

**La experiencia estética en la lectura compartida de textos literarios con
estudiantes de grado primero**

Anyela Katherine Aguirre Cáceres

**Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna
Bogotá D.C.
2021**

**La experiencia estética en la lectura compartida de textos literarios con
estudiantes de grado primero**

Anyela Katherine Aguirre Cáceres

**Trabajo de grado para optar por el título de Magister en Pedagogía de la
Lengua Materna**

Director

Pedro José Vargas Manrique

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna

Bogotá D.C.

2021

Dedicatoria

A las personas más importantes de mi vida: MI FAMILIA.
Especialmente, a quien ha sido mi motor, mi guía y mi motivación; a quien, con sus silencios, palabras de ánimo y amor infinito, me ha ayudado a seguir adelante:

MI MADRE.

Agradecimientos

A Dios, por permitirme la vida y ponerme donde estoy, porque sé que él ha guiado mis pasos.

A mi familia, mis padres y mi hermano, porque me acompañaron con paciencia y amor durante este proceso de traspasos, de tiempo escaso para ellos, de estrés y de mal genio. A mi madre, que me ha mimado siempre y durante este proceso estuvo ahí, consintiéndome y preparándome la armadura y el equipaje para irme a batallar.

A aquellos maestros, quienes desde la escuela y la universidad han sido ejemplo de quien quiero llegar a ser. Entre ellos, los docentes de la Maestría, que de un modo u otro me mostraron el camino para ser mejor. Especialmente, a las profesoras Yamile Suárez y Sandra Quitián, quienes fueron para mí ejemplos de constancia, responsabilidad y rigurosidad académica, y porque además de ser docentes, también dejaron ver su calidad y calidez humana.

Al profesor Pedro Vargas, quien fue guía en este recorrido literario, no tan conocido para mí.

A mis compañeros de la Maestría, quienes hicieron de esta travesía un caminar más ameno, lleno de risas y experiencias emotivas; al grupo *Oral.Esc* y, especialmente, a Caterin, que ha sido un gran apoyo en este viaje.

A Esperanza, quien es una excelente mujer, responsable y dedicada a su labor. Gracias por sus palabras de ánimo y por toda su gestión.

Al Colegio José Martí – Sede C, a mis compañeros de trabajo por su gran apoyo y a mis chiquis, quienes me inspiraron a seguir este camino por la literatura.

Y a la literatura, a ella, mil gracias.

Nota de aceptación

Jurado

Jurado

Bogotá, 10 de marzo de 2021

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna

Resumen Analítico en Educación

RAE No. 174/2021

Aspectos formales

Tipo de documento	Trabajo de grado de Maestría
Tipo de divulgación	Digital
Acceso al documento	Repositorio Institucional de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Título	La experiencia estética en la lectura compartida de textos literarios con estudiantes de grado primero
Autora	Anyela Katherine Aguirre Cáceres
Director	Pedro José Vargas Manrique

Aspectos de la investigación

Palabras clave	Experiencia estética, lectura compartida, textos literarios, taller literario.
Descripción	En este trabajo investigativo se presenta una propuesta de intervención para niños de grado primero que se gesta con el objetivo de promover la experiencia estética a partir de la lectura compartida de textos literarios. Por ello, se hace la planeación de talleres literarios en los que se promueve la importancia del diseño de ambientes para la lectura, en los que la lectura en voz alta, la escucha y la promoción de la conversación literaria son estrategias fundamentales para que los niños asuman una postura estética en las actividades propuestas.
Fuentes	Se acudió a diversas fuentes dentro de las que se destacan: En el ámbito literario: Jauss (2012), Ingarden (1989), Colomer (2005), Rosenblatt (1996), Chambers (2007). En el campo de la Investigación-Acción: Elliot (2010) En cuanto al taller: Rodríguez Luna (2012) y Vásquez (2008)
Contenido	El trabajo se compone de cinco capítulos. En el primero se hace una descripción del problema, los antecedentes de la

	<p>investigación, la delimitación y descripción del contexto y el planteamiento de la pregunta y los objetivos de investigación.</p> <p>En el segundo capítulo se presenta una exposición de los referentes teóricos a partir de los cuales se direcciona este trabajo, tales como: un acercamiento a la pedagogía de la literatura, experiencia estética, lectura compartida y el taller literario. En el tercero se explicitan los aspectos metodológicos a partir de los cuales se direcciona el plan de ejecución de la investigación.</p> <p>En el cuarto capítulo, se da a conocer el plan de intervención propuesto, acompañado de una reflexión acerca del proceso que se gestó en la elaboración de este trabajo. Por último, en el capítulo cinco, se exponen las conclusiones a las que se llegó durante esta experiencia.</p>
Metodología	<p>Este trabajo se direcciona desde el Paradigma Interpretativo, el enfoque Cualitativo y un diseño de Investigación – Acción, a partir del cual, se propuso la elaboración de Talleres literarios.</p>
Conclusiones	<p>Con este proyecto investigativo se puede concluir que, es necesario el análisis del contexto para así identificar las necesidades e intereses sobre las cuáles trabajar. Puesto que a partir de allí fue posible reconocer la pertinencia de promover espacios de lectura compartida de textos literarios en un entorno en el que los niños aún no han adquirido el código escrito.</p> <p>También, se pudo reconocer que, es pertinente apostar en la escuela por promover la experiencia estética, ya que es necesario dejar de lado la instrumentalización del texto literario y suscitar la lectura como un acontecimiento que posibilita la imaginación, la creación y finalmente, llegar a un proceso de catharsis.</p> <p>Asimismo, se encuentra pertinente la apertura de espacios para la interacción entre pares a través de la conversación literaria y el trabajo en equipo.</p> <p>Finalmente, se asume el taller literario como un dispositivo pedagógico, dialógico, interactivo, sistemático pertinente para la observación, análisis y evaluación auténtica de cada una de las experiencias compartidas para así propender por el enriquecimiento y la transformación de las prácticas pedagógicas.</p>

Resumen

Es importante para la formación en lenguaje resignificar el abordaje de la literatura, especialmente en los grados de primer ciclo, en los que se tiende a priorizar aspectos psicolingüísticos. Así pues, en la observación y análisis del contexto se encuentra que en las prácticas docentes se hace uso del texto literario para la enseñanza de aspectos gramaticales. Por tal motivo, es pertinente para esta investigación hacer una apuesta en la que se promueva una educación literaria para dejar de lado las prácticas instrumentalizadoras en la escuela.

Luego de un rastreo teórico sobre la estética de la recepción y la lectura compartida, se plantean una serie de talleres literarios, desde la metodología de la Investigación Acción, en los que se tiene en cuenta el diseño de ambientes propicios para la lectura y se da prelación a espacios para la conversación literaria. Finalmente, se realiza una reflexión acerca de la importancia que tiene para la docente y la población participante, generar procesos de transformación de la manera como se asume el texto literario y así promover la experiencia estética en la escuela.

Palabras clave: Experiencia estética, lectura compartida, textos literarios, taller literario.

Abstract

For Spanish Language Arts, it is important to resignify the literature approach, especially in first cycle primary grades, in which psycholinguistic aspects tend to be prioritized. Thus, in the observation and analysis of the contexts it is found that literary text is simply used for grammar teaching. Therefore, it is pertinent for the purpose of this research, to make a literary proposal that allows to avoid privileging instrumentalizing practices at school.

After a brief theoretical overview of aesthetics of reception and shared reading, it is proposed a series of literary workshops, using Action Research methodology, in which proper environments for reading are taken into account, and suitable spaces for literary conversations are favored. Finally, it is carried out a reflection about the pertinence of generating transformative process, for the teacher and the participants, in terms of how the literary text is understood and assumed, and thus to promote an aesthetic experience at school.

Key words: Aesthetic experience, shared reading, literary texts, literary workshop.

Tabla de contenido

Introducción	1
1. Problema de investigación	4
1.1. Planteamiento del problema	4
1.2. Antecedentes del problema	8
1.2.1. Didácticas sobre la lectura literaria	8
1.2.2. Experiencia estética	11
1.2.3. Lectura compartida	13
1.3. Delimitación del problema	17
1.3.1. ¿Qué dicen los Documentos institucionales?	18
1.3.2. ¿Qué dicen los Docentes sobre sus prácticas de abordaje de la lectura de textos literarios?	19
1.3.3. ¿Qué dicen los estudiantes sobre la lectura?	21
1.4. Pregunta de investigación	24
1.4.1. Sub-preguntas de investigación	24
1.5. Justificación del problema	24
1.6. Objetivo general de la investigación	26
1.6.1. Objetivos específicos	26
2. Referentes teóricos de la investigación	27
2.1. Sobre cómo se asume el lenguaje	27
2.2. Pedagogía de la Literatura	28
2.2.1. Principios sobre la Pedagogía de la literatura	29
2.3. Educación y Competencia Literaria	31
2.3.1. Pedagogía de los géneros literarios	33
2.4. Experiencia Estética	38
2.4.1. Experiencia estética en el aula	40
2.5. Lectura compartida del texto literario	43

2.5.1.	Lectura en voz alta	46
2.5.2.	Ambiente para la lectura	49
2.5.3.	Conversación literaria	50
2.6.	El taller literario	52
3.	Referentes metodológicos de la investigación	56
3.1.	Acerca del Paradigma interpretativo	56
3.2.	Acerca del enfoque Cualitativo	58
3.3.	Acerca del diseño de Investigación Acción	61
3.3.1.	Fases de la Investigación Acción	63
3.3.2.	Instrumentos para la recolección de información	65
3.4.	¿Quiénes son los protagonistas de la investigación?	67
3.5.	Categorías, subcategorías y unidades de análisis	67
4.	Análisis reflexivo sobre la investigación	69
4.1.	Análisis de la relación entre los aspectos constitutivos de la investigación	69
4.2.	Propuesta de intervención	72
4.2.1.	Talleres de sensibilización y acercamiento al texto literario	76
4.2.2.	Talleres de fundamentación y apropiación del texto literario:	83
4.2.3.	Talleres de consolidación y experiencia estética	98
4.3.	Análisis de la interiorización teórico práctica	110
4.4.	Reflexión sobre las transformaciones de la docente	112
5.	Conclusiones	116
	Referencias bibliográficas	120
	Anexos	129

Lista de tablas

Tabla 1. Categorías, subcategorías y unidades de análisis	67
Tabla 2. Categorías, subcategorías y unidades de análisis en los talleres de sensibilización	76
Tabla 3. Categorías, subcategorías y unidades de análisis de los talleres de fundamentación	83
Tabla 4. Categorías, subcategorías y unidades de análisis de los talleres de fundamentación	98
Tabla 5. Aspectos generales del taller 1	77
Tabla 6. Rejilla de evaluación para el taller 1	80
Tabla 7. Aspectos generales del taller 2	80
Tabla 8. Rejilla de evaluación para el taller 2	82
Tabla 9. Aspectos generales del taller 3	84
Tabla 10. Rejilla de evaluación para el taller 3	86
Tabla 11. Aspectos generales del taller 4	87
Tabla 12. Rejilla evaluativa para el taller 4	89
Tabla 13. Aspectos generales del taller 5	90
Tabla 14. Rejilla evaluativa para el taller 5	92
Tabla 15. Aspectos generales del Taller 6	92
Tabla 16. Rejilla evaluativa para el taller 6	95
Tabla 17. Aspectos generales del taller 7	96
Tabla 18. Rejilla evaluativa para el taller 7	98
Tabla 19. Aspectos generales del taller 8	99
Tabla 20. Rejilla de evaluación para el taller 8	103
Tabla 21. Aspectos generales del taller 9	103
Tabla 22. Rejilla evaluativa para el taller 9	105
Tabla 23. Aspectos generales del Taller 10	106

Lista de gráficos

Gráfico 1. Encuesta sobre lectura	22
Gráfico 2. Preferencia de textos para la lectura	22
Gráfico 3. Clasificación de los géneros literarios	36
Gráfico 4. Fases de la escucha	47
Gráfico 5: Características del taller	53
Gráfico 6: Características del taller literario	55
Gráfico 7. Supuestos de un paradigma	57
Gráfico 8. Características del enfoque cualitativo.	59
Gráfico 9. Etapas de la investigación cualitativa	60
Gráfico 10. Actividades implicadas en el ciclo de la Investigación Acción	64

Introducción

La educación literaria es un tema que ha tenido gran acogida en el ámbito investigativo y uno de los campos que tiene gran prelación es la lectura y recepción de los textos. Por tanto, llama la atención que persistan prácticas docentes tendientes a la instrumentalización de la literatura y que benefician la enseñanza de aspectos gramaticales. Lo cual puede incidir en que los estudiantes se muestren apáticos hacia la lectura de obras literarias. Es por esto que es pertinente continuar con iniciativas que propendan al favorecimiento de los valores estéticos presentes en estos textos de estilo artístico.

Dado lo anterior, se hizo pertinente realizar un ejercicio investigativo en el que se propendiera al favorecimiento de la experiencia estética con estudiantes de primero de primaria, puesto que, es necesario fortalecer la lectura de textos literarios desde los primeros cursos. Así las cosas, a lo largo de este trabajo se encontrarán los diversos aspectos contemplados para la investigación, tales como, el problema, los aspectos teóricos, la metodología y el respectivo análisis.

Por lo tanto, en el capítulo uno se evidenciará todo lo referente al problema de investigación, el cual surgió de diversas fuentes. Una de estas corresponde a algunos postulados teóricos que permitieron vislumbrar un camino hacia la posibilidad de trabajar la experiencia estética y la lectura compartida. Otra fuente destacada son los antecedentes investigativos correspondientes a artículos de investigación, trabajos de maestría y tesis doctorales, las cuales posibilitaron encontrar la pertinencia y viabilidad de la investigación a partir de sus aportes y también de los vacíos investigativos.

También se hace evidente en este apartado la revisión del contexto en relación con las políticas públicas y el plan de estudios. Para complementar este aspecto se muestra la aplicación de diversos instrumentos investigativos, tales como, la observación participante en clases de lectura literaria, entrevistas semiestructuradas a docentes y encuestas a estudiantes. Por lo tanto, con los datos obtenidos de las fuentes expuestas se realiza el planteamiento de la pregunta y sub-preguntas de investigación con sus respectivos objetivos y justificación.

Ahora bien, en el capítulo dos se presenta el rastreo teórico necesario para fundamentar este trabajo. Este se encuentra conformado por tres grandes campos: uno, sobre la Pedagogía de la Literatura en la que se instalan sus principios desde la política educativa y algunos planteamientos de Cárdenas (2004). También se hace una revisión sobre los planteamientos de la educación y competencia literaria desde Colomer (2005), Mendoza Fillola (1999) y Lomas (1999). Además, se retoma una pedagogía de los géneros literarios desde Aguiar E Silva (1972) y Oberti (2002).

Otro campo se refiere a la experiencia estética en el aula, el cual se retoma desde los postulados de Ingarden (1989), Jauss (2002) y Rosenblatt (1996). El tercer y último apartado es el de la Lectura compartida, en la que se abordan sus beneficios desde los planteamientos de Goitcoetxea y Martínez (2015), la lectura en voz alta desde Trelease (2013). También se aborda la cuestión de los ambientes para la lectura desde Chambers (2007) y los aportes del Grupo ACACIA en cuanto a la accesibilidad y afectividad en dichos espacios. Finalmente, se tiene en cuenta la Conversación literaria desde los postulados de Chambers (2007).

Finalizado el recorrido teórico, se da paso a los referentes metodológicos de la investigación, los cuales se exponen en el capítulo tres. Allí se da a conocer la ruta a seguir mediante las aportaciones de Elliot (2005 y 2010) sobre la Investigación Acción, las cuales se ponen en diálogo con los postulados sobre el taller literario que es el dispositivo pedagógico que se utilizará para la intervención.

Ahora bien, en el capítulo cuatro se presenta un análisis reflexivo sobre la propuesta de investigación. En este, se muestra el plan de intervención, es decir, los diez talleres diseñados, los cuales se organizaron en tres grupos: de sensibilización y acercamiento al texto literario, de fundamentación y apropiación del texto literario y, por último, de consolidación y experiencia estética. Posteriormente se evidencia cómo se dio el proceso de interiorización, por parte de la docente investigadora, de los aspectos teóricos contemplados a lo largo de este trabajo y cómo se ven reflejados en su accionar docente. Finalmente, este apartado culminará con una reflexión sobre esas transformaciones que se fueron esbozando durante la realización de este ejercicio investigativo.

Por último, se pondrán en conocimiento las conclusiones a las que se llegó durante la elaboración de este trabajo. En estas, se verán reflejados esos aprendizajes adquiridos por la docente investigadora a partir de la reflexión sobre las teorías y su pertinencia durante la práctica. Ahora bien, para enriquecer aún más la experiencia, queda el compromiso de la aplicación de los talleres, ya que por cuestiones de la pandemia del Covid-19 y el poco acceso de la población participante a recursos tecnológicos, no fue posible implementar la propuesta investigativa.

1. Problema de investigación

Una de las preocupaciones más frecuentes del quehacer educativo e investigativo es la manera en la que se aborda la lectura de textos literarios en la escuela, que resultan tendientes a prácticas instrumentalizadoras. Lo anterior, teniendo en cuenta que, se hace uso del texto literario para formar en lectura en general, es decir, se evalúa cómo leen los niños en voz alta (fluidez, pronunciación, dicción, entonación, etc.) y qué tanto pueden decir del texto leído (lectura literal). Por tanto, surge el interés de promover, desde el primer grado de la primaria, espacios de lectura en los que se suscite en los niños el gusto por leer textos literarios.

Así pues, en este capítulo se presentará una descripción del problema de investigación sustentado principalmente por las políticas públicas (colombianas). Posteriormente se presentará un análisis de diversos trabajos rastreados que configuran el punto de partida y pertinencia para el desarrollo de esta investigación (análisis de los antecedentes del problema). Seguido de ello, se hará la delimitación del problema, es decir, se especificará el contexto etnográfico donde se llevará a cabo este estudio. Y, por último, se dará a conocer la formulación del problema con sus respectivos objetivos que serán guía de este trabajo en fin de la promoción de la experiencia estética en la lectura de textos literarios.

1.1. Planteamiento del problema

El lenguaje es una de las facultades del ser humano que permite comprender el mundo y representarlo, en este sentido, una de las preocupaciones de la escuela ha sido la formación en el lenguaje (y la lengua como componente primordial de este), puesto que es en sus usos donde se evidencian la formación en las habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar, escuchar). En ese campo de formación, la enseñanza de la lectura en la educación básica y media cobra un papel importante. En los *Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana* (MEN, 1998) se aporta la siguiente definición de lectura:

Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión (p.47)

En esta medida, una preparación adecuada aportada desde las instituciones educativas debe concebir la lectura como una premisa primordial en la formación en lenguaje, puesto que beneficia los procesos de comprensión y producción y con ello el favorecimiento de las competencias comunicativas. Por tanto, es pertinente tomar en consideración la Teoría Transaccional propuesta por Rosenblatt (1996), en la que propone que “todo acto de lectura es un acontecimiento o una transacción que implica a un lector en particular y un patrón de signos en particular y dentro de un contexto particular” (p.11). Bajo esta mirada se procura el establecimiento de un “contrato” entre lector y texto como un acto dialógico para la construcción de significados.

Así pues, teniendo en cuenta la importancia que tiene el fortalecimiento de la lectura como eje fundamental en esa formación en lengua y lenguaje y siguiendo la línea de los postulados mencionados anteriormente, en los *Estándares básicos en competencias del Lenguaje*, se promueve

...una pedagogía de la literatura centrada básicamente en la apropiación lúdica, crítica y creativa de la obra literaria por parte del estudiante; es decir, se espera que conozca el texto, lo lea, lo disfrute, haga inferencias, predicciones, relaciones y, finalmente, interpretaciones. Pero también se espera que ese contacto con la literatura le permita explorar, enriquecer y expresar la dimensión estética de su propio lenguaje. (MEN, 2006, p.26)

Por tanto, desde lo contemplado en las políticas públicas, en esa formación en el desarrollo de los procesos del lenguaje tiene un papel importante la literatura como experiencia de lectura que posibilite el fomento de diversas capacidades en los estudiantes. Esto implica una actitud y formación del docente que fortalezca en sus estudiantes el deseo por la lectura de textos literarios y con ello suscitar el goce estético que con esto se genera. Para ello, es pertinente entender que la literatura no debe asumirse como una materia que se enseñe únicamente a través de estructuras o tipologías textuales, sino, contemplarse como una experiencia que posibilite la interpretación y el disfrute del texto literario.

Ahora bien, en los últimos documentos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional: *Los Derechos básicos de Aprendizaje* (DBA) (2016) y las *Mallas de Aprendizaje* (2017), se encuentra una mirada reduccionista de la lectura literaria en cuanto a la promoción de la experiencia estética. Esto, debido a que, en los desempeños

postulados allí, se evidencia más la importancia del reconocimiento de estructura y elementos de los textos literarios y se deja de lado el gusto y disfrute por la lectura literaria. Por ejemplo, en los *DBA* para grado primero en el componente literario, se presentan evidencias de aprendizaje que soportan lo planteado anteriormente, a continuación, se dan a conocer algunas:

Comprende el sentido de los textos de la tradición oral como canciones y cuentos con los que interactúa.

Entiende que hay diferencias en la forma en que se escriben algunos textos como los acrósticos y adivinanzas.

Identifica la repetición de algunos sonidos al final de los versos en textos de la tradición oral y los vincula con su respectiva escritura. (MEN, 2016, p.9)

En estas evidencias de aprendizaje se encuentra que, se hace mayor referencia hacia la comprensión de lo que se lee, además, en algunos casos se orienta hacia identificación de aspectos de forma, y en otros, hacia aspectos psicolingüísticos. Pero en ninguno se manifiesta el disfrute y goce de la lectura de textos literarios, lo que permite inferir, que se presta mayor importancia a la lectura del texto literario como recurso para capacitar a los niños hacia la decodificación.

Para esta cuestión que se está abordando vale la pena tener en cuenta que, la enseñanza de la literatura ha sufrido notables transformaciones. Colomer (1996) reflexiona sobre ello y hace una descripción de dichos cambios en los que se resalta la evolución del abordaje del texto literario desde la transcripción de obras literarias, pasando por la memorización de textos religiosos, la formación de una conciencia nacional, hasta el fomento de la lectura de obras completas favoreciendo las lecturas infantiles y juveniles. Posterior a esto, da a conocer la crisis que sufre la enseñanza de la literatura en la década de los setenta en la que deja de ser un eje en la formación escolar y se toma la lectura y la escritura como instrumentos formativos, dejando de lado cualquier preocupación en el placer que produce leer un texto.

A partir de dicha crisis, en los años ochenta, vuelve a retomarse la literatura como elemento constructivo en la formación cultural y social del ser humano, al respecto Colomer (1996) plantea que:

La concepción de la literatura como forma de comunicación social no ha hecho sino incrementar día a día los hallazgos teóricos sobre la importancia de la literatura en la formación del individuo. Nuestro siglo ha otorgado una atención creciente al protagonismo del lenguaje como creación e interpretación de la realidad (...) (p.25).

Por lo tanto, según el rastreo hecho por esta autora, surge la necesidad de “reemplazar definitivamente la enseñanza de la literatura por la de una educación literaria” (Colomer, 1991, p.23). En esta, el papel de la escuela (del educador específicamente) cumple un papel importante y valioso, en tanto sea promotor de la realización de una lectura por placer en la que los estudiantes adquieran hábitos lectores y la capacidad de analizar los textos que leen.

En este sentido, es pertinente dejar de lado la “enseñanza de la literatura” como lineamiento para enseñar las temáticas curriculares y asumir en las aulas una verdadera educación literaria que promueva el fomento de la literatura como promoción de la experiencia estética y no que se continúe en la utilización del texto literario como un instrumento para enseñar aspectos lingüísticos, formales y estructurales.

Así pues, en esa promoción de la experiencia estética se pretende que los estudiantes vivencien el placer que produce la lectura de textos literarios. Barthes (1993) se refiere al tema postulando que, “produce en mí el mejor placer, si llega a hacerse escuchar directamente, si leyéndolo me siento llevado a levantar la cabeza a menudo a escuchar otra cosa” (p.41). En esta medida, es importante suscitar en los estudiantes el deseo de leer al experimentar por sí mismos el sentimiento del placer que produce la obra literaria.

Ahora bien, en el marco de esa educación literaria que contribuya a la vivencia de la experiencia estética, se asume la lectura compartida como una forma lúdica de incentivar desde la escuela, para niños de grado primero, la formación de sujetos lectores de textos literarios. En este sentido, es necesario resaltar la importancia del reconocimiento de los otros como sujetos activos en la formación del conocimiento. En esta línea, Vargas-Manrique (2016) plantea la relevancia de una educación desde la otredad, en la que “las acciones de enseñanza-aprendizaje que realizan mutuamente educadores y educandos ocurran en su encuentro, es decir que el método que posibilita la educación desde la otredad es el dialógico, pues a través de este, dichas acciones alcanzan momentos de reciprocidad” (p.225). Este planteamiento supone dejar de lado las prácticas educativas en las que el docente se consideraba con el eje fundamental de los procesos de enseñanza y por el contrario posibilitar en la escuela el fortalecimiento de las aptitudes de los educandos desde el trabajo conjunto entre maestro-alumnos.

Los anteriores planteamientos dan cuenta de la necesidad de la transformación de las prácticas pedagógicas en cuanto al abordaje de la lectura de los textos literarios. Para ello es necesario pensar en el diseño de ambientes propicios para la lectura, por tanto, se contempla como pertinente la elaboración de talleres en los que a través de la lectura compartida se promueva el disfrute y gusto por la literatura, y así conseguir que los niños de primer grado puedan vivenciar la experiencia estética que facilita la lectura del texto literario, logrando así, una conexión de la obra literaria con el pequeño lector.

1.2. Antecedentes del problema

Un tema de interés para las investigaciones en educación ha sido el abordaje de la lectura literaria en la escuela, teniendo en cuenta que ha sido una cuestión controversial en cuanto a las prácticas que los docentes realizan, ya que la manera de enseñar lectura y literatura se ha desarrollado de una manera técnica e instrumental. Por lo tanto, es pertinente hacer revisión de esos trabajos que procuran la transformación de dichas prácticas y reflexionar sobre su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para la consulta de antecedentes en el desarrollo de esta investigación, se hizo un rastreo de trabajos entre artículos de investigación, tesis de maestría y tesis doctorales, que tienen que ver con el fomento de la lectura literaria y de la lectura compartida. En cuatro categorías se clasificaron dichos trabajos: una correspondiente a las didácticas sobre la lectura literaria, otra encaminada al abordaje de la experiencia estética, otra orientada en los beneficios que tiene la lectura compartida en la construcción de sujetos lectores y, por último, una dedicada a la importancia del diseño de ambientes que promuevan la lectura.

A continuación, se hará una breve exposición de los objetivos y resultados alcanzados en cada uno de los trabajos anteriormente expuestos de acuerdo a cada una de las categorías establecidas para su revisión:

1.2.1. Didácticas sobre la lectura literaria

Es de gran relevancia para el desarrollo de una investigación en lectura de textos literarios con niños, hacer un rastreo acerca de las diferentes formas didácticas en las que los docentes abordan la lectura literaria en la escuela. Por tanto, se expondrán a

continuación una serie de trabajos que hacen referencia a dicha cuestión. Para ello, primero se hará la exposición de un análisis sobre las tensiones evidentes en la enseñanza de la literatura, posteriormente se hará alusión a diversas propuestas que promueven una didáctica de la literatura centrada en la promoción de la lectura literaria.

Murillo y Martínez (2013) hacen un rastreo bibliográfico concerniente a la didáctica de la literatura en la que denotan siete tensiones presentes en la manera como se aborda la cuestión literaria en la escuela colombiana. De esas tensiones es pertinente para este trabajo resaltar la correspondiente a la enseñanza de la literatura desde teorías literarias y no en el goce estético, ya que permite a los docentes reflexionar acerca de las prácticas para abordar la lectura literaria y empezar a plantearse propuestas pedagógicas de trabajo en el aula que conlleven a la búsqueda voluntaria de espacios para transformar su quehacer y así promover el goce con la lectura literaria.

El trabajo desarrollado por Munita (2014) se centra en gran medida en el docente y sus prácticas en cuanto a su papel como mediador escolar de lectura literaria. Para este estudio, el autor, propone como instrumento en su investigación las Pautas de observación/sistematización de prácticas de educación literaria (POPRADEL) que consiste en listas de control para hacer el seguimiento referido a las concepciones docentes y sus respectivas prácticas en el aula. Así pues, es de gran aporte para la investigación en curso, el reconocimiento de la importancia que tienen los docentes como mediadores entre el texto literario y los estudiantes para una educación literaria adecuada.

En esta misma línea de investigaciones centradas en la comprensión del papel del docente, Duarte (2012) direcciona su investigación en el análisis de cómo las prácticas de los maestros inciden en el desarrollo del comportamiento lector de los estudiantes. La autora acudió a entrevistas, cuestionarios, observaciones de campo, para caracterizar el accionar pedagógico de los docentes. Esto le permitió realizar una propuesta innovadora para fortalecer dicho comportamiento en los niños.

Por su parte, Simanca (2015) ha desarrollado su investigación a partir de la observación atenta de los modos de enseñanza de la literatura de algunos docentes tomando en cuenta la apatía manifestada en el estudiantado frente a la lectura del texto literario. En esta observación realizada se evidencia la necesidad de reinventar las

prácticas desde los saberes propios del docente, y con ello propiciar un abordaje de la literatura desde una didáctica que permita una relación del texto y el lector. En esta misma línea Medina y Guerra (2017) en su propuesta de transformación de las concepciones docentes sobre el abordaje de la lectura del texto literario en la escuela logró evidenciar la apropiación de andamiajes meta-cognitivos, lingüísticos y políticos (discursivos) en varios docentes. Otros no consiguieron avanzar hacia la meta deseada, quedándose entre lo literal y lo inferencial. En este trabajo también pudo verse cómo lo emocional juega un papel importante a la hora de escoger y desarrollar la lectura de un texto literario, en tanto, se tiene que estar a gusto con lo que se va a leer, es decir, aquello con lo que el lector se identifique.

Por su parte, Núñez (2009) y Sánchez (2016) reflexionan sobre el papel que se le ha dado a la literatura infantil: como herramienta para el fomento de perspectivas moralizantes, como actividad para el juego y como una cuestión comercial, instrumentando la literatura y distanciándola de su finalidad (vivencia de la experiencia estética). Por lo tanto, estos trabajos permiten posicionar la necesidad de abandonar esas prácticas docentes instrumentalizadas que propenden por la formación de valores moralizantes, y, posicionar nuevas maneras de encaminar la educación literaria que permitan fortalecer la competencia literaria en los estudiantes.

Del mismo modo, trabajos como el de Álvarez y Vejo (2017), Pulido (2016), Fajardo-Valenzuela (2016) y Valderrama (2016) realizan aportes significativos en cuanto a otras didácticas pertinentes para abordar la lectura del texto literario, por ejemplo, en la interacción con el libro álbum, en la aplicación de secuencias didácticas, entre otras propuestas, con el fin de fortalecer la competencia literaria del estudiantado y asimismo potenciar en ellos el deseo por leer.

Así pues, es importante para este trabajo investigativo rastrear y reconocer los diversos aportes que se han hecho en la didáctica para el abordaje de los textos literarios y, por consiguiente, en la búsqueda de nuevas estrategias que promuevan la transformación de esas prácticas. Por tanto, vale la pena continuar con iniciativas que dejen de lado la instrumentalización del texto literario y de este modo se promueva la formación de la competencia literaria en los estudiantes.

1.2.2. Experiencia estética

En este apartado se exponen trabajos que abordan la didáctica de la literatura desde la perspectiva de la estética de la recepción, es decir, aquellas investigaciones que buscan promover la vivencia de la experiencia estética en los espacios de lectura de textos literarios.

Una de estas investigaciones es de Lamprea (2017) quien hace uso del taller literario para la promoción de la lectura literaria. En esta experiencia se da cuenta de una investigación con estudiantes de primaria donde se evidenció un avance significativo en la manera de relación de los niños con el texto, puesto que, a través de todas las estrategias dispuestas por el profesor, que incluye; acercamiento al texto, creación de su propia biblioteca, entre otras, se logró que los estudiantes en su mayoría pudiesen vivenciar esa experiencia estética que se manifiesta en sus nuevas percepciones que tienen sobre la lectura que se evidencia en el deseo de leer nuevos textos tanto en el colegio como en casa.

En la misma línea Aristizábal y Quintana (2018) realizaron una investigación en la que se da cuenta del desarrollo de una investigación con niños de cuarto y séptimo grado. En esta, el plan de acción propuesto por las autoras fue la puesta en práctica de talleres pedagógicos fundamentados especialmente en la dinámica de la conversación, promoviendo la participación de los estudiantes en la escogencia de los textos de lectura relacionándolas con sus vivencias.

Suárez (2014) proporciona aportes significativos, en cuanto a la viabilidad del fortalecimiento de la experiencia estética a través de talleres literarios. Esto lleva a pensar en la importancia del tipo de actividades que se propongan y el tipo de textos literarios que se escojan, para lograr establecer esa conexión emocional necesaria para que los niños puedan llegar a vivir esa experiencia estética con la lectura de textos literarios. De este modo, Suárez concluye que el niño encuentra satisfacción y placer con lo leído cuando logra darle sentido, es decir, que cuando su proceso imaginativo logra establecer unas redes afectivas con el texto literario, se produce la experiencia estética.

Por su parte, Haury (2014) reconoce la función principal de la lectura literaria como el placer de leer para con ello desarrollar la imaginación y el pensamiento crítico. En este sentido, ubica de manera primordial la experiencia estética en cuanto a la vivencia de lo

que cada sujeto siente y experimenta personalmente con el texto literario. De este modo, en el desarrollo de la imaginación a partir de la lectura de textos literarios se invita a la necesidad de crear un vínculo entre el texto y la subjetividad del lector, para que este último le dé sentido a lo que lee. Dentro de la didáctica de la literatura, en este trabajo se propone el fomento de la comprensión crítica no como algo que se adquiere espontáneamente, sino que es necesario hacer acompañamiento para su fortalecimiento, en este sentido, el profesor debe fortalecer en sus estudiantes la capacidad de leer críticamente.

A partir de los postulados anteriormente expuestos y en las investigaciones de Rueda (2015) y Tabla (2015) es posible evidenciar que el papel del docente en cuanto a las didácticas utilizadas para la promoción de la literatura es de vital importancia, puesto que lo que debe prevalecer en dicho proceso es la promoción de la vivencia de la experiencia estética, el deseo y gusto por leer, para que de este modo, se fortalezcan de manera óptima los procesos que se fomentan paralelamente, como el desarrollo de la imaginación, la interpretación y una postura crítica de lectura.

Ahora bien, en la investigación propuesta por Acero (2013) se pone en evidencia la posibilidad de abordar la experiencia estética con pequeños lectores, en tanto su propuesta fue realizada con estudiantes de preescolar. En esta se manifiesta la importancia de hacer del encuentro del niño con el texto literario un acontecimiento especial. Para ello, se hizo uso de diversos recursos didácticos, es decir, no sólo se acudió al texto literario, sino que también se recurrió a elementos visuales (programas de TV, películas), a partir de los cuales se desarrollaron plenarias con el fin de promover el diálogo literario y así observar las apreciaciones de los escolares. Por último, se hizo uso de las producciones artísticas (elaboradas por los niños) para así observar lo que habían interpretado a través de sus creaciones.

Un trabajo que es pertinente dar a conocer en esta investigación es el de Rojas y Valera (2007), quienes tomaron como base para su propuesta los postulados de la *pedagogía del amor* en relación con la experiencia estética de la literatura con el fin de desarrollar la sensibilidad y reflexividad de los estudiantes. Por tanto, resaltan la importancia de contar con docentes humanistas, capaces de valorar los aspectos afectivos y volitivos, para así fortalecer el desarrollo de los procesos cognitivos. Así pues,

plantean que es necesario que se promuevan prácticas en las que se integren lo afectivo y o cognitivo y que se asuma “la literatura como una acto amoroso y reflexivo, como una experiencia emocional e intelectual” (Valera, 2007, p.177).

