

**LEER LITERATURA PARA HABLAR DE NOSOTROS:
DIALOGAR (EN EL AULA) EN UNA COMUNIDAD DE LECTORES
INFORME DE INVESTIGACIÓN**

**CARREÑO LESCANO ALBA VIVIANA
CHAVES ESCOBAR MARIA DEL PILAR
LOMBANA BOHORQUEZ MARIA FERNANDA**



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA, PRÁCTICAS DISCURSIVAS Y LENGUAJES EN EL
CAMPO EDUCATIVO**

Bogotá, Diciembre de 2015

**LEER LITERATURA PARA HABLAR DE NOSOTROS:
DIALOGAR (EN EL AULA) EN UNA COMUNIDAD DE LECTORES
INFORME DE INVESTIGACIÓN**

**CARREÑO LESCOANO ALBA VIVIANA
CHAVES ESCOBAR MARIA DEL PILAR
LOMBANA BOHORQUEZ MARIA FERNANDA**

DIRECTORA: CATALINA ROA CASAS



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA, PRÁCTICAS DISCURSIVAS Y LENGUAJES EN EL
CAMPO EDUCATIVO**

Bogotá, Diciembre de 2015

NOTA DE ADVERTENCIA

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946,
por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia
Universidad Javeriana.

Tabla de contenido

RESUMEN	4
ABSTRACT.....	4
LISTA DE GRÁFICAS	13
INTRODUCCIÓN.....	17
ANTECEDENTES.....	19
CONTEXTO.....	25
Contexto de la Institución Educativa El Porvenir.....	28
Población Colegio El Porvenir	29
Descripción Geográfica de la Localidad de Ciudad Bolívar	31
Contexto de la Institución Educativa Ciudad Bolívar Argentina	33
Población Colegio Ciudad Bolívar Argentina.....	36
SENTIDO DE LOS CICLOS EDUCATIVOS	36
Reorganización curricular por ciclos - RCC en colegios oficiales de Bogotá.	37
Ciclo Uno de educación en Colombia	38
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	40
JUSTIFICACION	41
OBJETIVOS.....	43
GENERAL	43
ESPECIFICOS	43
MARCO TEORICO	44
El Lenguaje oral, lectura y literatura.....	44
Didáctica.....	51
Didáctica del lenguaje.....	52
Diálogo	53
Comunidad de lectores	56
Comunidad y oralidad.....	56
Rol del maestro mediador	59
METODOLOGIA	60
Diseño y planeación de las situaciones de lectura.....	64
Instrumentos de planeación	64

RUTA METODOLOGICA	70
ANALISIS DESCRIPTIVO.....	99
RESULTADOS INTERPRETATIVOS	128
¿Cómo, cuánto, de qué y para qué participan los niños en la comunidad de lectores?	128
Rasgos del diálogo de los niños	128
Categoría 1. El niño como lector.....	129
Categoría 2. El lugar del niño como sujeto en la comunidad de lectores.....	139
Categoría 3. Reglas de interacción.....	147
¿Cómo, cuánto y para qué interviene la docente en la comunidad de lectores?	152
Rasgos del diálogo de las docentes.....	152
CATEGORÍA 1. DISTANCIACIÓN.....	153
CATEGORIA 2. DE APROXIMACIÓN	164
RESULTADOS INTERPRETATIVOS TRANSVERSALES, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	178
¿Qué condiciones didácticas potencian el diálogo a partir de la literatura en una comunidad de lectores de ciclo inicial?	178
BIBLIOGRAFIA.....	185
ANEXOS	191
Anexo 1. Formato cuadro general de situaciones de lectura	191
Anexo 2.1 Cuadro general de situaciones de lectura	192
Anexo 2. Formato Instrumento de planeación.....	200
Anexo 2.1. Instrumento de planeación.....	202
Anexo 3. Formato Instrumento 2 “Descripción y primer análisis de la actividad implementada”	224
Anexo 3.1. Instrumento 2 “ Descripción y primer análisis de la actividad implementada”	226
Anexo 4. Análisis de cada situación de lectura	260
Anexo 7. Establecimiento de categorías de estudiantes	282
Anexo 8. Mapa de las categorías del dialogo de los estudiantes	283
Anexo 9. Definición de las categorías de los rasgos del dialogo en los docentes.....	284
Anexo 10. Mapa de categorías del dialogo de Docentes.....	285

LISTA DE TABLAS

1. <i>Distribución de barrios por UPZ en la localidad séptima de Bogotá, D.C</i>	22
2. <i>Distribución de barrios por UPZ en la localidad Diecinueve de Bogotá, D.C</i>	30
3. <i>Prácticas de Lectura Según sus propósitos</i>	46
4. <i>Conceptos y autores revisados</i>	77
5. <i>Colores asignados según las categorías y subcategorías determinadas de los estudiantes</i>	91
6. <i>Colores asignados para categorías de los rasgos del dialogo en los docentes</i>	94

LISTA DE GRÁFICAS

1. <i>Áreas y distribución del territorio de la Localidad de Bosa</i>	23
2. <i>Explicación detallada de proceso inductivo</i>	86
3. <i>Mapa de categorías del dialogo de los estudiantes</i>	126

LISTA DE IMÁGENES

Imagen 1. Zonas aledañas. Colegio El Porvenir.

Imagen 2. Salón de transición 01. Colegio El Porvenir.

Imagen 3. Espacios de juego, zona de preescolar.

Imagen 4. Alrededores del Colegio Ciudad Bolívar Argentina.

Imagen 5. Entrada al Colegio Ciudad Bolívar Argentina.

Imagen 6. Aula de clase de segundo.

Imagen 7. Libro *Siembra un beso* de Amy Rosenthal & Peter Reynolds 2014

Imagen 8. Fragmento de video.

Imagen 9. Libro ¡Voy a comedte! Autor: Jean-Marc Derouen e ilustrado por Laure du Fayë. Editorial: kokinos (2013)

Imagen 10. Fragmento de video.

Imagen 11. Portada de Tito y Pepita Amalia Low

Imagen 12. Fragmento del libro Tito y Pepita.

Imagen 13 lector invitado que leía las cartas de Tito.

Imagen 14 lector invitado que leía las cartas de Tito.

Imagen 15. Laura pide la palabra para respetar los turnos de dialogo

Imagen 16. Fragmento de video.

Imagen 17. Fragmento de video.

Imagen 18. Fragmento de video.

Imagen 19. Maestra presentando datos de la autora.

Imagen 20. Aprovechamiento de recurso visual.

Imagen 21. La lectora acompaña la lectura con gestos y sonidos.

Imagen 22. Reacciones de los niños al escuchar la palabra beso.

Imagen 23. Ubicación de los lectores y de los niños durante la lectura.

Imagen 24. Ubicación de los lectores y de los niños durante la lectura.

Imágenes 25 y 26. Los lectores acompañan su lectura con recursos gestuales.

Imagen 27. Los niños muestran interés por observar más de cerca las imágenes del texto.

Imagen 28. Valentina abre la boca, recreando el fragmento de la lectura ¡Voy a comerte!

Imagen 29. Inicio del diálogo.

Imagen 30. Descripción de las intervenciones de la maestra. Siembra un beso.

Imagen. 31. Fragmento de video.

Imagen. 32. Fragmento de video.

Imagen. 33. Fragmento de video.

Imagen. 34. Fragmento de video.

Imagen 35. Descripción de intervenciones.

Imágenes 36 y 37. Respeto de turno conversacional.

Imagen 38. Interés particular por conocer el libro. Fuente propia.

Imagen 39. un grupo de niños pidió el libro para volverlo a leer.

Imagen 40. La maestra permite el contacto con el libro.

Imagen 41. Actitud de escucha.

Imagen 42. Los niños aplauden.

Imagen 43. Contacto visual con quien habla.

Imagen 42. Los niños aplauden.

Imagen 43. Contacto visual con quien habla.

Imagen 44. Gestos que indican sorpresa.

Imagen 45 y 46. Representación de personajes.

Imagen 47. Al fondo pictograma que indica la forma de pedir la palabra.

Imagen 48. Al fondo pictograma que indica la importancia de escucha.

Imagen 49. Autonomía del lector

Imagen 50. Expresiones de risa sin irrespetar al compañero.

Imagen 51. Un niño pide ver más de cerca el libro.

Imagen 52. Sebastián expresa emociones

Imagen 53. Uso de “palabra”. Segundo

Imagen 54. Uso de “palabra” Transición

imagen 55. Niño indicando quién quiere hablar

Imagen 56. Uso de estrategia. Transición

Imagen. 57. Conciencia de la existencia del otro

Imagen 58. Uso de pictogramas para recordar los acuerdos de interacción Transición.

Imagen 59. Uso de lenguaje no verbal para reconocimiento del otro mientras habla. Segundo.

Imagen 60. Uso de lenguaje no verbal importancia del silencio durante la intervención de un niño. Transición.

Imagen 61. La maestra modela cómo pedir la transición.

Imagen. 62. Yo tengo la palabra y doy la palabra

Imagen 63. Contacto visual que denota respeto y reconocimiento por la voz del niño.

Imagen 64. La maestra demuestra interacción de escucha y expresión de emociones

Imagen 65. uso de expresiones no verbales para indicar la importancia de escuchar

Imagen 66. Maestra haciendo uso de referencia de autoridad

Imagen 67. Maestra haciendo uso de citación de autoridad.

Imagen 68. Maestra pidiendo a los niños que respeten el turno conversacional

Imagen 69. Maestra haciendo uso de la categoría referencia a la propia autoridad

Imagen 70. Maestra haciendo uso de la categoría referencia al modelo

Imagen 71. Maestra haciendo uso de órdenes implícitas.

Imagen 72 La maestra hace uso de la categoría Apostrofe

Imagen. 73. Maestra haciendo uso de la categoría Identificación de grupo.

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Propuesta de aspectos cognitivos, socio afectivos y físico-creativos. Fuente:

Cartilla RCC.2012

Ilustración 2. Ejemplo de cuadro general de situaciones de lectura.

Ilustración 3 Ejemplo de instrumento de planeación.

Ilustración 4. Ejemplo de cuadro de planeación.

Ilustración 5. Ejemplo de cuadro de diversidad de situaciones de lectura.

Ilustración 6. Ejemplo de descripción y primer análisis de la actividad implementada

Ilustración 7 Ejemplo de análisis de cada situación de lectura

Ilustración 8. Ejemplo de descripción de las aplicaciones.

Ilustración 9. Ejemplo de descriptores para el diálogo de los niños

Ilustración 10. Ejemplo de agrupación de descriptores

Ilustración 11. Ejemplo de establecimiento de categorías de estudiantes

Ilustración 12. Ejemplo mapa de categorías del dialogo de estudiantes

Ilustración 13. Ejemplo de uso de cuadros de análisis

Ilustración 14. Ejemplo de agrupación de categorías. Diálogo de los niños

Ilustración 15. Ejemplo de definición de las categorías de los rasgos del dialogo en los docentes

Ilustración 16. Ejemplo de mapa de categorías del dialogo de estudiantes

Ilustración 17. Ejemplos de agrupación de las intervenciones de las docentes en todas las situaciones desarrolladas

INTRODUCCIÓN

Leer literatura en aulas de primer ciclo es una práctica que cada vez toma más relevancia, se reconocen todos aquellos beneficios que esta experiencia trae consigo, por ejemplo el hecho de que los niños se interesen por la lectura debido a todo lo que les genera escuchar una historia. Las sensaciones, emociones o pensamientos que les suscita esa lectura les van marcando el camino como lectores y la posibilidad de leer juntos les convoca a formar parte de una comunidad que se reúne a dialogar sobre lo que se está leyendo o sobre lo que se ha leído.

La presente investigación surge del interés por indagar acerca de lo que puede ocurrir en aulas de primer ciclo cuando se conforma una comunidad de lectores y en ese sentido nos preguntamos por aquellas condiciones didácticas que permiten ese encuentro a partir de la lectura de textos literarios que potencian el diálogo que se suscita después de la lectura entre los miembros de esa comunidad.

En consecuencia, se hizo necesaria una revisión de conceptos como lenguaje, literatura, lectura, oralidad, comunidad de lectores, didáctica y diálogo, de tal forma que fueran sustento teórico para el diseño y planeación de las situaciones de lectura que presentamos a los niños de los dos grados del ciclo uno

De modo que las aulas de transición y de segundo se convirtieron en el escenario perfecto para analizar todos esos aspectos didácticos que se tejen en torno a la lectura y al diálogo que se suscita a partir de ella en una comunidad de lectores, de manera alterna nos interesó comprender los rasgos del diálogo de la maestra así como los rasgos del diálogo de los niños desarrollados dentro de esa comunidad de lectores.

De otra parte ésta investigación se asume desde un enfoque cualitativo y específicamente de una perspectiva de sistematización con el fin de aprender desde la propia experiencia, y por esto que se determina analizar los rasgos del diálogo de la maestra a partir de la teoría. En ese sentido se toma a Ana Cros (2003) pues desde el análisis que desarrolla del discurso del docente en el aula nos permite comprender los procesos de aproximación y distanciamiento de las intervenciones de la docente en la interacción con los estudiantes.

Con respecto a los rasgos del diálogo de los niños nos dimos a la tarea de observar, registrar y analizar esos aspectos que lo conforman, en consecuencia de allí emergieron dos categorías, 1) el niño como lector y 2) el lugar del niño como sujeto en la comunidad de lectores. Desde allí aspectos como uso de reglas de interacción, reconocimiento del otro, uso de la voz propia, así como la disposición en las situaciones de lectura, autonomía de los niños como lectores y conocimientos sobre lectura y literatura fueron determinados como subcategorías.

Los datos recopilados se obtuvieron a partir de fuentes como las grabaciones, fotografías e instrumentos de análisis desarrollados inmediatamente después de cada situación de lectura, de allí se tomó información de nuestro interés. Para la presentación de los resultados se desarrollan dos capítulos que dan cuenta de las dos clases de análisis, un capítulo de resultados descriptivos, en el que se describen los elementos didácticos que permiten conformar una comunidad de lectores y otro capítulo de análisis de resultados interpretativos que contiene los hallazgos desde las categorías establecidas.

ANTECEDENTES

En este capítulo se presentará un balance de investigaciones que abordamos como antecedentes, las cuales apuntan a asuntos relacionados con nuestro interés temático cuyo interés principal fue el de abordar aspectos relacionados con el lenguaje como lo son la lectura, la escritura y la oralidad.

Sin embargo, tuvimos una inclinación especial por aspectos como la lectura y la oralidad lo que redundó en pensar en lo que sucedía en el aula una vez se leía un texto literario, de modo que nos dimos a la tarea de realizar una exploración teórica en aras de tener una visión más amplia de lo que se pretendía lograr, teniendo como criterio la elección de investigaciones en las cuales el eje central fuera la lectura, la literatura infantil.

De otra parte nos interesó buscar fuentes en donde se presentaran experiencias relacionadas con acciones en el aula y reconocer en ellas los principales elementos para desarrollar un proceso de sistematización.

Así, al tener claros los criterios de búsqueda, leímos 17 investigaciones de países como Colombia, Argentina y Chile, las cuales enfocaron sus estudios en temas centrales de la lectura, de la literatura infantil, de la lectura en voz alta, de la sistematización y del discurso oral. También, recurrimos a fuentes de búsqueda, en Bogotá, como las bibliotecas de la Pontificia Universidad Javeriana y la biblioteca Luis Ángel Arango y, a su vez, revisamos tesis de grado y revistas indexadas.

Al explorar dichas fuentes, ubicamos cuatro ejes temáticos: 1) lectura en voz alta, 2) lectura como tema principal, 3) literatura infantil, 4) proceso de sistematización como investigación.

En el siguiente cuadro se presenta un listado de las fuentes consultadas, el tipo de investigación, el país donde se desarrolló, el año y el grado de escolaridad en el que se aplicó.

ANTECEDENTES	PAÍS	AÑO	TIPO	GRADO
Ministerio de educación de Chile. (2013). A viva voz, lectura en voz alta. Alameda Santiago de Chile: Bibliotecas escolares CRA.	CHILE	2013	Artículo	Ciclo uno
Guzmán, R. & Guevara, M. (2010). Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. Colombia: Eds.	COLOMBIA	2010	Tesis	Ciclo uno
Alfaro, M. & Bonilla, D. (1998). <i>Interrogar y producir textos auténticos. Vivencias en el aula</i> . Chile: Dolmen ediciones S.A.	CHILE	1998	Tesis	Niños de 5 a 9 años de diferentes instituciones.
Kaukman, A. (1988). La lecto-escritura y la escuela. Una experiencia constructivista. Argentina: Ediciones Santillana S.A.	ARGENTINA	1998	Artículo	Primero
Daza, R. & Insuasty, N. (1983). Los escolares y la lectura. El comportamiento lector de los niños en la escuela primaria en Colombia. Colombia: Editorial Kapelusz Colombiana S.A.	COLOMBIA	1983	Sistematización	Tercero, cuarto y quinto.
Becerra, N. & Charria M. (1993). Los niños investigadores y la obra documental. El proyecto laboratorio de literatura infantil y lectura. Bogotá: Ediciones	COLOMBIA	1993	Artículo	Primer ciclo

Antropos Ltda.				
Reyes, L. & Vargas A. (2009). La lectura como experiencia: análisis de cuatro situaciones de lectura de libros álbum en educación inicial.	COLOMBIA	2009	Tesis	Primer ciclo
Arroyave, M. & Ladino, M. (2008). <i>La lectura en voz alta: una buena estrategia de animación a la lectura.</i>	COLOMBIA	2008	tesis	Primer ciclo
Orellana, P. & Melo, C. (2014). Ambiente letrado y estrategias didácticas en la educación preescolar chilena. <i>Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación</i> , 6 (13), 113-128. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281031320008	CHILE	2014	Articulo	Primer ciclo
Stapich, E. (2010). <i>Hacer audible el susurro de la lectura.</i> <i>Lectura y Vida</i> , 2 (31), 42-48.	ARGENTINA	2010	Articulo	Primer ciclo
Rodríguez, S. (2014). Ingresar a la cultura escrita y a las prácticas sociales de lenguaje, una configuración didáctica para el inicio de la escolaridad.	COLOMBIA	2014	Tesis	Transición
Duque, C. & Correa, M. (2011). Inferencias sobre un texto narrativo en contextos de interacción en la educación inicial. <i>Universitas Psychologica</i> , 11 (2), 559-570	COLOMBIA	2011	Tesis	Primer ciclo
Fúquene, V. & González, M. (2011). Ingresar al lenguaje y a la cultura escrita construyendo saberes desde la sistematización de las propias prácticas: La sistematización como investigación.	COLOMBIA	2011	Tesis	Jardín