De este modo, se puede decir que, a partir de didácticas adecuadamente planteadas y con la debida reflexión, es posible generar espacios desde la escuela que posibiliten vivenciar el goce estético de las lecturas de textos literarios, por lo tanto, los trabajos arriba mencionados dan soporte a la apuesta que se pretende desarrollar en la presente investigación en cuanto a que dan viabilidad a la propuesta de propiciar en la lectura de textos literarios el placer del texto, es decir, vivenciar la experiencia estética.

1.2.3. Lectura compartida

Desde lo expuesto en la anterior categoría, sobre la importancia de la vivencia de la experiencia estética, es pertinente rastrear investigaciones que hagan referencia a prácticas de la lectura de textos literarios y en particular, que se acerquen a la lectura compartida. A continuación, se presentarán algunos trabajos que referencian dicha temática.

Santana, *et.al.* (2017) realizan su investigación con base en la perspectiva sociocultural vigotskyana en la que dan cuenta de los efectos y beneficios que produce la lectura en voz alta entre padres o educadores infantiles y los niños en edades tempranas, en la que se implementa como estrategia la lectura compartida. Dichos efectos son a nivel cognitivo, lingüístico y afectivo partiendo desde un entorno alfabetizador adecuado en el que el papel del mediador es bastante importante. Los autores concluyen que la lectura compartida de libros, en voz alta, es una actividad que deben fomentar padres y educadores para fortalecer el gusto por leer,

Por otro lado, Moral y Arbe (2013) resaltan la importancia del trabajo en grupo para el fortalecimiento de la lectura por placer, en esta medida presenta al club de lectura como una herramienta para dicho fin. También proponen el uso de las TICs como herramienta importante para el fomento de la lectura. Este trabajo del Club de lectura aporta resultados positivos en cuanto a: compartir, formar parte de un grupo, ser capaz de trabajar en equipo, el desarrollo del gusto por leer, y la visión de la lectura como una aventura. Además, se promueve en dicho trabajo el uso de las TICs como instrumentos

que potencian a los participantes a ser activos en la búsqueda de diferentes espacios para la creación.

En esta misma línea de los clubes de lectura, Castillo *et. al.* (2018) llevan a cabo una propuesta en un contexto rural que tiene como fundamento la mejora de la comprensión lectora a través de esta estrategia, posibilitando la interacción entre texto, contexto y lector, para así producir experiencias significativas de lectura en los estudiantes. Por tanto, dentro de las acciones llevadas a cabo están la lectura comentada (compartida) y la lectura individual para mejorar los niveles lectores de los niños.

Ahora bien, Sepúlveda (2016) desarrolla un trabajo investigativo que consiste en la puesta en práctica de talleres de animación a la lectura con niños de preescolar haciendo uso del libro-álbum, en el que se hizo la inmersión de padres de familia con el fin de fomentar el interés por la lectura a través de espacios compartidos. Para el aspecto de la motivación, en estos talleres se propuso los tres momentos de lectura, antes, durante y después con el fin de generar esos momentos de interacción entre padres, estudiante, texto y docente. En cuanto a los efectos de la aplicación de este trabajo, la autora manifiesta haber evidenciado notorios avances en cuanto al interés de los niños por leer y asimismo favoreció procesos de decodificación.

Un trabajo de gran impacto para la investigación a desarrollar en este texto es el elaborado por Llamazares y Alonso (2016), en el que desarrollan un trabajo de abordaje de textos literarios usando como instrumento el <big book> (libro grande) para trabajo con niños de educación inicial a través de la lectura compartida dialógica. Así pues, estas docentes, concluyen que esta experiencia (la de la lectura compartida) constituye “una excelente oportunidad de iniciar el desarrollo de las estrategias de comprensión lectora” (p.168).

Del mismo modo, el trabajo de Fiore (2018) es de gran contribución puesto que se usa como mediación la lectura en voz alta en la que se procura el establecimiento de un propósito de lectura (valga la redundancia) que propicie una experiencia placentera, pero para ello es importante que esta manera de leer sea adecuada para que los que escuchan puedan así, leer con los oídos. Además, esta autora propone un trabajo interactivo de conversación literaria en el que, a través de la moderación del docente,

todos los estudiantes puedan participar, fomentando de este modo, experiencias subjetivas en ellos.

Lo anterior permite establecer la pertinencia de fomentar espacios de lectura compartida con niños de grado primero por sus beneficios en cuanto a que propician el deseo por leer. Del mismo modo, es posible reflexionar sobre la escogencia adecuada de la mediación que se vaya a utilizar de manera que sea accesible para toda la población que participe en los ejercicios de lectura compartida.

En conclusión, los artículos referenciados dan soporte a la necesidad de la transformación de las prácticas pedagógicas que realizan los docentes en cuanto a la didáctica de la literatura, en las que se reemplace la enseñanza tradicional por prácticas innovadoras en las que se promueva el placer y goce estético que ofrece el texto literario. Además, se hace evidente la importancia de experiencias como la lectura compartida para que los niños, a través de la relación afectiva con el otro, puedan encontrar en la lectura una oportunidad de potenciar procesos como la comprensión, la interpretación y la producción.

1.2.3.1. Ambientes para la lectura

Un componente importante para el desarrollo de esta investigación es el diseño de ambientes para la lectura que contribuyan a posibilitar la vivencia de la experiencia estética en la lectura compartida de textos literarios. En el rastreo realizado se encontraron investigaciones que abordan la importancia del diseño de espacios que promuevan la cualificación de las prácticas para el fomento de la lectura.

Para iniciar con la exposición de trabajos concernientes a los ambientes para la lectura es pertinente dar a conocer porqué son importantes. Para ello se hará alusión a la investigación de Castro y Morales (2015) quienes plantean que en el aula hay ciertos factores, tanto físicos como emocionales, que inciden favorablemente en el aprendizaje. Por tanto, en su rastreo teórico, ellas parten del concepto de ambiente como todo lo que rodea al hombre, lo que le afecta y sobre lo que puede incidir, es decir, abordan este término desde una perspectiva holística en la que influyen diversos factores (físicos, emocionales, sociales, culturales) dispuestos para la interacción. Así pues, consideran de gran importancia para la motivación en el aprendizaje tomar en cuenta principalmente

los aspectos físicos y emocionales del ambiente, tales como, la organización espacial (color, acústica, higiene, decoración), el buen trato y la promoción de la libre expresión.

En este contexto, Echavarría y Orjuela (2019) realizan un trabajo en el que promueven el fomento de las emociones de los niños a partir del reconocimiento del entorno de los mismos. Así pues, se postula la generación de ambientes (por parte del docente) que promuevan el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, en el que se dé espacio para la sensibilidad, la imaginación y la interacción con los otros. Para ello, se debe partir de elementos que sean significativos para los estudiantes y de sus conocimientos previos. En esta investigación también se resalta la importancia del *acogimiento* hacia los niños de tal manera que se enriquezca el ser subjetivo de ellos y así se favorezca su aprendizaje.

Por su parte, Martínez (2019) realiza un trabajo bajo el diseño de la Investigación-Acción, en el que manifiesta la importancia de crear diferentes espacios para la lectura y la escritura. Lo anterior teniendo como punto de partida situaciones afectivas que posibiliten despertar el interés de los estudiantes y así promover estos procesos. Por tanto, una de las premisas de esta propuesta es el fomento de las competencias emocionales para así mejorar el proceso lector.

En esta línea, Fajardo-Bustos (2016) plantea la importancia de innovar en el abordaje de los procesos de lectura y escritura. Para ello postula la necesidad de crear espacios de aprendizaje en los que la comunicación y la interacción con el medio favorezcan el fomento de estas competencias. En este sentido, retoma los postulados vigotskianos sobre la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) resaltando que es necesario promover el trabajo interactivo a través del uso de formas lúdicas en las prácticas escolares.

Estos trabajos permiten reflexionar sobre la importancia de tomar en cuenta el espacio físico y la emocionalidad que debe haber en él para el desarrollo de los procesos de aprendizaje. En esta medida, para la investigación que se propondrá a lo largo de este trabajo, se hace pertinente abordar la lectura compartida del texto literario a partir del diseño de ambientes en los que la motivación sea fundamental para así promover la experiencia estética en los niños de grado primero. Ahora bien, en el rastreo realizado se encuentra que, hay escasas investigaciones dedicadas al diseño de ambientes

propicios para la lectura de textos literarios a partir de los cuales se promueva la experiencia estética. Lo que da un punto de partida para desarrollar esta investigación.

Así pues, a través de la revisión de los trabajos antes mencionados y del recorrido realizado en el planteamiento del problema, es posible entablar ciertas categorías que servirán como punto de partida para direccionar la investigación. Dos de estas serán de gran importancia para la revisión teórica y el análisis: la experiencia estética y la lectura compartida; ya que la primera nos refiere a la finalidad de la investigación y la segunda nos traza el camino para alcanzarlo.

Ahora bien, la categoría enunciada en estos antecedentes sobre didáctica de la literatura permitió vislumbrar las posibilidades de transformar las prácticas docentes en cuanto al abordaje literario. Esto posibilitará hacer una revisión teórica sobre cuáles son los postulados pedagógicos para la enseñanza en este campo y, además, reflexionar sobre la importancia de retomar el diseño de ambientes propicios para la lectura, específicamente, de obras de tipo artístico.

1.3. Delimitación del problema

Con base en la lectura y análisis de los diversos instrumentos para la construcción del problema de investigación: documentos institucionales (PEI – Plan de estudios para Lengua Castellana), entrevistas a docentes, cuestionarios a padres, encuestas a estudiantes y observaciones de clases, se han podido identificar dificultades en cuanto a lo que se plantea desde las políticas públicas de cómo debe asumirse la literatura y lo que sucede en la realidad escolar en el Colegio José Martí (IED).

Esta institución educativa es de carácter formal, oficial, mixto, adscrita a la Secretaría de Educación de Bogotá. Está ubicada en la localidad 18 – Rafael Uribe Uribe. Conformado por cinco sedes en las que se cuenta con niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y educación media. La sede específica donde se pondrá en marcha la presente investigación es la Sede C, que se encuentra ubicada en el barrio Granjas de San Pablo. “A finales del 2002 se constituye en una sede del Colegio José Martí. En el año 2006 se da inicio a la reconstrucción y adecuación de la sede donde funciona actualmente, obra que finaliza a finales del 2009” (Manual de convivencia 2018-2019, p.5).

La propuesta de investigación está pensada para estudiantes de grado 102 del Colegio José Martí (IED) – Sede C Jornada Tarde. Este curso tiene un total de 19 estudiantes de los cuales 9 son niñas y 10 son niños. Dentro del grupo las edades oscilan entre los 6 y 8 años. Es un grupo en el que se evidencia diversidad, a nivel étnico, de nacionalidades, en los ritmos de aprendizaje, de modos de ser y de actuar y diversidad sensorial, teniendo en cuenta que la presencia de una estudiante, que presenta hipoacusia, por lo cual, tiene un implante coclear para favorecer su escucha.

A continuación, se hará la puesta en común de los datos obtenidos de los instrumentos aplicados teniendo en cuenta. Estos son: documentos institucionales (PEI – Plan de estudios para Lengua Castellana); entrevistas a cuatro docentes de primaria que hacen acompañamiento en la asignatura de Lengua Castellana; encuestas a los 19 niños del grado 102 J.T.; observaciones de clases en las que se trabajó lectura en los grados transición, primero, cuarto y quinto.

1.3.1. ¿Qué dicen los Documentos institucionales?

Para la institución educativa, desde los discursos que se manejan en la cotidianidad escolar, es de gran importancia formar sujetos lectores capaces de comprender e interpretar aquello que leen, además de que sientan deseo por leer. Pero al hacer análisis de los documentos institucionales como PEI y Plan de Lengua Castellana se puede evidenciar que se le da poca prelación a la lectura, y especialmente a la lectura literaria.

El PEI de la institución lleva por nombre *“formación para el desarrollo humano integral y social”*, por lo cual, desde esta perspectiva el proceso educativo es concebido como una herramienta para el desarrollo cognitivo, personal y normativo-social. “La acción pedagógica se formula a partir del desarrollo de las capacidades e intereses individuales” (Manual de convivencia p.50), resaltando que hay mayor prelación en los procesos que en los resultados, para que el estudiante pueda ir avanzando según su propio ritmo y sus capacidades. Dentro de estos postulados no se evidencia el fomento de las habilidades del lenguaje como eje formador del ser humano integral, no se habla de un estudiante como lector activo y crítico, y tampoco se habla de una competencia literaria que deban tener los estudiantes dentro de su formación.

Ahora bien, en años anteriores se hizo revisión de los indicadores de logro de Lengua Castellana propuestos para el grado primero. En esta se evidenció que no eran consecuentes con los postulados de los Estándares Básicos en competencias del Lenguaje, por lo tanto, para el año 2019, en la reunión de nivel se procuró incluir indicadores para la malla curricular que atendieran a los procesos propuestos en la pedagogía de la Literatura del documento público mencionado anteriormente. Los indicadores de desempeño que fueron incluidos para Lengua Castellana en el grado primero, son:

Expresa lo que comprende de lectura de imágenes y textos literarios leídos por los docentes.
Comparte sus impresiones sobre textos literarios a través de dibujos y textos orales y escritos.

Es evidente que en estos indicadores establecidos en los documentos institucionales que, no se hace mayor alusión a la promoción de la experiencia estética, si se promueven estrategias como la lectura en voz alta del profesor. Por lo tanto, es necesario que desde el docente se propongan estrategias para potenciar la promoción de la lectura de textos literarios y con ello suscitar el disfrute en estas prácticas.

1.3.2. ¿Qué dicen los Docentes sobre sus prácticas de abordaje de la lectura de textos literarios?

Se realizó entrevista a cuatro docentes¹ de primaria en la que se les cuestionó en torno a varios aspectos sobre la lectura de textos literarios, la concepción que tienen de la literatura, las estrategias didácticas y motivación que realizan con sus estudiantes para la promoción de dicha lectura, entre otras. En cuanto a su gusto por la lectura las docentes evidencian complacencia por la misma, la mayoría de ellas muestra afinidad por la literatura infantil y las narraciones. Aunque también manifiestan gusto por otro tipo de lecturas como el periódico, textos dramáticos y de salud. El hecho que disfruten de la lectura es significativo puesto que el ejercicio de leer, como una de ellas lo afirmó en la entrevista, es algo que se aprende viendo, es decir, a través del ejemplo que los niños reciben de los adultos.

¹ Para ilustrar el texto con las respuestas de las docentes se usarán las abreviaturas D1, D2, D3 Y D4 correspondientes a cada docente.

Las cuatro maestras tienen en común resaltar la importancia de la lectura de textos literarios como fuente primordial para la formación de los niños (formación de valores, capacidad imaginativa, ampliación del vocabulario, tipo de información). Con base en esto, en las clases con sus niños, tienen distintas maneras de motivar a sus estudiantes para el ejercicio lector, por ejemplo, en respuesta a la pregunta ¿De qué manera motiva usted a sus estudiantes para la lectura de textos literarios? Una de ellas respondió:

D1: “la forma de motivarlos pues es básicamente los temas que se trabajan en el grado segundo siempre estén relacionados con algún texto, o sea que los temas y los textos no se trabajen aparte, sino que el texto sea el mediador de los contenidos que estamos viendo en el grado segundo” (Tomado de: Entrevistas a docentes)

Este tipo de práctica, podría decirse que, instrumenta el texto literario, tal como lo afirma Murillo y Martínez (2013) “Que la literatura esté relacionada directamente con la lectura y la escritura no quiere decir que deba ser utilizada al servicio de la formación y optimización de estas dos habilidades comunicativas” (p.22). Por tanto, se estaría dejando de lado el disfrute de la literatura y no se le estaría posibilitando al estudiante vivir la experiencia estética que la lectura de textos literarios les ofrece. Así pues, surge la necesidad de transformar la manera como se abordan los textos literarios en el aula de clase.

Cuando se preguntó a las docentes ¿Usted cómo evalúa el desempeño de sus estudiantes en la lectura de textos literarios? se hallaron las siguientes respuestas:

D1: “Um, pues el desempeño de los estudiantes sería como en términos, eh, de lo que nos interesa en este momento que es la comprensión de lectura, o sea, en este momento de la formación de los niños es la comprensión de lectura, obviamente también elementos formales como qué tan rápido lee un niño, si está pronunciando bien, si ya identifica todas las combinaciones o digamos en términos gramaticales”

D2: “Um, eso es un poco complicado, porque digamos que eh, el gancho es el colegio, pero y como es algo que se evalúa finalmente digamos que por eso lo hacen, pero que ellos tengan así esa motivación o que ellos lo hagan eh, porque quieran mejorar, eh, su parte lectora, porque les guste realmente, con ellos ha sido un trabajo bien complicado, lograr que ellos realmente quieran estar leyendo que estén motivados a hacer una lectura diaria de textos literarios”

D3: “dependiendo de lo que ellos puedan expresar porque a veces les queda un poco difícil eh, escribir, entonces valoro mucho lo que me pueden contar o intentar a través de dibujos eh, que ellos respondan como a la comprensión lectora”.

D4: “Eh, al llevarle las copias de las lecturas, ahí hacemos pequeños talleres, tanto orales como escritos y ahí se puede evidenciar todo tipo de lectura: crítica, comprensión del texto”. (Tomado de: entrevistas a docentes)

Con las respuestas anteriores, es posible deducir, que se utiliza la estrategia de evaluación como una manera de verificar el conocimiento, dejando de lado modos de evaluación formativa y auténtica que se direccionen hacia los intereses y evocaciones del estudiante con relación al texto que se les presenta. Valdría la pena entonces, reflexionar sobre el verdadero sentido que tiene la lectura de textos literarios.

Uno de los intereses de la propuesta investigativa que se piensa desarrollar, es el fomento de la Lectura compartida en voz alta. Cuando se cuestionó a las docentes sobre su opinión al respecto de esta estrategia, confluyen en que es una estrategia pertinente para el trabajo con los estudiantes, por la posibilidad que genera la interacción con el otro:

D1: “Pues considero que es una de las mejores herramientas precisamente para abordar las obras literarias y para comprender eh, digamos, los textos, porque uno siempre aprende mejor con los otros, entonces creo que es una de las mejores estrategias para abordar las obras literarias” (Tomado de: entrevistas a docentes).

Además, cuando se les cuestionó sobre la pertinencia de involucrar a los padres de familia en espacios gestionados desde la institución para la promoción de la lectura de textos literario, ellas manifestaron aceptación por dicha iniciativa

D1: Es primordial, es fundamental, ojalá acá en el colegio lo hiciéramos más porque realmente lo que uno hace aquí es de pronto la mitad del proceso formativo de los niños, si los padres tuvieran una cultura de lectura, una cultura de comprar libros, así sean libros económicos, una cultura de leer, pues obviamente los niños tendrían mejores referentes para su vida.

D4: Excelente, excelente, porque la lectura, para mí, se aprende viendo, si estos niños ven a sus padres leer es un hábito que se adquiere, es una práctica que se adquiere viendo, entonces es aprendida a través de las vivencias, de la experiencia y de ver al otro leer. Si ellos ven a sus padres leer, a sus hermanos, en fin, a todo su entorno leer, muy seguramente van a ser niños lectores.

Esto lleva a pensar que la iniciativa que se propondrá para esta investigación podría no solo propender a la transformación de la propia práctica, sino trascender a los demás profesores que opten por iniciativas de abordar los textos literarios no desde la instrumentación sino desde el disfrute y la interacción con los otros.

1.3.3. ¿Qué dicen los estudiantes sobre la lectura?

En el análisis desde la perspectiva del estudiante, por un lado, se pondrá en conocimiento los resultados hallados en la encuesta aplicada a los 19 estudiantes del

grado 102. Por otro lado, estos resultados se pondrán en relación con una clase observada (con el mismo grupo) en donde se trabajó lectura.

Con los resultados de la encuesta se pudo establecer que:

- De los niños encuestados, a catorce les gusta leer siempre, a cinco a veces y a ninguno nunca.

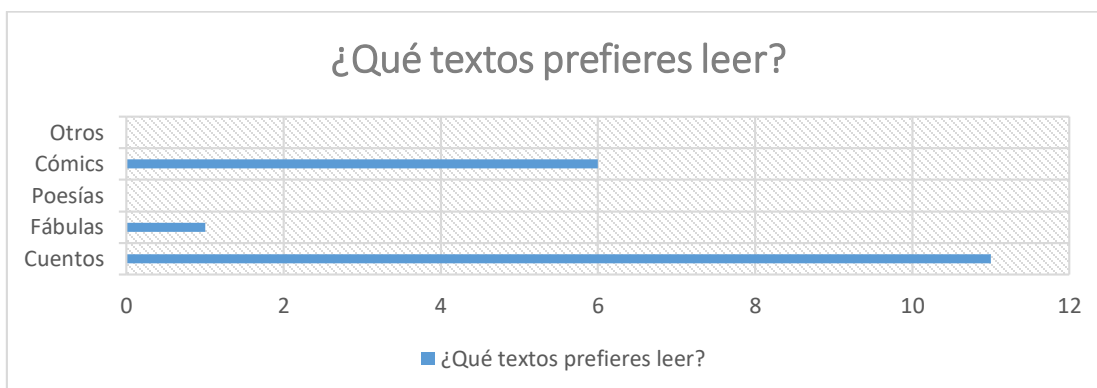
Gráfico 1. Encuesta sobre lectura



Fuente: Encuesta a estudiantes

- El tipo de texto predominante que les gusta leer es el cuento

Gráfico 2. Preferencia de textos para la lectura



Fuente: Encuesta a estudiantes

- A la mayoría le gusta leer en casa, unos pocos en la biblioteca y al aire libre, pero a ninguno le gusta leer en el aula de clase.
- Les gusta leer de diversas maneras, solos, en voz alta, mentalmente, pero ninguno manifestó que le gustase leer en compañía.

Estos hallazgos pueden compararse con una observación realizada a una clase de lectura propuesta por su directora de grupo, del año anterior (transición). En esta, la docente les presentaba fichas con imágenes y la respectiva palabra, pero no les permitía decir lo que leían, puesto que era con el fin de que los estudiantes hiciesen memoria de ellas. Después de mostrarles estas palabras, puso a disposición las fichas y con ellas debían armar frases.

En esta actividad la docente les presentó 27 láminas con la imagen y la palabra y 13 fichas más con términos como conectores y artículos. Como cada estudiante debía pasar al frente y armar su frase, se evidenció aburrimiento en los niños y en ocasiones deseo de no hacer parte de la actividad: “un estudiante dice: - ¡Qué pereza!, no vamos a salir a descanso-, el otro le responde: -es que se demoran mucho, yo ya quiero pasar-. El primer estudiante arruga la frente y dice: -Faltan muchos-.” (Tomado de notas de campo)

Ahora bien, dicha situación puede ponerse en consideración con otra clase observada en otro curso (grado primero). En esta pudo observarse que después de que la docente leyera un texto narrativo, dio un espacio corto de retroalimentación del texto y no aprovechó las intervenciones que surgieron de varios estudiantes con referencia a cómo finalizó la historia, sino que pasó de inmediato a un ejercicio en el cuaderno que consistía en la elaboración de un dibujo y en la escritura de lo que más les había gustado.

“uno de los niños dice: no dijeron quién ganó la carrera, yo pienso en tres finales, una que cancelaron la carrera, otra que el más veloz ganó y otra que todos ganaron porque todos se hicieron amigos. La docente no complementa lo que el niño dice, por el contrario, acaba las intervenciones y los pone a dibujar” (Tomado de notas de campo)

Muchos de los niños pusieron su entusiasmo en la elaboración del dibujo. Cuando pasaron a la realización del segundo punto de la actividad debían mostrarle a la docente su producción escrita, pero en varios casos en esa revisión debieron reescribir varias veces todo su texto puesto que le quedaban algunas palabras mal.

El mismo niño que propuso los tres finales debe repetir tres veces su composición escrita porque llevaba algunas palabras mal escritas. Cuando la docente le dijo que volviera a repetir porque seguían unas palabras mal, el niño se puso a llorar diciendo que él hacía todo mal” (Tomado de notas de campo)

Con base en lo anterior es pertinente reflexionar sobre esos elementos valiosos que aportan los estudiantes en la lectura de textos literarios, pues a partir de sus reacciones (participaciones, disposición para las actividades, lenguaje corporal) es con lo que se puede fomentar la experiencia estética y el gusto por la literatura. Lo anterior permite cavilar sobre cómo se está llevando a cabo, por un lado, la enseñanza de la

lectura y por otro, la promoción de las obras literarias como fuente de disfrute y vivencia de la experiencia estética que ellas posibilitan. Y cómo puede esto afectar positiva o negativamente a los estudiantes en el proceso de construcción de sujetos lectores en la escuela.

Es importante, a partir de estos hallazgos generar una transformación en las prácticas de lectura, especialmente de obras literarias, que se realizan en la institución. Es necesario promover espacios de lectura en el que se promueva el disfrute de dicho ejercicio y así posibilitar a los niños el fomento de la imaginación, de su capacidad creadora y a su vez de la comprensión textual, por tanto, una actividad que podría llegar a ser pertinente para dicha transformación, es la realización de la lectura compartida.

1.4. Pregunta de investigación

¿De qué manera promover la experiencia estética en la lectura compartida de textos literarios con estudiantes de grado primero?

1.4.1. Sub-preguntas de investigación

¿Qué concepciones teóricas y pedagógicas debe tener el docente para la promoción de espacios de lectura compartida de textos literarios?

¿De qué manera los talleres literarios favorecen la vivencia de la experiencia estética en niños de grado primero?

¿Cómo incide la lectura compartida en la motivación de los niños para el acercamiento a los textos literarios?

1.5. Justificación del problema

En el ejercicio de revisión del contexto etnográfico, en ese proceso de triangulación de la información recolectada y, además, en el ejercicio como docente dentro del IED José Martí, en charlas tanto formales como informales con los docentes (reuniones de área y de proyecto), surge comúnmente un tema sobre el poco deseo que los estudiantes manifiestan para realizar cualquier tipo de lectura. Además, en la propia práctica pedagógica se evidencia la misma dificultad.

Si bien, es de común acuerdo que esta problemática no sólo se presenta en esta institución, sino que es un tema que afecta a gran parte del entorno educativo, se

plantean desde distintos campos investigativos posibles vías de acción para abordar dicha dificultad. Una de estas vías de acción es la Pedagogía de la literatura.

Este campo de investigación ha propiciado que los docentes indaguen sobre el quehacer en la formación de una competencia literaria en los estudiantes, por favorecer ese proceso de comprensión, interpretación y valoración (Mendoza Fillola, 1999) en la lectura de los textos literarios.

Por lo tanto, analizando la situación institucional frente a la lectura y los postulados de autores como Colomer (1991) y Mendoza (1994) sobre la necesidad de fomentar en los estudiantes una competencia literaria, surge la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas propias para, por un lado, forjar en los estudiantes el disfrute de la lectura desde los primeros años de escolaridad (grado primero) y, por otro lado, el desarrollo de esa competencia literaria. Para este fomento del deseo por leer, se considera de gran importancia trabajar con obras literarias (literatura infantil), puesto que son los textos con los que más se encuentran familiarizados los niños, utilizando como mecanismo principal para el desarrollo de dicha propuesta la lectura compartida en voz alta.

Uno de los hechos por los cuales se opta por esta metodología es que la mayoría de los estudiantes aún no tienen el código escrito, por lo que no pueden leer el texto escrito por sí mismos. Esto conlleva a la decisión de que el docente tome el rol de mediador de lectura, para ello es primordial que este sea capaz de transmitir emociones en su modo de leer con su disposición corporal y tonalidad en la voz, pues será el responsable de atrapar al estudiante en el maravilloso mundo al que transportan las obras literarias. Lo anterior pone en consideración la importancia de que el docente investigador sienta gusto por la lectura de textos literarios y al mismo tiempo que se forme para dicha labor, teniendo en cuenta que, si un docente no gusta de la lectura de textos literarios, lo más posible es que no pueda formar en los estudiantes el gusto por la literatura.

Ahora bien, se le da importancia a la lectura de textos literarios puesto que “La literatura infantil es, ante todo, una fuente de placer, pero es también un medio de enriquecer la experiencia individual de cada niño al permitirle la creación de otros mundos y otros seres” (Núñez, 2009, p.13). Por lo tanto, se identifica en este tipo de

textos la posibilidad de llamar la atención del estudiante para que vivencie la experiencia estética que la lectura literaria proporciona.

Así pues, la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, es un espacio apropiado para desarrollar este tipo de investigación. Por lo cual, este trabajo se adscribe en la Línea de investigación en Pedagogía de la Literatura, ya que con esta se promueve el fomento de la lectura en la práctica educativa como experiencia estética.

“Es así como la existencia de esta línea permitirá el desarrollo de investigaciones que tienen como objeto de estudio las experiencias con la literatura en el contexto escolar, lo cual involucra su enseñanza (...); buscando, así, a contribuir al desarrollo de experiencias estéticas que aporten a la construcción de niños, adolescentes y jóvenes sensibles, creativos y críticos”. (Tomado de: Anexo 12- Líneas de la MPLM, p.18)

Bajo esta línea de investigación, se tomará como énfasis el componente de Literatura y prácticas pedagógicas, teniendo en cuenta que con esta propuesta lo que se busca es poder generar una transformación significativa de las prácticas de enseñanza propias, en la manera como se propician los espacios de lectura de textos literarios, para así generar un cambio significativo en la realidad social en la que como investigador se está inmerso. También es importante resaltar la necesidad de aguzar la mirada y de comprender la importancia que tienen los docentes promotores de una investigación educativa en el ámbito de la educación literaria.

1.6. Objetivo general de la investigación

Promover la experiencia estética a través de talleres de lectura compartida de textos literarios con estudiantes de grado primero.

1.6.1. Objetivos específicos

Comprender las concepciones teóricas y pedagógicas que debe tener el docente para la promoción de espacios de lectura compartida de textos literarios.

Diseñar e implementar talleres literarios que favorezcan la vivencia de la experiencia estética

Promover la lectura compartida para la motivación de los niños en el acercamiento a los textos literarios

2. Referentes teóricos de la investigación

Uno de los cuestionamientos que se ha realizado en torno a la formación en el campo del lenguaje es la manera a propósito de cómo debe abordarse la literatura en la escuela. Esta preocupación es latente, teniendo en cuenta que, a lo largo de la historia se ha asumido la denominada “enseñanza de la literatura” de diversas maneras, a través de las cuales, se han priorizado en gran medida el abordaje desde los movimientos literarios o la caracterización estructural de las obras, que además, son utilizadas en beneficio del aprendizaje de aspectos de lengua.

La cuestión arriba mencionada ha llevado a varios autores a plantearse sobre el cómo se debe llevar la literatura al aula y a preguntarse si esta es algo que se enseña o cómo debería denominarse ese abordaje de la literatura en la escuela. Así pues, se hará en este capítulo un recorrido en el que primero se presentará la perspectiva del lenguaje que se tendrá en cuenta en esta investigación, seguido a esto se expondrán los fundamentos para una pedagogía de la literatura y el concepto de educación literaria. Posteriormente se expondrán los principales postulados sobre experiencia estética y cómo llevarse al aula; y, por último, se abordará la estrategia de lectura compartida que es la manera como se asumirá la lectura del texto literario en este trabajo.

2.1. Sobre cómo se asume el lenguaje

Una de las constantes dificultades que se presentan en cuanto a concepciones, es la confusión entre lengua y lenguaje. Si bien son dos conceptos relacionados, no significan lo mismo. Por lo tanto, aquí se dará una acepción breve de cada una, diciendo que el Lenguaje es una facultad del ser humano que le permite la comunicación con el otro, mientras que, la lengua es uno de los sistemas de signos (oral y escrito) que adquiere el hombre de acuerdo al entorno cultural en el que se desarrolle.

El lenguaje es un aspecto del ser humano de gran importancia, puesto que es mediante el que se desarrolla la acción social, es a través del cual el hombre produce significados de su interpretación de aquello que lo rodea como producto de la interacción con los otros. Duranti (2000), postula la pertinencia de concebir el lenguaje “como un conjunto de estrategias simbólicas que forman parte del tejido social y de la representación individual de mundos posibles o reales” (p.22), en esta medida es

pertinente tener en cuenta que el lenguaje debe comprenderse, no sólo como un proceso de pensamiento, sino también como una práctica social, puesto que es lo que le posibilita al ser humano la interacción mediante sus diversas manifestaciones (verbales y no verbales).

De acuerdo a los planteamientos anteriores, para este trabajo se asume el lenguaje como función social desde la perspectiva vigotskyana en el que los procesos de enseñanza-aprendizaje se producen en la interacción (interaccionismo). Por tanto, se acude al concepto propuesto de Zona de Desarrollo Próximo, en el que

El maestro deberá comprender que producir este sistema de interacción implica la realización de acciones o actividades de aprendizaje en conjunto (maestro-alumno; alumno-alumno), donde cada uno responde individualmente y aporta de manera diferente. Esto quiere decir que cada uno cuenta, desde el punto de vista individual cognitivo, con estructuras cuyo desarrollo le permite aportar, en distintos niveles, a la interacción social, conformada, para resolver una tarea, donde habrá sujetos que no podrán, incluso, resolver nada de forma independiente (Rico, 2003, p.5)

Así pues, bajo estos postulados se pretende formular esta investigación, teniendo en cuenta que para el desarrollo del niño y específicamente en la formación en lenguaje, es fundamental el trabajo con el otro en las relaciones estudiante-estudiante y estudiante-docente.

Después de haber presentado la perspectiva del lenguaje que se asume en esta investigación, es pertinente concebir la obra literaria no solo como una producción artística, sino también como una construcción del lenguaje que posibilita la interacción entre autor – texto – lector y, también, entre lectores a través del diálogo sobre las interpretaciones de las obras literarias. Es por esto que, en el abordaje pedagógico y didáctico del lenguaje está incluida la literatura y con ello la necesidad de pensar en prácticas educativas que promuevan el gusto por esta y dejar de lado acciones instrumentalizadoras de la estética verbal.

2.2. Pedagogía de la Literatura

Han sido diversas las maneras como se lleva a cabo el abordaje de la literatura en Colombia, por lo cual, Murillo y Martínez (2013) realizaron una investigación bibliográfica en la que hallaron siete (7) tensiones presentes en la didáctica de la literatura, tales como: enseñar teoría vs optar por el goce, utilizarla como recurso

pedagógico vs abordarla desde su autonomía y mismidad literaria, enseñar información vs transmitir una pasión, entre otras. Dichas situaciones ponen en consideración reivindicar cómo se debe llevar el texto literario al aula y qué principios y fines deben tenerse en cuenta para ello, por lo tanto, se abordará a continuación algunos aspectos relevantes sobre esto.

2.2.1. Principios sobre la Pedagogía de la literatura

Para abordar este apartado en el que se procurará dar cuenta de los fundamentos a considerar para el ejercicio pedagógico de la educación literaria, se partirá de lo propuesto desde la política pública colombiana. Posteriormente se darán a conocer algunos postulados de autores que promueven una pedagogía de la literatura encaminada hacia la interpretación y disfrute de la obra literaria.

Así pues, desde los postulados de los *Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana* (MEN, 1998) se manifiesta que:

En la propuesta de trabajo sobre la literatura que está a la base de la propuesta de indicadores de logros, se manifiesta la relevancia de tres aspectos fundamentales en este estudio de la literatura:

- la literatura como representación de la (s) cultura (s) y suscitación de lo estético;
- la literatura como lugar de convergencia de las manifestaciones humanas, de la ciencia y de las otras artes;
- la literatura como ámbito testimonial en el que se identifican tendencias, rasgos de la oralidad, momentos históricos, autores y obras. (p.51)

Estos postulados dan una orientación sobre las perspectivas en las que se debe orientar la literatura en la escuela, desde la estética, la historiografía y la semiótica. Estos aspectos dejan en libre consideración la didáctica a emplear por el docente, lo cual lleva a la reflexión sobre el tipo de concepción que tienen para dicha enseñanza. También, es pertinente que los maestros promuevan en sus aulas el fomento de la lectura del texto literario pero que del mismo modo puedan interpretarlo, tal como se postula en los Estándares básicos en competencias del Lenguaje

al mismo tiempo que se busca el desarrollo del gusto por la lectura, se apunta a que se llegue a leer entre líneas, a ver más allá de lo evidente, para poder así reinterpretar el mundo y, de paso, construir sentidos transformadores de todas las realidades abordadas. Se busca entonces desarrollar en el estudiante, como lector activo y comprometido, la capacidad de formular juicios sustentados acerca de los textos, esto es, interpretarlos y valorarlos en su verdadera dimensión". (MEN, p.25)

Si se hace un ejercicio de contraste entre los postulados de las políticas públicas (Lineamientos y Estándares) con lo encontrado por Murillo y Martínez (2013) podría decirse que, si bien hay una propuesta sobre las vías para la educación literaria, es otro el camino que toman algunos docentes ya que llevan a la instrumentalización del texto literario para trabajar periodos históricos (literarios) o como herramienta para la enseñanza de contenidos gramaticales y curriculares.

Así pues, Cárdenas (2004) realiza una propuesta en la que la literatura se ponga en diálogo con estrategias pedagógicas como el juego, la creatividad, los valores, la lectura y la escritura. De esta manera se promueve una Pedagogía de la literatura en la que la acción educativa involucre no solo ejercicios de razonamiento sino también de aquello relacionado con la sensibilidad, la imaginación y la creatividad.

Para esta propuesta debe partirse principalmente de la lectura, pero no sólo del texto sino también del mundo. Ahora bien, no es sólo leer como acto de decodificación sino el despertar el gusto por ella, haciendo parte de la vivencia misma del estudiante para que no se convierta la lectura literaria en un ejercicio mero de análisis y comprensión, sino que se promueva la interpretación y valoración de la obra literaria.

En esta medida se pretende la construcción de un lector que viva una experiencia real de lectura

La persona que disfruta la obra de arte no se reduce a ser un espectador pasivo, un receptor a secas; su placer estético no se limita a permanecer a una distancia de la obra leída, ya que esta nunca se encuentra acabada y, en cuanto a la despragmatización que la caracteriza, requiere contextos y lectores que la pongan cada vez en escena con el fin de explorar creativamente el sentido (Cárdenas, 2004, p.31)

Ahora bien, suscitar este tipo de experiencias y competencias en el estudiante requieren del docente cierto nivel de formación que conlleven a dichos fines. Si un docente no es afín a la lectura de textos literarios, a experimentarse como lector activo con la capacidad de recepción del texto para interpretarlo y valorarlo, lo más probable es que no pueda llevar al aula esta Pedagogía de la Literatura aquí propuesta. Por lo tanto, antes de promover en el aula los procesos ya mencionados es pertinente en los maestros la formación de una competencia literaria.

2.3. Educación y Competencia Literaria

Uno de los aspectos de reflexión de este trabajo se centra en la manera como es y ha sido abordada la enseñanza de la literatura. Diversos autores han puesto su atención en dicha situación. Por su parte, Lomas (1999) da cuenta de los objetivos que ha perseguido tradicionalmente la enseñanza de la literatura en la educación obligatoria, arguyendo que estos están más encaminados en el conocimiento histórico literario, es decir, que el alumnado tenga conocimiento de las obras y autores más influyentes de la literatura.

También, dentro de esta tradición, se le ha dado prelación a que la selección de los textos literarios para la enseñanza de la literatura tenga un prestigio cultural; asegurando así, que no se ponga en duda la calidad de las obras que lean. De este modo, la manera en la que se acerca el texto al estudiante es para realizar la lectura de manera obligatoria y, por tanto, el mecanismo usado para la evaluación es el examen.

De este modo, se plantea para la educación literaria una transformación para el fomento de una competencia literaria. Lomas (1999), citando a Bierwisch (1965), propone una definición de lo que dicha concepción significa: “una específica capacidad que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos”.

Para el desarrollo de dicha capacidad Lomas (1999) propone varias actividades para trabajar en el aula, entre las que se encuentran: el favorecimiento de la comunicación literaria; la selección adecuada de los textos de lectura; la promoción de estrategias de lectura individuales y colectivas; desarrollo de la capacidad de análisis e interpretación; entre otras.

Con relación a lo planteado anteriormente, encontramos los postulados de Colomer (1991) donde se manifiesta la necesidad de pasar de la enseñanza de la literatura a una educación literaria entendida como “el desarrollo de las habilidades y competencias necesarias para la comprensión de la comunicación literaria” (p.26), cuyo fin es la formación de lectores competentes.

En esta medida Colomer (1991) propone la adquisición de ciertos componentes para la construcción del saber leer literario:

- *Desarrollo de la familiarización y seguridad respecto al texto literario.* En la que se promueve el ejercicio de “situaciones de auténtica lectura por placer que no conduzcan sistemáticamente al ejercicio escolar” (p.27)

- *Aprendizaje de la actividad de construcción del sentido del texto.* Para ello se pretende facilitar al estudiante un corpus literario que pueda ser comprendido por él, teniendo en cuenta sus conocimientos previos para favorecer el diálogo entre el texto y el lector.

- *Desarrollo de la capacidad para caracterizar y situar las variables lingüísticas.* Esto quiere decir, el reconocimiento de las características textuales que tiene los textos literarios.

- *Apropiación de los aspectos específicos del texto literario como variable de las características lingüísticas del texto escrito.* Esto implica que el estudiante haga la selección de conocimientos que favorezcan su saber leer literario.

Desde los planteamientos anteriores puede decirse que la educación literaria está en la concepción de la lectura por gusto y no por obligación favoreciendo la relación entre el texto y el lector. Por lo tanto, conviene asumir que la literatura no es “algo” que deba enseñarse, sino que, desde la acción docente debe procurarse promover una educación literaria en la que se fortalezca la experiencia estética y el *repertorio o intertexto del lector*.

Ahora bien, Mendoza Fillola (1999) plantea la importancia de formar en la escuela una Competencia Literaria que para él consiste en un cúmulo de saberes aportados por las obras que van conformando el intertexto del lector y que favorecen en la recepción del texto literario. Así pues, esta competencia se relaciona en gran medida con la competencia lectora, es decir, se parte del ejercicio de decodificación para así poder comprender y con ello llegar a la interpretación y valoración del texto literario. Lo anterior se sintetiza en uno de los fines de formación de la competencia literaria propuestos por este autor que “es el de adquirir por la experiencia y desarrollar por el aprendizaje los saberes necesarios para leer una obra literaria” (p.32).

Del mismo modo, esta formación deberá posibilitar al lector la capacidad de relacionar lo que dice el texto con la intención del autor, es decir que tenga la aptitud de establecer suposiciones sobre lo que el autor intenta expresar en su obra. En síntesis,

La competencia literaria permite, reconocer, identificar, diferenciar producciones de signo estético-literario. La presencia de la competencia literaria se constata a partir de su

actuación, es decir, a partir de los efectos –comprensión, reconocimiento estético, actitud lúdica, goce artístico o intelectual...- y reacciones que el mensaje provoca en el receptor. (Mendoza, 1999, p.34)

Así pues, se da gran importancia al lector como receptor del texto en la medida en que a través de sus saberes y su experiencia lectora pueda comprender e interpretar el texto para así construir el sentido del mismo. A partir de todo lo anterior puede decirse que, debe dejarse atrás la concepción de que la literatura es algo que se enseña y empezar a desarrollar una verdadera educación literaria que debe estar encaminada en la formación de una competencia literaria que promueva la interpretación y el goce estético en la lectura de la obra artística.

2.3.1. Pedagogía de los géneros literarios

Para efectos de esta investigación se hace necesario reconocer la importancia del abordaje de los géneros literarios en la escuela. Pero cabe aclarar que no en su sentido estructural sino en las diferencias que enmarcan el contenido de estos estilos textuales, sus rasgos específicos, su conexión con el mundo de lo real y por consiguiente su relación con el lector y espectador; por tanto, se hace pertinente dar a conocer algunos aspectos sobresalientes de los géneros literarios.

A propósito de la conceptualización de lo que se entiende por género literario y sobre su existencia o no existencia, Aguiar E Silva (1972) realiza un trazado histórico sobre las concepciones que se han tenido sobre este. Inicialmente se refiere a tres posturas helénicas, entre las que se destacan la de Platón y la de Aristóteles. El primero de estos pensadores divide la poesía en tres partes: la mimética o dramática, la no mimética o lírica y la mixta o épica, aunque posteriormente anula esta separación al argüir la importancia de asumir el arte y por consiguiente la literatura en su universalidad.

Ahora bien, en la Poética de Aristóteles se evidencia un primer acercamiento sobre la conceptualización de los géneros literarios. Por tanto, Aguiar E Silva, siguiendo al filósofo griego, propone la siguiente clasificación: “*Según los diversos medios con que se realiza la mimesis (...). Según los diversos objetos de la mimesis (...). Según los diversos modos de la mimesis.*” (Aguiar E Silva, 1972, p. 160-161). Así pues, se entiende que según estos parámetros la división de los géneros estaría relacionada por aspectos de contenido y de forma. De esta manera se establecerían dos grandes campos: la

dramática y la narrativa. Posteriores estudios incluyen la poesía lírica como otro género de la creación literaria.

A partir de las posturas de Platón y Aristóteles se desencadenaron un buen número de perspectivas en favor o en contra de la clasificación de la literatura en géneros. Lo que permite indicar que llegar a establecer la existencia o no de los géneros es tan complejo, como instituir una definición única de literatura. Aguiar E Silva (1972) da a entender que para referirse a este tema es más apropiado hablar de género como adjetivo y no como sustantivo, es decir, referirse a ellos como: estilo lírico, estilo épico y estilo dramático.

Dado lo anterior, se hará una breve explicación de estos tres géneros. Para ello se darán algunas características y se presentará algunos subgéneros de acuerdo a la variedad de producciones artísticas. A continuación, se tendrán en cuenta los postulados de Aguiar E Silva (1972) y Oberti (2002) respecto de los géneros literarios.

Como ya se mencionó, se establecen tres grandes géneros: el lírico, el narrativo y el dramático. El primero, dista de los otros dos por su carácter sensible, es decir, “la esencia del poema reside en la emoción, en los sentimientos, en la meditación, en las voces íntimas que tal episodio o tal circunstancia suscita en la subjetividad del poeta” (Aguiar E Silva, 1972, p.181). Por lo tanto, los textos con estilo lírico se alejan de los elementos externos representados como hechos; si hay descripciones referentes a acontecimientos, serían como un *pretexto* o evocación para desencadenar todo el espectro sensible del poema.

Ahora bien, tanto la narrativa como la dramática, desde la ficcionalidad, representan el aspecto objetivo del mundo, es decir, ponen en evidencia la relación del sujeto con el ámbito externo. Por su parte, los textos de estilo narrativo permiten dar un tratamiento especial a las acciones y unos rasgos característicos en cuanto a los personajes, al tiempo y al espacio. A continuación, se presentarán algunos de esos aspectos haciendo un contraste con los textos de tipo dramático.

En el caso de la novela, se evidencia la relación que tiene el hombre con el contexto que le rodea, las costumbres, el ámbito social y cultural, entre otras (Aguiar E Silva, 1972). En relación con los personajes en la novela afirma:

Los personajes objetivados en una novela se sitúan siempre en acontecimientos, en hechos que suceden o se interpenetran, en una historia, en fin, y de aquí surge necesariamente el *carácter dinámico* de la novela: el mundo novelesco es el mundo del devenir. (p.190)

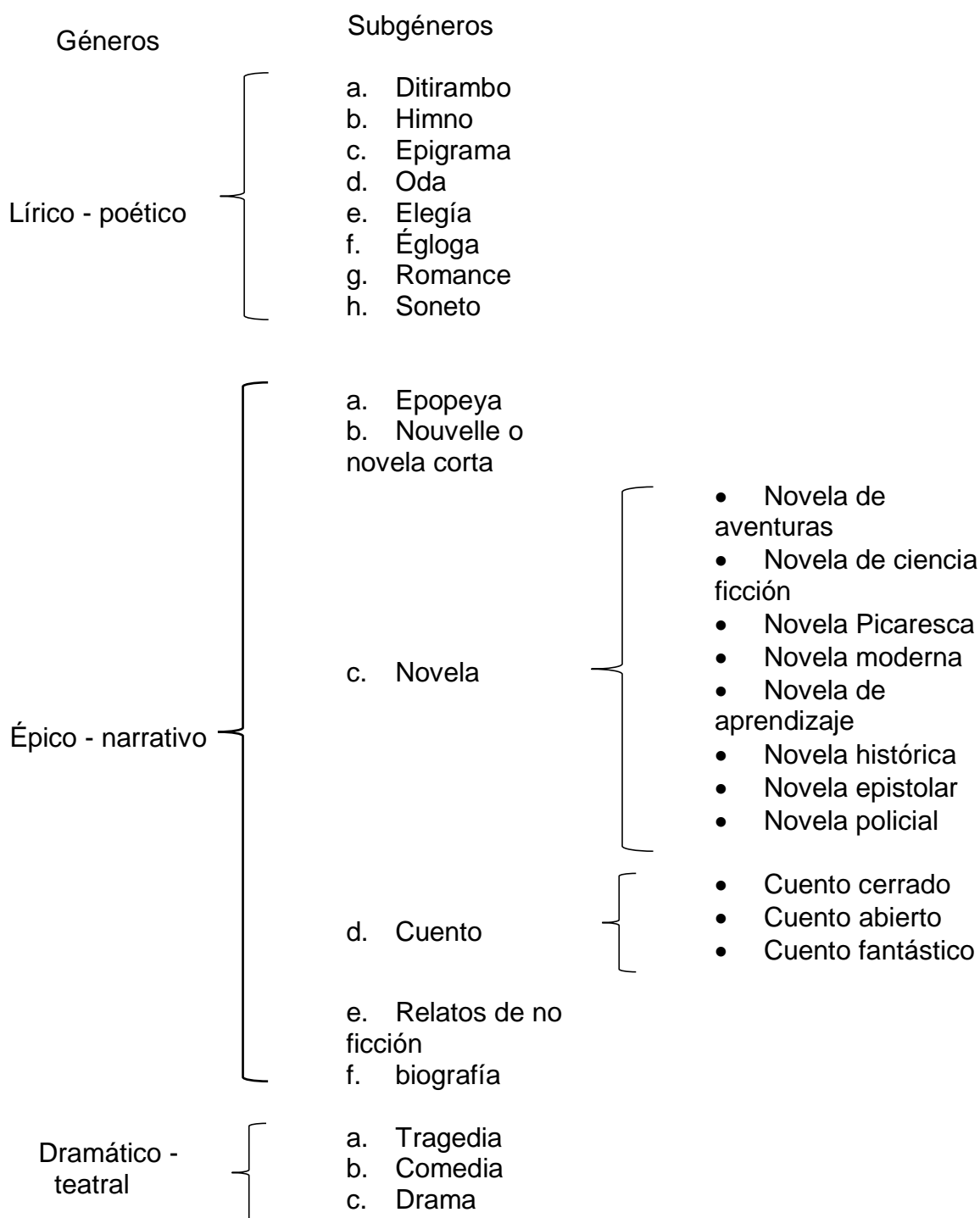
También es pertinente acentuar la mirada sobre un aspecto característico de los estilos narrativo y dramático que es la cuestión del tiempo. En este se desarrollan los acontecimientos que suceden dentro de la historia, la evolución de los personajes y el destino de los mismos. Este aspecto permite evidenciar el carácter dinámico de la narración.

En esta misma línea pueden identificarse algunos rasgos que diferencian el estilo narrativo del dramático. Uno de ellos es el hecho de que en el primero los acontecimientos pueden desarrollarse en el pasado, presente o futuro, mientras que en el segundo las acciones se desarrollan de manera inmediata frente al espectador. Además, con referencia a la cuestión temporal, mientras en el estilo dramático el tiempo es *progresivo*, en la epopeya, la novela y el cuento, puede haber *elementos regresivos*, lo que permite hacer movimientos en el tiempo, es decir, es posible salirse del hilo narrativo al recurrir a situaciones que anteceden o retroceden el momento actual.

Así pues, dentro de estos estilos se evidencian algunas otras diferencias. Una de ellas es que en el drama hay un público o *espectador* mientras que en la narración hay un *lector*. Otro aspecto diferenciador es el sentir y pensar de los personajes, ya que en el texto narrativo se ponen en evidencia las actitudes de estos, su intimidad, su ser sensible, mientras que, en el drama puede recurrirse únicamente “a la voz, al gesto, al silencio y a la escenificación” (Aguilar E Silva, 1972, p.193).

De otra parte, Oberti (2002), propone una división de géneros y subgéneros que vale la pena mencionar aquí. Si bien ella postula cuatro géneros, el lírico-poético, el épico narrativo, el dramático-teatral y el ensayístico- didáctico, no se hará alusión a este último, ya que se sale del espectro de los géneros estrictamente literarios. De acuerdo con estos campos que la autora menciona se presentará en el Gráfico 3 la clasificación que propone.

Gráfico 3. Clasificación de los géneros literarios



Fuente: Adaptado de Oberti, (2002)

Ahora bien, después de haber realizado este recorrido por los aspectos característicos de los géneros literarios, es necesario precisar que, para el desarrollo de

esta investigación se recurrirá al narrativo, debido a que la población participante está constituida por niños pertenecientes al grado primero. Lo anterior, teniendo en consideración que los niños se encuentran mayormente relacionados con las historias, lo que les permite ir desarrollando su conciencia narrativa y con esto identificando aspectos de su estructura, por ejemplo, la relación existente entre el conflicto y el final de la historia y la generación de expectativas sobre la conducta y el accionar de los personajes (Colomer, 2005).

Desde los planteamientos de Bruner (1996) se destacan dos modos de pensamiento el paradigmático y el narrativo, el cual, entra en funcionamiento con la capacidad imaginativa de autor e interprete. En esta medida, desde los postulados de Colomer (2005) el desarrollo del pensamiento narrativo se hace evidente desde los dos años, momento en que los niños ya reconocen que la narración es una forma de comunicación la cual hace uso de un lenguaje particular. El desarrollo de la conciencia narrativa, según refiere Colomer (2005), permite identificar a los niños la estructura de las narraciones comprendiendo que las secuencias de acciones presentadas en el conflicto de la historia marcan de manera consecuente lo que sucederá en el final.

Por consiguiente, es pertinente tener en cuenta ciertas características aportadas por Colomer (2005) sobre los textos literarios que se presenten a los niños para que sean apropiados:

Los libros que se dirigen a los niños y niñas que se hallan en este proceso deberían limitar la complejidad de sus historias si se espera que estas puedan ser entendidas. Las historias deben ser cortas para no sobrepasar los límites de la capacidad de concentración y memoria infantil y para no exigir demasiado a su confusa atribución en las relaciones de causa y consecuencia. Las observaciones al respecto indican que los libros se entienden mejor si aparecen pocos personajes, el argumento está gobernado por modelos regulares de repetición y el texto no sobrepasa la longitud de unas dos mil palabras. (p.74)

A partir de la cita anterior es posible concluir que el género más apropiado para favorecer la vivencia de la experiencia estética en niños de grado primero, es el narrativo, y, por tanto, de acuerdo a las especificidades que esta autora plantea el subgénero a abordar en mayor medida es el cuento fantástico, aunque también se recurrirá a algunas fabulas y leyendas. Se hace esta elección, teniendo en cuenta que, estos textos literarios no son extensos y además recurren al uso de personajes y situaciones que les permita

a los niños usar su imaginación y generar expectativas sobre el acontecer mismo de la historia.

2.4. Experiencia Estética

Se ubica en este apartado se presentan algunas ideas generales sobre la experiencia estética. Para hablar de este asunto, es pertinente dirigir inicialmente la mirada hacia la obra literaria ya que, en esta se enmarcan ciertos valores artísticos representados por el autor, a partir de los cuales se generan múltiples sentidos en las interpretaciones de los lectores.

En esta medida, se considera apropiado hacer referencia al *Libro* desde las apreciaciones de Borges (1979), en tanto se refiere a este no como manuscrito. Para este autor “el Libro es la extensión de la memoria y de la imaginación” (p.13), es la voz del autor, esa voz que llega al lector para procurarle felicidad, gracias a la experiencia estética. Por consiguiente, plantea que, si un libro representa mayor dificultad por lo que el lector deba abandonarlo, esto implicará un fracaso para el autor en tanto que la “felicidad no debe requerir un esfuerzo” (p.21). Lo anterior permite asumir la lectura del texto literario como un acto realizado de manera volitiva y que genere agrado al realizarlo

Ahora bien, al contemplar la obra artística como una oportunidad para la felicidad, es pertinente también, situar la atención sobre uno de los aspectos centrales de la estética de la recepción que es la relación que se establece entre autor – obra – público y enfáticamente, en ver cómo es asumido el texto literario por el lector, es decir, los valores estéticos que le atribuye. Por tanto, para abordar la recepción del texto es necesario tener presente a uno de los fundadores de la teoría de la Estética de la Recepción, Hans Robert Jauss, quien ha establecido algunos postulados esenciales de este campo teórico, en particular, en su texto *Una pequeña apología de la experiencia estética*. En esta obra se propone la cuestión del goce como oposición al trabajo:

(...) gozar se emplea corrientemente por oposición a trabajo y como algo totalmente distinto del conocer y el actuar. A este respecto Hay que decir por un lado que, por lo que se refiere a la experiencia estética, goce y trabajo constituyen, de hecho, una verdadera oposición. En la medida en que el goce estético se ha liberado de la construcción práctica del trabajo y de las necesidades naturales de la vida cotidiana, se ha constituido una función social por medio de la cual la experiencia estética se ha destacado desde un principio. (Jauss, 2002, p.39)

Se plantea entonces en el goce estético un alejamiento de la vida cotidiana a través de lo imaginario, este último concebido como un acto de distanciamiento y formalización de la conciencia representativa. Podría decirse entonces que, la obra artística literaria permite al lector, a través de su capacidad imaginativa, encontrar esa felicidad a la que se refiere Borges (1979), al posibilitar el alejamiento de su cotidianidad y adentrarse en el entorno ficcional propuesto en el texto literario, y con ello, vivenciar una experiencia de tipo estético.

Así pues, siguiendo con los planteamientos de Jauss (2002), se concibe la experiencia estética, como el goce de lo bello, siendo esta experiencia surgida a partir del arte. En esta medida se postulan tres conceptos primordiales dentro de la tradición estética que son: *Poiesis*, *Aisthesis* y *Catharsis*. El primero se refiere al proceso de creación, el segundo al de recepción y el tercero entendido como liberación. A propósito de este último, Jauss (2002) manifiesta que:

“designa la experiencia estética fundamental de que el contemplador de la recepción del arte puede ser liberada de la parcialidad de los intereses vitales prácticos mediante la satisfacción estética y ser conducido a sí mismo hacia una identificación comunicativa u orientadora de la acción”. (p.43)

En suma, podría decirse que a partir de estos conceptos se manifiesta el ámbito artístico y estético de la literatura, es decir, el papel tanto del autor como del lector de la obra. En la *Poiesis* se ve evidenciado el proceso de creación realizado por el autor. Con la *Aisthesis* y la *Catharsis* se da paso a la acción y actitud del lector quien a través de su repertorio genera una experiencia estética, que le posibilita trasladarse al mundo de la fantasía; y participar en la *Poiesis* a través de sus concreciones.

De acuerdo con lo anterior, es pertinente hacer alusión a dos conceptos que se enmarcan dentro de la Estética de la Recepción y que serán de gran importancia en el desarrollo de este proyecto: los *lugares indeterminados* y las *concreciones*. Con respecto a estas acepciones se tomará en cuenta los postulados de Ingarden (1989) quien señala que la obra literaria está compuesta de diversos *estratos*, uno de ellos es *el estrato de las objetividades representadas* en las cuales se dejan algunos espacios vacíos susceptibles de ser llenados. A estos se les llama *lugares indeterminados*; “nos encontramos en un lugar de indeterminación cuando es imposible, sobre la base de los

enunciados de la obra, decir si cierto objeto o situación objetiva posee cierto absoluto”. (p.37)

Por ejemplo, el autor de una obra puede recurrir a recursos de estilo como los hiperónimos, los cuales, dan lugar a indeterminaciones porque no especifican la particularidad de un campo semántico que posibilite identificar un personaje, un objeto o un fenómeno. Por lo tanto, la poca precisión del término (hiperónimo) utilizado por el escritor permite al lector de la obra concretarlo de acuerdo a su intertexto. Otro caso que también puede presentarse dentro de la narración es la escasez en aspectos descriptivos, por ello, el receptor del texto deberá atribuir otras características y con esto llenar esos lugares indeterminados que en dicho caso se presenten.

Con lo anterior se puede evidenciar el concepto de la concreción, que es el proceso que cada lector realiza al llenar los lugares indeterminados. Así pues, en la lectura de la obra artística literaria incide en gran medida el *repertorio* o intertexto del lector, ya que es a partir de este que se realizan las concreciones “Los lugares de indeterminación quedan eliminados en las concreciones individuales, de manera que una determinación mayor o menor ocupa su lugar y, por decirlo así, los llena” (Ingarden, 1989, p.36).

Estos conceptos abordados permitirán identificar en lo propuesto en la investigación si en efecto los niños están viviendo la experiencia estética. Es decir, si ellos realmente están alcanzando la *catharsis* en la lectura y con ello participar en la Poiesis al interpretar y realizar concreciones de acuerdo a su experiencia.

2.4.1. Experiencia estética en el aula

Desde los postulados de Cárdenas (2004) en su propuesta por La Pedagogía de la Literatura se da bastante prelación al goce estético producido en la lectura del texto literario con el fin de que sea el lector quien construya la obra junto al autor, puesto que, aunque esta discursivamente está completa, tiene diversas posibilidades en la construcción del sentido.

Quando la reacción lectora es la de un cocreador, este coopera de manera activa con el texto. En virtud de esa intervención, el lector no se ocupa de lo literal sino de lo *implícito*, ya sea en el plano lógico o en lo cultural. De la forma de esa colaboración, provendrán el placer y el goce originados por la lectura del texto. (p.78)

Esto convoca a posibilitar en la escuela la vivencia de la experiencia estética en la que los estudiantes asuman un papel activo como lectores de textos literarios para que, por un lado, que disfruten de la lectura, y, por otro lado, que lleguen a ese proceso de valoración del texto que deviene de la comprensión y la interpretación.

Así pues, desde la Teoría Transaccional propuesta por Rosenblatt (1996) se promueve una relación contractual entre el texto y el lector para la construcción del significado ya que “el significado no existe de antemano en el texto o en el lector, sino que se despierta o adquiere identidad durante la transacción entre el lector y el texto” (p.11). En este contexto, se establecen dos posturas para realizar la lectura: una eferente y una estética. Para ilustrar esto, la autora hace uso de la metáfora del Iceberg, manifestando que la parte visible corresponde a la postura eferente y la parte oculta a la estética.

En este sentido, la parte pública del iceberg hace referencia a la parte pública del sentido que es igual para todos los lectores, a lo que podríamos llamar lo literal del texto, que se obtiene de una lectura eferente. Mientras que la parte privada del Iceberg, el sentido privado del texto, viene de las vivencias propias de cada lector, de las “evocaciones” que éste le genera. Así pues “La postura eferente presta mayor atención a los aspectos cognitivos, referenciales, factuales, analíticos, lógicos, cuantitativos del significado. Y la postura estética presta mayor atención a lo sensorial, lo afectivo, lo emotivo, lo cualitativo” (Rosenblatt, 1996, p.20).

Generalmente se plantea que la postura estética es la que se asume para la lectura del texto literario, pero no siempre se da de este modo, ya que muchas veces la educación literaria que se brinda a los estudiantes no forma para que ellos tomen dicha postura o que aprendan a diferenciar entre la una y la otra y a asumirlas en continuo eferente-estético de acuerdo al tipo de texto que se presente al lector.

En esta medida, se hace necesario un proceso de enseñanza en el que, por un lado, se posibilite la lectura de textos que les lleve a asumir las dos posturas y a diferenciarlas. Y, por otro lado, a favorecer el intercambio entre maestro-estudiantes y estudiante-estudiante para favorecer la construcción del sentido de esto, puesto que

Cuando los alumnos comparten las respuestas a las transacciones con un mismo texto, pueden darse cuenta de que las evocaciones a partir de los mismos signos pueden ser diferentes, y pueden volver sobre el texto para descubrir sus propios hábitos de selección

y síntesis, tomando conciencia y siendo críticos de sus propios procesos como lectores. (Rosenblatt, 1996, p.46)

Esto le permitirá al estudiante realizar un proceso introspectivo sobre los diversos significados que puede generar un mismo texto según los procesos de interpretación, evocación y valoración que cada sujeto realice de acuerdo a sus experiencias de lectura previas.

Así pues, como este trabajo está orientado en la educación literaria, es importante resaltar que al procurar la vivencia de la experiencia estética en los estudiantes en las lecturas de obras literarias se debe dejar de lado la utilización de estos textos para la enseñanza de la lengua, puesto que zanja la posibilidad primero de asumir una postura estética de lectura y por ende no permite sentir dicha experiencia.

Vásquez, (2008) insiste en que si se asume la enseñanza de la lengua desde la literatura “el estudiante ni aprende bien los conceptos y categorías propias de la lengua, ni termina por conocer el propio mundo de la literatura” (p.48). Por consiguiente, se seguirá cayendo en las prácticas instrumentalizadoras del texto literario. Así pues, no debe asumirse la lectura literaria dentro del marco de la obligatoriedad, porque aquello que se obliga a hacer lo más probable es que no genere placer.

Por tanto, debe comprenderse que asumir el reto de realizar lectura literaria en la escuela implica una comprensión por parte del docente sobre la formación de una competencia literaria, teniendo en cuenta que,

La literatura desborda el mero conocimiento racional y pone a maestros y alumnos en otro escenario: la relación con lo estético, con ese proceso que empieza y se funda en la emoción, pero que aspira tocar las fronteras de la experiencia estética (Vásquez, 2008, p.48-49)

En esta medida, vale la pena recalcar que al ser la obra literaria una expresión artística que permite despertar la sensibilidad y la evocación de sentimientos, merece un abordaje acertado para así alcanzar la vivencia de la experiencia estética.

Así pues, es acertado recordar lo que se expuso anteriormente de los planteamientos de Jauss (2002) sobre el goce en oposición al trabajo y relacionarlo con un postulado de Pennac (1993) quien reflexiona que en un plan de estudios no figura el placer

Parece establecido desde la eternidad, en todas las latitudes, que el placer no tiene por qué figurar en el programa escolar y que el conocimiento no puede ser sino el fruto de un

sufrimiento bien comprendido (...). La escuela no puede ser una escuela del placer, el cual presupone una buena dosis de gratuidad. Es una fábrica necesaria del saber que requiere esfuerzo (p.76)

En esta medida, la tarea del docente que aborde la educación literaria es la de posibilitar a través de estrategias didácticas, la oportunidad de que los estudiantes establezcan una relación más personal e íntima con la obra literaria y que disfruten de esta. Lo cual significa que el texto no sea asumido como un mero objeto perceptivo, sino que pueda establecer una conexión con este a partir de sus experiencias. En esta medida, es adecuado retomar los planteamientos de Isser (1987), quien manifiesta que

Mientras el objeto de la percepción se presenta como un todo ante la mirada, un texto solo puede abrirse como "objeto" en la fase de la lectura. Mientras el objeto de la percepción lo tenemos en frente, en el texto nosotros nos encontramos inmersos en él. De todo esto se sigue que sirve de base a la relación entre texto y lector un modo de comprensión diferente al proceso de la percepción. (p.177)

Lo anterior, permite direccionar la mirada hacia la concepción de la lectura como un acto que requiere de una participación activa y emocional del lector. Por lo cual, la interacción entre texto y lector propenderá a la reestructuración de la experiencia de este último, a través de los procesos de interiorización, comprensión e interpretación de la obra leída. Por tanto, promover la lectura como experiencia estética en el aula ha de conllevar la necesidad de proponer estrategias efectivas que posibiliten esa necesaria conexión entre las obras y los estudiantes. Dado lo anterior, en esta propuesta investigativa se apostará por la implementación de talleres que permitan a los niños desde ambientes propicios y afectivos la posibilidad de interactuar estéticamente con el texto literario.

2.5. Lectura compartida del texto literario

Para abordar este apartado vale la pena entablar la diferencia entre leerle a los niños y leer con los niños. Cuando se habla de leer a los niños no se da ese espacio de interacción en el que el niño pueda comentar lo que se le está leyendo, mientras que leer con los niños conlleva a un proceso dialógico de interacción entre quien lee y quien escucha.

Así pues, se asume la lectura compartida como ese proceso de leer con los niños. En esta medida Llamazares y Alonso (2016) manifiestan que "en las aulas son situaciones de lectura compartida aquellas en las que el maestro y los alumnos cooperan

en la tarea de leer y aprender, utilizando un texto que está a la vista de todos” (p.153), es decir, se entiende este ejercicio como un proceso dialógico en el que los estudiantes interaccionan entre ellos y con el maestro para hacer comentarios e interpretaciones sobre lo que se ha leído.

Con referencia a este tema, Goikoetxea y Martínez (2015) realizan un análisis documental en el que hacen un recuento de hallazgos de diversas investigaciones que resaltan los beneficios que tiene realizar lectura compartida, en tanto es una actividad social, de relación, donde la dimensión afectiva cobra vital importancia y además se aleja de las prácticas rutinarias y repetitivas. Por lo tanto, al evidenciarse beneficios probados de esta práctica, se sugiere expandir su práctica en la escuela y en el hogar puesto que la experiencia emocional generada en la lectura con el otro favorece notablemente el desarrollo del lenguaje y el gusto por la lectura.

Los beneficios hallados en este estudio están encaminados en el favorecimiento del desarrollo del lenguaje en el niño, algunos de ellos son:

- Favorece la adquisición del vocabulario
- Promueve la interacción entre adulto y niño
- Se configura como una experiencia emocional en la que los niños pueden conectarse con las experiencias de los personajes

La realización de este proceso de lectura compartida, debe ser una actividad repetitiva, es decir, que esté dentro de las rutinas de los niños para que les sea de mayor provecho. Así pues, debe tenerse en cuenta que hay unos factores que aumentan los beneficios de este tipo de lectura, estos son:

- *Frecuencia:* se recomienda que los espacios de lectura se realicen todos los días varias veces en tiempos cortos.
- *Edad de inicio:* desde temprana edad, de los 14 a 24 meses se evidencia que puede tener efectos positivos, especialmente en el desarrollo del lenguaje.
- *Características de los libros:* los libros que se llevan a los niños para la lectura compartida deben ser adecuados para la realización de este ejercicio. Algunas características a tener en cuenta son: que sean con letra grande y pocas palabras

por página, que la imagen y el texto estén relacionados y que los libros sean de gran tamaño para así facilitar la interacción.

- *Agentes*: las personas que realicen la lectura compartida con los niños deben estar capacitados para dirigir ese proceso.
- *Interacción entre adultos y niños*: en la lectura compartida se realiza un proceso de lectura dialógica por lo que se recomienda: hacer preguntas a los niños, repetir lo que el niño dice, elogiar sus avances y tener en cuenta los intereses del niño y estimularle para que dialogue.

Ahora bien, desde los planteamientos de Colomer (2005) una de las estrategias que se promueven desde lo social y lo afectivo, es la lectura compartida. Por un lado, se habla de compartir con el otro espacio de lectura, construcción de significados y compartir la conexión establecida entre ellos y los textos. Por otro lado, se promueve la lectura compartida, en tanto actividad importante para contagiar la afición por la lectura. En esta medida, los profesores y los padres cuentan como imagen para los niños, quienes ven en ellos un modelo a seguir.