Camargo, A. & González, L. (2013). La Literatura Infantil Como Herramienta de Mediación y Potenciación de Mecanismos de Descentración y Autoreferencialidad para la Resignificación de las Competencias Ciudadanas en Niños y Niñas con Características de Alto Riesgo Social	COLOMBIA	2013	Tesis	Básica primaria
Céspedes, N., Ramírez, K. & Sastoque, L. (2012). <i>¡Lectura en Voz Alta!... Una Herramienta para Potenciar la Oralidad</i> . Recuperado de: http://www.javeriana.edu.co/blogs/perezr/?p=176	COLOMBIA	2012	Tesis	Primer ciclo
Montoya, M. (2010). <i>El Discurso Oral de los Niños del Grado Cero del colegio Ramón de Zubiría IED, en Tres Situaciones Didácticas</i> .	COLOMBIA	2010	Tesis	Primer ciclo
Castilla, M. (2011). <i>Las tertulias pedagógicas como estrategia para el desarrollo de la competencia comunicativa</i> . Revista infancias imágenes. Volumen 10 (No. 2), 1- 40.	COLOMBIA	2011	Artículo	Sexto

Una mirada hacia las investigaciones

Al revisar las fuentes relacionadas con la modalidad de lectura en voz alta, se observa que se tienen como objetivo común fomentar e incentivar la lectura al interior del aula, partiendo de la idea de que esta favorece el conocimiento de palabras, la calidad de vocabulario y la comprensión de la misma. Dentro de estas se encuentra: *A viva voz: Lectura en voz alta*, la cual sustenta la diferencia entre la narración oral y la lectura en voz alta, es así como puntualiza que la narración oral no tiene como apoyo un texto para hablar y que la lectura en voz alta si, se

hace énfasis en que las dos son importantes para que exista un equilibrio entre estas formas de comunicar ya que de esta manera se pueden visualizar tanto adultos como niños en dos roles: como narradores y como lectores.

En cuanto a la lectura, las investigaciones que abordan este tema tienen en común la relevancia que se le da a la lectura compartida en la construcción de subjetividades y, adicional a esto, sostienen la idea de que el docente debe ser reflexivo en torno a la importancia de las prácticas lectoras de sus estudiantes dentro y fuera del aula, teniendo en cuenta las experiencias que vivencian los niños en otros espacios.

En este grupo de investigaciones nos interesa resaltar la realizada por Stapich, E., *Hacer audible el susurro de la lectura*, en la cual se plantea que es fundamental dar voz a lo que produce la experiencia personal de la lectura, pero que para esto se necesita de mediadores que conozcan de prácticas de lectura, refiriéndose a éste como el acto de leer, pues de esta manera proveerán herramientas que impactarán en la vida laboral o profesional de los docentes al mismo tiempo que el de los niños.

En tercer lugar, las investigaciones que abordaron la literatura como eje central toman como base las experiencias personales de los niños, sus contextos y la empatía que sienten con el libro que se lee en el aula. En el caso del trabajo investigativo de Camargo, A. & González, L. (2013), teniendo en cuenta el contexto y las experiencias de los niños, se buscaba que estos mejoraran sus relaciones sociales por medio de la literatura infantil, para esto se desarrollaron talleres que les permitían reflexionar e identificarse con las dinámicas que les ofrecía la literatura.

En cuarto lugar, con relación al eje que se centra en el enfoque de sistematización como investigación, el texto *Ingresar al lenguaje y a la cultura escrita construyendo saberes desde la sistematización de las propias prácticas: La sistematización como investigación* aborda este tema presentando una experiencia que se desarrolló en torno al lenguaje, en la cual se diseñó, se implementó y se sistematizó el trabajo realizado en el aula para, posteriormente, cualificar las prácticas.

Este trabajo surge de la necesidad de sistematizar las experiencias de aula relacionadas con la enseñanza del lenguaje en el grado de transición por parte de la maestra Sandra Rodríguez, en dicha experiencia se diseñaron situaciones didácticas que le permitieron hallar la importancia de definir las modalidades de organización del tiempo didáctico que facilitan la construcción del desarrollo del lenguaje .

Al momento de sistematizar la experiencia las docentes que la implementaron reflexionaron sobre el valor de realizar una planeación didáctica que posibilitaba una preparación previa del docente permitiéndole anticiparse respecto a metas y propósitos que se trace en cuanto a los procesos de aprendizaje de sus alumnos.

CONTEXTO

Este capítulo hace mención a los contextos en los cuales se desarrolló la presente investigación, en primera instancia se describe el contexto de la localidad de Bosa, en la cual se encuentra el Colegio El Porvenir (grado transición), y en segunda instancia se presenta el contexto de la localidad de Ciudad Bolívar, en la cual se encuentra el Colegio Ciudad Bolívar Argentina (grado segundo). Así mismo, se presenta la definición legal de ciclos como la forma de organización curricular, asumida por la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá.

Descripción Geográfica de la Localidad de Bosa

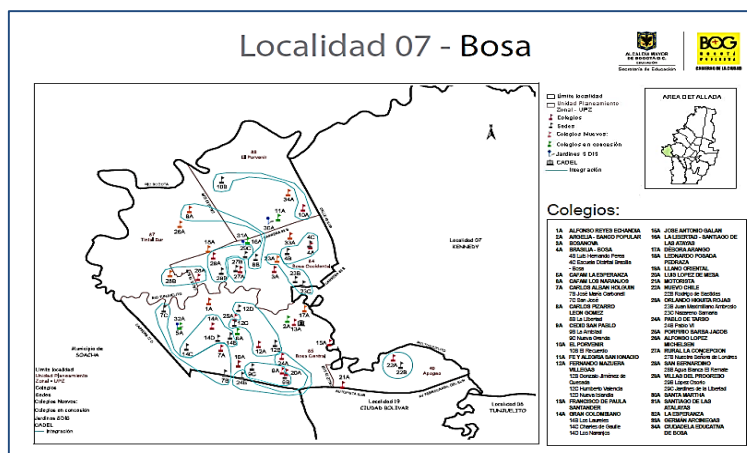
Esta descripción bio-geográfica de la localidad de Bosa se hace con base en el documento denominado Agenda Ambiental Local(2009) . Bosa es la localidad número 7 de Bogotá, localizada en el extremo suroccidental de la ciudad. Su extensión total es de 2.393,3 hectáreas (ha) correspondiente a un 2.87% del total del territorio distrital y de esta 1.932,5 ha corresponden a suelo urbano y las restantes 460,8 ha se configuran como suelo de expansión urbana. Bosa ocupa el décimo segundo lugar en superficie entre las localidades del Distrito Capital. La Localidad Cuenta con 508.828 habitantes y está compuesta por 381 barrios distribuidos en cinco Unidades de Planeación Zonal (UPZ), las cuales se evidencian a continuación en la Tabla 1.

Unidad de Planeación Zonal UPZ		
Número	Nombre	Barrios
49	Apogeo	12
84	Bosa Occidental	168
85	Bosa Central	140
86	Porvenir	33
87	Tintal Sur	28

Tabla 1 Distribución de barrios por UPZ en la localidad séptima de Bogotá, D.C.

Bosa tiene un total de 68 sectores catastrales con una superficie de 1.999,1 ha. Tiene a su disposición vías principales para su acceso, entre ellas la Avenida Bosa, la vertiente de la Autopista sur, la Avenida Agoberto Mejía, la Primera de Mayo y la Ciudad de Cali.

El mapa de Bogotá (2010) indica la distribución la localidad de Bosa en las diferentes UPZ, término que corresponde a la organización territorial del POT (plan de ordenamiento territorial). En la localidad 7, el colegio El Porvenir pertenece a la UPZ 86, en donde se encuentran una serie de colegios distritales.



Gráfica 1. Áreas y distribución del territorio de la Localidad de Bosa.

La localidad de Bosa limita al norte con la localidad de Kennedy, con el municipio de Mosquera, con el río Bogotá y con el río Tunjuelito; al oriente con la localidad de Kennedy por el eje del río Tunjuelito; al sur con la localidad de Ciudad Bolívar y el municipio de Soacha, por la Autopista Sur; y al occidente con los municipios de Soacha y Mosquera por el eje del Río Bogotá (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2010).

En Bosa sobresalen cuatro áreas por las siguientes características:

- Área norte: Tierras pertenecientes a las laderas del río Tunjuelito, no aptas para la urbanización. Allí se ubican en la actualidad alrededor de 64 barrios, expuestos permanentemente al riesgo de deslizamientos e inundaciones.
- Bosa centro o casco urbano: Constituido por el sector más antiguo de la localidad, es frecuente encontrar cambios en el uso de sus construcciones, siendo inicialmente viviendas de uso unifamiliar que dieron nacimiento a la conformación de inquilinatos y locales comerciales.
- Área industrial: Aunque en la mayoría de los sectores de Bosa encontramos unidades industriales, se destacan dos centros de concentración, uno de ellos ubicado sobre la Autopista sur y el otro sobre la calle 13 desde La Estación hasta la carrera 86.
- Área veredal: Constituido por los terrenos suburbanos en los cuales se presenta la actividad agrícola como lo son las veredas El Porvenir, Escocia, San José y San Bernardino.