En este sentido, Colomer (2005) propone los siguientes modos de actuación:

- Fomentar los hábitos de lectura compartida en familia.
- Asegurar la formación profesional de los docentes en este tipo de prácticas.
- Extender las rutinas de construcción compartida y de relación entre lectura y escritura en las actividades escolares y de fomento lector. (p.148)

Por su parte Solé (1992) propone tareas de lectura compartida en el aula. Para ello propone cuatro estrategias conducidas por el profesor que van posterior a una lectura que puede ser individual silenciosa o en voz alta. Estas son:

- Primero, se encarga de hacer un resumen de lo leído y solicita su acuerdo
- Puede después pedir aclaraciones o explicaciones sobre determinadas dudas que plantea el texto.
- Más tarde formula a los niños una o algunas preguntas cuya respuesta hace necesaria la lectura.
- Tras esta actividad, establece sus predicciones sobre lo que queda por leer, reiniciándose de este modo el ciclo (...) esta vez a cargo de otro responsable o moderador. (p.104)

Si bien, estas estrategias se proponen como modelo, no quiere decir que deban seguirse rigurosamente, sino que debe dejarse la posibilidad de que se presenten

múltiples variaciones en el ejercicio de la lectura. Para ello es pertinente que haya una planificación, puesto que cada situación y objetivo de lectura difiere de las demás.

2.5.1. Lectura en voz alta

Cuando se habla de lectura compartida, por consiguiente, se asume que la manera en que se lee es en voz alta. Quien asuma la labor de realizar la lectura en voz alta (que para efectos de esta investigación será el docente) debe tener en cuenta que este proceso requiere de un proceso de decodificación adecuada, con una tonalidad en la voz que atrape a quien escucha, con una entonación de acuerdo a los diálogos y puntuación y sobre todo con agrado y deseo de leer, puesto que de su lectura dependerá la atención y gusto de quien escucha.

Leer en voz alta a los niños puede parecer un ejercicio simple, pero significa para los niños beneficios en su desarrollo integral. Trelease (2013) procura responder a la pregunta ¿Cómo puede ser tan efectivo algo tan simple como leerle a un niño? A lo cual da la siguiente respuesta:

Les leemos a los niños por las mismas razones que les hablamos: para tranquilizarlos, para entretenerlos, para crear lazos; para informarles o explicarles algo, para despertar su curiosidad, para inspirarlos. Pero al leerles en voz alta, también:
Condicionamos el cerebro del niño para que asocie la lectura con el placer
Creamos las bases del conocimiento.
Construimos su vocabulario.
Ofrecemos un modelo de lector. (p.38)

Leer en voz alta a los niños implica grandes beneficios por ello debe tenerse bastante precaución con la manera en la que se desarrolla este proceso en el aula. En esta medida, Trelease (2013) aporta ciertas acciones que se deben hacer y que no se deben hacer para la lectura en voz alta, entre las que se encuentran las siguientes:

Qué hacer

- Establecer un momento habitual de lectura al día
- Involucrar a quienes le escuchan
- Escoger el libro adecuado para la edad de los niños y que además tengan ilustraciones que todos puedan observar.
- Dar tiempo para comentar sobre la lectura.
- Ser bastante expresivo variando el tono de la voz.

Qué no hacer

- No leer lo que no se disfruta
- No usar el libro o la lectura como amenaza
- No confundir cantidad con calidad
- No continuar la lectura de un libro si se evidencia que no ha sido una buena elección.

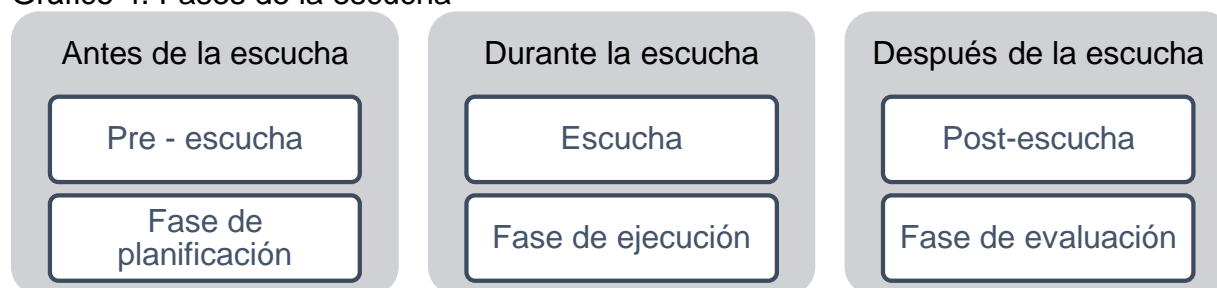
Con lo anterior, se reafirma la gran responsabilidad que tiene el docente como mediador de lectura de texto literarios, puesto que depende de su ejercicio lector la posibilidad de generar en los estudiantes los beneficios que la lectura compartida en voz alta posibilita.

2.5.1.1. Escucha

De acuerdo con lo propuesto en la investigación respecto de la manera en que los niños tendrán acceso al texto literario a través de la lectura en voz alta, es pertinente situar la mirada en el concepto de la escucha. Cova (2012), diferencia el acto de oír con el de escuchar. El primero se concibe como un acto fisiológico meramente perceptivo de sonidos, mientras que, el segundo se relaciona con el prestar atención para generar interpretaciones y acciones con referencia a lo oralizado por el interlocutor. Así pues, en este proceso interviene también la percepción de la gestualidad y corporalidad de quien emite el mensaje oral, por tanto, escuchar compete una acción cognitiva que permite la construcción de significados.

Esta misma autora retoma algunas fases de la escucha, propuestas por Pavoni (1982), las cuales se exponen en el Gráfico 4

Gráfico 4. Fases de la escucha



Fuente: Adaptado de Cova (2012)

Según Cova (2012), en las fases mencionadas se hacen evidentes las *microhabilidades* que potencian la escucha. Estas son: reconocer, seleccionar, interpretar, anticipar, inferir y retener, las cuales favorecen la comprensión y construcción de significados del oyente a partir de los mensajes escuchados. Por lo tanto, se hace necesario fomentar la habilidad de escuchar en los estudiantes de grado primero para que puedan apreciar la obra literaria desde la lectura en voz alta, realizada por la docente para la propuesta de intervención.

Por su parte, Lugarini (1996), destaca que la escucha depende de algunos aspectos psicológicos y no solo cognitivos y lingüísticos. Así pues, retoma los aportes de Bickel (1982) quien postula algunos modos de escucha:

- *Escucha distraída*: la cual se queda en lo superficial porque puede haber diversos factores físicos, sociales, psicológicos o pedagógicos que no le permitan al oyente centrar su atención.
- *Escucha atenta*: se da cuando el oyente se siente motivado a prestar atención.
- *Escucha dirigida*: se presenta cuando el oyente conoce el propósito por el cual debe escuchar y, por tanto, lo realiza.
- *Escucha creativa*: en esta convergen la escucha atenta y dirigida, además, el oyente desde sus conocimientos y evocaciones aporta al enriquecimiento del mensaje.
- *Escucha crítica*: a través de esta, el oyente puede llegar a anticipar el resultado mediante sus conocimientos y operaciones cognitivas, del mismo modo, puede dar valoración a lo que va escuchando sin desatender el mensaje oral.

Estas acepciones son pertinentes para esta investigación en tanto se hace necesario promover en los estudiantes de grado primero la importancia de escuchar. Por tanto, en la propuesta de intervención se dará espacio para realizar el fortalecimiento de esta habilidad, especialmente se dará prelación a que los niños realicen escucha atenta, dirigida y creativa, y, que con ello los niños puedan prestar atención a las lecturas de las obras literarias y comprenderlas.

Proponer como estrategia la lectura compartida en el aula implica fortalecer en el docente la competencia para captar la atención de los niños a través de la lectura en voz alta y, asimismo, procurar que ellos tengan la actitud y aptitud para escucharle. Lo

anterior pone en evidencia la relación imprescindible entre oralidad y escucha, lo cual implica la necesidad de que el docente tenga presente en su ejercicio como lector los elementos verbales y no verbales de la oralidad. En los primeros se encuentra el manejo de la voz en sus tonalidades y la vocalización con una adecuada respiración. Por su parte, en los segundos, se hallan los aspectos proxémicos, cinésicos y paraverbales (Calsamiglia y Tusón, 2002).

Tener en cuenta estos elementos en el momento de la lectura en voz alta le ayudará al docente a llamar la atención del niño y con ello que el escuche su intervención. Ahora bien, es necesario también estimular todos los sentidos de los niños para que su parte perceptiva esté alerta en los ejercicios de lectura compartida. Del mismo modo, es importante orientar hacia la reflexión e interiorización de la relevancia que tiene escuchar al otro para favorecer el proceso de comprensión.

2.5.2. Ambiente para la lectura

Desde los planteamientos de Chambers (2007) para un ambiente de lectura deben tenerse en cuenta dos elementos fundamentales: la disposición y la circunstancia. El primer concepto hace referencia a “la mezcla de actitudes mentales y emocionales que están involucradas en todo lo que hacemos” (p.25) y el segundo al “entorno físico y su pertinencia para la actividad que nos ocupa” (p.25).

Con esto, debe pensarse en los sujetos que harán parte del ambiente de aprendizaje, ya que debe haber disposición tanto de maestro como estudiantes para la lectura de textos literarios, puesto que se espera que en estos espacios propiciados se encuentre una actividad que provea goce y disfrute y no obligatoriedad.

Por lo tanto, se hace pertinente al hablar de “Ambiente” hacer referencia a los Ambientes de Aprendizaje Accesibles y con Afectividad (AAAA), estos se entienden como un “entorno de aprendizaje virtual, presencial o híbrido donde se diseña una experiencia de intercambio de conocimiento con un enfoque pedagógico definido según el área o disciplina de estudio.” (Bravo, *et.al.*, 2018, p.4). Bajo esta mirada es pertinente comprender la lectura de textos literarios se propicia en un ambiente de aprendizaje y que de las miradas teóricas y las estrategias desarrolladas en dicho entorno depende un proceso adecuado de vivencia de la experiencia estética.

Según los planteamientos del equipo ACACIA Cultiva, en la publicación “Metodología de diseño de Ambientes de Aprendizaje Accesibles y con incorporación de Afectividad”, se tiene en cuenta para el diseño del Ambiente de Aprendizaje (AA) los siguientes aspectos:

- Elementos espaciales y temporales: Dónde se va a diseñar el ambiente, en qué espacio físico o virtual se va a desarrollar.
- Elementos funcionales: Cuáles van a ser los dispositivos didácticos (tecnologías y materiales)
- Elementos relacionales: Cuáles son los soportes teóricos y las mediaciones a utilizar.

Además, debe pensarse en la accesibilidad, es decir, que todos los estudiantes tengan acceso al AA, teniendo en cuenta principios de equidad, ya que se debe comprender que el derecho a la Educación es para todos y debe respetarse el acceso a este. Asimismo, se debe tener en cuenta los aspectos de afectividad, es decir, que todos los estudiantes se sientan acogidos y que el docente propenda en la formación de competencias socio-afectivas para la interacción con los otros.

2.5.3. Conversación literaria

Pensando en el antes, el durante y el después de la lectura, etapas propuestas por Bravslasky (2005) como estrategias para el mejoramiento de la comprensión y la interpretación en la lectura, se toma como pertinente la conversación literaria. Chambers (2007) ha sido uno de los autores que ha ahondado en esta práctica, para él la conversación ocupa un lugar importante en la vida lectora de los “lectores”.

Desde los postulados de este autor se comparten tres situaciones en dichas conversaciones:

- El entusiasmo, que se pone en evidencia tanto en el que le gustó el texto como en el que no le gustó.
- Los desconciertos, puesto que hay situaciones en las que el texto le representa al lector dificultad para entender ciertos aspectos, por tanto, al llevar a la conversación dichas inconveniencias, pueden resolverse por la interpretación de y con el otro.

- Las conexiones, es decir, las relaciones entre motivos, personajes, hechos que suceden en el texto, y, asimismo, el establecer relaciones con otros textos.

Además de las situaciones propuestas por Chambers (2007), en la conversación literaria también se hace evidente las concreciones que hacen los niños a partir de los lugares indeterminados. Con respecto a esta cuestión, es de vital importancia el tipo de estímulos o cuestionamientos que proponga el docente para promover el diálogo con los estudiantes. Por eso, como ya se dijo, es necesario preparar interrogantes para cada uno de los momentos de la lectura: antes, durante y después.

Ahora bien, este autor presenta unos modos de habla en lo privado y lo público, que devienen de la lectura del texto literario. Estos son:

- Hablar para sí mismo: pensar en su propia lectura y la preparación que tiene para ella.
- Hablar para otros: que implica pensar en la escucha.
- Hablar juntos: sitúa la expresión del entendimiento y lo consciencia de lo que se sabe o no en conjunto.
- Hablar de lo nuevo: traer pensamientos nuevos a la conversación y cómo se reacciona frente a ellos.

Este tipo de formas de habla que suceden a partir de la lectura de textos literarios, ponen en consideración si los niños pueden ser críticos de la obra leída. Por lo cual Chambers (2007) manifiesta que los niños están en permanente exploración de lo que leen y de lo que pueden decir de lo leído, por lo tanto, no debe subestimarse su capacidad crítica, por el contrario, debe potenciarse en el aula.

Así pues, al pensar en la conversación también debe pensarse en la escucha, teniendo en cuenta que, en palabras de Trelease (2013) “el arte de escuchar se adquiere. Debe enseñarse, cultivarse gradualmente. No se adquiere de la noche a la mañana” (p.164). Esto quiere decir que el ambiente de aprendizaje dispuesto para trabajar la lectura y conversación literaria debe promover en gran medida la importancia de escuchar a todos y respetar sus puntos de vista, para la construcción de aprendizajes en la interacción con los otros.

2.6. El taller literario

Como se ha evidenciado a lo largo de este trabajo, el dispositivo pedagógico utilizado para la aplicación de la investigación es el taller. Pero antes de hablar de la especificidad del taller literario, es pertinente, dar una definición de ¿qué es el taller? Para dar solución a dicho cuestionamiento se tomarán los postulados de Ander-Egg (1991) y de Rodríguez Luna (2012). El primero de estos autores lo define de la siguiente manera:

Taller es una palabra que sirve para indicar un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado. Aplicado a la pedagogía, el alcance es el mismo: se trata de una forma de enseñar y, sobre todo de aprender, mediante la realización de “algo”, que se lleva a cabo conjuntamente. (p.10)

Desde esta perspectiva se da a entender que el taller (refiriéndose al ámbito pedagógico) es un ejercicio de aprendizaje que se da a través de la acción, es decir, trasciende de lo magistral para convertirse en un acto participativo en el que la socialización y cooperación son fundamentales. En resumidas palabras, el autor lo denomina como un *aprender haciendo* en el que el accionar tanto del maestro como del estudiante están dirigidos hacia la elaboración de una tarea en común.

Así pues, el docente ha de cumplir un rol de acompañamiento en el que invite y anime al estudiante a aprender. Por su parte, este último deberá apropiarse de su proceso de aprendizaje y responsabilizarse del mismo, en tanto, se esfuerce por cumplir con las tareas propuestas para la consecución de los objetivos propuestos en el taller.

En esta misma línea, Rodríguez Luna (2012) considera que “el taller facilita la apropiación de conocimientos, habilidades o destrezas a partir de la realización de un conjunto de actividades desarrolladas entre los participantes” (p.16). Lo que lleva a considerar la pertinencia en el uso de este dispositivo pedagógico para la apropiación del conocimiento a través de la interacción con los otros: estudiante – estudiante y estudiante – maestro.

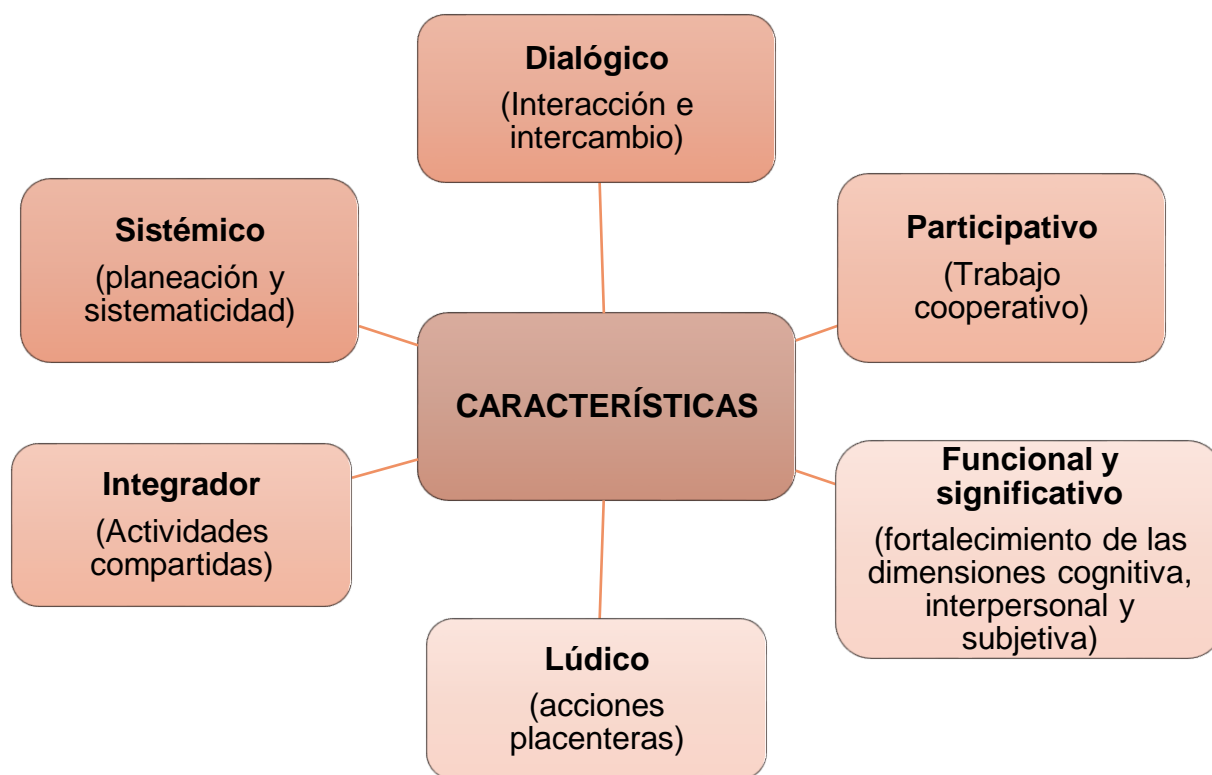
Así pues, según esta misma autora, el taller permite, en el ámbito educativo, generar “una situación de aprendizaje susceptible de ser observada, registrada y analizada para comprender con ello el sentido de las acciones e interacciones en el contexto del aula” (p.17). Por ello, aquí se considera este dispositivo pedagógico como

pertinente para propiciar la vivencia de la experiencia estética en los estudiantes de grado primero.

También es necesario tener en cuenta que “no todo es taller” (Ander-Egg, 1991, p.3). Por tanto, para desarrollar esta estrategia en el aula se requiere de una respectiva planeación en la que se analice cuáles son las necesidades específicas del grupo de trabajo. Esto requiere de una observación cuidadosa del contexto en el que se va a implementar, lo cual permitirá determinar cuáles serán los objetivos del taller.

Ahora bien, Rodríguez Luna (2012) propone el taller como una estrategia didáctica, formadora e investigativa. En cuanto a la primera de estas, la autora postula que el taller requiere de ciertas características, que se especifican en el gráfico 5. Estas acepciones permiten visualizar la importancia de la planeación y la proposición de actividades que en efecto contribuya a los propósitos establecidos para el desarrollo del taller como dispositivo pedagógico.

Gráfico 5: Características del taller



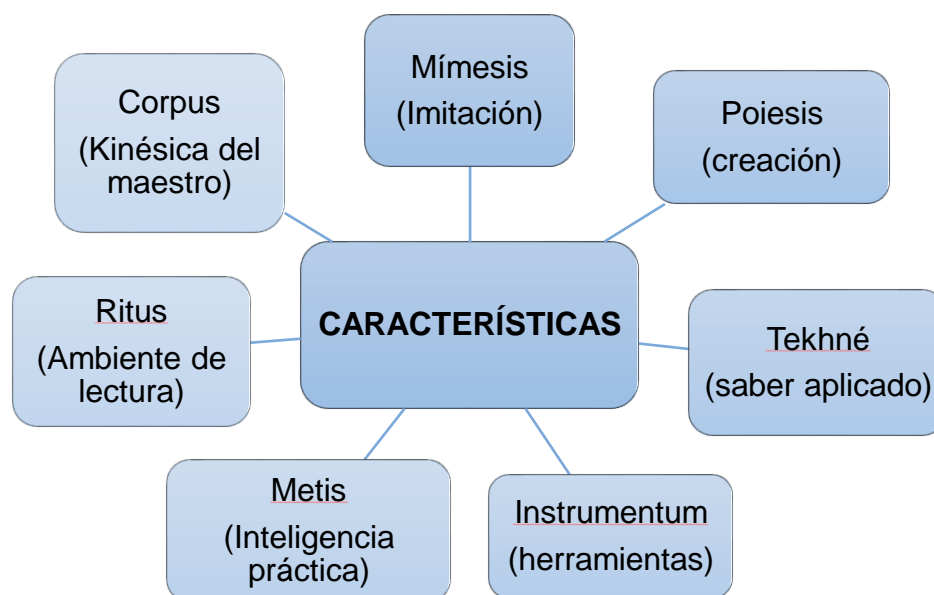
Fuente: Adaptación de Rodríguez Luna (2012)

El taller como estrategia formadora e investigativa permite a los docentes reflexionar sobre su práctica pedagógica y, asimismo, definir aspectos necesarios de transformación. Así pues, podría decirse que el taller es una estrategia pedagógica que permite el desarrollo de investigaciones de tipo cualitativo en las que se promueva la interacción entre todos los sujetos de la realidad social en la cual se trabaja.

Ahora bien, después de haber presentado algunas características del taller en general y dejado en claro la pertinencia de este para propuestas investigativas y pedagógicas, se hace necesario explicitar algunas particularidades acerca del taller literario. A propósito, Vásquez (2008) da a entender que este no debe ser una acción improvisada en la que se promueva únicamente la *Aisthesis*, lo que permite suponer la necesidad de propiciar en los estudiantes la participación en la *Poiesis*, en las posibilidades *creadora* y *cocreadora* de la obra literaria, lo que conllevará también a la vivencia de la *Catharsis*, es decir, que le permita al estudiante concretar, imaginar, interpretar y purificar su espíritu.

Por lo tanto, poner en práctica un taller literario requiere del trabajo atento, creativo y productivo del docente. A propósito, Vásquez (2008) advierte que, “si hay una didáctica exigente para el maestro es esta del taller; porque requiere una reproducción y posproducción, en las cuales, los materiales, los objetivos, los tiempos, merecen determinarse con mucho cuidado” (p.30). Como se puede observar lo que postula este autor está en concordancia con lo propuesto por Ander-Egg (1991) y por Rodríguez Luna (2012) en tanto resaltan la necesidad de asumir el taller como una estrategia que no consiste en una propuesta mera de actividades, sino en un ejercicio concienzudo que beneficia el aprendizaje y que implica un trabajo arduo de planeación, ejecución y evaluación para su respectiva efectividad. Así pues, Vásquez (2008) establece algunas características específicas sobre el taller literario, las cuales se ven explicitas en el siguiente gráfico.

Gráfico 6: Características del taller literario



Fuente: Adaptado de Vásquez, (2008)

El conocimiento y aplicación adecuado de estas propiedades por parte del docente deben contribuir a que el estudiante logre una transformación de su ser, a través de la literatura. El taller debe facilitar la apropiación de un saber literario y el desarrollo de la competencia literaria, se den a partir de la promoción de la lectura de textos artísticos con placer. De tal manera que el acercamiento a estas obras les permita a los estudiantes disfrutar de la lectura, hacer interpretaciones y concreciones, realizar un ejercicio de liberación o *catharsis* en la que su imaginación le permita viajar a ese mundo de fantasía presente en la composición literaria.

3. Referentes metodológicos de la investigación

Esta investigación se desarrolla desde el paradigma Interpretativo, con un enfoque Cualitativo y el diseño que se encuentra más apropiado es la Investigación-acción. Se seguirá esta línea ya que, como se ampliará más adelante, la escuela es un escenario apropiado para la investigación por ser un espacio que facilita el acceso al investigador. Allí es posible realizar un proceso más reflexivo con el que se pueda conseguir transformaciones significativas en la práctica docente, específicamente en el abordaje de la literatura.

Así pues, como lo afirma García-Dussán (2015) “la investigación consiste en un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado crítico que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad con una expresa finalidad transformadora.” (p.58). Lo anterior, se concluye después de determinar cuál es la realidad sobre la que se va a intervenir y analizar. Cuando se refiere al concepto de realidad se remite a los conceptos propuestos por Bonilla y Rodríguez (1997) sobre Realidad Natural y Realidad Social,

La primera está determinada por leyes que fundamentan la búsqueda de relaciones de causalidad entre los fenómenos. La segunda se configura a partir de normas de comportamiento negociadas o frecuentemente impuestas, que en su origen son esencialmente diferentes de las leyes naturales. La realidad social es un producto humano y no está sujeta a leyes inmodificables, sino a grandes tendencias institucionalizadas de comportamiento que varían con el tiempo y con las diferentes culturas. (p.36)

Este planteamiento supone pensar la escuela como una realidad social en la que interactúan todos los sujetos siendo participantes activos en el contexto en el que se desarrollan. Con base en esto se concluyó direccionar este trabajo desde los aspectos antes mencionados. A continuación, se hará una descripción de las implicancias de la propuesta metodológica a desarrollar en este proceso investigativo

3.1. Acerca del Paradigma interpretativo

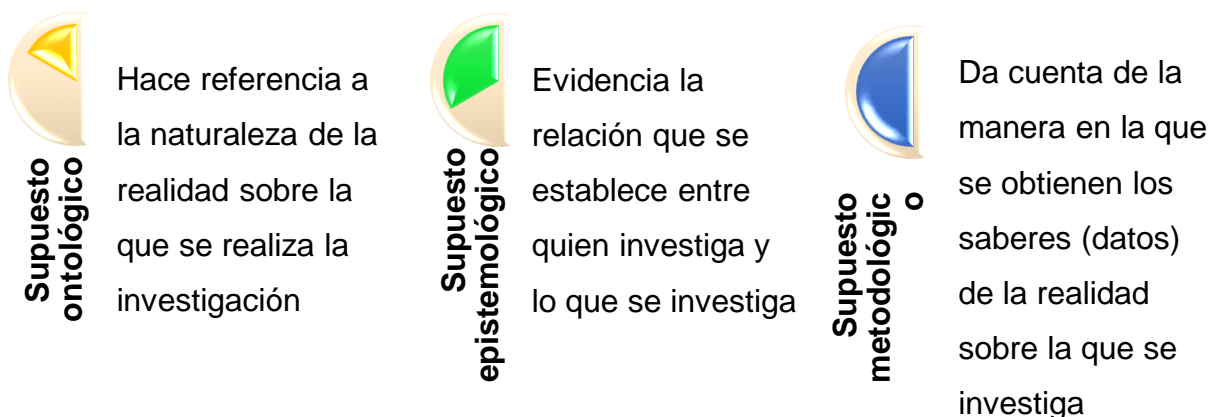
El concepto de paradigma fue usado por Khun (2004) para referirse a los “logros científicos universalmente aceptados que durante algún tiempo suministraron modelos de problemas y soluciones a una comunidad de profesionales.” (pp.14-15). Bajo esta definición se entiende que el paradigma instala una serie de supuestos que deben

posibilitar al investigador realizar su ejercicio de acuerdo a sus intereses y a la necesidad investigativa.

Teniendo en cuenta lo anterior y con lo que se ha mencionado al inicio de este capítulo, es pertinente ubicar esta investigación en el paradigma interpretativo, en el cual tiene gran importancia la subjetividad de los integrantes de la realidad social en la que se está inmerso. Es decir, no hay objetos sino sujetos participantes que tienen unas conductas e interacciones que dan sentido y significado a la investigación misma. Respecto de este paradigma, Vasilachis (2006) establece que “Su fundamento radica en la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la vida de los participantes” (p.48).

Con respecto al tema, González (2003) expone que un paradigma debe dar respuesta a tres supuestos, los cuales se exponen en el Gráfico 7.

Gráfico 7. Supuestos de un paradigma



Fuente: Adaptación de González (2003)

Teniendo en cuenta estos supuestos y en relación al paradigma interpretativo que es sobre el cual se desarrolla esta investigación, puede decirse que: en cuanto al *supuesto ontológico*, la investigación se realiza en la escuela, lo que permite indicar que se trabaja sobre una realidad social de la que se aprehende y con la que se construyen significados. Por su parte, de acuerdo al *supuesto epistemológico*, se establece el investigador como participante en el contexto de la investigación y que interactúa con los

sujetos que intervienen en la misma. Por último, con referencia al *supuesto metodológico*, se consideran los diarios de campo, la observación participativa, las entrevistas, el uso de diversos registros, entre otros, como los medios a través de los cuales el investigador obtiene los datos para su respectivo análisis. De acuerdo con lo anterior y en palabras de González (2003)

El investigador trata de descubrir el significado de las acciones humanas y de la vida social, dirige su labor a entrar en el mundo personal de los individuos, en las motivaciones que lo orientan, en sus creencias. (...) El investigador elabora categorías, arriba a comprensiones e interpretaciones partiendo de los datos obtenidos y no de concepciones teóricas previas. No se recogen datos para verificar teorías preconcebidas o hipótesis como sucede en el paradigma positivista (González, 2003, 130-131)

Por tanto, como su nombre lo indica, el paradigma interpretativo, permite conocer, analizar, describir e interpretar la realidad sobre la cual se desarrolla la investigación. En este mismo sentido es pertinente tomar en cuenta las consideraciones de García-Dussán (2015) en las que expone que, dentro de este paradigma, el objeto de estudio son los fenómenos sociales y a su vez su objetivo es descubrirlos y comprenderlos a través de la observación sistemática, entrevistas, diarios de campo, entre otras; lo cual, lleva a pensar en la importancia que tiene el docente como observador participante en la interacción de los sujetos y fenómenos estudiados.

Por tanto, se puede concluir el paradigma anteriormente mencionado es el que más se ajusta para los fines de esta investigación. Debido a que, la pretensión de esta investigación está encaminada hacia la comprensión y transformación de las prácticas pedagógicas para mejorar en los estudiantes sus hábitos de lectura de textos literarios, promoviendo con ello que los niños vivan la experiencia estética que con la literatura se genera.

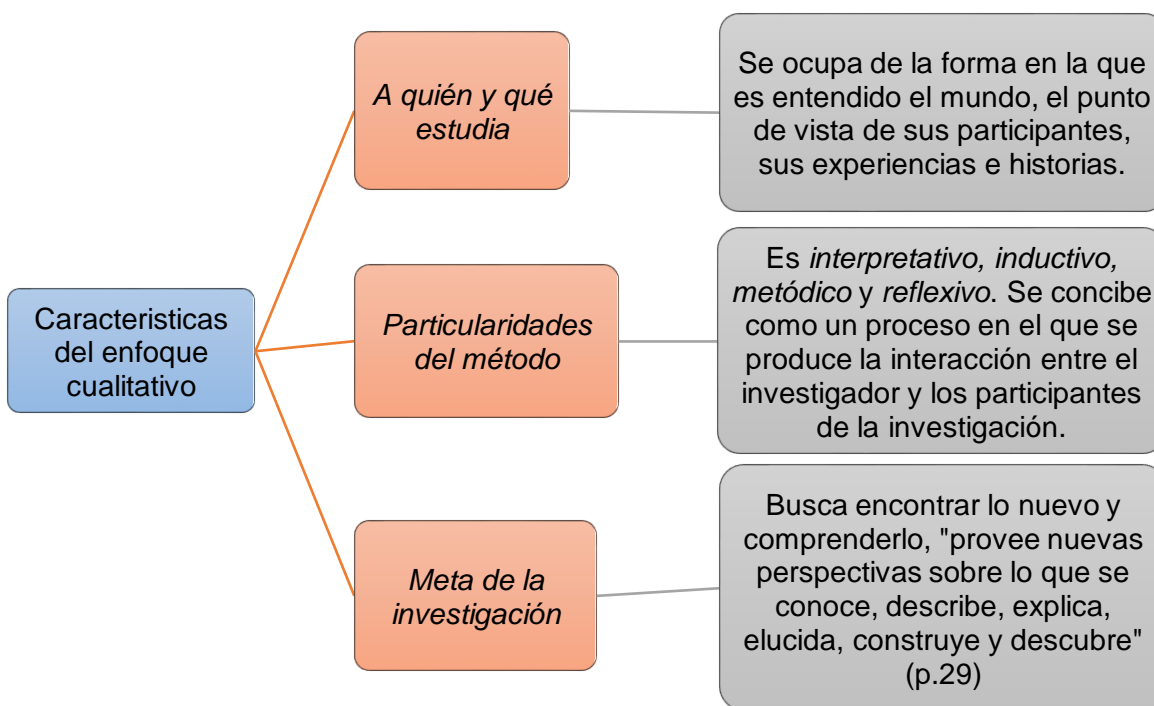
3.2. Acerca del enfoque Cualitativo

Dado el paradigma seleccionado para esta investigación es consecuente abordar el enfoque cualitativo teniendo en cuenta su flexibilidad y la posibilidad de que los sujetos de la investigación puedan interactuar. Esto facilita que el docente investigador pueda participar y asimismo observar de manera directa como reaccionan los estudiantes ante la propuesta de intervención. Específicamente, la maestra que ponga en práctica los talleres literarios podrá ir aplicándolos, adaptándolos si es necesario y recopilando la

información necesaria para el análisis posterior. Ahora bien, a continuación, se ahondarán en algunas acepciones teóricas y se especificarán algunas particularidades del método.

Con referencia al enfoque Cualitativo Vasilachis (2006) plantea que este permite entender diversos fenómenos no cuantificables que es necesario comprender e interpretar. Lo anterior, permite dilucidar que, con esta perspectiva el investigador puede involucrarse e interactuar con la población de estudio para realizar sus interpretaciones. Así pues, la autora propone tres características particulares de este enfoque, las cuales se ven expuestas en el Gráfico 8.

Gráfico 8. Características del enfoque cualitativo.



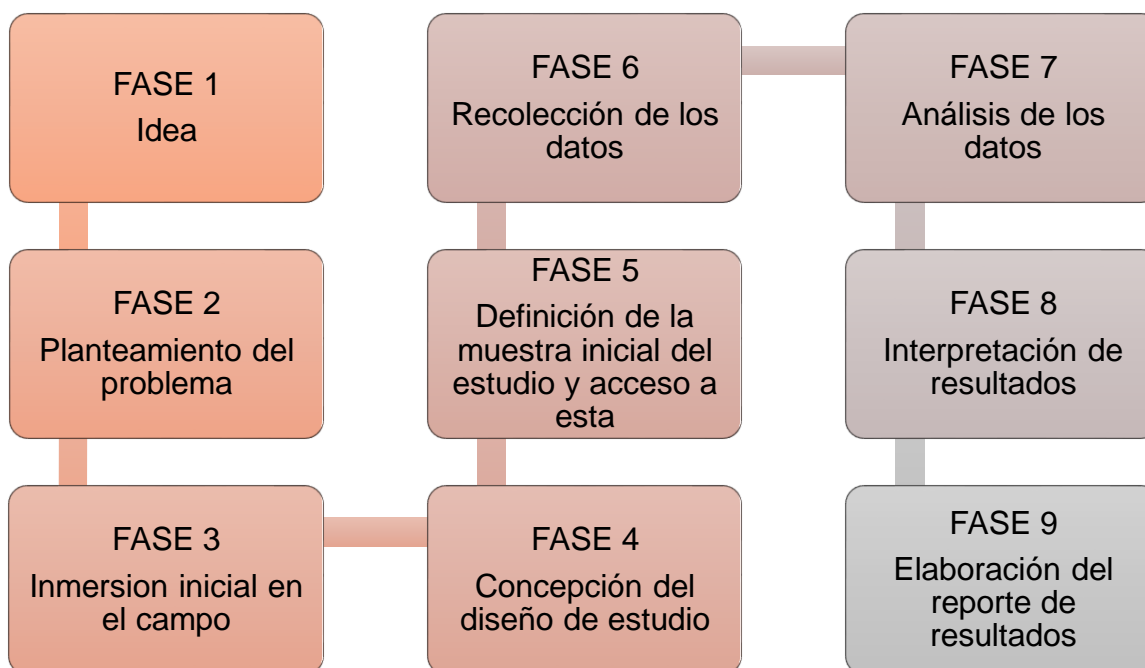
Fuente: Adaptación de Vasilachis, (2006)

Estas características permiten comprender los alcances de la investigación y el tipo de estudios que se pueden desarrollar a partir de este enfoque. Es el caso de los estudios sociales, es decir, aquellos que se ocupan de entender el mundo de lo social y las relaciones humanas y vincularlos con la teoría. En esta medida, es importante el conocimiento del contexto sobre el cual se realiza la investigación, es por ello que en el método cualitativo es necesario y pertinente que el investigador se vincule con la

comunidad participante y conozca las particularidades del medio en el que actúa. Es el caso del trabajo en curso, en el cual la docente interactúa permanentemente con sus estudiantes y conoce sus intereses y necesidades lo cual le permite direccionar el ejercicio investigativo,

Ahora bien, desde los planteamientos de Hernández, *et.al.* (2014) la investigación cualitativa es *interpretativa*, en tanto, permite al investigador dar sentido a las diversas significaciones que los participantes posibiliten. También, plantea que es flexible, porque puede devolverse a etapas iniciales del proceso. A propósito de lo anterior, este autor plantea nueve etapas para el desarrollo de este enfoque, las cuales se ven expuestas en el Gráfico 9. En este proceso se puede hacer constante “revisión de la literatura” con referencia al tema para documentar la información.