Contexto de la Institución Educativa El Porvenir

El trabajo se desarrolló en la Institución Educativa Distrital El Porvenir IED, ubicada en la localidad de Bosa, en la ciudad de Bogotá D.C. La población estudiantil atendida es de aproximadamente 3600 estudiantes, distribuidos en dos sedes y en dos jornadas, quienes, en su mayoría, pertenecen a familias que han encontrado en esta zona un espacio que les permite sortear la crisis económica de desempleo, de subempleo y los bajos salarios dado que el modelo de ciudad establecido allí cuenta con una infraestructura de ciudadela con vías desarrolladas, conjuntos residenciales, centros comerciales y acceso pleno a servicios (Proyecto Educativo Institucional, 2010 – 2013)



Imagen 1. Zonas aledañas. Colegio El Porvenir.
Foto: fuente propia.

La imagen 1 muestra las zonas aledañas al colegio El Porvenir IED con todos los elementos de infraestructura como vías pavimentadas, demarcaciones zonales vehiculares y peatonales, servicios públicos completos y, además, un adecuado desarrollo dentro del complejo denominado Ciudadela El Porvenir.

El colegio cuenta con 140 docentes, 4 orientadores, 6 directivos docentes y 6 administrativos y, además, con una infraestructura de dos edificios, uno dedicado a la sección primaria con cerca de 25 salones con sus respectivas dotaciones y el otro es una planta de un piso

con cuatro salones para los 4 grupos de transición. En la imagen 2 se puede apreciar el salón de transición 01 y en la imagen 3 es posible observar los espacios de juego destinados para la zona de preescolar.



Imagen 2. Salón de transición 01. Colegio El Porvenir.
Foto: fuente propia.



Imagen 3. Espacios de juego, zona de preescolar.
Foto: fuente propia.

Población Colegio El Porvenir

Esta población corresponde a un grupo de 30 estudiantes del grado transición 01 del Colegio El porvenir, conformado por 16 niños y 14 niñas entre los 5 y los 6 años de edad, quienes conviven con ambos padres en un 43% y con sólo mamá o papá el 57% restante, y no pertenecen, en su totalidad, a algún grupo o minoría étnica. A nivel de la composición familiar se observa que las familias son monoparentales en su mayoría, con madres y padres cabeza de familia, y un porcentaje significativo son familias de composición nuclear, contando con una red más amplia de apoyo familiar.

Para empezar a caracterizar su núcleo familiar se puede afirmar que los padres y las madres de los niños se encuentran ubicados en un 42% entre los 20 y 30 años de edad, 35% entre los 31 y los 40 años, 15% entre los 41 y 50 y el 8% son mayores de 51 años, perteneciendo en un número más altos los papás. El nivel de estudio terminado en el que se clasifican las madres, en su mayoría, es bachiller con un 46%, por lo cual, en el otro 54% restante, es posible hallar

mujeres en básica primaria, básica secundaria y educación técnica. Frente a la ocupación u oficio a la que se dedican las madres de familia se encontró que el 46% son empleadas mientras que el 29% son amas de casa, de ahí que el 25% se dedica a estudiar y a desempeñar oficios varios y, finalmente, otras son independientes, lo cual les permite pasar el tiempo en jornada contraria a un grupo de madres con sus hijos del 53%.

Por otro lado, el 74% de los padres de familia culminó su bachillerato, por ende en el 26% restante hay hombres que sólo cursaron su educación básica primaria, secundaria y, en un menor número, educación técnica. En cuanto a la ocupación, en su mayoría son empleados, con un 85% desempeñándose en cargos como: operarios, supervisores, conductores, torneros, contratistas, entre otros, y aquellos que estudian y son independientes hacen parte del 15%.¹¹

Por otra parte, los niños hacen parte de grupos familiares que cuentan con la presencia de figuras paternas y/o maternas, anulando así la posibilidad de encontrar niños huérfanos o en situación de abandono. Estas familias tienen más de un hijo, hallando tan solo un grupo del 36% en el cual hay hijos o hijas únicas, por ende, el otro 64% presenta familias en donde los niños de transición ocupan, en un 33%, el lugar del hermano mayor, razón por la cual deben compartir la habitación principalmente con un hermano o hermana ya que no cuentan con una habitación propia.

Finalmente, con respecto a las condiciones de la vivienda de estos grupos familiares, se determinó que estas edificaciones, de 3 a 7 habitaciones, ubicadas en los barrios mencionados anteriormente, en su mayoría se encuentran construidas con ladrillo y cemento, encontrándose el 48% de estas ya terminadas con sus correspondientes acabados, el 38% en obra gris y el 14%

¹ Trabajo de caracterización desarrollado por María del Pilar Chaves y Diana Pirateque (2015)

aún en obra negra. Además, el 59% de las familias vive en arriendo, el 27% en casa propia y el 14% en una vivienda de tipo familiar contando con servicios públicos tales como agua, luz, gas, teléfono, tv por cable e internet.

De acuerdo con lo anterior, la población corre en la investigación, a nivel socio económico, se encuentra enmarcada en los estratos 1 y 2, en los que si bien existen algunas limitaciones de orden material como el habitar en espacios reducidos, no contar con una habitación propia ni con una vivienda completamente acabada, se observan una serie de condiciones sociales que proporcionan unos mínimos de bienestar y, en consecuencia, una cotidianidad tranquila ya que los estudiantes, al tener padres que trabajan en empleos de carácter formal, cuentan con el cubrimiento de las necesidades básicas.

Descripción Geográfica de la Localidad de Ciudad Bolívar

Ciudad Bolívar es localidad es la número 19 de Bogotá, limita al norte con la localidad de Bosa, al sur con la localidad de Usme, al oriente con la localidad de Tunjuelito y Usme y al occidente con el municipio Soacha. El limite interno entre las zonas rural y urbana se establece entre las Unidades de Planeación Zonal, UPZ*, Jerusalén, San Francisco, Lucero, El Tesoro, El Mochuelo y Monteblanco, ubicadas al sur oriente de la localidad y que, además, limitan en el costado occidental con la vereda Quiba bajo, al centro con Mochuelo Bajo y al costado oriental con Mochuelo Alto. Se presenta allí una zona de “transición” entre lo rural y lo urbano, limitando la periferia de la ciudad.

La zona rural de Ciudad Bolívar cuenta con tres corregimientos (cada una con sus veredas): Mochuelo (Mochuelo Alto y Mochuelo Bajo), Quiba (Quiba Alta y Quiba Baja) y

Pasquilla (Pasquilla, Pasquillita, Santa Bárbara, Santa Rosa y Las Mercedes). La localidad se divide en área rural y en área urbana, subdivididas en veredas y UPZ respectivamente. Según el Plan de Ordenamiento Territorial de Bogotá POT17, Ciudad Bolívar, en su parte urbana, tiene ocho (8) Unidades de Planeación Zonal, UPZ, que ocupan 3.238,16 ha, con un número aproximado de 241 barrios:

UPZ	Barrios / veredas	Área
UPZ 63 / Mochuelo	Veredas: 9.	ÁREA TOTAL: 321,14 ha
UPZ 64 / Monte Blanco	Barrios: 10.	ÁREA TOTAL: 790,49 ha
UPZ 65 / Arborizadora	Barrios: 24	ÁREA TOTAL 326,97 ha
UPZ 66 / San Francisco	Barrios: 24	AREA TOTAL: 182,34 ha
UPZ 67 / Lucero	Barrios: 85	AREA TOTAL: 581,61ha
UPZ 68 / El Tesoro	Barrios : 32	AREA TOTAL: 223,10 ha
UPZ 70/ Jerusalén	Barrios : 36	AREA TOTAL: 461,98 ha
UPR 03/ Río Tunjuelo	Veredas: 9	AREA TOTAL: 9.555,82 ha

Tabla 2. Distribución de barrios por UPZ en la localidad diecinueve de Bogotá, D.C.

Nuestra investigación se desarrolló en la UPZ 70 de Jerusalén que contiene los barrios Arbolizadora Alta, Bellavista, Empresa Comunitaria Manuela Beltrán, Florida Sur Alto, Jerusalén, Jerusalén Sector, Bellavista, La Y, Jerusalén Sector El Plan, Jerusalén Sector La Isla, Jerusalén Sector Las Brisas, Jerusalén Sector Media Loma, Jerusalén Sector Paraíso, Jerusalén Sector Plan Canteras, Jerusalén Sector Potosí, Jerusalén Sector Pradera - La Esperanza, Jerusalén Sector Santa Rosita - Las Vegas, Jerusalén Sector Tanque Laguna, La Pradera, Las Brisas, Las Vegas de Potosí, Potosí, Urbanización Bosques de Candelaria, Urbanización Candelaria La Nueva II Sector, Urbanización La Milagrosa, Verona, Villa Candelaria Antes San Simón III Etapa, Villas de Bolívar y Jerusalén Sector Nueva Argentina.

Contexto de la Institución Educativa Ciudad Bolívar Argentina

La investigación se desarrolló en la Institución Educativa Distrital Ciudad Bolívar Argentina La Nueva Sede B, la cual se encuentra ubicada en el barrio Jerusalén, Sector Nueva Argentina, exactamente en la calle 70 Sur N 47B – 09, esta limita con los barrios Santa Rosita, Jerusalén, Manuela Beltrán y Sierra Morena, el lote en el que se encuentra la sede fue invadido el 14 de noviembre de 1984 por la líder Juana Lloreda de Caicedo, en compañía de niños y jóvenes, en búsqueda de oportunidades educativas para los habitantes de la zona, ante lo cual el propietario del lote accedió a concederlo para dicho fin.

La escuela, de manera rudimentaria, fue adaptada por la comunidad, Lloreda realizó la gestión para que la Secretaria de Educación de Bogotá enviara a un docente a esta para que, así, se pudieran prestar los servicios educativos, ante esto la secretaria de educación accedió, delegando a la docente Ana Elisa Alarcón Gómez el día 19 de abril de 1985. Esta docente, en

compañía de la comunidad, gestionó los materiales de construcción y mobiliario para acceder a un espacio más acorde a las necesidades de la población. La docente, aun, hace parte activa de la sede y de sus funciones.

A partir del 2002, dando cumplimiento a la resolución del 28 junio de dicho año, se integró el centro educativo Distrital de Ciudad Bolívar y la sede de argentina la nueva y, mediante la resolución de integración 3432 de 2002, se adoptó el nombre definitivo Institución Educativa Ciudad Argentina, con dos sedes ubicadas en la calle 70 Sur N 47 B –09, barrio Argentina la Nueva, y en la Calle 70 sur N 54 – 12, barrio Sierra Morena. En la imagen se muestran los alrededores del



colegio.

**Imagen 4. Alrededores del Colegio Ciudad Bolívar Argentina.
Foto: fuente propia.**

En la actualidad la sede B cuenta con una mejor infraestructura, dando mayor cobertura y oportunidades educativas a los niños, niñas y jóvenes de la localidad con siete grados en las jornadas mañana y tarde, teniendo, en su totalidad, 480 estudiantes, 14 docentes y 1 Coordinador.



Imagen 5. Entrada al Colegio Ciudad Bolívar Argentina.
Foto: fuente propia.

El Colegio aboga por la participación de la comunidad educativa mediante el proyecto *Hacia una Escuela Nueva y participativa*, esto teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales del contexto inmediato, razón por la cual, a través de la misión, busca trascender en el desarrollo humano con una formación centrada en las prácticas de saberes y valores de los derechos humanos, para, así,

personas
con la



proyectar
comprometidas
sociedad.

Imagen 6. Aula de clase de segundo.
Foto: fuente propia.

Población Colegio Ciudad Bolívar Argentina

El grado segundo, de la jornada de la mañana, es un grupo compuesto por 16 niñas y 20 niños, en edades comprendidas entre los 7 y los 9 años, quienes en un 65% conviven con sus padres y en un 35% sólo con padre, madre o abuelos. A nivel de composición familiar se evidencia que las familias son monoparentales, con padres o madres cabeza de familia apoyándose en la red familiar más cercana para el cuidado de sus hijos en el tiempo que laboran, la totalidad de las familias de los estudiantes son pertenecientes al estrato uno y viven en barrios cercanos la Institución Educativa.

El grupo se caracteriza por ser unido y por tener relaciones estrechas, dado que el 80% de sus integrantes vienen desde el grado preescolar, reflejan alto agrado por las actividades de arte manual y por la lectura en voz alta, esto ya que se han familiarizado con esta práctica desde el grado primero acercándose, de esta manera, al aprendizaje de los códigos convencionales de la lectura y de la escritura. Al implementar las situaciones didácticas los estudiantes se encontraban leyendo y escribiendo en un 90%.

SENTIDO DE LOS CICLOS EDUCATIVOS

La información presentada en este apartado está relacionada con la forma en que están organizados los ciclos educativos y formativos en la ciudad de Bogotá, esto para que se comprenda, a profundidad, el marco en el que se desarrolló la presente investigación, es decir el ciclo del que forman parte los grados transición y segundo.

Reorganización curricular por ciclos - RCC en colegios oficiales de Bogotá.

En el plan de mejoramiento de la calidad en la educación en Bogotá (2010) se considerada una de las metas del Plan de Desarrollo de Bogotá 2008–2012, relacionándose directamente con programas y proyectos del Plan Sectorial de Educación (2008- 2016). En este se plantea la necesidad de generar un cambio en la estructura educativa e iniciar con la introducción de modelos y metodologías que vayan a la par de los países desarrollados.

Esta Reorganización Curricular por Ciclos (RCC) tiene como objetivo describir el proceso y las estrategias de reorganización curricular en aras actualizar y mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Para esto, se tiene como base la hipótesis de que las estrategias curriculares que parten de los conceptos de transversalidad y de interdisciplinariedad, los cuales permiten la gradualidad y la complejidad del conocimiento, evidencian actualización y mayores avances en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

El propósito fundamental de la RCC es contrarrestar la crisis por la que atraviesa el sistema educativo con una estrategia que propende por la transformación de la cultura escolar, lo cual implica, para la comunidad educativa, asumir propósitos institucionales desde el consejo directivo, pasando por docentes, padres de familia y estudiantes.

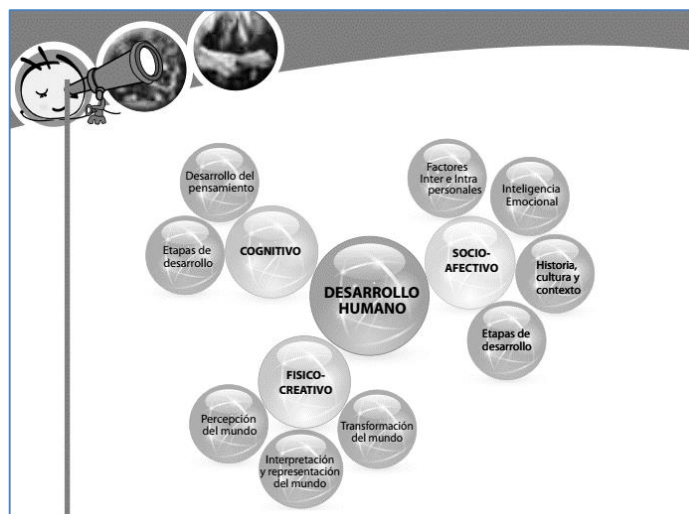


Ilustración 1. Propuesta de aspectos cognitivos, socio afectivos y físico-creativos. Fuente: Cartilla RCC.2012

Retomado de Reorganización curricular por ciclos (Secretaría de Educación de Bogotá, s.f.). Referentes Conceptuales y Metodológicos. Transformación de la enseñanza y desarrollo de los aprendizajes comunes y esenciales de los niños, niñas y jóvenes, para la calidad de la educación.

El reconocimiento de las necesidades es el inicio del proceso de RCC, por lo cual se requiere una caracterización institucional y de los estudiantes ya que es sobre el ser humano sobre quien trascienden aspectos cognitivos, socio afectivos y físico-creativos.

Ciclo Uno de educación en Colombia

Según el decreto 1860 de 1994 (1994), el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en el Capítulo II, relacionado con la Organización de la Educación formal, en su artículo 5 define los niveles, los ciclos y los grados de la educación básica formal de la siguiente manera:

La educación básica formal se organiza por niveles, ciclos y grados según las siguientes definiciones:

- Los niveles son etapas del proceso de formación en la educación formal, con los fines y objetivos definidos por la ley.
- El ciclo es el conjunto de grados que en la educación básica satisfacen los objetivos específicos definidos en el artículo 21 de la Ley 115 de 1994, para el denominado Ciclo de Primaria.
- El grado corresponde a la ejecución ordenada del plan de estudios durante un año lectivo, con el fin de lograr los objetivos propuestos en dicho plan (2009)

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La presencia de la literatura infantil en las aulas de ciclo inicial implica que los maestros tengan claro que ésta es un objeto de enseñanza en sí misma, lo cual quiere decir que no se puede subordinar como instrumento para alcanzar otros aprendizajes, de tal modo que el primer reto al que están enfrentados los maestros del primer ciclo es el de tener intencionalidades claras con lo que se lee y saber para qué están los libros en las aulas.

De manera complementaria, al vincular la literatura a las aulas es clave reconocer los modos en que ésta va aportando a la construcción de identidad, reconocerse en el otro o en los otros, en esas historias que pueden estar contando la suya, en esas historias que pueden hablar de su lugar de origen, de lo que sintieron al tener que trasladarse de ese lugar, o en reconocimiento de elementos culturales que se parecen a los suyos.

Pero ¿Existen fórmulas mágicas o libros determinados para hablar de lo que se siente o se piensa? ¿Cómo se acerca a los niños a la lectura de literatura? ¿Existen los espacios y las condiciones adecuados para que los niños puedan ser escuchados?, y cuál es rol de la maestra dentro de un espacio donde se habla de literatura?

Lo anteriores interrogantes invitan a la reflexión acerca de las implicaciones de propiciar este tipo de experiencias en las aulas de los más pequeños y en definitiva a preguntarse por:

¿Qué condiciones didácticas potencian el diálogo a partir de la lectura de literatura en una comunidad de lectores de ciclo inicial?