Gráfico 9. Etapas de la investigación cualitativa



Fuente: Adaptación de Hernández, *et.al.* (2014)

Estas fases presentadas por el autor, como ya se mencionó, no es necesario seguirlas en estricto orden puesto que la investigación cualitativa es flexible. Esta característica permite devolverse a etapas que necesiten replantearse por hallazgos encontrados en otras. Ahora bien, estas fases pueden evidenciarse en el desarrollo de

esta investigación, por ejemplo, la inmersión en el aula y la recolección de datos por medio de análisis de documentos, diarios de campos, estudio del contexto, entrevistas, entre otras, se ha podido identificar un problema y trazar una ruta para abordarlo.

En conclusión, este enfoque es idóneo para realizar investigación educativa, particularmente la propuesta en este trabajo, ya que se hace necesaria la conexión directa entre investigador – sujetos investigados (docente – estudiantes) puesto que, como lo afirma Bonilla y Rodríguez (1997) “su interés implica de hecho comprender el conocimiento que ellos tienen de su situación y de sus condiciones de vida” (p. 52). A propósito, García-Dussán (2015) plantea que en este enfoque

...el investigador actúa sobre contextos reales y el observador procura acceder a las estructuras de significados propias de estos, participando en ellos. A diferencia del método cuantitativo, el objeto de estudio, las acciones sociales, están influidas por intenciones, actitudes y creencias (p.53)

Así pues, en esta investigación propuesta, es primordial la relación que establezca el docente, como observador participante, con los participantes en la investigación. Lo anterior, debido a que, además de ser investigador, es también el docente generador de los talleres, actividades y espacios para la promoción de la lectura compartida en voz alta de obras literarias.

3.3. Acerca del diseño de Investigación Acción

Dentro del campo de la investigación cualitativa, es necesaria la escogencia de un diseño o metodología de investigación. Para la elaboración de la propuesta presentada anteriormente, teniendo en cuenta los objetivos, el plan de acción y el tipo de instrumentos, se considera que el más apto es la investigación – acción, teniendo en cuenta que, la finalidad de esta consiste en mejorar la práctica educativa a partir de las diversas problemáticas que se presentan en la misma, contribuyendo a que el docente, después de identificar una situación problema específica de su quehacer, tenga la capacidad de encontrar la solución de la misma a través de un proceso de formación – investigación – acción.

Así pues, este diseño investigativo está orientado hacia la práctica educativa, para Elliott (2010), “La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de afrontar los “problemas teóricos” definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber” (p.24).

Esto nos lleva a reflexionar sobre la importancia del docente, en tanto sea capaz de conocer, reflexionar y comprender las diversas problemáticas presentes en el aula y asimismo llegar a transformarlas.

En este sentido, otra de las características de la investigación, según el mismo autor, es que “El propósito de la Investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adoptar una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener” (Elliott, 2010, p.24). Además, debe considerarse que, como este diseño investigativo se refiere a las cuestiones relacionadas con el mejoramiento de la práctica docente, no se realiza construcción de aspectos teóricos.

En la Investigación-Acción, son de gran importancia los otros sujetos que hacen parte de la investigación, en este caso estudiantes y ocasionalmente padres de familia, puesto que son sus interacciones en las actividades de lectura las que el docente va a observar. Para ello el investigador debe ser fiel a describir y explicar lo que sucede tal como ocurre:

“Como la investigación-acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará “lo que sucede” con el mismo lenguaje utilizado por ellos; o sea, con el lenguaje de sentido común que la gente utiliza para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en la vida diaria” (Elliott, 2010, p.25).

Por tanto, siguiendo la línea del paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el diseño de investigación-acción planteados para este trabajo, vale la pena reflexionar sobre la pertinencia de esta propuesta metodológica de acuerdo con los fines establecidos en el problema de investigación. Dado el objetivo concerniente a la promoción de la experiencia estética a través de la lectura compartida, es acertado tomar la ruta planteada en este capítulo, puesto que en el ejercicio a realizar es imprescindible la relación que la docente establezca con sus estudiantes y la generación de un vínculo afectivo que permita conectar a los niños con los textos literarios.

Además, dado el carácter flexible de este marco metodológico, se hace posible adaptar algunos aspectos pautados en el plan de intervención. Lo anterior, en la medida que, la maestra en ese ejercicio interactivo pueda identificar que algunas acciones propuestas en los talleres no sean pertinentes para alcanzar los fines establecidos. En este sentido, es importante también retomar que, aunque se hacen postulan unas fases

en este diseño, el carácter espiral del mismo, permitirá retomar después aquellas que ya se hayan presentado.

3.3.1. Fases de la Investigación Acción

El diseño de investigación acción es definido como una espiral de acciones sucesivas que a partir de la aplicación y revisión se puede volver sobre la idea general, replantear y continuar con el diseño del plan. Elliot (2010) expone las etapas propuestas en el modelo de Lewin:

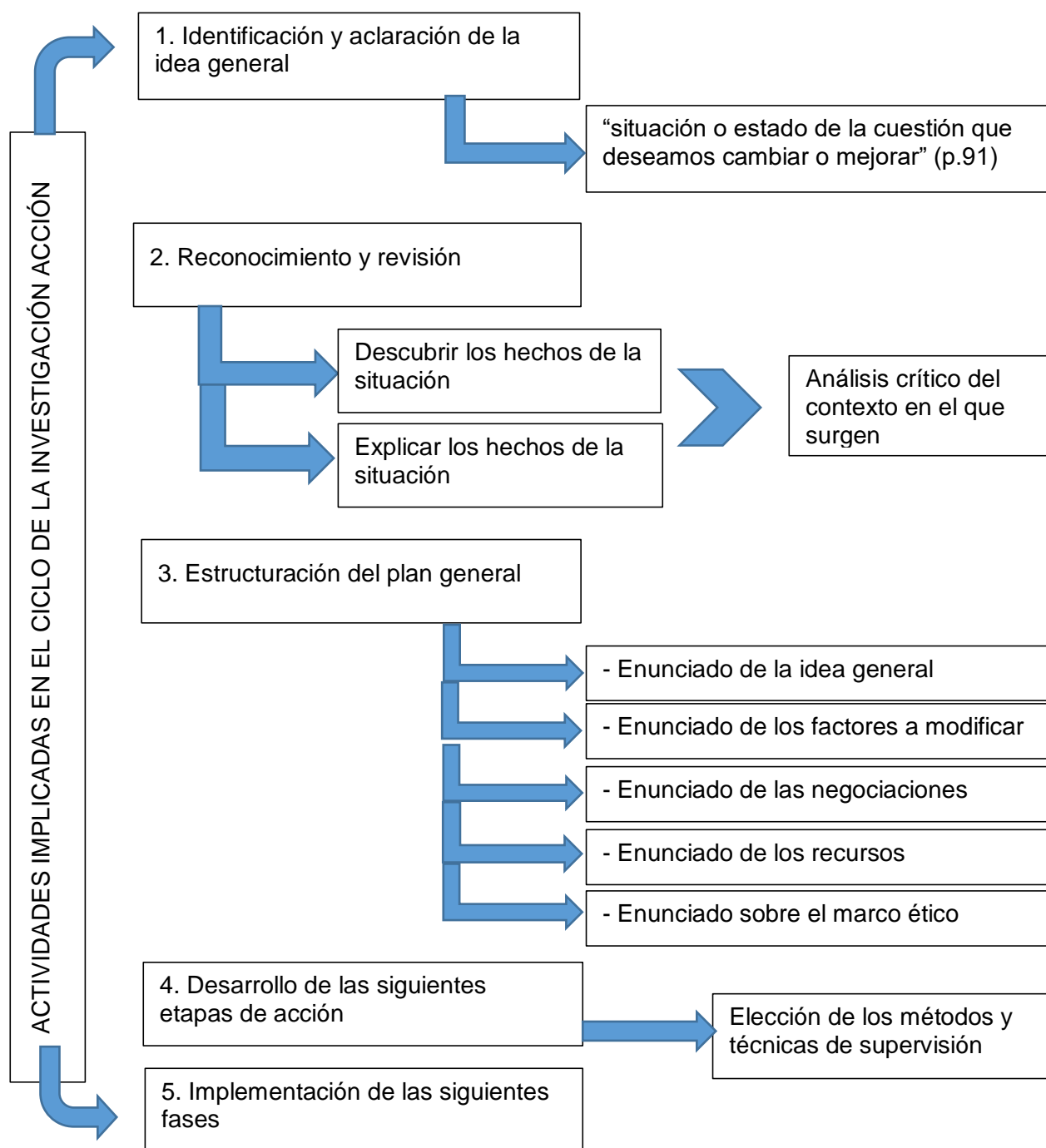
1. Aclaración y diagnóstico de una situación problemática en la práctica.
2. Formulación de estrategias de acción para resolver el problema;
3. Implementación y evaluación de las estrategias de acción y
4. Aclaración y diagnóstico posteriores de la situación problemática (y así sucesivamente en la siguiente espiral de reflexión y acción). (p.92)

A partir de estas fases presentadas, Eliot revisa dicho modelo y destaca que estas etapas no necesariamente deben desarrollarse de manera lineal. Lo anterior lleva a formular la investigación como una espiral en la que se desarrollan acciones que pueden llevar nuevamente a repetir las y replantear ideas ya planteadas. Por tanto, debe considerarse que

- Es posible modificar la idea general
- El reconocimiento incluye el análisis y el descubrimiento de los hechos, reiterándose a lo largo de la espiral de actividades, sin circunscribirse al comienzo del proceso
- La implementación de la fase de acción no siempre es fácil, no debiendo proceder a evaluar los efectos de una acción hasta que se haya comprobado en qué medida se ha implementado. (Elliot, 2010, p.89)

Así pues, se propone la Investigación-Acción como una espiral de actividades, dándole así un carácter flexible a este diseño investigativo. Esto se relaciona con aspectos claves del enfoque cualitativo, acerca de la no linealidad en el cumplimiento riguroso y ordenado de las fases del diseño. Ahora bien, en la revisión que Elliot (2010) hace del modelo de Lewin propone el desarrollo de algunas acciones que se presentan en el Gráfico 10.

Gráfico 10. Actividades implicadas en el ciclo de la Investigación Acción



Fuente: Adaptación de Elliot (2010)

3.3.2. Instrumentos para la recolección de información

Para el desarrollo de cualquier investigación es imprescindible el uso de diversos mecanismos que le permitan al investigador obtener datos para, por un lado, definir su problema y, por otro, para hacer su respectivo análisis. En el curso del presente trabajo se han utilizado diversos instrumentos para la recolección de información que han aportado al sustento de la propuesta a desarrollar. A continuación, se hará una breve descripción de aquellos que se han usado.

3.3.2.1. Observación participante.

En este modo de realizar la investigación “el investigador se mete de lleno en el campo, observa desde la perspectiva de un miembro, pero también influye en lo que se observa debido a su participación” (Flick, 2007, p.154). En esta medida, se hace necesaria la interacción del investigador con los sujetos participantes para que estos le aporten sus significados para la construcción de su trabajo.

Flick (2007) citando a Sparadley (1980) expone tres fases de la observación participante:

- *La observación descriptiva*, con la cual se aporta una orientación al campo de estudio sobre el cual se va a trabajar.
- *La observación localizada*, en la que se focalizan los aspectos que direccionan la pregunta problema.
- *La observación selectiva*, la cual aporta datos adicionales que complementan el paso anterior.

Este proceso de observación se ha desarrollado dentro de las aulas para identificar las dificultades en el abordaje de los textos literarios. Lo que permitió evidenciar el uso instrumentalizado del texto literario y la necesidad de fortalecer las prácticas docentes para transformarlas y así promover la vivencia de la experiencia estética desde el grado primero.

3.3.2.2. Entrevistas semiestructuradas

En palabras de Hernández, *et.al.* (2014) “las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas, y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos y obtener mayor información” (p.403). Estas se caracterizan por ser flexibles, es decir, no se debe seguir un orden específico y se realizan de manera amena. Además, el entrevistador debe acomodarse al tipo de lenguaje y modo de comunicación del entrevistado.

Para efectos de esta investigación se vio pertinente hacer entrevistas a las docentes que realizan acompañamiento en la asignatura de lengua castellana y que tienen a su cargo el abordaje de la literatura. Este diálogo con las maestras permitió evidenciar la importancia de la lectura en la escuela y la necesidad de promover el gusto por los textos literarios.

3.3.2.3. Encuestas de opinión

Aunque este instrumento de recolección se desarrolla de manera más predominante en tipos de investigación cuantitativa, en este trabajo se encuentra pertinente utilizarla. Lo anterior teniendo en cuenta que, la pretensión al elaborar las encuestas giraba en torno a obtener datos generalizados acerca de la relación de los estudiantes con la lectura.

3.3.2.4. Análisis de documentos

Para Elliot (2000) los documentos procuran al investigador información sobre aspectos y problemas concernientes a la investigación. Para el curso de este trabajo se tomó para el análisis, por un lado, los documentos institucionales, como el plan de estudios y el PEI (Proyecto Educativo Institucional) y, por otro lado, los aportados desde las políticas públicas como es el caso de los *Lineamientos curriculares de Lengua castellana*, los *Estándares básicos en competencias en Lenguaje*, los *DBA* (Derechos Básicos de Aprendizaje) de Lengua Castellana para el grado primero y las *Mallas de Aprendizaje* para este mismo nivel. Lo aportado desde estos documentos permitió dar soporte al planteamiento sobre la necesidad de transformar las prácticas de lectura de

textos literarios en la escuela y de este modo, propender por la vivencia de la experiencia estética.

3.4. ¿Quiénes son los protagonistas de la investigación?

Como ya se ha mencionado a lo largo de este trabajo, la investigación se desarrollará con estudiantes de grado primero, específicamente el curso 102 de la jornada tarde de la sede C –Granjas de San Pablo- del Colegio José Martí IED. Este es un grupo en el que la mayoría de los estudiantes vienen desde grado jardín, en dicho nivel, la profesora que les hacía acompañamiento desarrolló diversos proyectos con los niños en los que fomentaba las habilidades discursivas de lectura y oralidad, especialmente, a través del uso de textos narrativos y expositivos, cuyos resultados, según manifestó la docente, fueron satisfactorios. Lo que permite intuir la disposición para el trabajo y la cooperación en las actividades propuestas.

Este grupo de estudiantes muestra gran inclinación por la lectura de textos en las que los animales son los protagonistas, especialmente si se trata de dinosaurios. Además, se ha evidenciado que se interesan en gran medida en participar de actividades que involucren la lectura (en voz alta por parte del maestro ya que no han adquirido el código) y la elaboración de representaciones a partir del arte plástico. Por otro lado, se ha notado que les cuesta un poco el trabajo en grupo y la escucha de las opiniones de los demás. Por tanto, se hace necesario fortalecer estos aspectos desde esta propuesta investigativa.

3.5. Categorías, subcategorías y unidades de análisis

Tabla 1. Categorías, subcategorías y unidades de análisis

PREGUNTA	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	UNIDAD DE ANÁLISIS
¿De qué manera promover la experiencia estética en la	Experiencia estética literaria	Actitud del lector	- Asume la lectura como un acontecimiento estético - Disfruta la lectura del texto literario

lectura compartida de textos literarios con estudiantes de grado primero?		Acción del lector	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza concreciones de acuerdo con su intertexto a partir de los lugares indeterminados - Participa en la Poiesis a través de su creatividad e imaginación - Comparte con sus compañeros las evocaciones que el texto le suscita.
	Proceso de Lectura compartida	Ambiente para la lectura	<ul style="list-style-type: none"> - Participa con agrado del ambiente diseñado para la lectura
		Lectura en voz alta	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza escucha atenta de la lectura del texto literario. Participa de los tres momentos de la lectura: - Antes Elabora predicciones de acuerdo a las marcas gráficas del texto - Durante Comprueba hipótesis y elabora predicciones según los acontecimientos leídos - Después Participa de las actividades propuestas a partir de la lectura realizada.
		Conversación literaria	<ul style="list-style-type: none"> - Habla con los otros a partir de las evocaciones producidas con la lectura del texto literario - Respeta el punto de vista del otro en el diálogo sobre la obra leída.
	Texto literario	Texto narrativo	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica los personajes de la narración - Identifica los lugares en la narración - Reconoce las secuencias narrativas de la historia leída - Identifica una de las figuras literarias: la personificación.

Fuente: Elaboración propia

4. Análisis reflexivo sobre la investigación

EL DRAMA DEL DESENCANTADO

...el drama del desencantado que se arrojó a la calle desde el décimo piso, y a medida que caía iba viendo a través de las ventanas la intimidad de sus vecinos, las pequeñas tragedias domésticas, los amores furtivos, los breves instantes de felicidad, cuyas noticias no habían llegado nunca hasta la escalera común, de modo que en el instante de reventarse contra el pavimento de la calle había cambiado por completo su concepción del mundo, y había llegado a la conclusión de que aquella vida que abandonaba para siempre por la puerta falsa valía la pena de ser vivida.

Gabriel García Márquez

Este capítulo se ocupa del análisis y reflexión a los que se llega a través de la elaboración de esta investigación. Por tanto, en los cuatro apartados que componen esta sección, se encontrará lo siguiente: en el primero, se expondrá la relación que se establece entre el problema, los objetivos investigativos y el diseño de intervención según el contexto de la población participante; en el segundo, se presentará la propuesta didáctica, es decir, los talleres literarios pensados para la consecución de parte de los objetivos de esta investigación; en el tercero, se describirá lo aprehendido por la investigadora desde lo teórico – práctico durante el proceso de desarrollo de la investigación; y, por último, en el cuarto apartado, se dará cuenta de las transformaciones a nivel profesional durante la realización de este proyecto.

4.1. Análisis de la relación entre los aspectos constitutivos de la investigación

En la observación del contexto educativo y de acuerdo con los intereses de la docente investigadora, se planteó la importancia de asumir el abordaje del texto literario en el aula y, particularmente, con ello fortalecer la experiencia estética. Para llegar a esta decisión se recorrió un camino en el cual se hizo la revisión de las políticas públicas que rigen la educación nacional y que determinan el currículo, tales como, los *Lineamientos curriculares de Lengua castellana*, los *Estándares básicos en competencias en Lenguaje*, los *Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)* de Lengua Castellana para el grado primero y las *Mallas de Aprendizaje*. En la lectura realizada de estos documentos se hizo especial énfasis en los aspectos que a la enseñanza de la literatura se refieren.

En el anterior rastreo se identificó que en las políticas más recientes como los DBA y las Mallas de aprendizaje, se les da poca importancia a aspectos como el disfrute

y la experiencia estética en la lectura del texto literario. Esto se complementó con el proceso de lectura del contexto, en el que se hizo observación a las clases de docentes de la Institución Educativa y, también, de las prácticas de la investigadora en cuanto a la lectura literaria, ya que se evidenciaba la instrumentalización de las obras en pro del beneficio del aprendizaje de aspectos formales y gramaticales.

Al haber encontrado esta problemática tanto en la propia práctica como en el quehacer de otros docentes, se hizo un rastreo de algunos conceptos teóricos para que direccionaran el curso de la investigación. En este proceso se encontró que, es necesario transformar la concepción de la “enseñanza de la literatura” por la de educación literaria en la que el docente promueva espacios de lectura en donde se dé prioridad al gusto por esta y no se conciba como un acto coercitivo u obligatorio.

Ahora bien, al hacer este estudio del contexto se realizó una mirada especial a la población seleccionada: niños de grado primero. Por tanto, se vio la necesidad de buscar un camino que permitiera llevar a los niños el texto literario, de tal manera que tuviesen acceso a él, teniendo en cuenta que aún ellos no han adquirido el proceso de decodificación. Así pues, se encontró que la lectura compartida en voz alta sería la estrategia pertinente para encaminar el trabajo investigativo. Este planteamiento permitió pensar también en la posibilidad de diseñar ambientes para la lectura que animaran más a los niños a participar del proceso de acercamiento al disfrute de la lectura literaria.

A partir de lo anterior, fue posible plantear unos objetivos guiados hacia la promoción de la experiencia estética en la escuela. Determinar estos propósitos posibilitó analizar la pertinencia de una metodología investigativa flexible encaminada hacia la reflexión y transformación de las prácticas de enseñanza. Así pues, se encontró en la Investigación-Acción el camino propicio para realizar el trabajo.

Este diseño investigativo que tiene como fin la transformación de las prácticas de enseñanza, da la posibilidad de cambiar la manera en la que los docentes abordan el texto literario y, asimismo, dejar la concepción tradicional de enseñanza de la literatura, por la de educación literaria. Como en todo diseño de investigación existen unas fases en las cuales competen ciertas actividades que se han desarrollado a partir de la teoría, ya que, como se plantea en el enfoque cualitativo, no se trata siempre de construir nuevas teorías sino de enriquecerlas. Así pues, dentro de las etapas de este trabajo está

la construcción de una propuesta didáctica en la que se encontró pertinente el taller literario.

Este dispositivo pedagógico permitió, por un lado, dar espacio para el diseño de ambientes para la lectura y, por otro lado, la creación de la secuencia de actividades que permitiesen promover la experiencia estética. En esta medida fue importante recurrir a los fundamentos teóricos de taller pedagógico y literario para conocer sus características y componentes y así poder articular la propuesta investigativa. Por tanto, para este propósito son de gran importancia los aportes de Rodríguez-Luna (2012) y Vásquez (2008) puesto que, fue posible pensar en las diversas dimensiones del taller para que fuese lúdico, significativo, participativo, entre otras cualidades, y que, además, fuese planeado, con unos propósitos definidos y unas obras literarias pensadas para el beneficio de los estudiantes de grado primero.

Ahora bien, para la creación de esta propuesta, no fue únicamente necesario documentarse sobre los aspectos pedagógicos del taller, también fue preciso hacer un recorrido por los referentes teóricos de cada una de las categorías que direccionan esta investigación. Para empezar ese recorrido conceptual, se vio pertinente ubicar el curso del trabajo desde una perspectiva sociocultural del lenguaje, en la que la interacción con los *otros* es premisa fundamental para la construcción del *ser* y de los aprendizajes. Posterior a esto, fue necesario conocer aquellos aspectos fundamentales de una pedagogía de la literatura, como la importancia de la promoción de la competencia literaria para favorecer aspectos de comprensión, interpretación y valoración de los textos literarios.

Teniendo establecido este marco de referencia, se inició con el abordaje de los aspectos constitutivos de la investigación. Para esto, se tomó el concepto de experiencia estética, desde el cual se centró la atención en la recepción del texto literario, dando prelación a la manera como el lector asume la obra, las concreciones a las que llega y, por supuesto, al disfrute de la lectura. También, se contempló la cuestión de la lectura compartida, en la que se resaltaron los beneficios que trae para los niños realizar este tipo de ejercicio tanto en lo emocional como en lo cognitivo; del mismo modo, se centró la atención en pensar en el ambiente propicio para desarrollar esta actividad, puesto que,

se consideró importante que este fuese ameno para así contribuir a la consecución del objetivo de favorecer la experiencia estética.

Ahora bien, vale la pena resaltar que lo propuesto en esta investigación no quiere decir que genere una transformación inmediata e ideal. Debe tenerse en cuenta que el acercamiento a las obras literarias, leerlas y disfrutarlas necesita de un proceso extenso, sin embargo, en la propia práctica docente, este sería un primer acercamiento a la literatura desde una perspectiva del disfrute y no de la obligatoriedad. Así pues, es necesario seguir dejando de lado aquellas prácticas que desestimen los textos artísticos y que los instrumentalicen e ir fortaleciendo el gusto por estos y qué mejor que desde los grados de primer ciclo.

4.2. Propuesta de intervención

Antes de iniciar con la exposición de la propuesta didáctica para la investigación, es pertinente hacer claridad en que esta no pudo ser aplicada por causa de la pandemia del Covid-19. En términos de la Investigación Acción se realizaron de manera presencial las fases 1 y 2, las cuales corresponden a la *aclaración y diagnóstico de una situación problemática en la práctica* y la *formulación de estrategias de acción para resolver el problema*. Es decir, durante el proceso de plantear y delimitar el problema se realizó observación participante para así plantear los objetivos, pero las fases 3 y 4 respectivas a la *implementación y evaluación de las estrategias de acción* y la *aclaración y diagnóstico posteriores de la situación problemática*, no fue posible desarrollarlas.

Por cuestiones de conectividad de los estudiantes, no se pudo implementar la propuesta de manera virtual. Ahora bien, que no se hayan aplicado los talleres para efectos de cumplimiento de entrega de este documento, no quiere decir que no se vayan a realizar. De hecho, es un compromiso tanto con los estudiantes como con la investigadora misma, poner en práctica la propuesta diseñada. Así pues, en este texto no se podrá dar cuenta de los resultados y su respectivo análisis. Por lo tanto, se hará una descripción detallada de la planeación de los talleres y los aspectos que se tuvieron en cuenta para realizar esta propuesta.

En palabras de Vásquez (2008), el taller implica una *didáctica exigente* puesto que requiere de una *preproducción* y *posproducción*. Por tanto, para la elaboración de

los talleres se tuvieron en cuenta las características aportadas por este autor, las cuales ya fueron expuestas en los referentes teóricos. Así pues, se presentarán a continuación, los ajustes que se realizaron para esta propuesta didáctica.

Mimesis.

En cuanto a este aspecto, es de recalcar que el maestro representa un modelo a seguir. Por lo tanto, la docente del grado 102 deberá realizar la lectura del texto literario de tal manera que incentive a los niños a querer continuar con el proceso de leer este tipo de obras y a desear realizarlo de la misma manera.

Poiesis.

Como lo postula Vásquez (2008) “No hay verdadero taller en donde no se produzca algo” (p.16). En este sentido, y en la búsqueda de que los niños realicen concreciones con las lecturas, se dará paso a que ellos participen en la *Poiesis* y se conviertan en cocreadores de la obra. Por otro lado, es pertinente tener en cuenta que el acto de leer está ligado al proceso de escribir, por ende, así como se realizará la lectura compartida, también se dará espacio a escrituras conjuntas con las ideas que produzcan los niños.

Tekhné.

Este aspecto hace referencia a un *saber aplicado* “a las reglas del oficio, de los cuidados y de los alcances de las herramientas, de un conocimiento organizado en etapas y momentos, de las minucias que identifican al ‘conocedor’ del oficio” (Vásquez, 2008, p.31). En esta medida, por un lado, requiere del conocimiento por parte del docente de los aspectos de la teoría literaria sobre la cual se va a desarrollar el taller, en este caso la experiencia estética y la recepción de la obra artística. Por otro lado, también implica los saberes didácticos para llevar a los niños determinados conocimientos, lo que requiere de una adecuada planeación y ejecución de las actividades. Así pues, en el siguiente numeral se expondrá el paso a paso de estas.

Instrumentum.

En la producción de un taller es necesario definir las herramientas que se han de necesitar para ejecutarlo. Por lo tanto, en este se tendrá en cuenta, por un lado, los aspectos de caracterización del ambiente de lectura que ayudarán a que los estudiantes se sientan más a gusto para participar de las actividades, por ejemplo, decoración,

juegos, muñecos, cajas sorpresa, entre otros instrumentos. Por otro lado, es pertinente utilizar como dispositivo de lectura para algunos talleres el “big book” o “libro grande” para que sea más accesible para los estudiantes.

En uno de los antecedentes rastreados en la presente investigación se encontró que este “instrumento” es favorecedor como estrategia para la lectura compartida. De acuerdo con Llamazanes y Alonso (2016)

Los ‘libros grandes’ son versiones de los libros destinados a los niños cuya característica distintiva es el tamaño, puesto que cada página ocupa media cartulina. De igual modo, el texto es muy grande y se acompaña de una ilustración acorde que permiten a los niños centrarse en el libro. (p.158)

Así pues, se encontró este dispositivo apropiado para garantizar la accesibilidad de los niños a la obra literaria. Puesto que, al ser el escrito y las imágenes más grandes, los estudiantes podrán reconocer de mejor manera las marcas iconográficas y con ello, favorecer el reconocimiento de la secuencia narrativa, ya que, no se valdrán únicamente de la escucha sino también de la visualización del texto. Ahora bien, es pertinente aclarar que, la docente realizará la adaptación al “big book” de las obras a leer.

En esta misma línea, se usará otro tipo de estrategias como la proyección de los libros de lectura a través de Video Beam y televisores para que los niños accedan al texto. También se recurrirá a la visualización de obras cinematográficas que complementen algunas de las actividades propuestas.

Metis

En este aspecto se hace referencia al tipo de inteligencia que debe implicar el desarrollo del taller literario, el cual debe ser un *conocimiento útil*, que sea práctico y que procure fortalecer la experiencia. Lo anterior, lleva a plantear que en esta propuesta didáctica no se debe desplegar un conjunto de aspectos teóricos (no porque no sean importantes y que, de hecho, el docente debe conocerlos), sino orientar a los estudiantes hacia el saber hacer, es decir, no se requiere en este caso que el estudiante sepa qué es la experiencia estética, sino que la vivencie a través de la secuencia de actividades diseñadas.

Ritus.

Este es uno de los aspectos más importantes para la puesta en práctica del taller ya que compete la disposición de un espacio ameno para su desarrollo. Para efectos de

este trabajo, se hará el diseño de un ambiente propicio para la lectura en el que los niños se sientan acogidos y a gusto para realizar la lectura del texto literario, por tanto, en la exposición de cada taller se hará la especificidad del escenario en el que se va a trabajar. En cuanto al *Ritus*, también es de gran importancia el trabajo con los otros por lo que se hace necesario fortalecer la dimensión interaccionista a través de espacios compartidos, tanto en el momento de leer como en las demás actividades planeadas

Corpus

Se hace alusión en este ámbito, a la disposición corporal del maestro, a su kinésica, sus movimientos y gestos. Es decir, que, a través de sus facciones, su modo de hablar y de desplazarse, el docente puede transmitir a los estudiantes su pasión y gusto por las obras literarias. En este caso, es pertinente que la docente del grado 102 realice la lectura del texto de tal manera que anime a los niños a querer escucharla y que en el resto de actividades su corporalidad les incite a querer participar de lo propuesto.

A partir de las características expuestas fue posible realizar la propuesta de talleres que se presentarán más adelante. La estructura de cada taller contiene: una tabla con los datos generales, el diseño del ambiente, la actividad de apertura, de desarrollo y de cierre y, por último, los mecanismos evaluativos. Con referencia a este aspecto se retoma el concepto de *Evaluación auténtica* propuesto por Condemarín y Medina (2000) donde esta se considera como distante a la calificación y, además, promueve el mejoramiento de las prácticas en pro de favorecer los procesos de aprendizaje de los niños. Por lo tanto, cada taller contará con una rúbrica para hacer la coevaluación de las actividades realizadas. Como ya se mencionó no se asignará una nota numérica, sino que se propenderá por la construcción conjunta para el fortalecimiento de la experiencia estética.

Ahora bien, en cuanto a la organización de los talleres, se dividirán en tres grupos rotulados de la siguiente manera: de sensibilización y acercamiento al texto literario, de fundamentación y apropiación del texto literario y, por último, de consolidación y experiencia estética. En cada uno de ellos se abordarán las categorías, subcategorías y unidades de análisis, aunque cabe aclarar que algunas serán repetitivas en los talleres, ya que no se puede prescindir de estas en el desarrollo de los talleres.

Al inicio de cada sección de talleres, se hará la descripción de las categorías, subcategorías y unidades de análisis de cada uno de los grupos de talleres presentes en la propuesta de intervención. Se hace la claridad que para el primer conjunto se abordará únicamente una categoría, que es la correspondiente al proceso de lectura, puesto que, se busca animar a los niños a disfrutar de las actividades a desarrollar. Mientras que en la segunda y tercera agrupación se abordan las tres categorías con sus respectivas subcategorías y unidades de análisis, ya que se busca desarrollar un proceso integrado en el que se fortalezcan las diversas dimensiones propuestas y no un ejercicio parcelado por ejes temáticos.

4.2.1. Talleres de sensibilización y acercamiento al texto literario

Este conjunto de talleres tiene la finalidad de realizar un primer acercamiento de los niños al texto literario. Para ello se realizarán actividades que los incentiven a escuchar la lectura y se diseñarán ambientes que les haga sentir cómodos y que les despierte la curiosidad y el deseo de participación en lo propuesto. A continuación, se presentarán las respectivas categorías, subcategorías y unidades de análisis que se desarrollarán en este grupo de talleres.

Tabla 2. Categorías, subcategorías y unidades de análisis en los talleres de sensibilización

Categoría	Subcategoría	Unidad de análisis
Proceso de lectura compartida	Ambiente para la lectura	Participa con agrado del ambiente diseñado
	Lectura en voz alta	Realiza escucha atenta de la lectura del texto literario Participa en los tres momentos de la lectura

Fuente: Elaboración propia.

Como se evidencia en la tabla anterior, para este grupo de talleres se pensó en abordar desde el inicio el proceso de lectura compartida en voz alta, teniendo en cuenta los tres momentos de la lectura. Esto animará a los estudiantes a su participación activa, a quitarse la pena, dar sus respuestas y opiniones y a familiarizarse con los textos literarios narrativos. Así pues, se dará paso a la exposición de los talleres que componen esta sección de acuerdo a la estructura anteriormente mencionada.

Taller 1

Tabla 3. Aspectos generales del taller 1

TÍTULO: Pequeños exploradores del mundo de los dinosaurios	
Número de sesiones	2
Propósito	Motivar al estudiante para el acercamiento hacia los textos literarios
Conceptos a desarrollar	Predicciones al inicio, con base en las marcas visuales e iconográficas (título y dibujos) y a lo largo de la lectura del cuento escogido, según el desarrollo de la historia.
Aspectos evaluativos	Elaboración de predicciones Realización de comentarios sobre el texto
Texto literario	Dinosaurios Autor: Ivar Da Coll
Película	Un gran dinosaurio (2015)

Fuente: Elaboración propia

Sesión 1

Instrumentos:

- Juego de piezas para armar la figura de un dinosaurio
- Banderines que indican dónde fueron enterradas las piezas
- Palos de paleta para desenterrar las piezas
- Representaciones plásticas de la era Mesozoica para la ambientación
- Big Book adaptado con el texto e imágenes de la obra “Dinosaurios”

Diseño del ambiente físico para la lectura:

Serán dos los espacios en los que se realice el taller: uno, es el patio en el que se enterrarán las piezas del juego que se usarán en la actividad de apertura, los colores de los banderines que indicarán la ubicación de estas piezas deben ser tonos llamativos (fuertes y neones). El otro espacio es el salón de clase, se usará para la ambientación algunas representaciones plásticas de cavernícolas y plantas, y en uno de los rincones se pondrá la ilustración de un volcán.