JUSTIFICACION

Invitar a la literatura infantil a formar parte del aula en el ciclo inicial cada vez toma más sentido, su presencia anima a los participantes del aprendizaje a explorar y a encontrar en ella esos mundos posibles recreados por autores e ilustradores de manera majestuosa. Sin embargo, podemos observar cómo ese encuentro con la literatura no puede ser dejado a la deriva ya que son innumerables las posibilidades que esta brinda a los lectores en formación.

Por tanto, se considera relevante reposicionar el lugar de la literatura en las aulas de clase y en la vida de los sujetos, así como también lograr evidenciar las oportunidades que brinda la sistematización de nuestra práctica docente, relacionada con leer y conversar sobre literatura en el aula, pues que a partir de su descripción, documentación y análisis se generan conocimientos y, así, es posible concluir qué condiciones didácticas potencian el diálogo sobre literatura en los niños de primer ciclo.

La literatura acoge cuándo uno siente que no encaja, se siente desajustado o incluso fuera de este mundo, podría tener que ver con cada uno de nosotros en esos tiempos de gran brutalidad. Por eso debemos celebrar que existan esos facilitadores de libros, de historias, de imágenes o músicas quienes, en todas partes del mundo, inventan nuevas formas de sociedades en torno a la literatura y a las obras de arte, de manera muy viva, porque están convencidos de que no somos únicamente variables económicas. (Petit, 2006, p. 271)

Entonces, vemos que la mejor forma de justificar este proyecto es poder evidenciar los beneficios que aporta una comunidad de lectores en el aula, pues desarrolla y fomenta en los

niños: la voz propia, la disposición en las situaciones de lectura, el reconocimiento del lector, las reglas de interacción y la autonomía del lector. Aspectos de gran relevancia para formar y crear en los niños el hábito de leer con significado y de reflexionar acerca de lo leído, además de reconocerse y encontrarse con la lectura. De allí que abrir las puertas a la lectura de literatura infantil en el aula es dejarse habitar por ella, es encontrar un lugar en medio de situaciones cotidianas difíciles a las que pueden estar expuestos los niños, así como lo expresa Petit (2012).

Por otro lado, no solo la posibilidad de sentirse habitado por la lectura de literatura es una razón importante para incluirla en el aula, es determinante el hecho de que ayuda a dar respuestas a preguntas de la vida diaria, preguntas que podríamos llamar existenciales. , es así como Colomer afirma que “los libros colaboran de forma efectiva por su impacto emocional y porque ofrecen a los niños imágenes para explicarse a sí mismos o para entender a sus familiares de un modo más explícito” (Colomer, 2012, p 91).

Finalmente, la literatura infantil va aportando a la construcción de identidad, reconocerse en el otro o en los otros, en esas historias que pueden estar contando la propia, que pueden hablar del mismo lugar de origen y de lo que se sintió al tener que trasladarse de ese lugar o del reconocimiento de elementos culturales similares a los propios.

No sólo la posibilidad de sentirse habitado por la lectura de literatura es una razón importante para incluirla en el aula, también es determinante el hecho de que ayuda a dar respuestas a preguntas de la vida diaria, preguntas que podríamos llamar existenciales, es por esto que Colomer (2012) afirma que “los libros colaboran de forma efectiva por su impacto emocional y porque ofrecen a los niños imágenes para explicarse a sí mismos o para entender a sus familiares de un modo más explícito” (p 91)

OBJETIVOS

GENERAL

Analizar situaciones de lectura en dos comunidades de lectores, en aulas de primer ciclo, de dos colegios públicos de Bogotá; para identificar las condiciones didácticas que potencian el diálogo a partir de la lectura de literatura con niños de primer ciclo.

ESPECIFICOS

- Describir algunos de los elementos que caracterizan la conformación de una comunidad de lectores, en aulas de primer ciclo.
- Comprender los rasgos del diálogo de los estudiantes en las comunidades de lectores.
- Comprender los rasgos del diálogo (de las docentes) en las comunidades de lectores.
- Explicar las condiciones didácticas (modalidad de lectura, tipo de mediación, tipo de libro...) que potencian el diálogo a partir de la lectura de literatura en comunidades de lectores con niños de primer ciclo.

MARCO TEORICO

Cuando se plantean conversaciones en el aula de clase sobre los textos que se leen en los grados de preescolar, primero y segundo de primaria, enmarcados en la política actual educativa como el ciclo uno, tenemos la posibilidad, como docentes, de reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje. Dichas conversaciones nos permiten identificar cómo se propicia el encuentro con el otro a partir de una práctica social como lo es la lectura.

En el marco de lo anterior, en este apartado queremos exponer las concepciones teóricas de diversos autores, quienes hacen referencia a lo mencionado previamente, a partir de las cuales se fundamentó nuestra investigación, los conceptos revisados fueron: lenguaje, didáctica, lectura, literatura, diálogo, oralidad y comunidad de lectores, estos se desarrollarán a continuación.

El Lenguaje oral, lectura y literatura

A la capacidad que es propia del ser humano y que le permite expresar lo que piensa o siente por medio de palabras, gestos, signos o sonidos se le denomina lenguaje, esta definición nos invita a cuestionarnos sobre las experiencias que, como docentes, debemos propiciar en los primeros grados en aras de formalizar las prácticas cotidianas del lenguaje que la sociedad le brinda a los niños de acuerdo a la cultura en la que nacen.

En este sentido, el lenguaje oral en la escuela no se desarrolla espontáneamente, este implica una orientación con propósitos específicos por parte del docente en la cual abra espacios en el aula de clase que le posibiliten a los niños la construcción de su propia voz y, así, de su identidad, de manera que puedan reconocerse a sí mismos como parte de un colectivo. Esto ya

que, como se menciona a continuación, en el ciclo uno se espera que los niños estén en la capacidad de “expresarse frente a un grupo, con seguridad, de manera pertinente, en respuesta a la situación de enunciación, los interlocutores y el propósito comunicativo” (Pérez & Roa. 2010, p.29).

Ahora bien, expresarse frente a un grupo implica la interiorización de una serie de normas que facilitan la interacción y el intercambio de opiniones, es así como el uso del turno conversacional, el respeto por la palabra, el saber escuchar cobran importancia en las conversaciones que surgen en el aula de clase, allí están inmersas esas normas de participación, las cuales son determinantes en los primeros grados de escolaridad, pues regulan las interacciones que constituyen las relaciones sociales, tanto en la escuela como fuera de esta y, además, permiten que se visibilice la voz de los niños.

Con lo anterior queda claro que el lenguaje oral en el primer ciclo debe ser visto como una práctica social y cultural que necesita de condiciones especiales, diseñadas por el docente, que les permitan a los niños participar activamente.

Cabe mencionar que las concepciones que el docente tiene sobre la forma como los estudiantes acceden al conocimiento influyen de manera determinante en estos propósitos relacionados con uso del lenguaje, pues es él quien selecciona cuáles son las prácticas de lenguaje pertinentes para los estudiantes.

Del mismo modo que las prácticas de lenguaje oral, la lectura es tomada como una práctica cuya intencionalidad es la de que los niños de primer ciclo se reconozcan como lectores activos que poco a poco descubren la convencionalidad de los textos. Por lo tanto, como docentes, debemos generar en el aula de clase las condiciones ideales para que los niños accedan a diversos

tipos de prácticas de lectura como lo son: en voz alta, silenciosa, compartida, comentada y gratuita.

Al respecto, Mauricio Pérez recomienda la literatura en voz alta en los inicios de la escolaridad, pues “a través de las voces de otros, que recorren las páginas, el niño se irá enterando de la existencia de otros mundos, otras alegrías, otras expectativas, otros modos de ser, otras angustias. Es decir, ingresará al mundo de lo plural” (Pérez, 2013 p.109).

En este orden de ideas cobra sentido vincular a los niños, desde muy pequeños, con la lectura, pues es a través del contacto con el libro que exploran y desarrollan la imaginación, crean mundos y juegan roles significativos relacionados con sus propias realidades, con sus contextos y necesidades, como lo menciona Pérez (2013), ya que es ahí donde empiezan a reconocer la importancia del otro sujeto en su vida y donde toma sentido la voz propia y la del otro, generando conexiones entre lo que piensan, lo que viven y lo que imaginan. De allí la importancia de las prácticas de lectura que tienen lugar en el aula de clase.

Ahora bien, leer debe ser pensado como un proceso que va más allá de la comprensión de los textos y que no se reduce a prácticas mecánicas o técnicas instrumentales. Es decir, al leer, más que decodificar, los niños establecen relaciones entre lo que leen y entre sus conocimientos previos y, también, establecen relaciones con otros lectores, lo cual les ayuda a asumir una posición frente al texto y, además, a adentrarse en este y, así, “conocer mundos posibles y confrontarlos con el propio, en un proceso que se reorganiza en cada nueva oportunidad” (Siro, 2005, p.57).