Actividad(es) de apertura:

La docente les dice a los niños que harán un juego que se llama “pequeños exploradores” y para ello se harán 10 grupos. Así organizados, se les asignará una

banderilla con un color diferente y se les indicará que deberán buscar en el patio otra bandera con el tono que se les dio y desenterrar una pieza de “algo” que después descubrirán qué es (previo a esto, la docente deberá haber enterrado las piezas de un juego que representa un dinosaurio). Cuando cada grupo haya encontrado su ficha, la docente los convocará en el salón y procederán a armarlo. Allí los niños descubrirán que las piezas forman la figura de un dinosaurio

Actividad(es) de desarrollo:

Antes de la lectura. La docente les hará una serie de preguntas acerca de la figura que armaron, por ejemplo, ¿Qué saben de los dinosaurios?, ¿dónde los hemos visto?, ¿será que si existieron?, entre otras preguntas que se irán dando de acuerdo a las respuestas de los niños. También se les cuestionará por las representaciones plásticas usadas para la ambientación (los cavernícolas y el paisaje) y la relación entre esto y los dinosaurios.

Posteriormente, la docente mostrará la portada del big book en la que habrá un dibujo de un dinosaurio y les leerá el título de la historia, con esto también se procurará favorecer el reconocimiento de algunas letras. Por lo tanto, se hará la reflexión de que la historia se tratará de estos animales extintos. Así pues, se indagará sobre lo que los niños esperan encontrar en la historia.

Durante la lectura. Posterior a escuchar las predicciones iniciales de los niños se procederá a la lectura del texto. Durante este proceso, es necesario que la docente motive a los niños con preguntas que los lleve a plantearse nuevas hipótesis sobre la lectura y verificar si lo que se habían planteado al inicio sí fue lo que sucedió.

Después de la lectura. Finalizada la lectura de la historia, la docente realizará preguntas como ¿Te gustó la historia?, ¿por qué?, ¿cuál fue tu parte favorita?, ¿crees que esa es la razón por la que se extinguieron los dinosaurios?, ¿saben qué significa la palabra extinguir?, ¿te gustaría vivir con dinosaurios?, entre otras de acuerdo a las respuestas de los niños.

Actividad(es) de cierre:

Los estudiantes se organizarán cada uno en su escritorio. Así ubicados, la docente les dará un octavo de cartulina negra y tizas para que allí dibujen un dinosaurio al que deberán inventarle algunas características en cuanto a su forma de ser y ponerle un

nombre, la profesora les ayudará con la escritura de este para que ellos lo puedan plasmar en su creación. Finalizada esta actividad cada niño les contará a sus demás compañeros cómo es su dinosaurio y cómo lo llamó.

Sesión 2

Instrumentos:

- Aparatos audiovisuales: televisor y teatro en casa.
- Película *Un gran dinosaurio*

Diseño del ambiente para la lectura:

Esta actividad se desarrollará en la biblioteca de la institución. Allí se cerrarán las cortinas para que quede oscuro (como en una sala de cine) y se dispondrán las sillas de tal manera que todos puedan visualizar el televisor.

Actividad de apertura:

Activación de recuerdos. La docente hará preguntas indagando lo que recuerdan del texto leído en la sesión anterior. De acuerdo a lo que contesten, ella les contará que son muchas las historias que diferentes personas se han inventado en torno a los dinosaurios y que algunas las han llevado al cine, por lo que, en esta ocasión observarán una película que se llama: *Un gran dinosaurio*

Actividad de desarrollo:

Visualización de la película. Durante esta no se harán preguntas, puesto que, no se quiere interrumpir el hilo de la historia

Actividad de cierre:

La docente les preguntará a los niños si les gustó la película y cuál fue su parte favorita. De acuerdo con sus respuestas ella hará otras preguntas buscando hacer una relación con la narración de Ivar Da Coll leída la sesión anterior, por ejemplo: ¿qué elementos comunes encontramos en el libro y en la película? ¿qué personajes aparecen en cada historia y qué tienen en común? ¿qué aprendimos de cada una de las historias? entre otras. Después del diálogo se organizarán los estudiantes en grupos, así ubicados, se les pasarán fichas con diferentes imágenes de escenas de la película (diez) las cuales deberán organizar en el orden en que sucedieron los hechos. Finalizado este trabajo, se hará la respectiva socialización.

Rejilla de evaluación:

Tabla 4. Rejilla de evaluación para el taller 1

REJILLA EVALUATIVA PARA ESTUDIANTES (coevaluación)				
CRITERIOS	Sí	Mucho	Poco	No
Escuché atentamente la lectura				
Di mi opinión sobre los hechos de la historia				
Observé atentamente la película proyectada				
Trabajé en equipo aceptando diferentes puntos de vista				
Participé de las actividades sin faltarle al respeto a ninguno				

Fuente: elaboración propia

Taller 2

Tabla 5. Aspectos generales del taller 2

Pijamada con mis amigos ¡Vamos a estimular nuestros sentidos!	
Número de sesiones	1
Propósito	Estimular los sentidos de los niños para favorecer la escucha de la lectura en voz alta
Conceptos a desarrollar	Sensaciones y sentidos Escucha atenta
Aspectos evaluativos	Participación
Texto literario	Leyenda mexicana: El conejo en la luna Autor: anónimo

Fuente: Elaboración propia

Instrumentos:

- Caja de las sensaciones con diferentes texturas
- Colchonetas
- Alimentos con diversos sabores: Dulces, ácidos, salados, entre otros.
- Objetos con olores: perfume de frutas, chocolate, café
- Cubre ojos
- Equipo de audio para reproducir diversos sonidos (lluvia, animales, viento, entre otros)

- Fichas con siluetas de animales
- Cartulinas blancas con un círculo grande dibujado
- Representaciones en arte plástico de la luna y estrellas
- Big book con forma de luna con el texto de la leyenda

Diseño del ambiente físico para la lectura:

Este taller se desarrollará en el salón de clases con la siguiente organización: en el techo se hará decoración que represente el cielo de noche, es decir, con estrellas y la luna. El mobiliario del aula se ubicará en torno a las paredes dejando el centro desocupado, allí se pondrán colchonetas y en la mitad de estas habrá una mesa con la caja de sensaciones y los otros elementos requeridos para la actividad.

Actividad(es) de apertura:

¡Vamos a hacer una pijamada!

El día previo a la realización del taller se solicita a los niños ir a la escuela en pijama. Los niños se ubicarán sentados en las colchonetas y la docente le dará a cada uno un cubre ojos para que se lo pongan. Con sus ojos cubiertos la docente les dirá que van a realizar unas actividades para activar y estimular los sentidos (olfato, vista, tacto, gusto y oído). Primero se hará estimulación del sentido del olfato, para ello, la docente pasará a los niños, diversos objetos para que los huelan. Seguido de esto se trabajará el gusto, por lo cual, se dará a probar distintos alimentos con diferentes sabores para que ellos los identifiquen. Posteriormente, se pasarán a los niños diversas texturas que estarán en la caja sensorial para estimular el sentido del tacto.

Luego, se activará el sentido del oído, para ello se pondrán a reproducir diferentes sonidos que los estudiantes deberán identificar; después de esto la docente hará una reflexión sobre la importancia de escuchar, de prestar atención y guardar silencio mientras los otros hablan. Finalizada esta actividad, se pedirá a los niños que se retiren el cubre ojos para estimular el sentido de la vista, para ello se mostrarán a los niños fichas con dibujos de siluetas de animales para que ellos reconozcan cuáles son.

Estas actividades se proponen con el fin de estimular los sentidos y con ellos procurar atención y concentración en el momento de la escucha de las lecturas. Además, se toma la realización de la pijamada como una alusión a las lecturas que se realizan en familia antes de dormir cuando los padres leen a sus hijos y comparten ese momento de

lectura compartida. También, se dice que en la tradición mexicana, la leyenda del conejo en la luna es contada a los niños como una historia para dormir.

Actividad(es) de desarrollo:

Antes de la lectura. La docente indicará a los niños que se recuesten en las colchonetas y que miren hacia el techo y les indagará sobre lo que observan, también hará preguntas del tipo: ¿Les gusta la luna?, ¿les gustan las estrellas?, ¿habrá alguien que viva en la luna?, ¿qué has escuchado sobre la luna? De acuerdo con lo que respondan los niños se les hará otros cuestionamientos relacionados con el tema. Posteriormente, se les pedirá que se sienten, se les mostrará el big book con forma de luna y se leerá el título de la historia. A partir de este y de la imagen de la portada se realizará el proceso de elaboración de predicciones sobre lo que va a suceder teniendo en cuenta estos aspectos.

Durante la lectura. Mientras se realiza la lectura, la docente irá cuestionando a los niños sobre la nueva información y el cumplimiento o no de las predicciones elaboradas por ellos antes de la lectura. Así pues, se dará paso a la imaginación y creación de nuevas posibilidades para el curso de la historia.

Después de la lectura. Se preguntará a los niños si disfrutaron la lectura, si les gustó la historia, qué fue lo que más les gusto, qué creen que pasó con el conejito después y con el dios Quetzalcóatl.

Actividad(es) de cierre:

Con ayuda de los estudiantes se recogerán las colchonetas y se organizará el mobiliario del salón para que cada uno se ubique en su escritorio. Ya ubicados, la docente les dará una cartulina blanca con un círculo grande dibujado el cual deberán recortar para así obtener la silueta de la luna, posteriormente, les pasará tiza negra pulverizada para que untando sus dedos hagan la forma del conejo en la luna.

Rejilla de evaluación

Tabla 6. Rejilla de evaluación para el taller 2

REJILLA EVALUATIVA PARA ESTUDIANTES (coevaluación)				
CRITERIOS	Sí	Mucho	Poco	No
Escuché atentamente la lectura				

Me gustó la lectura realizada				
Di mi opinión sobre los hechos de la historia.				
Imaginé lo que podía suceder en la historia según el título				
Participé de las actividades sin faltarle al respeto a ninguno.				

Fuente: Elaboración propia

4.2.2. Talleres de fundamentación y apropiación del texto literario:

En este conjunto de talleres se desarrollarán actividades que inicien a los estudiantes en el reconocimiento de aspectos literarios y también, que les permita ir fortaleciendo el gusto por la lectura de tipo artístico. Además, se promoverá el diálogo entre los estudiantes, con y sin la mediación de la maestra, con el fin de compartir las propias evocaciones y puntos de vista, y escuchar las de los demás. Del mismo modo, se pretende concientizar sobre el respeto a las opiniones de los otros.

Tabla 7. Categorías, subcategorías y unidades de análisis de los talleres de fundamentación

Categoría	Subcategoría	Unidad de análisis
Experiencia estética literaria	Actitud del lector	Disfruta la lectura del texto literario
	Acción del lector	Realiza concreciones de acuerdo con su intertexto a partir de los lugares indeterminados
Proceso de lectura	Ambiente para la lectura	Participa con agrado del ambiente diseñado
	Lectura en voz alta	Realiza escucha atenta y dirigida de la lectura del texto literario Participa en los tres momentos de la lectura
	Conversación literaria	Habla con los otros a partir de las evocaciones producidas con la lectura del texto literario
Texto literario	Texto narrativo	Identifica algunos elementos de la narración

Fuente: Elaboración propia

Taller 3

Tabla 8. Aspectos generales del taller 3

¿El puente está quebrado?	
Número de sesiones	1
Propósito	Promover la conversación con sus compañeros acerca de la lectura Explicar las características básicas de un texto narrativo
Conceptos a desarrollar	Conversación literaria Texto narrativo
Aspectos evaluativos	Conversación literaria Reconocimiento de algunas características del texto narrativo
Texto literario	El puente está quebrado Autor: Celso Román Ilustraciones de Michi Peláez.

Fuente: Elaboración propia

Instrumentos:

- Texto escaneado
- Televisor
- Computador
- Fichas recortables con animales
- Cartulina blanca
- Lápices, colores, tijeras, pegante, borrador.

Diseño del ambiente físico para la lectura:

El primer escenario en donde se efectuarán las actividades es el patio, allí no se requiere de un diseño particular. Ahora bien, el otro lugar en donde se trabajará es la biblioteca, en esta, la disposición espacial de las mesas debe ser de tal manera que todos alcancen a ver el televisor. Por tanto, solo se usarán las sillas que no den la espalda al instrumento audiovisual.

Actividad(es) de apertura:

¡Hagamos una ronda!
El puente está quebrado
El puente está quebrado
¿con qué lo curaremos?

*con cáscaras de huevo,
burritos al potrero,
que pase el rey,
que ha de pasar,
con todos sus hijitos,
menos el de atrás, tras, tras.*

Esta actividad se desarrollará en el patio del colegio y se hará el juego de la ronda *El puente está quebrado*. Para ello se escogen dos estudiantes quienes se tomarán de las manos con los brazos extendidos simulando un puente. El resto de estudiantes harán una fila y los de atrás pondrán sus manos en los hombros de su compañero de adelante. Cuando inicien a cantar la ronda, la hilera de niños irá pasando por debajo del “puente” y cuando se digan las últimas palabras de la canción, quien quede atrapado en los brazos de sus compañeros deberá escoger con cuál de ellos formará equipo y tendrá que ubicarse detrás de este. Cuando ya no quede ningún niño para hacer la ronda, habrá dos filas una frente a la otra, se hará una línea justo en la mitad de los niños puente quienes con ayuda de su grupo halarán hacia sí y los que hagan cruzar la raya al otro equipo serán los ganadores. La ronda podrá repetirse si así se dispone en acuerdo con los estudiantes.

Actividad(es) de desarrollo:

Este momento del taller será desarrollado en la biblioteca de la institución.

Antes de la lectura. Organizados por mesas de a 3 ó 4 estudiantes, la docente les dirá a los niños que leerá para ellos una historia que se llama el puente está quebrado. Luego les preguntará: ¿Alguien imagina de qué puede tratar la historia?, la profesora escuchará atentamente las respuestas de los niños. Posteriormente, encenderá el televisor en el que se proyectará el libro y les mostrará la portada de este para contrastar lo que contestaron con lo que se ve en la imagen (unas colinas con árboles, un río, muchos animales selváticos y un arcoíris), después, volverá a repetir la pregunta para ver qué hipótesis se modifican con referencia a lo observado.

Durante la lectura. Se realiza la lectura de la historia haciendo pausas para que los niños puedan ver las imágenes del texto. En este momento de la actividad se dará espacio para comprobar hipótesis y hacer nuevas predicciones. La docente indagará si

los niños conocen los animales que aparecen ahí. En una parte de la narración se hace referencia al diluvio universal, la docente preguntará si alguien conoce la historia. También se harán pausas para realizar lectura de imágenes y a partir de ellas construir significados.

Después de la lectura. Inicialmente la docente les dirá a los niños la importancia de guardar los turnos para la conversación y la necesidad de respetar lo que los demás compañeros opinan. Después de dicha aclaración, la profesora indagará si les gustó o no a historia y qué fue lo que más les gustó. Posteriormente dará un espacio para que los niños que están ubicados en la misma mesa conversen sobre la historia.

Actividad(es) de cierre:

Identifiquemos personajes y lugares

Para esta actividad la docente hará una breve explicación a los niños sobre algunas características de las narraciones; por ejemplo, que suceden en unos lugares específicos y que tienen unos personajes que pueden ser protagonistas o secundarios. Seguido a esto les preguntará sobre el lugar en el que sucedió la historia leída y que características tenía este. Posteriormente harán un recuento de los personajes de la historia y lo que hicieron en ella.

Finalmente, la docente les pasará una ficha recortable en la que aparecen muchos animales, ellos deberán recortar los que aparecieron en la historia. Después les dará una cartulina en blanco para que ellos dibujen el lugar donde sucedió la narración y que, posteriormente peguen los animales que recortaron.

Rejilla de evaluación

Tabla 9. Rejilla de evaluación para el taller 3

REJILLA EVALUATIVA PARA ESTUDIANTES (coevaluación)				
CRITERIOS	Sí	Mucho	Poco	No
Disfruté de la lectura				
Hice predicciones sobre lo que iba a pasar en la historia				
Di mi opinión sobre los hechos de la historia.				
Conversé con mis compañeros sobre la historia				

Respeté el turno que me asignaron para dar mi opinión				
Escuché lo que dijeron mis compañeros				
Identifiqué el lugar y los personajes del cuento				

Fuente: elaboración propia

Taller 4

Tabla 10. Aspectos generales del taller 4

Rojo como el chapulín colorado	
Número de sesiones	1
Propósito	- Disfrutar la lectura del texto literario -Promover en los estudiantes la elaboración de predicciones e interpretaciones a partir de imágenes y hechos del texto.
Conceptos a desarrollar	Texto narrativo Gusto por la lectura Conversación literaria
Aspectos evaluativos	Elaboración de predicciones Realización de comentarios sobre el texto Respeto de los turnos conversacionales Elaboración de concreciones
Texto literario	Los colores de grillo Autor: Gerardo Meneses Ilustraciones: Veronika Cháves

Fuente: Elaboración propia

Instrumentos:

- Una caja sorpresa en donde estarán los personajes principales de cada historia a leer.
- Televisor
- Computador
- Material reciclable: cubeta de huevos, conos de papel higiénico
- Materiales: cartulina, foami, tijeras, lana, pegante, escarcha, entre otros.

Diseño del ambiente físico para la lectura:

Las actividades de esta sesión se realizarán en la biblioteca del Colegio. Los niños estarán ubicados de a tres por mesa sentados de tal manera que no le den la espalda al

televisor donde se proyectará el libro. En la mesa del docente estará ubicada la caja sorpresa y los otros materiales que se van a requerir para las actividades.

Actividad(es) de apertura

Caja sorpresa: La docente deberá haber preparado una caja sorpresa con varios elementos, entre ellos el muñeco de un grillo (que es el personaje de la historia). Entonces dirá a los estudiantes: Niños aquí en la caja sorpresa hay algo relacionado con lo que vamos a leer ¿Quién quiere saber qué es? La reacción de la docente estará sujeta a lo que digan los niños; sin embargo, buscará la manera de que ellos sientan la curiosidad sobre el contenido de la caja. Posteriormente les dirá que algo de lo que está en esta caja es el personaje principal de la historia. Por lo tanto, la profesora irá sacando uno a uno los objetos y les preguntará si piensan que determinado elemento es el personaje y ellos dirán sus razones. Finalmente, dirá a los niños que lean la historia juntos para descubrir cuál es el protagonista de la historia.

Actividad(es) de desarrollo

Antes de la lectura. Se tendrán en cuenta las siguientes preguntas orientadoras: ¿Qué nos dice la imagen de la carátula del big book?, ¿qué otros personajes habrá en historia?, ¿en qué lugar creen que se desarrollará la historia?

Durante la lectura. Se realizarán pausas para ir preguntando aspectos literales del texto ¿Qué hacen los personajes?, ¿qué es lo que está sucediendo?, y también sobre algunas predicciones, ¿Cómo podría terminar la historia?, ¿cómo actuarán los demás insectos?

También se indagará sobre algunos lugares indeterminados en el texto. Por ejemplo, cuando se hace uso de la palabra *insectos* ¿Cuáles animales imaginan los niños? Además, al inicio de la historia no se habla del lugar donde se desarrolla la historia, también se puede cuestionar sobre esto para ver cuál suponen los niños, entre otras situaciones.

Después de la lectura. Se harán preguntas orientadas hacia sus gustos, es decir, ¿Qué fue lo que más te gustó de la historia de grillo?, ¿qué opinan sobre lo que hizo el personaje principal?, ¿qué hubieras hecho si fueras el grillo?, ¿estás de acuerdo con lo

que hizo el grillo?, ¿le cambiarían algo al texto?, ¿hay alguna situación de los humanos que sea parecida a la de grillo?

Actividad(es) de cierre

Organización de la secuencia narrativa. En esta misma ubicación, la docente le dará a cada grupo unas láminas con imágenes de los sucesos de la historia y les pedirá que las organicen de acuerdo al orden de los hechos, esto permitirá que los estudiantes conversen sobre la historia y compartan su experiencia de lectura.

Luego de esto, se procederá a la elaboración de una representación a partir de arte plástico de un grillo con material reciclado (cartón de huevos, conos de papel higiénico) y otros implementos como foamy, cartulina iris, escarcha, tijeras, pegante. Posterior a esto, se propondrá a los niños que creen la continuidad de la historia y la representen oralmente con la obra plástica que han diseñado. Seguido a esto, se organizarán en grupos de 4 a 5 estudiantes para que compartan las narraciones creadas por ellos.

Rejilla de evaluación

Tabla 11. Rejilla evaluativa para el taller 4

REJILLA EVALUATIVA PARA ESTUDIANTES (coevaluación)				
CRITERIOS	Sí	Mucho	Poco	No
Disfruté de la lectura				
Hice predicciones sobre lo que iba a pasar en la historia				
Imaginé el lugar donde se desarrollaría la historia				
Di mi opinión sobre los hechos de la historia.				
Conversé con mis compañeros sobre la historia				
Escuché lo que dijeron mis compañeros				
Organicé la secuencia de la historia				

Fuente: Elaboración propia

Taller 5

Tabla 12. Aspectos generales del taller 5

¿De qué color es el lobo?	
Número de sesiones	1
Propósito	Disfrutar de la lectura del texto literario Identificar algunos aspectos literarios Realizar concreciones
Conceptos a desarrollar	Texto narrativo Gusto por la lectura Conversación literaria
Aspectos evaluativos	Elaboración de predicciones Realización de comentarios sobre el texto Elaboración de concreciones
Texto literario	Terrible Autor: Alain Serres Ilustraciones: Bruno Heitz

Fuente: Elaboración propia

Instrumentos

- Libro para la lectura

Diseño del ambiente físico para la lectura:

Esta actividad se desarrollará en la zona de la cancha del Colegio en la que hay una parte de césped. Por lo tanto, no se necesitarán elementos de ambientación, como ambientación y mobiliario.

Actividad(es) de apertura

¿Conocen la ronda del lobo?

Esta actividad se desarrollará en la zona de la cancha del colegio. Allí se escogerá un niño que hará el papel del lobo. Los demás formarán una circunferencia tomados de las manos alrededor de este. Quienes están en la rueda cantarán la ronda: *Juguemos en el bosque, mientras el lobo no está, ¿el lobo está?*

Y el niño que simula el lobo contestará lo que está haciendo antes de salir. Por ejemplo: *me estoy despertando*. Los otros niños volverán a cantar la canción y el “lobo” contestará las diferentes rutinas como desayunar, bañarse, cepillarse. Cuando este responda *“estoy cogiendo las llaves”* será el anuncio de que ya en el próximo aviso

saldrá. Finalmente, en el momento que conteste “*salí*” todos los niños saldrán corriendo y a quien primero coja el niño lobo, será quien asuma este rol en una segunda ronda del juego.

Actividad(es) de desarrollo

Antes de la lectura. Después de realizado el juego la docente invitará a los niños a sentarse en la zona verde que está en el área de la cancha. Allí, la docente y los estudiantes se sentarán; estos se ubicarán de tal manera que puedan ver al libro (que no es un big book, pero si es un poco grande para que todos puedan ver las imágenes). Ubicados de esta manera la maestra dirá a los niños que van a hacer la lectura de un cuento y les preguntará si se imaginan de qué va a tratar o qué personajes pueden aparecer, de acuerdo con lo que los estudiantes contesten, seguirá indagando para que ellos realicen sus predicciones. Posteriormente, les enseñará la caratula del libro y les leerá el título “Terrible”, a partir de esto preguntará por nuevas hipótesis y predicciones.

Durante la lectura. Se realizará con los niños el proceso de comprobación de hipótesis. La docente irá ayudando a comparar lo que dijeron los niños con lo que vaya apareciendo en la historia. En esta parte se abordará un lugar indeterminado que aparece en la historia y es el que hace referencia al espacio donde se desarrolla la historia, es decir, aparecen algunos sitios, como la casa y la sala, pero no se hace referencia a una ciudad o a un bosque. Por lo tanto, se indagará a los niños sobre ese aspecto.

Después de la lectura. ¡Hagamos un picnic literario! En este espacio se compartirán con los estudiantes algunos pasabocas para realizar el diálogo literario. En este preguntará a los niños si les gustó la historia y por qué y cuál fue la parte del cuento que más llamó su atención. También se cuestionará sobre la causa de que el lobo tuviese sus extremidades de diferentes colores. Además, se indagará sobre el accionar de los hijos lobos si fue adecuado o no.

Actividad(es) de cierre

Se propondrá a los niños que recreen escénicamente su parte favorita de la historia. Para ello se organizarán por grupos (libremente), se les dará un tiempo prudente para que planeen y se pongan de acuerdo para hacer la actividad, la docente hará una reflexión acerca de la importancia de escuchar las opiniones de los demás en el trabajo

en equipo. Finalizada esta actividad de planeación, la profesora les invitará a que se sienten formando una media luna para observar las presentaciones de cada uno.

Rejilla de evaluación

Tabla 13. Rejilla evaluativa para el taller 5

REJILLA EVALUATIVA PARA ESTUDIANTES (coevaluación)				
CRITERIOS	Sí	Mucho	Poco	No
Participé en el juego de manera respetuosa				
Disfruté de la lectura				
Hice predicciones sobre lo que iba a pasar en la historia				
Di mi opinión sobre los hechos de la historia.				
Conversé con mis compañeros sobre la historia				
Trabajé en equipo respetando la opinión de mis compañeros				
Participé en la representación de la parte favorita de la historia				

Fuente: Elaboración propia

Taller 6

Tabla 14. Aspectos generales del Taller 6

¿Quién es Pulgarcita?	
Número de sesiones	2
Propósito	Realizar comparaciones entre dos versiones artísticas de una misma obra.
Conceptos a desarrollar	Personajes y lugares de la historia Situaciones de la historia
Aspectos evaluativos	Identifica aspectos del texto narrativo Realiza predicciones sobre la lectura Compara aspectos similares y diferentes de dos versiones de una misma obra
Texto literario	Pulgarcita Autor: Hans Christian Andersen
Película	Pulgarcita (1994)

Fuente: Elaboración propia

Sesión 1

Instrumentos

- Big book de la historia
- Tablero y marcadores
- Parlante y celular, tablet o computador

Diseño del ambiente físico para la lectura:

Esta sesión se desarrollará en el salón de clases. Se dispondrán las mesas hacia las paredes para que el centro quede despejado y allí se puedan ubicar los niños. Habrá decoración de flores grandes en las paredes del aula.

Actividad(es) de apertura

¡Vamos a aprendernos una canción! La docente enseñará a los niños una canción, para ello la pondrá a sonar en el bafle y la cantarán juntos haciendo la mímica.

PULGARCITO

*A Pulgarcito lo invitaron
a Pulgarcito lo invitaron
a dar un vue vue vuelo en un avión
a dar un vue vue vuelo en un avión
oe oe oa, oe oe oa.
Y cuando estaba muy arriba
Y cuando estaba muy arriba
la gasoli li lina se acabó
la gasoli li lina se acabó
oe oe oa, oe oe oa.
Y Pulgarcito cayó al agua
y Pulgarcito cayó al agua
y una balle lle llena lo atrapó
y una balle lle llena lo atrapó
oe oe oa, oe oe oa.
No se preocupen amiguitos*

*no se preocupen amiguitos
que Pulgarci ci cito se salvó
que Pulgarci ci cito se salvó
oe oe oa, oe oe oa.*

Actividad(es) de desarrollo

Antes de la lectura. La docente les dirá a los estudiantes que van a realizar la lectura de un cuento y les preguntará si alguien se imagina sobre qué puede ser. De acuerdo con lo que los niños respondan hará nuevas preguntas. Posteriormente, les mostrará el big book y leerá el título del cuento “Pulgarcita” y con base en esto preguntará sobre lo que puede suceder en la historia.

Durante la lectura. Mientras se realiza la lectura, la docente formulará preguntas a los niños de acuerdo con sus anteriores predicciones. Del mismo modo, indagará sobre por qué el nombre de Pulgarcita y a qué palabra se parece este, hasta llegar a explicar que se refiere al tamaño de un pulgar.

Después de la lectura. En este momento, la docente dará espacio para la conversación literaria entre los estudiantes, a partir de preguntas como: ¿Te gustó la historia?, ¿por qué te gustó esa parte?, ¿qué sentiste cuando Pulgarcita fue raptada?, ¿cuál fue tu personaje favorito?, ¿te gustó el final de la historia?, entre otros cuestionamientos que se producirán a partir de las respuestas de los niños.

Actividad(es) de cierre

Cambiamos la letra de la canción. La docente organizará a los niños en grupos de 3 o 4 integrantes y les indicará que cambien algunas de las partes de la canción por cosas que hayan sucedido en el cuento. Cuando ya hayan acabado, cada grupo cantará para sus demás compañeros la canción con las modificaciones realizadas.

Sesión 2

Instrumentos

- Televisor
- Teatro en casa
- DVD de la película
- Papeles de colores, lanas, pegante, plastilina, entre otros materiales
- Muñecos de plástico con forma de niña (pequeñitos)

Diseño del ambiente físico para la lectura:

Las actividades de esta sesión se desarrollarán en dos lugares diferentes: la biblioteca y el salón de clases. El primero de estos estará adecuado con las mesas hacia los costados y las sillas ubicadas hacia el televisor formando hileras. En el segundo, los escritorios de los niños estarán organizados en grupos de a cuatro. En la mesa del profesor estarán los materiales dispuestos para elaborar una representación en arte plástico de Pulgarcita.

Actividad(es) de apertura

En la biblioteca la docente hará una serie de preguntas para recordar la historia leída de Pulgarcita en la sesión anterior. Así pues, se memorarán los personajes, los lugares y los acontecimientos principales del cuento. Luego de esto, la profesora les dirá que unas personas decidieron recrear esta narración en una película y que pusieron algunos elementos diferentes. Por lo tanto, invitará a los niños a que presten mucha atención a la película para que puedan comparar una versión con otra.

Actividad(es) de desarrollo

Se realizará la visualización de la película. No se harán interrupciones para no romper el hilo de la historia.

Actividad(es) de cierre

La docente junto con los niños se desplazará al salón. Allí ubicados en los grupos les dirá que conversen entre ellos sobre cuáles fueron las diferencias entre la historia leída con la película. Posteriormente, sus respuestas se pondrán en común. Por último, realizarán una representación en arte plástico de Pulgarcita dentro de la flor en la que nació.

Rejilla evaluativa

Tabla 15. Rejilla evaluativa para el taller 6

REJILLA EVALUATIVA PARA ESTUDIANTES (coevaluación)				
CRITERIOS	Sí	Mucho	Poco	No
Disfruté de la lectura y de la película				
Hice predicciones sobre lo que iba a pasar en la historia				

Conversé con mis compañeros sobre la historia				
Participé en la composición de la nueva canción				
Comparé las dos versiones de la historia de Pulgarcita				

Fuente: Elaboración propia

Taller 7

Tabla 16. Aspectos generales del taller 7

¿Dónde está la bruja?	
Número de sesiones	1
Propósito	Abordar el concepto de personajes fantásticos
Conceptos a desarrollar	Personajes fantásticos Conversación literaria Participación en la Poiesis de la obra
Aspectos evaluativos	Identifica qué es un personaje fantástico Participa respetuosamente de la conversación literaria Realiza escucha atenta de la historia
Texto literario	Una bruja en mi morral Autora: Laurence Kleinberg

Fuente: Elaboración propia

Instrumentos

- Big book de la historia
- Fichas con personajes fantásticos (hada, unicornio, bruja, sirena, ogro)
- Ambientación del espacio: representaciones de caras de personajes fantásticos
- Tablero y marcadores

Diseño del ambiente físico para la lectura:

La actividad se realizará en el salón de clases, el cual estará decorado con caras de personajes fantásticos. Los escritorios de los niños estarán distribuidos para trabajo en grupos, procurando dejar un espacio vacío en el centro del salón para realizar la lectura allí sentados en el piso.

Actividad(es) de apertura

La docente indicará a los estudiantes que se distribuyan en grupos y que escojan a uno de ellos para pasar a representar un personaje a través de un dibujo para que el

resto de integrantes lo adivinen. Ya organizados, pasarán los niños elegidos y la profesora les mostrará una ficha con la imagen de lo que deben dibujar. Finalizada esta actividad, la docente les explicará que en las narraciones hay personajes ficticiales, es decir, que han sido inventados por quienes escriben las historias.

Actividad(es) de desarrollo

Antes de la lectura. La profesora preguntará a los niños ¿Cuál creen que es el personaje fantástico que aparecerá en la lectura a realizar? Y ¿por qué? De acuerdo con sus respuestas la docente conversará con ellos acerca de sus predicciones. Luego de esto se procederá a la lectura del título de la obra, ahí descubrirán que el personaje es una bruja. Por tanto, se preguntará por lo que pueda ocurrir a lo largo de la historia.

Durante la lectura, Se realizará la lectura en voz alta del texto literario. Durante esta la docente preguntará sobre algunos lugares indeterminados en la historia, por ejemplo, el curso en el que está la niña, si solo vive con su mamá y aspectos de la forma de ser de María. También se hará la comprobación de las predicciones que habían hecho los estudiantes de acuerdo con el título y se dará espacio para que los niños hagan lectura de las imágenes y manifiesten lo que pueden anticipar a partir de estas.

Después de la lectura. Se harán preguntas como: ¿Te gustó la historia?, ¿qué fue lo más divertido que hizo la bruja?, ¿esta era una bruja buena o no?, ¿por qué?, ¿qué crees que pasará con la maestra de los niños?, entre otras preguntas que se harán a partir de las respuestas de los niños.

Actividad(es) de cierre

Y... ¿De dónde viene la bruja? Se propone a los niños que por grupos inventen una historia en la que cuenten de dónde salió la brujita de la historia y cómo llegó al morral de María. Posteriormente escogerán a uno para que pase al frente y cuenten lo que imaginaron. Finalmente, la docente dará a los niños piezas de foami que forman una bruja, ellos deberán armarla y pegarla. Después, la maestra les pondrá un llavero en la figura que armaron para que ellos también lleven a la brujita en su morral.

Rejilla de evaluación

Tabla 17. Rejilla evaluativa para el taller 7

REJILLA EVALUATIVA PARA ESTUDIANTES (coevaluación)				
CRITERIOS	Sí	Mucho	Poco	No
Participé en la lectura y dije lo que podía pasar				
Imaginé lo que sucedió en la historia				
Aprendí que es un personaje fantástico				
Ayudé a inventar la historia de la bruja				
Trabajé en equipo, di mi opinión y escuché la de los demás				

Fuente: Elaboración propia

4.2.3. Talleres de consolidación y experiencia estética

En este grupo de talleres se propondrán actividades que además de propender a favorecer la experiencia estética, permitan el reconocimiento de algunos aspectos característicos propios de la literatura. Es el caso de la personificación, como figura literaria recurrente en las composiciones narrativas para niños. También se procurará continuar con la apertura de espacios para el diálogo entre pares, con el fin de compartir experiencias, evocaciones y su imaginación, ya que, a partir de estas, es que los niños pueden participar de la Poiesis en la lectura de textos literarios.

Tabla 18. Categorías, subcategorías y unidades de análisis de los talleres de fundamentación

Categoría	Subcategoría	Unidad de análisis
Experiencia estética literaria	Actitud del lector	Asume la lectura como un acontecimiento estético
	Acción del lector	Participa en la Poiesis a través de su creatividad e imaginación Comparte con sus compañeros las evocaciones que el texto le suscita
Proceso de lectura compartida	Lectura en voz alta	Realiza escucha atenta de la lectura del texto literario Participa en los tres momentos de la lectura
	Conversación literaria	Respeto el punto de vista del otro en el diálogo sobre la obra leída
Texto literario	Texto narrativo	Reconoce las secuencias narrativas Identifica una de las figuras literarias: la personificación.

Fuente: Elaboración propia

Taller 8

Tabla 19. Aspectos generales del taller 8

Alguien necesita un amigo	
Número de sesiones	3
Propósito	Abordar la figura literaria de la personificación
Conceptos a desarrollar	La personificación
Aspectos evaluativos	Reconocimiento de la personificación como una característica recurrente en los textos narrativos Participación en el proceso de lectura
Texto literario	La prueba de valor de Lorenzo Autor: Hortense Ullrich
Película	Ernest y Celestine (2012)

Fuente: Elaboración propia

Sesión 1

La narración “La prueba de valor de Lorenzo” está dividida en cuatro secciones, en la sesión 1 se abordarán la primera y segunda, y, en la sesión 2, se leerán la tercera y la cuarta.

Instrumentos

- Libro de lectura
- Imagen que representa el polo sur

Diseño del ambiente físico para la lectura:

Esta sesión se desarrollará en el rincón de lectura de la biblioteca de la institución, en una de las paredes hará una imagen del polo sur en tamaño pliego. Los niños y la docente estarán sentados en los cojines de este lugar.

Actividad(es) de apertura

¿Qué es el polo sur? Se les presentará a los estudiantes una imagen del Polo Sur (pero no les revelará de donde es), la docente les cuestionará si saben qué lugar es ese. Cuando hayan encontrado la respuesta, se indagará sobre aspectos del lugar, animales que habitan, características y demás.

¿Quiénes viven en el Polo sur? Se espera que a través de las motivaciones de la docente los niños mencionen los pingüinos, entonces ella les preguntará sobre lo que

saben de los pingüinos y sus características y les informa que la historia que van a leer tiene como protagonista un ave de este tipo.

Actividad(es) de desarrollo

Antes de la lectura. Se tendrán en cuenta las siguientes preguntas orientadoras: ¿Qué nos dice la imagen de la carátula del libro?, ¿qué otros personajes habrá en historia? ¿En qué otros lugares creen que puede desarrollarse la historia?

Durante la lectura. Se harán pausas para ir preguntando aspectos literales del texto, ¿Qué hacen los personajes?, ¿qué es lo que está sucediendo?, ¿cómo podría terminar la historia?

Después de la lectura. La docente les preguntará a los niños sobre lo que más les ha gustado hasta el momento, cuáles son los personajes que han aparecido, si están de acuerdo con que Lorenzo haya salido a demostrar su valor, entre otras preguntas que surgirán de las respuestas de los estudiantes.

Sesión 2

Instrumentos

- Libro de lectura
- Imagen del polo sur
- Globo terráqueo
- Imagen de Australia

Diseño del ambiente

Esta sesión se desarrollará en el salón de clases, allí se tendrá dispuesto en el tablero la imagen del Polo Sur y al lado una imagen del paisaje de Australia. También se dispondrá de un globo terráqueo para mostrarles a los niños el recorrido que hizo Lorenzo durante su prueba de valor.

Actividad(es) de apertura

Activemos la memoria. La docente indagará a los niños sobre la lectura de la sesión anterior ¿Quién recuerda los personajes?, ¿por qué Lorenzo sale a demostrar su valor?, ¿quién ayuda a Lorenzo?, ¿hasta dónde llegaron? Luego de esto les mostrará en el globo terráqueo cuál fue el recorrido que hicieron los personajes y también les mostrará la imagen del paisaje de Australia y los animales que se pueden encontrar allí.

Actividad(es) de desarrollo

Se harán preguntas orientadas hacia sus gustos, es decir, ¿Qué fue lo que más te gustó de la historia de Lorenzo?, ¿qué opinan sobre lo que hizo el personaje principal y sobre lo que hacían las gaviotas?, ¿qué hubieras hecho si fueras Lorenzo y te pusieran esas pruebas?, ¿estás de acuerdo con lo que hizo el dragón?, ¿le cambiarían algo al texto?, ¿hay alguna situación de los humanos que sea parecida a la de Lorenzo?

Actividad(es) de cierre

La docente organizará a los niños en grupos de trabajo, allí les dará 10 minutos para que entre ellos compartan sus opiniones acerca de los personajes, cuál fue su favorito y por qué. Posteriormente se les dará unas fichas con los personajes dibujados, ellos deberán hablar de las características de esos personajes y cuál es su parecido con los humanos (esto con el fin de abordar la cuestión de la personificación), la docente hará una reflexión acerca de las historias en las que sus personajes son animales y se les atribuyen cualidades humanas para que los niños puedan aprender y disfrutar de esas historias.

¿Qué es la personificación? La docente hará una breve explicación sobre qué es la personificación. Esta se realizará a partir de la ejemplificación con los diversos personajes de las historias que se han leído hasta el momento.

Inventemos un nuevo personaje. La maestra les dará una hoja de trabajo, en la cual aparecerá escrita la indicación de lo que deben hacer y un recuadro para que allí lo realicen, con el fin de que ellos plasmen a manera de dibujo un nuevo personaje que pueda participar en la historia y por qué. Ellos además deberán pensar en las características o habilidades humanas que le asignarán a este y establecer cómo se daría la personificación en él y finalmente darlo a conocer a la clase.

Instrumentos

- Televisor
- Teatro en casa
- Papel periódico o kraft
- Témperas

Diseño de ambiente

Para la visualización de la película se realizará en la biblioteca, allí se dispondrán las mesas en torno a las paredes y las sillas en el centro viendo hacia el televisor. Por su parte, la actividad del mural se realizará en el salón de clases, ahí se organizarán por grupos de cuatro estudiantes.

Actividad(es) de apertura

Refrescar la memoria. La docente entablará un diálogo con sus estudiantes, haciendo preguntas sobre la lectura realizada en las dos sesiones anteriores. Esto con el fin de activar sus recuerdos sobre la historia leída y así puedan generar procesos de intertextualidad entre esta y la película.

Actividad(es) de desarrollo

Para el caso de la película se abordará el antes y después de la película, el durante no, ya que no se pretende interrumpir la película. Por lo tanto, antes de proyectar la obra cinematográfica se dará a conocer a los estudiantes el nombre de esta y se les realizará preguntas como: ¿Quiénes serán Ernest y Celestine?, ¿serán humanos o animales?, ¿serán familia o desconocidos?, ¿qué te imaginas que pueda suceder? Posteriormente se presentará la película. Después de haberla visto se hará preguntas a los niños sobre la película: ¿te gustó la historia?, ¿cuál fue la parte que más te gustó?, ¿qué no te gustó?, ¿cuáles fueron los personajes que más te agradaron?, ¿qué opinión tienes sobre la amistad que hicieron Ernest y Celestine?

Luego de realizarles preguntas sobre la película, se harán preguntas en las que se puedan generar conexiones con el texto leído de *La prueba de valor de Lorenzo* ¿Qué tienen en común los protagonistas de las historias trabajadas?, ¿por qué es importante tener amigos?, ¿qué hicieron los amigos en cada una de las historias?, ¿lo que hacían los otros personajes al rechazar a los protagonistas está bien hecho? A partir de las preguntas anteriores se espera generar una conversación literaria en la que los niños den su punto de vista y se puedan generar otras preguntas para indagar sobre sus opiniones acerca de los sucesos de las historias y sobre uno de los temas recurrentes en estas: la amistad. También se preguntará si en la película hay o no personificación y por qué.

Actividad(es) de cierre

Se organizará a los niños en grupos para que elaboren un mural con las partes favoritas de las historias trabajadas, posteriormente darán a conocer al grupo su producción.

Rejilla de evaluación

Tabla 20. Rejilla de evaluación para el taller 8

CRITERIOS	Sí	Muchas veces	Pocas veces	No
Compara historias que se hayan tratado anteriormente con historias nuevas				
Elabora predicciones de acuerdo con las imágenes y el título del texto				
Elabora predicciones de acuerdo a hechos que han sucedido en la historia				
Cuestiona sobre el vocabulario desconocido				
Relaciona situaciones de la ficción con su vida cotidiana				
Expresa su agrado o desagrado con las situaciones del texto				

Fuente: Elaboración propia

Taller 9

Tabla 21. Aspectos generales del taller 9

Dime cuál es la enseñanza	
Número de sesiones	1
Propósito	Comprender algunas de las características de las fábulas, por ejemplo, la personificación y la moraleja
Conceptos a desarrollar	La fábula La personificación La moraleja
Aspectos evaluativos	Identifica las personificaciones en la fábula Reconoce la moraleja de la historia
Texto literario	Las ranas y los niños Autor: Esopo
Cortometrajes	Piper, esperando la marea (2016) Para pajaritos (2001) Gat-bull (2019)

Fuente: Elaboración propia

Instrumentos

- Big book de la fábula *Las ranas y los niños*
- Televisor
- Computador o teatro en casa
- Tablero y marcadores
- Cartulinas, lápices y colores

Diseño del ambiente físico para la lectura:

Esta actividad se desarrollará en la biblioteca del Colegio, los niños estarán ubicados de a tres por cada mesa de tal manera que todos puedan visualizar el televisor. Para el momento de la lectura de la fábula se desplazarán al rincón de lectura (que queda ahí mismo) para que se puedan acomodar en torno al big book y así todos lo vean. Posteriormente, durante la explicación y actividad de cierre, volverán a ubicarse en las mesas.

Actividad(es) de apertura

En la biblioteca de la institución se presentará a los estudiantes el cortometraje de Disney Pixar *Para pajaritos*. Finalizada la proyección de este se preguntará a los niños sobre la enseñanza que nos deja. Además, se propenderá a dialogar con ellos acerca de lo que más les gustó de esta historia y se cuestionará sobre las acciones que realizan los pajaritos más pequeños, buscando ejemplos de esos comportamientos con acciones de la vida cotidiana.

Actividad(es) de desarrollo

Antes de la lectura. La docente mostrará a los niños la portada del big book con la fábula de Esopo *Las ranas y los niños*, a partir de las ilustraciones y del título indagará a los niños acerca de lo que puede tratar la historia.

Durante la lectura. Se hará la lectura de la fábula, para este caso no se harán pausas a menos de que los estudiantes así lo requieran.

Después de la lectura. La profesora les preguntará acerca de su opinión sobre la historia, a partir de las siguientes preguntas: ¿cómo te pareció la actitud de los niños con las ranas? ¿alguna vez has pasado una situación parecida? ¿cómo crees que se sentían las ranas con lo que hacían los niños? ¿Cómo te pareció lo que hizo el granjero

a los niños? ¿crees que los niños aprendieron su lección? Posteriormente, les explicará que lo que acabaron de leer se llama una fábula y que una de las características de este tipo de texto es que hay personificaciones y dejan una enseñanza que también se denomina moraleja, la docente leerá nuevamente la moraleja de la historia leída y la escribirá en el tablero.

Actividad(es) de cierre

Construyamos moralejas. Se presentará a los niños los cortometrajes *Piper* y *Gat-bull*, después de haber visualizado cada uno, se construirá de manera conjunta una moraleja a modo de frase como en la propuesta por Esopo en la fábula leída. Posteriormente, se pedirá a los niños que recuerden alguna situación similar a las presentadas durante el taller y que a partir de esta construyan una pequeña historia y piensen en una moraleja. Por último, se organizarán en grupos de 4 o 5 para que compartan entre ellos sus producciones de manera oral.

Rejilla de evaluación

Tabla 22. Rejilla evaluativa para el taller 9

REJILLA EVALUATIVA PARA ESTUDIANTES (coevaluación)				
CRITERIOS	Sí	Mucho	Poco	No
Observé en silencio los cortometrajes				
Escuché atentamente la lectura de la fábula				
Aprendí qué es una fábula				
Entendí qué es una moraleja				
Di mi opinión y escuché la de los demás de manera respetuosa				

Fuente: Elaboración propia

Taller 10

Tabla 23. Aspectos generales del Taller 10

Frío como la nieve ¿Qué aprendimos?	
Número de sesiones	2
Propósito	Comprender que los textos literarios permiten imaginar, disfrutar y aprender
Conceptos a desarrollar	Imaginación Características de los textos narrativos Lectura como experiencia
Aspectos evaluativos	Actitud ante la lectura Identificación de aspectos característicos de los textos narrativos
Textos literarios	La reina de las nieves y El muñeco de nieve Autor: Hans Christian Andersen

Fuente: Elaboración propia

Sesión 1

Instrumentos

- Big book de la historia *El muñeco de nieve* (en este no aparecerá el dibujo del muñeco de nieve con el fin de que los niños lo imaginen)
- Titiritero

Diseño del ambiente físico para la lectura:

Esta sesión se realizará en el salón de clase, el cual estará decorado con un paisaje nevado e imágenes de copos de nieve que cuelgan del techo. Las mesas estarán dispuestas en grupos y en el centro se dejará un espacio para realizar la lectura compartida.

Actividad(es) de apertura

¿Qué es la nieve? La docente indagará a los niños acerca de la nieve, si saben qué es, dónde se encuentra, y qué se puede hacer con ella. Después les dirá a los niños que cierren los ojos y que se imaginen que están en un lugar lleno de nieve, y les preguntará lo que harían en este lugar.

Actividad(es) de desarrollo

Antes de la lectura. Sentados en el suelo, la docente les mostrará a los estudiantes la carátula del big book, en la cual está el título y la imagen de la nieve caer del cielo sobre las casas. Se les preguntará si alguna vez han visto un muñeco de nieve y dónde (se hace la aclaración de que no importa si no lo han visto en persona, sino en fotos o videos). Después se indagará sobre lo que se imaginan que puede llegar a suceder en la historia.

Durante la lectura. Mientras se realiza la lectura se harán pausas para contrastar los hechos con las predicciones de los niños, asimismo, se dará espacio para que ellos planteen nuevas hipótesis.

Después de la lectura. Se pregunta a los niños por cómo se imaginan el muñeco de nieve. También se indagará sobre los hechos de la historia y la relación que pueda haber con otras narraciones que ellos conozcan y que se asemejen a la leída.

Actividad(es) de cierre

¿Y si hacemos un muñeco? La docente propondrá a los niños la elaboración de un títere de un muñeco de nieve. Para ello, pondrá a disposición de los estudiantes diversos materiales como tela blanca (cosida en forma de media) foamy, lana, escarcha, entre otros. Posteriormente, la docente les pedirá que se imaginen que son el muñeco de nieve y lo que les gustaría hacer siendo este personaje, después de ello, los niños que quieran compartir la experiencia se ubicarán en el titiritero y a través de su creación tomará la voz del personaje y compartirá con sus compañeros lo que imaginaron.

Sesión 2

Instrumentos

- Grabación de voz del cuento *La reina de la nieve*
- Dispositivo para reproducir el audio
- Audio de música relajante
- Hojas divididas en tres partes
- Fichas con diferentes escenas de la historia

Diseño del ambiente físico para la lectura:

La primera parte de esta sesión se desarrollará en la biblioteca de la institución, el mobiliario estará en torno a las paredes y en el centro se pondrán colchonetas. Las

cortinas estarán cerradas y las luces estarán apagadas para que haya oscuridad. Las actividades posteriores se llevarán a cabo en el salón, el cual conservará la decoración utilizada en la sesión anterior.

Actividad(es) de apertura

Ubicados en las colchonetas, la docente invitará a los niños a disponerse para la actividad y estar tranquilos. Para ello les indicará que formen parejas y les orientará para que se hagan un suave masaje en la espalda, primero uno, luego el otro (mientras tanto estará sonando música relajante). Posteriormente, harán algunos ejercicios de respiración y relajación

Actividad(es) de desarrollo

Antes de la lectura. La maestra invitará a los niños para que se recuesten en las colchonetas y que cierren los ojos para imaginar todo lo que va a suceder en la historia. Luego les dirá que en esta ocasión ella no va a realizar la lectura, sino que la escucharán de una grabación, por lo tanto, tendrán que concentrarse e imaginar todo lo que pasará en la historia. Posteriormente, les dirá el nombre del cuento e indagará a los estudiantes sobre lo que piensan que puede pasar.

Durante la lectura. No se hará interrupción de la grabación para comprobación de hipótesis.

Después de la lectura. La profesora indicará a los niños que se sienten y que le cuenten lo que más les gustó de la historia. Posteriormente, hará algunas preguntas como ¿Cómo se imaginaron al espíritu malvado?, ¿cómo creen que era el espejo?, ¿por qué creen que Kay era el único que podía ver a la reina?

Actividad(es) de cierre

¿Qué hemos aprendido? En esta parte de la sesión se propondrá un análisis de la obra desde los aspectos que se han abordado: personajes (ficcional), lugares, secuencia narrativa y personificación. Por tanto, la docente les dará a los niños una hoja dividida en dos partes. Y les indicará que en la primera de estas deberán dibujar todos los personajes que aparecieron en la historia y luego les indicará que encierren con un color a aquellos que tengan personificación. En la segunda división, se les pide que hagan (también en dibujo) el lugar en el que se desarrolla la historia.

Por último, a cada uno de los grupos les entregará una ficha con imágenes de una escena de la historia, para que la observen e identifiquen lo que sucedió allí. Posteriormente, elegirán a un representante para que cuente a los demás del curso qué momento de la narración les correspondió y entre todos organizarán el orden en el que se desarrollaron estos hechos.

4.2.4. Recomendaciones para la aplicación de la propuesta de intervención

Es importante que el docente que quiera poner en práctica la propuesta presentada, lea detenidamente los objetivos de investigación y evalúe la pertinencia de estos de acuerdo con sus propósitos particulares y las necesidades mismas de la población con quienes habrá de trabajar. Ahora bien, también es importante que tenga en cuenta lo siguiente:

- Lea detenidamente la propuesta y determine si es pertinente para sus fines específicos.
- Es de gran importancia que se tenga preparado previamente el diseño del ambiente de lectura y los instrumentos necesarios para la realización de cada taller. En esta medida, es pertinente que, si no se cuenta con todos los espacios contemplados en esta propuesta, se busque una opción alterna que le permita realizar las actividades.
- El ejercicio de la lectura compartida requiere que el docente tenga un vínculo afectivo con sus estudiantes ya que en esta propuesta es de gran importancia la interacción.
- La lectura en voz alta requiere un buen manejo de la corporalidad, por tal motivo, quien lea deberá disponer de un buen tono de voz y adecuada respiración, lo cual favorecerá la entonación e intencionalidad de los diálogos y situaciones presentes en las narraciones.
- Es necesario que el docente disfrute del ejercicio a realizar, ya que el gusto por la lectura no se enseña, se transmite.

4.3. Análisis de la interiorización teórico práctica

Emprender este camino hacia la búsqueda de estrategias para promover la experiencia estética con estudiantes de grado primero, implicó hacer un rastreo sobre diversas fuentes teóricas. En esta búsqueda se logró fundamentar una serie de perspectivas mediante las cuales sustentar la idea de fomentar el gusto por la lectura de textos literarios desde grados iniciales, como en este caso, para niños de primero. Lo que conllevó a pensar en la lectura compartida como una de las vías de realización para este trabajo, conjugándolo con otras acciones tales como, la conversación literaria, la lectura en voz alta y el diseño de ambientes propicios para la ejecución de las actividades.

Ahora bien, junto a este rastreo se debió indagar no solo sobre aspectos relacionados con la pedagogía de la literatura, sino también buscar el enfoque metodológico y didáctico que propendiera por el favorecimiento de los propósitos pensados. De este modo, se encontró en el taller literario la manera de cohesionar los diversos aspectos contemplados para esta investigación.

Así pues, pensar en el diseño de los talleres implicó entender que, desde lo propuesto a partir de una pedagogía de la literatura, es pertinente fortalecer la competencia literaria, que involucra, la decodificación, comprensión, interpretación y valoración. Con base en este postulado, se encuentra también que, es necesario favorecer el gusto por la lectura de textos de tipo artístico y con ellos propender hacia la experiencia estética. Esta situación implicó abordar conceptos propios de la estética de la recepción, por ejemplo, los lugares indeterminados propuestos por el autor y las concreciones elaboradas por los lectores a partir de su repertorio o intertexto.

Comprender los anteriores conceptos, llevó a pensar en las estrategias para abordarlas en el trabajo con niños de grado primero, quienes aún no han adquirido por completo el código escrito para realizar la lectura por sí mismos. Además, era necesario también pensar sobre el accionar mismo de la docente quién debía contar con la competencia y actitud para transmitir a los estudiantes el gusto por los textos literarios y dejar de lado prácticas pedagógicas tendientes a la instrumentalización.

Por tanto, como ya se mencionó, se encontró en el taller el dispositivo pertinente para desarrollar la investigación; ya que, como menciona Rodríguez Luna (2012) “el taller

genera una situación de aprendizaje susceptible de ser observada, registrada y analizada, para comprender con ello el sentido de las acciones e interacciones en el contexto del aula” (p.17), es decir, a través de este se pueden desarrollar múltiples actividades que benefician el aprender a hacer del estudiante y también favorecen la reflexión del docente sobre lo realizado a partir de los propósitos definidos.

Ahora bien, como este trabajo es de índole literaria, debía enfocarse el taller desde esta perspectiva. Es así, como se toman las características aportadas por Vásquez (2008) para hacer la respectiva planeación de las actividades. Esto implicó tener en cuenta la necesidad de pensar sobre aspectos específicos, como los instrumentos y las características del ambiente, pero también llevó a reflexionar sobre cómo debía ser la actitud del maestro en cuanto a su actuar y a la manera de dirigir su corporalidad. En esta medida, uno de los retos más grandes fue pensar en cómo llevar los aspectos teóricos de la literatura a la práctica teniendo en cuenta las peculiaridades contextuales.

Por tanto, se encontró en la lectura compartida una estrategia para acercar a los niños al texto literario. Al indagar sobre este aspecto se encontró que esta forma de leer con los niños aporta muchos beneficios en cuanto a su desarrollo emocional y del lenguaje, además, favorece la relación entre lector y oyente; lo que es consecuente con los postulados sobre el taller en su dimensión dialógica, en tanto se promueve la interacción y el trabajo colaborativo.

Adentrarse en este proceso de poner en práctica la lectura compartida implicó hacer una serie de revisiones teóricas adicionales. Es el caso de la lectura en voz alta, la escucha, el diseño de ambientes y la conversación literaria. Estos aspectos pueden evidenciarse en la planeación de los talleres puesto que, se buscó especificar cuál sería la disposición espacial del lugar de realización de cada taller, cómo se direccionarían las preguntas para la conversación y las herramientas necesarias para el desarrollo de las actividades.

Ahora bien, el hecho de tener claridad sobre los aspectos contextuales, es decir, las características de la población, el grupo etario, sus intereses y necesidades, permitió establecer que la vía para la lectura compartida, era la lectura en voz alta (valga la redundancia). Esto llevó a considerar que se tenía que fortalecer los aspectos sensitivos de los niños, especialmente la escucha, y con ello la reflexión sobre cómo se debía leer.

Así pues, se hizo necesario seguir uno de los consejos que aporta Trelease (2013) “Sea expresivo al leer; si es posible, varíe su tono de voz de acuerdo con los diálogos”, puesto que, no debe ser monótono ni que tienda al aburrimiento de los niños.

También fue pertinente hacer una reflexión sobre el género literario con el cual se pretendía desarrollar el trabajo. Durante el proceso de análisis del contexto se evidenció que los niños se sentían más llamados hacia las narraciones. También, desde las apreciaciones de Colomer (2005) se encuentra que los niños se sienten más familiarizados con este tipo de textos. Por lo cual se consideró adecuado trabajar sobre el género narrativo.

Por lo tanto, a través de diversas actividades propuestas en los talleres se pretendió promover la experiencia estética y fortalecer el gusto por la lectura de textos de tipo literario. Es así, como mediante rondas, juegos, exploraciones, cantos, pijamadas, picnics y demás estrategias, se buscó animar a los niños a la participación de las actividades y que es términos de Rosenblatt (1996) asumiesen una postura estética en la recepción del texto artístico.

4.4. Reflexión sobre las transformaciones de la docente

UNA PEQUEÑA FÁBULA

¡Ay! -dijo el ratón-. El mundo se hace cada día más pequeño. Al principio era tan grande que le tenía miedo. Corría y corría y por cierto que me alegraba ver esos muros, a diestra y siniestra, en la distancia. Pero esas paredes se estrechan tan rápido que me encuentro en el último cuarto y ahí en el rincón está la trampa sobre la cual debo pasar.

-Todo lo que debes hacer es cambiar de rumbo -dijo el gato... y se lo comió.

Franz Kafka

Para adentrarse en este apartado, es pertinente hacer referencia al significado de la palabra transformar. Para ello se remitió a la definición aportada por la Real Academia Española la cual acuña que, es “hacer cambiar de forma a alguien o algo” (Real Academia Española, s.f., definición 1). A partir de dicha acepción es posible decir que la realización de este trabajo y el curso de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna posibilitó realizar cambios en la manera de concebir la lectura y el abordaje de la literatura en el entorno educativo.

Una de las transformaciones más significativas en este proceso fue dejar de lado las prácticas instrumentalizadoras de la literatura que propendían al beneficio de

aspectos psicolingüísticos y gramaticales. Desde la propia práctica, había una gran tendencia a priorizar el aprendizaje del código escrito, especialmente con niños de primer grado, puesto que está instalada la concepción de que “los niños deben salir leyendo” y si no leen, no fue satisfactorio el año escolar. Por lo que, en muchas ocasiones se hacía uso de textos de tipo literario para favorecer la decodificación.

Así pues, realizar las observaciones a las clases propias desde un punto de vista más crítico y a la luz del artículo de Murillo y Martínez (2013) sobre las tensiones en la didáctica de la literatura, fue posible identificar los errores en la práctica. Por tanto, al continuar con el proceso de indagación sobre aspectos de la pedagogía y didáctica de la literatura y también, de aspectos propios de la estética de la recepción, permitió comprender que debe asumirse la lectura como una experiencia para disfrutar, imaginar, comprender e interpretar.

Otro cambio significativo en esta travesía fue el de pensar para quién se proponen las actividades. Muchas veces en el afán de cumplir con el currículo o llenar cuadernos y páginas de libros, se olvida del protagonista más importante del ejercicio educativo: los niños. Simplemente, el docente en su querer hacer lo que el plan de estudios manda, deja de lado las necesidades e intereses del grupo de estudiantes y se centra en el cumplimiento y la formalidad. Por tanto, el pensar en qué requieren los niños y hacer una revisión detallada del contexto, permite orientar la práctica de enseñanza hacia una formación de habilidades y competencias desde el acogimiento, la afectividad y la accesibilidad para todos. Lo anterior se resume en la importancia de pensar de manera concienzuda en el ambiente propicio para ejercer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este análisis del contexto permitió pensar en estrategias que favorecieran la accesibilidad de todos los estudiantes hacia las actividades propuestas. Por ejemplo, la idea de usar el big book y la proyección de los textos en una pantalla más grande, fue el resultado de comprender que todos los estudiantes debían tener acceso al texto literario para poder visualizar mejor la obra y realizar todo este ejercicio de elaborar predicciones y comprobar las hipótesis planteadas.

En esta misma línea, se hace importante también entender que la docente investigadora debía transformar su actuar en las actividades de lectura. Es decir, para

mayor acogimiento y con el fin de captar la atención del grupo de niños, se debía ser consciente de la corporalidad, el tono de voz y la gestualidad para que los niños sintiesen ese llamado a escuchar atenta y creativamente el texto literario.

Ahora bien, también se hace necesario la preparación de la lectura. Ello implica identificar la intención y la emotividad presente en el texto para que el docente marque en su lectura dichos aspectos. Así pues, es pertinente la necesidad de ensayar escénicamente cómo se va a realizar la lectura en el aula.

El amor por lo que se hace traza una vía para conseguir verdaderas transformaciones. No es posible realizar cambios en la manera de ejercer esta profesión si no es queriendo la labor. Ser profesor, requiere de pasión; trabajar con niños, con “chiquis” implica dar cariño, puesto que, no sólo se enseña desde el conocimiento, también se realiza desde el afecto. Y qué mejor que manifestar estos sentimientos sino a través de la literatura que es una de las creaciones más bonitas, complejas y cargadas de sensibilidad.

Por tanto, asumir una educación literaria comprende transmitir el amor por la lectura y por los libros. He aquí uno de los más grandes retos ¿Cómo hacer esto? Y es con este interrogante donde se desató el deseo y la motivación por convertir a los niños del grado 102 del Colegio José Martí en unos futuros grandes lectores de literatura. De este modo nos encontramos con otra transformación: que la docente investigadora asumiera un rol de mediadora entre los niños y el texto literario, ser ese puente a través del cual los estudiantes pudiesen trasladarse a ese mundo mágico que ofrecen las narraciones.

Así pues, alcanzar esta meta llevó a la formación de la docente en una competencia literaria, puesto que no se puede pretender llevar a los niños por un camino que la docente desconoce. Y esto ¿Qué significa?, pues que la docente investigadora debía convertirse en una lectora de textos literarios, adentrarse en el mundo imaginario que ofrece el texto, vivir la catharsis que se logra en la recepción de la obra y asumir la lectura como un acontecimiento estético que proporciona placer y felicidad.

Para ello fue necesario hacer una revisión detallada de textos literarios para dar a conocer a los niños, puesto que, se procuró escoger aquellas obras que, según la experiencia de la docente y su relación con los niños, podrían agradar al grupo. Esta

experiencia fue enriquecedora ya que, permitió repasar aquellas obras clásicas y descubrir obras contemporáneas en las que también cobra valor la ilustración. Pero también implicó adentrarse en un mundo no tan conocido para ella, que fue el de la teoría literaria, que por descuido o desinterés no se había animado a escudriñar.

Ahora bien, la transformación mayor vendrá después de la aplicación de los talleres, que como ya se expuso no fue posible aplicarlos por la contingencia causada por la pandemia del Covid-19. Cuando ya sea posible volver al aula, vivenciar esos encuentros afectuosos con los niños y realizar estas actividades pensadas para ellos, será viable observar sus reacciones, analizar sus charlas y evocaciones, disfrutar de sus creaciones y evaluar de manera formativa y auténtica la pertinencia del plan de intervención, para así descubrir si los objetivos propuestos para este trabajo se pudieron alcanzar y qué es lo que hay que mejorar para poder continuar en este enriquecimiento como lectores literarios.

5. Conclusiones

Uno de los aportes más significativos que deja la elaboración de este trabajo es, por un lado, la necesidad de hacer una revisión detallada del contexto que integra el aula, ya que esto se vuelve importante en las planeaciones al tener en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes. Esto lleva a pensar que el deber docente no solo es planear una clase de literatura, sino diseñar un ambiente de lectura en el que los niños se sientan a gusto con lo que se propone y así, la escuela se convierta en un espacio para compartir y disfrutar de los textos literarios.

Es realmente necesario, tomar conciencia que, aunque una estrategia fue efectiva con un grupo, no es pertinente repetirla tal cual con otros. Cada población cuenta con unas particularidades, gustos y necesidades, las cuales han de orientar cada una de las actividades a realizar. Es por esto que, para este trabajo fue imperativo pensar detalladamente las lecturas y las actividades para que estuvieran acorde con las dinámicas del grado.

Pensar en el contexto llevó a asumir la lectura compartida como la estrategia primordial para la recepción del texto literario por parte de todos los niños. Además, a través del rastreo realizado sobre este tema, fue posible descubrir los múltiples beneficios que conlleva la realización de este modo de lectura. Por ejemplo, los vínculos afectivos que se generan, la posibilidad de la interacción, el desarrollo del lenguaje, la concentración, entre otros bienes que trae compartir la lectura.

Por otro lado, se asume que, para una formación adecuada y pertinente en el lenguaje desde el abordaje de la lectura del texto literario, es necesario iniciar transformaciones en las concepciones que tienen los docentes sobre la “enseñanza de la literatura” y que se asuma una educación literaria. Dichos cambios deben evidenciarse en la práctica pedagógica para favorecer la vivencia de la experiencia estética en la lectura del texto literario, puesto que se pretende dejar de lado la instrumentalización de las obras artísticas.

Por tanto, fue pertinente que la docente investigadora fuera competente sobre lo que propuso llevar al aula. Para ello se hizo necesario conocer las implicaciones teóricas sobre el campo literario con el cuál se iba a desarrollar la intervención, y que, además

tuviera conocimiento sobre las estrategias pedagógicas y didácticas apropiadas para la eficacia de su práctica. Esto permitió el diseño de las actividades más adecuadas para el contexto y que procuraran el cumplimiento de los propósitos trazados.

Las percepciones anteriores permiten considerar a la docente como una mediadora, como una acompañante en el proceso de lectura del texto literario, y así dejarse de lado la visión del maestro como el que “enseña” literatura. Así pues, hacer el recorrido teórico desde diversas perspectivas literarias y didácticas permite entender que una pedagogía de la literatura no ha de estar enfrascada en el uso del texto como una herramienta para aprender otras cosas, sino que debe usarse como lo que es, una producción artística y estética que permite al lector conectarse con ella, comprender e interpretar.

En esta medida se reconoce que es importante dar espacio a las voces de los estudiantes. Por consiguiente, una estrategia de tipo dialógico como lo es el taller permite que haya interacción y también que esté presente el saber hacer. De este modo, se consideró pertinente dar cabida a la conversación literaria a través de intervenciones espontáneas de los niños, a partir de sus evocaciones, de sus sentimientos y sensaciones producidas en las lecturas.

Por lo tanto, la labor de la docente está en posibilitar la vivencia del hecho literario como una creación que además sensibiliza a sus lectores sobre diversos aspectos de nuestra existencia a través de la relación establecida entre ficción y realidad. Dichos aspectos se manifiestan, por ejemplo, en las situaciones características que vivencian los personajes de las narraciones. Así pues, pensar en un taller o cualquier otro dispositivo pedagógico concerniente a la literatura, implica la sensibilización del lector por la obra que se propone leer.

En esta misma línea, es pertinente formar a los lectores para que asuman una postura estética en el momento de la lectura del texto literario. Para ello, se hace necesario generar en los niños expectativas antes de iniciar el proceso de lectura y así mismo que se planteen unos propósitos para que puedan establecer ese significado que les proporciona el texto. Por consiguiente, debe procurarse también, el espacio para la conversación durante y después de la lectura para favorecer el proceso de comprensión e interpretación de la obra literaria.

También, vale recalcar que, en el proceso de formación de lectores cumple un papel importante la otredad, es decir, la interacción con el otro para la construcción de saberes. En esta medida, la lectura compartida y la conversación literaria son estrategias que podrían promover espacios para compartir las interpretaciones y evocaciones que despierta la lectura del texto literario. Por ello es importante que las prácticas educativas se desarrollen bajo miradas interaccionistas donde se promueva el trabajo y construcción de significados con el otro.

Durante este proceso investigativo queda el aprendizaje sobre la necesidad de planear las actividades a desarrollar con los estudiantes. Comprender esto, significó pensar en qué dispositivo pedagógico era pertinente para el cumplimiento del objetivo fundamental de este trabajo, lo que llevó a determinar el taller como el más propicio. También implicó conocer sus particularidades y trazar una ruta de acción en la que cada una de las diversas labores propuestas propendiera por el gusto por la lectura y a vivenciar la experiencia estética en la lectura.

Así pues, es pertinente comprender también, que en este tipo de propuestas literarias es necesario plantear un proceso de evaluación de carácter formativo y auténtico que trascienda de aspectos meramente sumativos. Por lo tanto, se propone que se desarrolle desde una mirada cualitativa en la que el estudiante conozca qué es lo que se va a evaluar, es decir, que comprenda que su participación en la lectura y en las conversaciones es necesaria e importante y que debe asumirse como un protagonista en su proceso de apropiación del hecho literario.

Finalmente, y de manera concisa, puede decirse que los aprendizajes que deja a la docente investigadora no sólo este trabajo, sino también el curso de la maestría, son:

- No deben desarrollarse actividades improvisadas, puesto que no favorece los propósitos formativos de una educación literaria; la planeación es fundamental.
- Debe separarse la enseñanza de la lengua de la formación en literatura, ya que muchas veces se tiende a usar el texto literario como herramienta para favorecer el aprendizaje de aspectos lingüísticos.
- El aprendizaje se produce en mejor medida a través de la interacción, el diálogo y el trabajo colaborativo. Por lo que es pertinente que las clases se desarrollen en

un ambiente en el que los estudiantes puedan relacionarse y compartir sus experiencias y saberes.

- El docente debe saber lo que enseña y sobre todo amar lo que enseña. Si no hay pasión en lo que hace, especialmente en lo relacionado con el arte como es el caso de la literatura, será muy difícil que los niños se interesen en el gusto por la lectura.