A partir de lo anterior nos preguntamos acerca del gusto por la lectura y fue inevitable pensar en el tipo de vínculos que se generan con el libro y que son en esencia diferentes, respecto a esto Petit (2009) afirma que:

El gusto por la lectura se deriva, en gran medida, de esas intersubjetividades y le debe mucho a la voz. Si bien no hay recetas que garanticen que un niño leerá, la capacidad para establecer con los libros, una relación afectiva, emotiva, sensorial, y no sólo cognitiva, parece en efecto decisiva (p. 55)

Establecer una relación afectiva con los libros conlleva un encuentro consigo mismos, es por esto que “los espacios de lectura sacan de su soledad a cada uno, le hacen comprender que sus sufrimientos son compartidos no sólo por los que están a su lado, sino también por los personajes que encuentra en las páginas leídas o por quienes las escribieron”. (Petit, 2009, p. 168)

Por consiguiente, a continuación revisaremos un poco más en detalle las prácticas de lectura según sus propósitos, con el fin de enmarcar el tipo de prácticas que se abordarán en la presente investigación.

PRACTICAS DE LECTURA PENSADA SEGÚN SUS PROPOSITOS

Lecturas funcionales

Orientadas a cumplir con propósitos comunicativos específicos:
 Informarse, indagar un tema, seguir una instrucción, aprender, buscar información.

Leer para aprender a

Su finalidad es explorar el lenguaje escrito: leer y mientras se

escribir

lee, explorar las características, las regularidades y el funcionamiento del sistema escrito.

Leer para aprender a leer

Su intención es generar reflexiones sobre los procesos de lectura de los niños.

Leer para reconocer

Los elementos que constituyen las prácticas de lectura, esto implica reflexionar sobre la existencia del autor, del editor, del ilustrador, de la editorial, de las entidades que financian las publicaciones.

La lectura como experiencia

Cuyo fin es que los niños vivan verdaderas experiencias de lectura ligadas a su universo de expectativas, emociones y gustos.

La lectura de la literatura como una especificidad

Para comprender la particularidad del lenguaje literario, para acceder al patrimonio de la humanidad, a la cultura hecha texto, para construir un sentido estético que permita valorar, elegir, y aproximarse a las elaboraciones cuidadas del lenguaje literario.

Tabla 3. Prácticas de lectura según sus propósitos. Fuente: Referentes para la didáctica del primer ciclo.(2010)

Como se puede evidenciar los propósitos de la lectura son variados, sin embargo y para el caso de la presente investigación el interés está enfocado en las prácticas de lectura denominadas para reconocer, como experiencia y de literatura como una especificidad.

En consecuencia se hace necesario enunciar que una de las prácticas de lectura que se privilegiará en ésta investigación es la que se hace en voz alta ya que se constituye en una experiencia que proporciona diversa información, como lo afirman Pellicer y Vernon (2004)

Los docentes deben leer en voz alta una gran variedad de materiales escritos. La lectura en voz alta por parte de los adultos da información invaluable acerca de la función social y la estructura de los diferentes tipos de texto. También muestra que la lectura es una actividad interesante y divertida (p.224)

Al abordar la lectura en voz alta es necesario profundizar en los soportes, las tipologías textuales y las calidades estéticas y literarias de los textos que pueden y deben estar al alcance de los niños, ya que, se trata de ampliar su panorama literario y de presentar toda una gama de posibilidades que pueden conocer de viva voz de su maestra.

En ese sentido la presente investigación se interesó por priorizar esta práctica de lectura con el fin de que la maestra prestara su voz a autores y fuera el puente entre historias y niños para luego convertirse en un miembro más de una comunidad que se conformaría alrededor de un texto literario.

En ese sentido, concebir la literatura como componente de la enseñanza de la lengua implica conocer el concepto en sí mismo, en términos de la RAE la literatura es el “Arte que emplea como modo de expresión una lengua” (2015), lo que se relaciona con lo presentado en los referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo en donde esta se define como “el arte cuya materia prima es el lenguaje” (Castaño & Montoya, 2010, p. 43) y reiteran que la literatura es el lugar en donde observamos una representación de nuestra condición humana en tanto que “vuelve comprensibles las múltiples formas con las que hacemos frente a las infinitas posibilidades que nos ofrece la vida”

Ahora bien, la presencia de la literatura infantil en las aulas de ciclo inicial implica que los maestros tengan claro que ésta es un objeto de enseñanza en sí misma, lo cual quiere decir que no se puede subordinar como instrumento para alcanzar otros aprendizajes, de modo que inundar las aulas de los primeros grados de buena literatura significa abonar el camino hacia el encuentro de lo estético en tanto que es la oportunidad de conocer las diversas manifestaciones del lenguaje literario.

En el caso de esta investigación la literatura infantil fue un medio para proporcionar espacios en los que los niños lograran ejercer la oralidad para que, así, estructuraran de manera más formal su discurso, por tal razón la intervención docente estuvo encaminada a promover el diálogo a partir de un texto leído y a mediar en el ejercicio de escuchar al otro.

A éste propósito se le añadió otro y era el de poner como en bandeja experiencias que tocaran las fibras de lo personal pues cuando se lee un texto literario se pueden experimentar todo tipo de sensaciones, algunas de ellas relacionadas con las propias experiencias de vida y otras relacionadas con mundos posibles que sólo pueden ser comprendidos desde la imaginación, como lo menciona Petit (2012), “Leer sirve para armonizarse con el mundo, o para reconciliarse

con él, gracias a que la lectura abre otra dimensión, ficticia, que existe un poco a la manera de un sueño, de algo cuya huella, cuya memoria, conservamos.” (p.271)

Por otro lado, reconocer la marca que la experiencia literaria deja en cada sujeto y lo que significa sentirse identificado con las historias es percibir lo leído como una experiencia que le puede ayudar a comprenderse a sí mismo y a comprender su entorno, es así como “los libros colaboran de forma efectiva por su impacto emocional y porque ofrecen a los niños imágenes para explicarse a sí mismos o para entender a sus familiares de un modo más explícito” (Colomer, 2012, p. 91).

En relación a lo mencionado en este apartado se torna importante abordar el componente didáctico del lenguaje en las aulas, pues de este depende la calidad de las situaciones que se plantean en un contexto escolar.

Didáctica

Durante mucho tiempo las preguntas acerca de la enseñanza estuvieron centradas en la consecución de objetivos, determinación de contenidos, currículo, desarrollo de actividades y evaluación una marcada “visión instrumental de la didáctica que tiene por objeto generar normativas para la tarea docente” Litwin (1997, p.44) sin embargo con la aparición de reflexiones orientadas al reconocimiento de todos los agentes que están involucrados en los procesos de enseñanza se abrió paso a preguntas sobre la comprensión de esos procesos y sobre cómo los docentes están llamados a reconfigurar sus prácticas en cuanto a fondo y forma.

Lo anterior por que no se trata de dar continuidad a un estilo de prácticas del orden de lo operativo, sino de un repensar sobre lo que se hace en el aula, lo que se vive y lo que se

aprende en medio de la triada estudiante-maestro-objeto de estudio. En consecuencia, en el presente trabajo se reconoce la importancia de la reflexión docente acerca del cómo y del qué enseñar específicamente del lenguaje.

Didáctica del lenguaje

Al respecto Anna Camps (2004) precisa como objeto de la didáctica de la lengua al “conjunto complejo de procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua, con la finalidad de actuar sobre las situaciones de aprendizaje y enseñanza”. Es decir, como “una disciplina de intervención: sus resultados han de conducir a mejorar el aprendizaje de la lengua y sus usos”(p.7)

En síntesis la didáctica del lenguaje oral tiene que ver con todas esas acciones intencionadas que el docente prepara con el fin de que el proceso de aprender a hablar en el ambiente escolar sea un proceso formal.

Ahora bien, las prácticas de enseñanza del lenguaje han tenido una transformación relacionada con el enfoque que el docente asume a la hora de abordarlo en el aula, es así como de un enfoque tradicional gramatical se ha llegado a un enfoque comunicativo que sustenta que la enseñanza y el aprendizaje de la lengua están permeados tanto por el contexto, es decir por la cultura, como por la posibilidad que tiene el estudiante de construir conocimiento a partir de experiencias previas o reales del uso de la lengua.

Así pues, el diálogo que se genera a partir de un texto literario conlleva a que los niños hagan uso de elementos propios de la comunicación y a que desarrollen una serie de habilidades como la de escuchar, hablar y leer, propias de potencializar en el ciclo inicial. Petit (2009) plantea la posibilidad de ver “La literatura como “un regalo de espacio” para encontrarse no sólo con uno mismo sino también con el “otro”.

Por tal razón consideramos que propiciar este tipo de experiencias en las aulas de los más pequeños implica trascender el terreno de lo personal, ya que, al estar en comunidad se fortalecen una serie de relaciones y necesariamente emergen espacios espontáneos o preparados que permiten que todo aquello que se siente, que se recuerda, que se recrea, pueda compartirse con los más cercanos.