Por último, vale resaltar que queda la expectativa por los aprendizajes que se obtengan después de la puesta en práctica de los talleres diseñados, que por cuestiones de la pandemia del Covid-19 no se pudieron aplicar. Aunque subsiste el sin sabor de no haber podido replantear estas actividades para desarrollarlas de manera virtual, ya que la desigualdad y falta de equidad en los recursos, no permitió el acceso de las familias a dispositivos tecnológicos para enriquecer su proceso de aprendizaje en la estrategia “Aprende en casa”, propuesta para la contingencia sanitaria. Sin embargo, se mantiene el deseo de llevar a cabo los talleres y realizar este proceso de análisis y reflexión sobre cada uno de los resultados que se obtengan.

Referencias bibliográficas

Libros

- Aguiar E Silva, V. (1972). *Teoría de la literatura*. Madrid: Gredos
- Ander-Egg, E. (1991). *El taller, una alternativa de renovación pedagógica*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Barthes, R. (1993). *El placer del texto*. México: Siglo XXI Editores.
- Bonilla, E. & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Editorial Norma.
- Borges, J. (1979). *Borges Oral*. Argentina: Emecé Editores/Editorial de Belgrano.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cárdenas, A. (2004). *Elementos para una pedagogía de la literatura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Chambers, A. (2007). *El Ambiente de la Lectura*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2007). *Dime*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros, La educación literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Condemarín M. y Medina A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Chile: División de Educación General Ministerio de Educación.
- Duranti, A. (2000). *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Elliott, J. (2010). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- García-Dussán, E. (2015). *Investigación en lengua materna. Camino y fundamentos*. Bogotá: Editorial UD
- Hernández, R., Fernández C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill
- Ingarden, R. (1989). Concreción y reconstrucción. En: Warning, R. (1989). *Estética de la recepción*. Gráficas Rogar, S. A.
- Isser, W. (1987). *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Madrid: Taurus Ediciones
- Jauss, H. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona, Paidós.
- Khun, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la Educación Lingüística. Volumen II. Segunda edición*. España: Paidós.
- Mendoza Fillola, A. (1999). *Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria*. En: *Literatura infantil y su didáctica*. España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha Cuenca.
- Oberti, L. (2002). *Géneros literarios, composición, estilo y contextos*. Buenos Aires: Longseller.
- Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Bogotá: Grupo Editorial Norma
- Rico, M. (2003). *La Zona de Desarrollo Próximo (ZPD) Procedimientos y tareas de aprendizaje*. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Rodríguez-Luna, M. (2012). *El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar*. En: Soler, S. (2012). *Lenguaje y educación: perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. España: Editorial Grao.
- Treleise, J. (2013). *Manual de la lectura en voz alta*. Colombia: Fundalectura
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vázquez, F. (2008). *La enseñanza literaria. Crítica y didáctica de la literatura*. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.

Cibergrafía

Libros:

Bravo, F., León, O., Romero, J., Alfonso, G., López, H. (2018). Ambientes de Aprendizaje. Recuperado de: https://acacia.red/unmsm/wp-content/uploads/sites/4/2018/07/Fundamento_conceptual_Ambientes_de_aprendizaje_para_la_Metodolog%C3%ADa_AAAA.pdf

Rosenblatt, L.M. (1996). El modelo transaccional: la teoría transaccional de la lectura y la escritura. En *Textos en contexto*. Buenos Aires: Asociación internacional de Lectura y Vida. Recuperado de: <https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2013/08/unidad-1-complementaria-roseblatt.pdf>

Artículos:

Álvarez, C y Vejo, R. (2017). Mejora de la competencia literaria con un club de lectura. *Biblios*, 351 n.68, 110-122. Recuperado de: <https://biblios.pitt.edu/ojs/index.php/biblios/article/view/351/313>

Castro, M. y Morales, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y las niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19 (3), 1-32. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194140994008.pdf>

Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, lenguaje y educación*, 9, 21 – 31. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126236>

Colomer, T. (1996): La evolución de la enseñanza literaria. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza. Recuperado de: <http://www.gretel.cat/wp-content/uploads/2016/01/evolucionliteraria.pdf>

Cova, Y. (2012). La comprensión de la escucha. *Letras*, 54, 125-140. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5984413>

Fajardo Valenzuela, D. (2016). La lectura: puerta de entrada a los bosques narrativos. *Enunciación*, 21(2), 314-329. Recuperado de: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/10587>

- Fiore, N. (2018). Lectura en voz alta y conversación literaria: experiencias de socializar a través de lo escrito con la voz y los oídos. *Catalejos*, 3 N°6, 28-51. Recuperado de: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2590/2775>
- Goitcoetxea, E. y Martínez, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XXI*, 18 (1), 303 – 321. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/12334/12225>
- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *ISLAS*, 45(138):125-135; Recuperado de: <http://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/617/557>
- Hauy, M. (2014). Lectura literaria: aportes para una didáctica de la literatura. *Zona próxima*, 20, 22-34. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/853/85331022003.pdf>
- Llamazares, M y Alonso, M. (2016). Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en educación infantil. *Revista Iberoamericana de educación*, 71, 151-172. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie71a07.pdf>
- Lugarini, E. (1996). Hablar y escuchar. Por una didáctica del “saber hablar” y del “saber escuchar”. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 14, 30 – 51. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=638
- Moral, A. & Arbe, U. (2013). Una experiencia docente sobre la lectura compartida, la lectura por placer y las TICS como medio de comunicación y creatividad: Club de lectores. *Psicología Educativa* 19, 123-126. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1135755X13700198>
- Murillo A. & Martínez, Z. (2013) Tensiones presentes en las tendencias de la didáctica de la literatura durante los últimos diez años. *Folios de humanidades y pedagogía*, 1, 19-34. Recuperado de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/FHP/article/view/2088/1997>
- Núñez, M. (2009). Literatura infantil: aproximación al concepto, a sus límites y a sus posibilidades. *Enunciación* 14(1), 7-21. Recuperado de: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/3214/4706>

- Rojas, A. y Valera, D. (2007). Fundamentos pedagógicos del amor para la enseñanza de la literatura como experiencia estética y reflexiva. *Laurus*, 13 (25), 174-187. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111479008.pdf>
- Sánchez, H. (2016). Literatura infantil, modalidad y valores: materiales para la discusión. *Enunciación*, 21(2), 192-200. Recuperado de: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/10352/12249>
- Santana, R. Alemán, J. y López, M. (2017). Leer por placer: ¡Lo primero, oír los libros! *Aula Abierta*, 46, 83-90. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6060630>
- Suárez, V. (2014). La literatura como experiencia estético-literaria. *Enunciación*, 19(2), 215-227. Recuperado de: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/7535/10039>
- Vargas-Manrique, P. (2016). Una educación desde la otredad. *Educación* 14 (17), 205-228. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/recig/v14n17/v14n17a08.pdf>

Trabajos de grado Maestría

- Acero, M. (2013). *La literatura: una experiencia estética generadora del proceso de lectura y escritura en preescolar*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://bdigital.unal.edu.co/42922/1/51952893.2013.pdf>
- Aristizábal, A. y Quintana, M. (2018). *Lectura literaria: Una experiencia estética entre líneas*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/7945/1/QuintanaBaronMar%C3%ADadelPilar2018.pdf>
- Castillo, J., Cabuya, L. y Moncada, M. (2018). *Transformaciones de las prácticas pedagógicas a través de los clubes de lectura como estrategia de mejoramiento en la comprensión lectora*. Universidad de la Sabana, Colombia. Recuperado de: [https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/33109/1-Tesis%20final%20Rio%20Frio%20\(1\).pdf?sequence=5](https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/33109/1-Tesis%20final%20Rio%20Frio%20(1).pdf?sequence=5)
- Echavarría, M. y Orjuela, M. (2019). *La constitución subjetiva de la niñez: posibilidades desde el enriquecimiento de ambientes educativos con prácticas de lectura en la*

- institución escolar El Hato*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
Recuperado de:
<http://upnblib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10870/TO-23580.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fajardo-Bustos, R. (2016). *Ambientes de aprendizaje para potenciar los procesos de lectura y escritura*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
Recuperado de: <http://bdigital.unal.edu.co/52013/1/52824660-2016.pdf>
- Lamprea, J. (2017). *La lectura literaria como experiencia estética en el aula*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de:
<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/5224/1/LampreaNosaJimmyAdolfo2017.pdf>
- Martínez, J. (2019). *Ambientes de aprendizaje basados en estrategias emocionales para potenciar la lectura y la escritura*. Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá, Colombia. Recuperado de:
<https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/11317>
- Medina, C. y Guerra D. (2017). *Con-Textos Literarios y Enseñanza de la Experiencia Intersubjetiva de la Lectura*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Recuperado de:
<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/6456/1/MedinaAlarconClaudiaViviana2017.pdf>
- Pulido, A. (2016). *Literatura y formación de lectores. Una experiencia en la media vocacional*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
Recuperado de:
<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2773/1/PulidoPach%C3%B3nAndr%C3%A9s2016.pdf>
- Rueda, L. (2015). *De la obra y sus lectores: La experiencia estética en literatura y su recepción infantil*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Recuperado de:
<http://bdigital.unal.edu.co/52200/1/delaobraysuslectores.pdf>
- Sepúlveda, H. (2016). *Animación a la lectura en niños de preescolar y la interacción con sus familias a través del uso del libro-álbum*. Universidad Nacional de

Colombia, Bogotá. Recuperado de:

<http://bdigital.unal.edu.co/53159/1/hildamonicasepulvedacocunubo.2016.pdf>

Simanca, V. (2015). *Prácticas de la enseñanza de la literatura en la Institución Educativa Liceo Caucaasia*. Universidad de Antioquia, Colombia. Recuperado de: http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2138/1/PA0192_vianic ecillasimanca_ense%c3%b1anzaliteratura.pdf

Tabla, E. (2015). *La poesía como experiencia estética en el aula. Propuesta didáctica*. Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/2850?show=full>

Valderrama, M. (2016). *“Literactuar” con el libro álbum: una experiencia para la formación de lectores en ciclo uno*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/5168/1/ValderramaPizaLinaViviana2017.pdf>

Tesis Doctorales

Duarte, R. (2012). *La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector*. Universidad de Alcalá, Madrid. Recuperado de: <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/15281/Tesis%20Doctoral.%20Rosemary%20Duarte%20CunhaB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria*. Universidad Autónoma de Barcelona, España. Recuperado de: tdx.cat/bitstream/handle/10803/313451/fm1de1.pdf;jsessionid=DF38867B79369979587C7963D36255D2?sequence=1

Documentos institucionales y Políticas Públicas

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana*. Colombia: MEN. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos en Competencias del Lenguaje*. Colombia: MEN. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-340021_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje. Colombia: MEN. Recuperado de:
https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Mallas de Aprendizaje. Colombia: MEN. Recuperado de:
http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/LENGUAJE-GRADO-1_.pdf

Diccionarios

Real Academia Española (s.f.). Transformar. En *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado en 17 de diciembre de 2020, de <https://dle.rae.es/transformar>

Obras literarias

Da Coll, I. (2000). *Los dinosaurios*. Bogotá: Grupo Editorial Norma

Kleinberger, L. (2008). *Una bruja en mi morral*. Colombia: Grupo Editorial Norma

Meneses, G. (2006). *Los colores del grillo*. Colombia: Educar Editores S.A.

Panamericana (1996). *Esopo, Iriarte y Samaniego*. Colombia: Panamericana Editorial Ltda.

Parker, V. (2020). *Cuentos infantiles de Hans Christian Andersen*. México: SilverDolphin en español.

Román, C. (2010). *El puente está quebrado*. Bogotá: Panamericana Editorial

Serres, A. (2010). *Terrible*. España: Libros del zorro rojo

Ullrich, H. (2003). *La prueba de valor de Lorenzo*. Colombia: Grupo Editorial Norma

Obras cinematográficas

Bluth, D., Goldman, G. (productores y directores) y Pomeroy, J. (productor). (1994). *Pulgarcita* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Warner Bros. Family Entertainment.

Brunner, D., Malagon H., Roelants, S. y Taver, V. (productores) y Auber, S., Patar, V. y Renner, B. (directores). (2012). *Ernest y Celestine* [obra cinematográfica]. Francia: Studio Canal

Dulfilho-Rosen, K., Lasseter, J. (productores) y Eggleston, R. (director). (2001). *Para pajaritos* [cortometraje]. Estados Unidos: Pixar Animation Studios - Walt Disney Pictures.

Hendrickson, K. (productor) y Sullivan, R. (director). (2019). *Gat-bull* [cortometraje]. Estados Unidos: Pixar Animation Studios - Walt Disney Pictures.

Ream, D., Lasseter, J., Unkrich, L. Stanton A. (productores) y Sohn P. (director). (2015). *Un gran dinosaurio* [cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Pixar Animation Studios - Walt Disney Pictures.

Sondheim, M. (productor) y Barillaro, A. (director). (2016). *Piper* [cortometraje]. Estados Unidos: Pixar Animation Studios - Walt Disney Pictures.

Anexos

Anexo 1. Entrevistas a docentes	130
Anexo 2. Encuesta a estudiantes	131
Anexo 3. Transcripción de las entrevistas a docentes	132

Anexo 1. Entrevistas a docentes



**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA
LECTURA ETNOGRÁFICA DEL CONTEXTO – I SEMESTRE**

Reconocimiento de contexto etnográfico para la formulación del anteproyecto de investigación

MAESTRANTE: Anyela Katherine Aguirre Cáceres

Fecha de entrevista: _____

Grupo o sector: DOCENTES

Entrevistado: _____

Cargo: _____

La siguiente entrevista tiene como finalidad identificar las concepciones de lectura de obras literarias que tienen los docentes de primaria del Colegio José Martí (IED) – Sede C

1. ¿Le gusta leer? Si es así, ¿Por qué le gusta leer? y ¿Qué tipo de textos lee?
2. ¿Cuál es su concepción sobre la lectura de obras literarias?
3. ¿De qué manera motiva usted a los estudiantes para la lectura de textos literarios?
4. ¿Qué actividades realiza en torno a la lectura de obras literarias?
5. ¿Qué estrategias didácticas utiliza usted para abordar la literatura?
6. Como docente que realiza acompañamiento en la asignatura de Lengua Castellana ¿Cómo evalúa el desempeño de sus estudiantes en la lectura de textos literarios?
7. ¿Qué tipo de obras literarias promueve para leer con sus estudiantes?
8. ¿Conoce usted experiencias de lectura compartida de obras literarias? Si es así, ¿Cuál es su opinión al respecto?
9. ¿Qué opina usted sobre la vinculación de los padres de familia en la promoción de la lectura de textos literarios en la escuela?

Anexo 2. Encuesta a estudiantes



**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA
LECTURA ETNOGRÁFICA DEL CONTEXTO – I SEMESTRE**

Reconocimiento de contexto etnográfico para la formulación del anteproyecto de investigación

MAESTRANTE: Anyela Katherine Aguirre Cáceres

Fecha de encuesta: _____

Grupo o sector: ESTUDIANTES DE TRANSICIÓN

Encuestado: _____

La siguiente encuesta tiene como finalidad identificar las motivaciones sobre la lectura de textos literarios que tienen los estudiantes del Colegio José Martí (IED) – Sede C.

ENCUESTA PARA ESTUDIANTES

1. ¿Te gusta leer?

Siempre

Algunas veces

Nunca

2. ¿Qué textos prefieres leer?

Cuentos	<input type="checkbox"/>
Fábulas	<input type="checkbox"/>
Poesías	<input type="checkbox"/>
Cómics	<input type="checkbox"/>
Otro	<input type="checkbox"/>

¿Cuál? _____

3. ¿Dónde te gusta leer?

Casa

Salón

Biblioteca

Espacio al aire libre

4. ¿Cómo prefieres leer?

Lectura mental	<input type="checkbox"/>
Lectura en voz alta	<input type="checkbox"/>
Que alguien te lea	<input type="checkbox"/>
Solo	<input type="checkbox"/>
En compañía	<input type="checkbox"/>

¿De quién? _____

Anexo 3. Transcripción de las entrevistas a docentes

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA: Docente 1

E: Buenos días profe Angie, la presente entrevista tiene como finalidad identificar las concepciones de lectura de obras literarias que tienen los docentes de primaria del Colegio José Martí (IED). la primera pregunta sería si ¿a usted le gusta leer? Y si es así ¿qué tipo de textos lee?

D: eh, gracias Anyela, si, si me gusta leer, la mayoría de textos que leo son literatura infantil, eh, también textos pedagógicos, y bueno, también unas lecturas más de orden de la formación emocional.

E: con base en lo que usted me dice ¿Cuál es la concepción de lectura que su merced tiene sobre las lecturas literarias (lectura de obras literarias)?

D: eh, bueno, eh, yo hice mi maestría con énfasis en lenguaje, y cuando yo hice mi maestría aprendí que las obras literarias son algo fundamental en algo que se llama la semiótica discursiva, es decir, que es uno de los elementos o de los mejores medios para que los niños tengan como una, tengan como un referente, ehh de la formación podríamos decir en valores, cuando se identifican con los diferentes personajes y todo lo que ocurre en una obra literaria, entonces creo que es un medio fundamental, para la formación de los niños, la lectura de obras literarias.

E: ¿De qué manera motiva usted a sus estudiantes para la lectura de textos literarios?

D: eh bueno, los textos literarios que yo trabajo en este momento, pues no son textos tan elaborados pues tengo un grado segundo, me refiero a no obras literarias como clásicos o algo así, sino son más textos literarios pues para niños, obras de para la edad que les corresponde a ellos. Eh, la forma de motivarlos pues es básicamente los temas que se trabajan en el grado segundo siempre estén relacionados con algún texto, o sea que lo temas y los textos no se trabajen aparte, sino que el texto sea el mediador de los contenidos que estamos viendo en el grado segundo, y realmente pues la práctica de lectura es algo habitual en todas las materias y pues especialmente de textos literarios es en español.

E: ¿Cuáles son las estrategias didácticas que usted utiliza para abordar la literatura, entendiendo literatura, hablemos de géneros narrativo, género lírico, género dramático?

D: eh bueno, la primera estrategia es precisamente la que acabo de decir que es relacionarlo con los contenidos del grado segundo, eh básicamente se utiliza entonces la lectura individual, la lectura grupal, eh, también la narración de historias que creo que la narración en voz alta, eh, primero pues captura mucho a los niños y también es un referente importante para que ellos miren digamos como se hace una lectura adecuada en términos de entonación, en términos de pronunciación y pues que digamos que ahí comprenderían cuando uno hace la narración del texto ellos como que están viendo toda

la historia porque pues son niños que todavía leen muy despacio y también se les dificulta un poco la comprensión de lectura en este momento.

E: según esas estrategias, ¿Usted cómo evalúa el desempeño de sus estudiantes en la lectura de textos literarios?

D: um, pues el desempeño de los estudiantes sería como en términos, eh, de lo que nos interesa en este momento que es la comprensión de lectura, o sea, en este momento de la formación de los niños es la comprensión de lectura, obviamente también elementos formales como qué tan rápido lee un niño, si está pronunciando bien, si ya identifica todas las combinaciones o digamos en términos gramaticales, eh, pero también, pues más allá de evaluar lo más importante es que los textos que se les muestre a los niños uno sienta que les está enseñando algo sin necesidad de estar preguntando moralejas o enseñanzas todo el tiempo, sino que realmente es una obra como de calidad literaria y que les está aportando a la formación de ellos.

E: en esas actividades de lectura profe que usted hace, ¿Qué tipo de obras literarias promueve para leer con sus estudiantes?

D: eh, pues, sobretodo de literatura infantil que hay mucha producción hoy en día, eh, me interesa mucho que sean textos que los niños, que les llegue a los niños por ejemplo a través de las ilustraciones, me parece que eso es algo muy importante, eh, el diseño de un libro es muy importante para que el niño tenga motivación para leer ¿no? Y creo que es como la primera puerta para acercarse a la obra literaria

E: ¿Y sería más cuentos, leyendas, mitos, narraciones?

D: Ah, bueno pues, en segundo se trabaja la fábula, digamos, eh, pero, a mí me gusta más el cuento, me parece que les llega más a los niños, trabajamos también el relato, la anécdota, que digamos son los textos que corresponden al grado segundo.

E: ¿Cuál es su opinión frente a la lectura compartida de obras literarias? Lectura compartida con sus mismos compañeros, o con su merced siendo la que guíe la actividad de lectura, ¿Qué opina frente a eso?

D: Pues considero que es una de las mejores herramientas precisamente para abordar las obras literarias y para comprender eh, digamos, los textos, porque uno siempre aprende mejor con los otros, entonces creo que es una de las mejores estrategias para abordar las obras literarias.

E: Ahora bien, ¿Usted qué opina sobre la vinculación de los padres de familia en la promoción de la lectura de textos literarios en la escuela?

D: es primordial, es fundamental, ojalá acá en el colegio lo hiciéramos más porque realmente lo que uno hace aquí es de pronto la mitad del proceso formativo de los niños, si los padres tuvieran una cultura de lectura, una cultura de comprar libros, así sean libros económicos, una cultura de leer, pues obviamente los niños tendrían mejores referentes para su vida.

E: muchísimas gracias profe.

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA: Docente 2

E: buenos días profe Johanna, la idea de la siguiente entrevista es obtener información acerca de las concepciones de lectura de obras literarias que tienen los docentes de primaria del Colegio José Martí (IED) – Sede C, entonces la primera pregunta que me interesa es ¿Le gusta leer? Y si es así, ¿Qué tipo de textos lee?

D: bueno, buenos días, eh, sí me gusta leer, eh, me gusta hacer mucha lectura del periódico, la hago a diario, y, y también hago lectura de textos narrativos.

E: Profe, ¿Cuál es su concepción de lectura sobre la lectura de obras literarias?

D: Son muy buenas lecturas porque dan cuenta de la capacidad de imaginación y de escritura de los diferentes autores o de quienes escriben ese tipo de textos.

E: ¿De qué manera motiva usted a los estudiantes para la lectura de textos literarios?

D: eh, cuando hemos leído textos, lo primero que hacemos es indagar eh, un poco acerca de su biografía, eh la temática, entonces lo que hacemos es, lo que hemos este año que se leyeron dos libros de literatura es primero, yo primero conozco más o menos el tema del texto que se va a leer, empezamos a trabajar sobre ese tema para motivarlos a, para motivar a los estudiantes y luego entonces les doy el texto que vamos a leer.

E: Ese texto que ustedes leen ¿es escogido por ellos o usted es la que hace la sugerencia?

D: no, realmente siempre he hecho la sugerencia yo, eh, ellos particularmente, bueno en este curso, o en el contexto, eh a veces, siempre no quieren salir de las lecturas de princesas, el cuento de las princesas, o las lecturas que ya han tenido desde su infancia, entonces ellos siempre quieren estar como relacionados con las mismas literaturas de princesas y no quieren darle como una amplitud a esa literatura que ya hay, que ya existe y que es acorde pues a su edad.

E: Listo profe, a parte de la lectura de los textos que usted menciona, ¿qué otras estrategias didácticas utiliza usted para abordar la literatura?

D: umm, pues, yo siempre les he inculcado que no importa el tipo de texto que lean, lo importante es que ellos lean, a veces, bueno, a los niños siempre les gusta un tema, entonces siempre les he inculcado, si a usted le gusta por ejemplo el tema del universo, enfóquese en ese tema, busquemos en internet, vaya a la biblioteca y ubique ese tipo de textos y haga lectura de ese tema, eh los cómics, los cómics es algo que hoy en día se ha movido mucho, entonces, si a ellos como les encanta ese tema por las tantas películas que han salido, entonces la invitación que se ha hechos es, ubique libros de cómic en biblioteca y lea cómics, entonces, digamos la motivación es, no es siempre darles como el texto o el tema que tienen que leer, sino, de acuerdo a sus gustos, lea, y lea puede utilizar, bueno ellos que están abrazados con tanta tecnología, pueden leer desde su computador, lo importante es que siempre hagan lectura a diario.

E: listo profe, con base en esas actividades que usted realiza, ¿Cómo evalúa el desempeño de sus estudiantes en la lectura de textos, especialmente en la lectura de textos literarios?

D: um, eso es un poco complicado, porque digamos que eh, el gancho es el colegio, pero y como es algo que se evalúa finalmente digamos que por eso lo hacen, pero que ellos tengan así esa motivación o que ellos lo hagan eh, porque quieran mejorar, eh, su parte lectora, porque les guste realmente, con ellos ha sido un trabajo bien complicado, lograr que ellos realmente quieran estar leyendo que estén motivados a hacer una lectura diaria de textos literarios.

E: Y dentro de eso, bueno dentro de esa evaluación, ¿cuáles serían como los parámetros que usted tiene en cuenta para digamos de manera evaluativa, no sólo de manera calificativa, sino pues evaluativa de la lectura?

D: ¿Qué parámetros tengo en cuenta para evaluar?

E: para la evaluación

D: eh, qué leen ellos ¿sí?, o sea, como, como, o qué tan motivados están, o no, no, no, no, no, digamos que, bueno es que habría que tener en cuenta, es que ellos no leen ¿sí? O sea, básicamente la lectura que nosotros hemos hecho, se ha hecho es prácticamente aquí en el colegio, pero, es como que ellos vengan y nos cuenten, y a partir de ahí yo empiezo a revisar no de forma para calificar cuantitativamente sino que ellos vengan y nos cuenten como se sintió con la lectura, que le gustó, qué le llamó la atención, qué le puede aportar a, qué le puede aportar a sus compañeros, cómo a través de la lectura que ellos hacen pueden venir a motivar para que sus compañeros realicen lo mismo en casa, un fin de semana, de pronto, sacar el tiempo en vacaciones.

E: listo mi profe, a parte de los dos textos que su merced ha promovido con ellos, ¿promueve otro tipo de obras literarias?

D: eh, solamente he promovido los dos textos que se leyeron en el colegio, eh, pero lo que promuevo es que hagan la lectura, no he promovido otro tipo de textos, sí que hagan la lectura diaria de temas que a ellos les interese, pero como tal, solo he promovido los dos textos que se hicieron

E: esos dos textos ¿son narrativos?

D: Sí

E: listo, ¿me regala los nombres?

D: eh, Seis veces Lucas, leímos con los estudiantes y leímos el libro de Chispoteando un día de lluvia.

E: listo mi profe, ¿Cuál es su opinión de la lectura compartida de obras literarias? Bien sea entre todos los niños, o siendo usted quien la encabece.

D: eh, es una buena estrategia, es una buena estrategia, eh, bueno, una buena estrategia cuando podemos tener un libro para cada estudiante ¿sí?, porque ellos mismos cuando escuchan a sus compañeros leer, hacen correcciones de la lectura, eh, hay mayor

concentración, mayor comprensión de lo que se está leyendo, cada uno empieza a dar aportes y empieza a opinar desde su punto de vista cómo fue que comenzó a comprender el texto que se lee. ¿Es una tarea dispendiosa? Sí, pero me parece que la lectura compartida es una muy buena estrategia.

E: Ahora bien, ¿Qué opina usted sobre la vinculación de los padres de familia en la promoción de la lectura de textos literarios en la escuela?

D: umm, eso es algo fundamental, maravilloso, importante, pero el contexto en el que se trabaja lo hace muy difícil porque los papás no participan, sea eh, hicimos una actividad este año, en donde los papás venían y leían y obviamente ellos mismos se dan cuenta de la importancia que tiene la lectura y que ellos le lean a los estudiantes, pero en general, en la sociedad es algo bien complicado de hacer, ahora, debería de hacerse porque realmente es muy importante y los papás terminan entendiendo la importancia de leerles, de fomentar la lectura, pero es algo muy complicado.

E: listo profe Johanna, muchísimas gracias.

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA: Docente 3

E: Buenas tarde profe Martha Barrero, la presente entrevista tiene como finalidad identificar las concepciones de lectura de obras literarias que tienen los docentes de primaria del Colegio José Martí (IED) – sede c, en el marco de la maestría en pedagogía de la lengua materna, Lectura etnográfica del contexto. Entonces, la primera pregunta está dirigida en si ¿a usted le gusta leer? Y si es así ¿Por qué le gusta leer?

D: a mi si me gusta leer porque pienso que la lectura es, eh, nos muestra diversidad de pensamientos de otras personas, de lugares.

E: Profe ¿Qué tipo de textos le gusta leer?

D: a mí me gusta leer todo, de todo, o sea, cualquier tipo de texto, no tengo como preferencia así.

E: ¿Cuál fue el último texto que leyó profe?

D: Ahoritica estoy leyendo un texto que se trata del cáncer

E: ¿Cuál es su concepción acerca de la lectura de obras literarias?

D: me parece que son muy importantes especialmente para los niños por la información, por la forma en que están, por los textos, por la forma que va dirigida, me parece que es muy enriquecedor

E: ¿De qué manera motiva usted a sus estudiantes para la lectura de textos literarios?

D: bueno yo trato de darles libros para que lean, de traerles cuentos, de contarles historias para ellos y de hacerlos usar mucho la imaginación para que ellos como que, que se metan en el mundo de la lectura.

E: ¿Bueno aquí es importante preguntar qué grado maneja su merced?

D: Yo manejo primerito

E: ¿y dentro de la enseñanza de la lectura que usted maneja utiliza bastante las narraciones para la enseñanza de la lectura?

D: sí, o sea, no solamente digamos de diferentes autores, también los estoy poniendo a que ellos creen sus propios textos.

E: ¿con los niños de grado primero que estrategias didácticas utiliza para abordar la lectura de obras literarias?

D: eh, los cuentos, o sea, la estrategia que utilizo, es cambiarlos también de espacio me parece importante eh, por ejemplo, haciéndoles como introducciones, como eh, trabajar un poco la imaginación de ello, recurriendo a la imaginación como para interesarlos para la lectura.

E: bueno, siendo usted docente en el área de lengua castellana, ¿Cómo evalúa el desempeño de los niños en la lectura de textos, especialmente en la lectura de textos literarios?

D: ¿Como los evalúo? Pienso que, ah bueno, ya, dependiendo de lo que ellos puedan expresar porque a veces les queda un poco difícil eh, escribir, entonces valoro mucho lo que me pueden contar o intentar a través de dibujos eh, que ellos respondan como a la comprensión lectora.

E: ¿Qué tipo de obras literarias promueve para leer con ellos?

D: Los cuentos infantiles, las fábulas, las lecturas que son cortas, pero que les pueden dejar de pronto una enseñanza, eh los también los dibujos que ellos pueden interpretar y de allí ellos mismo inventar sus propios cuentos

E: ¿Conoce usted o ha tenido experiencias de lectura compartida de obras literarias con estudiantes de primaria?

D: No, o sea no

E: pero digamos, ¿usted trabaja con ellos siendo usted quien les lea, o que ellos compartan la lectura del mismo texto, o con turnos de lectura?

D: bueno, entonces, lo he hecho variado, a veces les he leído yo, a veces los pongo individual, a veces dejo un poquito uno, otro poquito el otro, o por grupitos.

E: ¿Y usted cree que la lectura compartida puede llegar a ser constructiva, en tanto comprensión?

D: sí, y digamos que es muy importante porque hay unos que tienen dificultad para el reconocimiento de algunas, en este grado, para el reconocimiento de algunas letras y de palabras, entonces, de pronto el estar al lado de otro compañero que digamos que domina un poco más el lenguaje, les contribuye a ellos al aprendizaje.

E: Profe, por último, ¿Qué opina usted sobre la vinculación de los padres de familia en la promoción de la lectura de textos literarios en la escuela?

D: eso me parece fabuloso, pienso que los papás por ser la casa como la primera escuela me parece que, si allá desde la casa motivan a estudiar, vamos a tener en diferentes, digamos en diferentes tiempos, vamos a tener buenos lectores.

TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTA: Docente 4

E: Buenas tardes profe, la presente entrevista tiene como finalidad identificar las concepciones de lectura de obras literarias que tienen los docentes de primaria del Colegio José Martí (IED) – sede c, en el marco de la, Lectura etnográfica del contexto para la maestría en pedagogía de la lengua materna. Entonces, la primera pregunta que le quiero hacer es si ¿a usted le gusta leer?

D: Sí, definitivamente sí, es ligada a la profesión, pero sí, desde chiquita me ha gustado leer un poco, haber tenido el ejemplo de mis padres.

E: ¿Qué tipo de textos le gusta leer?

D: De todo, me gusta la novela, me gustan los cuentos infantiles, por mi profesión, por los grados que trabajo, me gusta mucho la literatura infantil, eh, la tragedia, la tragicomedia, variadito me gusta

E: entonces, ¿Cuál es su concepción sobre la lectura de obras literarias?

D: Bueno, mi concepción, sobre la lectura de textos literarios, bueno, es importante para nosotros como maestros, eh, estar en constante lectura, en constante actualización, la lectura te abre espacios a conocer lugares que no conocemos y nos da vocabulario, nos da muchas herramientas para nosotros poder construir conocimiento, poder ahondar, no solamente en nosotros, sino transmitir eso a nuestros estudiantes, entonces, sí es bien primordial la lectura de textos literarios, de todo tipo de texto ¿no?

E: ¿Y de qué manera motiva usted a sus estudiantes para la lectura, específicamente de textos literarios?

D: bueno, eh, definitivamente la lectura se aprende viendo al otro, o sea, la lectura no es “lee tal” no, la lectura se aprende viendo, en el caso de nosotros cuando vemos que no muchos estudiantes en la casa, sus padres o acudientes, leen, acá nosotros tenemos varios espacios que son aprovechados por cada uno de nosotros llevándolos a las bibliotecas y que tengan contacto con el texto como tal.

E: Dentro de su accionar en el aula en la asignatura de lengua castellana, o en todas porque su merced tiene a cargo todas las asignaturas de su curso, ¿Qué estrategias para abordar la lectura de obras literarias?

D: Yo les llevo copias, párrafos de textos de varios autores, me gusta mucho siempre iniciar con autores colombianos y así ir entrando en latinoamericanos y así del mundo. Llevo si, generalmente llevo mis hojitas, mucha fotocopia, utilizo, realmente utilizo mucha fotocopia.

E: Siendo usted acompañante en la signatura de Lengua Castellana ¿Cómo evalúa el desempeño de sus estudiantes en la lectura, especialmente de textos literarios?

D: eh, al llevarle las copias de las lecturas, ahí hacemos pequeños talleres, tanto orales como escritos y ahí se puede evidenciar todo tipo de lectura: crítica, comprensión del texto.

E: ¿Qué tipo de obras promueve usted para leer con sus estudiantes?

D: me encanta mucho la literatura infantil, la narrativa infantil, generalmente.

E: ¿Algún autor en particular?

D: eh, este Roald

E: Ahhh... sí

D: Bueno, Maravillosa medicina, de Jorge creo que es, la estamos, la trabajamos.

E: ¿Tiene conocimiento usted o ha realizado experiencias de lectura compartida de obras literarias con estudiantes de primaria?

D: Sí en la sede B trabajamos con, yo tenía cuarto, con tercero, trabajamos Malditas matemáticas, hicimos un tallercito en el aula máxima con todos ellos. Entonces hubo dramatización, en fin, se hizo un taller bien interesante con tercero y cuarto

E: ¿Realiza lectura con sus estudiantes en la que usted es la..

D: Sí, absolutamente todas, todo, en todas las áreas siempre parto de lecturas, siempre, y de hecho las evaluaciones vienen...

E: ¿Leídas por usted? ¿Por ellos? ¿en voz alta?

D: en voz alta sí, en voz alta, lectura mental

E: Diferentes maneras, eh, por último, me gustaría saber profe ¿Qué pina usted sobre la vinculación de padres de familia en la promoción de textos literarios en la escuela?

D: excelente, excelente, porque la lectura, para mí, se aprende viendo, si estos niños ven a sus padres leer es un hábito que se adquiere, es una práctica que se adquiere viendo, entonces es aprendida a través de las vivencias, de la experiencia y de ver al otro leer. Si ellos ven a sus padres leer, a sus hermanos, en fin, a todo su entorno leer, muy seguramente van a ser niños lectores. Ivar Da Coll, me encanta Ivar Da Coll, fue docente mío, Ivar Da Coll la literatura de Ivar Da Coll es impresionante.