Leer, escuchar leer y ver, dejarse impactar, interpretar, compartir con otros las impresiones, volver sobre la obra, buscar indicios que sostengan las interpretaciones, confirmar y/o reformular, compartir y/o confrontar con otros las interpretaciones, volver nuevamente sobre la obra en busca de nuevos indicios...son prácticas que consolidan la formación de un lector que en adelante puede ser capaz de llevar acabo con autonomía ese proceso en nuevos contextos, con otras obras y autores.(Siro, 2005, pp. 66-67)

Diálogo

Desde esta perspectiva leer literatura para hablar de nosotros mismos supone ubicar aquellos elementos que predominan en el aula precisamente en la acción de interactuar. Al respecto Burbules (1999) presenta el diálogo desde una perspectiva polisémica y específicamente en el campo de la enseñanza sustenta que se trata de una relación asimétrica mas no autoritaria en donde existe un compromiso entre los interlocutores en el marco de esa relación comunicativa denominándolo como “el vínculo que une a dos (o más) personas en la búsqueda en común de conocimiento, acuerdo o comprensión interpersonal” (p.43)

Lo fundamental de dicha perspectiva del diálogo en esta investigación es precisamente la oportunidad de establecer una relación distinta con el otro basada en el respeto, el afecto y la confianza,pues es asi como a partir del diálogo suscitado por una lectura es posible conocer al otro y, a su vez, reconocer lo que implica escucharle y conocerle, ya que cada texto toca a los

individuos y les provoca sensaciones únicas y personales, en otras palabras dicho diálogo les permite a los niños ponerse en el lugar del otro en tanto que le reconocen como sujeto que piensa, siente y evoca de manera distinta a la propia.

Dicho de otra manera, este concepto de diálogo determina el tipo de relación que se dá entre los niños y entre los niños y el docente, ya que, además de reconocer la diferencia del otro, implica una cohabitación con él.

Lo anterior nos lleva a reconocer la importancia del diálogo en el contexto escolar y a ver la necesidad de abordar la oralidad más allá de producir fonéticamente palabras, esto ya que, aunque la tenemos presente desde el nacimiento y llegamos a pertenecer a una cultura llena de historia que hace uso del lenguaje oral para comunicar por medio de diálogos, de gestos, de movimientos y de discursos, es decir, y como lo define Bajtín (1998), se hace uso de los géneros discursivos primarios, entonces es imperativo que la escuela se encargue de estructurar el andamiaje para hacer uso de la lengua en contextos más formales.

En otras palabras, los seres humanos aprendemos la lengua en el ejercicio cotidiano de hablar, pues es así como se es parte de una sociedad y como se logra una apropiación de las reglas gramaticales, sin embargo esto no determina el aprendizaje de la oralidad y al contrario compromete a la escuela como el lugar en donde deben realizarse prácticas formales del uso de la lengua.

Es así como, al llegar a la escuela los niños ya se encuentran sumergidos en la cultura del habla informal del que hace parte su familia y comunidad más cercana, pero al ingresar a la escuela deben apropiarse de ciertos aspectos del lenguaje, relacionados con la oralidad formal, ofrecidos por ésta de manera programada y planificada.

Dichos encuentros le demandan saber expresarse frente a un grupo de manera pertinente y con intencionalidades claras, por lo tanto son aspectos que les permitirán identificarse y reconocer al otro como parte de su cultura. “El buen desempeño en estos aspectos le permitirá al niño tener un mejor desarrollo en otros grupos sociales al que sea expuesto dentro y fuera de la comunidad educativa.” (Pérez& Roa, 2010, p.30)

Por consiguiente, en los primeros ciclos de escolaridad debe ser fundamental reconocer la importancia de la oralidad y, en consecuencia, proporcionar en el aula espacios de participación que permitan que los niños incrementen su confianza al hablar y construyan su voz propia, esto teniendo en cuenta que el impacto que lo anterior genera en la sociedad les ayudará a tener una actitud positiva, tranquila, crítica y propositiva frente a los espacios abiertos de diálogo.

De esta manera los espacios educativos, en este caso las aulas de los ciclos iniciales, posibilitan el espacio de la oralidad formal por medio del buen uso de esta ya que se establecen unos criterios claros y planeados como lo son el respeto por quien hace uso de la palabra y por la importancia de lo que dice y comparte, haciendo que sea un espacio de todos y donde todos son valorados y escuchados.

En ese sentido las dinámicas que se generan dentro del aula deben estar guiadas por un agente dinamizador, en este caso el docente, quien, por medio de estrategias didácticas, debe posibilitar espacios en donde la oralidad pueda ejercerse de una manera significativa. Al respecto Camps (2005) menciona que “En las discusiones literarias se construye sentido entre todos los participantes a partir de un mismo texto leído. En ellas, la participación del mediador es esencial

puesto que brinda ayuda, ofrece pautas y soportes para que los alumnos vayan evolucionando a sus discursos orales” (p. 173).

Comunidad de lectores

Comunidad y oralidad

Al pensar en el concepto de una comunidad se puede afirmar que es un grupo de personas que comparten algunas características en común, por ejemplo unos intereses, una ubicación, una cultura. Es así como la conformación de una comunidad de lectores en los grados de transición y segundo tuvo como interés primordial la lectura de modo que a partir de un texto literario nos reuniéramos en torno a su lectura para conversar.

Lo anterior nos hizo pensar en que actualmente en el aula es posible evidenciar la necesidad de atribuirle importancia y relevancia a la literatura, pues esta es una pieza clave de información, de cultura y del mundo de la ficción y de la fantasía y, en este orden de ideas, como lo mencionan Pérez y Roa (2010), como docentes debemos “generar condiciones para ingresar al mundo de la cultura, mediante la lectura” (p.37).

Ahora bien, conformar una comunidad de lectores en aulas de primer ciclo implica varios aspectos, uno de ellos es el abrir espacios que propicien experiencias relacionadas con lo estético “Hay que pensar en el ingreso a prácticas lectoras en las que los niños tengan acceso a experiencias estéticas desde el lenguaje, no ligadas necesariamente a procesos de evaluación, ni enseñar valores, no otro tipo de conocimientos escolares” (Pérez, 2103, p. 109)

Por otra parte, implica que se haga real el sentido de que la escuela forme en una oralidad formal, pues al interactuar con otros teniendo como punto de partida un texto literario leído de manera individual o colectiva, se comparten opiniones y se expresan comprensiones,

explicaciones, inquietudes, pensamientos y sentimientos suscitados por la lectura. Dichas interacciones implican no sólo reconocer a los otros sino, también, organizar el pensamiento propio y el de los demás.

De este modo, el establecer relaciones con otros lectores lleva implícito un proceso relativo a la oralidad, Vila (2005) hace referencia al lenguaje oral como “el elemento central de la relación humana y la pieza clave para desarrollar el pensamiento y para interpretar y reinterpretar la realidad” (p. 11).

Los niños, al estar involucrados en la práctica social de lectura, descubren aspectos particulares del libro escogido los cuales se convierten en elementos que contribuyen a que comprendan lo leído y, también, a que hablen sobre esto. Al respecto, Petit (2009) describe cómo después del contacto con textos la palabra brota de manera espontánea en los oyentes ya que “la lectura pone en marcha el pensamiento, impulsa la actividad de simbolización, de construcción de sentido, de narración” (p.102).

Una de las intenciones más relevantes dentro de una comunidad de lectores es generar un ambiente que propicie la participación de los niños ya que esto permite que tomen conciencia sobre el acercamiento al texto y lo que este expresa. Y, por lo tanto, que logren comprensiones particulares de lo leído y reconozcan que las propias se diferencian a las ajenas sin ningún problema y sin buscar proponer las propias como verdaderas. Al respecto, Silva (2006) asegura que:

Las conversaciones sobre literatura crean en el aula comunidades interpretativas en las que cada lector puede ofrecer al colectivo sus significados, incluso los más personales y recibirlos de vuelta, con la impronta de los demás, transformados, pero no menos propios. (p. 135).

Además, en dicha comunidad se busca que los niños no sólo compartan sus apreciaciones frente a lo leído y a lo verbalizado por sus compañeros, sino que, también, complejicen su discurso a partir de las conversaciones suscitadas y se acerquen de manera crítica a las prácticas literarias. Siro (2005 afirma:

Leer, escuchar leer y ver, dejarse impactar, interpretar, compartir con otros las impresiones, volver sobre la obra, buscar indicios que sostengan las interpretaciones, confirmar y/o reformular, compartir y/o confrontar con otros las interpretaciones, volver nuevamente sobre la obra en busca de nuevos indicios...son prácticas que consolidan la formación de un lector que en adelante puede ser capaz de llevar acabo con autonomía ese proceso en nuevos contextos, con otras obras y autores. (p. 66)

Así mismo toman sentido los planteamientos de Chambers (2007) quien afirma que al poner en el escenario de lo colectivo, a través del lenguaje, todo aquello que piensan y sienten los niños generarán transformaciones individuales sobre esto al tener en cuenta los comentarios de sus pares.

Es en dichas conversaciones en donde toma relevancia la propia voz de los niños, pasan de la opinión al argumento de las ideas, nutriéndose no sólo de sus procesos personales como lectores, sino, también, del proceso de toda una comunidad de lectores que favorece un encuentro significativo de saberes y experiencias.

Por eso, cuando en la comunidad de lectores se generan conversaciones sobre literatura se van formando en el aula “comunidades interpretativas” en las que cada uno de los lectores

puede compartir sus significados personales y hasta transformarlos con base en lo que se expone.

Rol del maestro mediador

Por otro lado, el rol del maestro es de vital importancia en la comunidad de lectores puesto que es él quien toma la figura de acompañante durante el diálogo y genera dinámicas de interacción organizadas y colectivas y, también, está atento a las reflexiones que hacen los niños, miembros de la comunidad de lectores, para realizar sugerencias o comentarios referidos a volver sobre el texto, o a la recordación de otros textos similares “Para volver sobre la obra, el mediador aprovecha las reflexiones de los alumnos y sugiere relecturas, las lleva a cabo con ellos poniendo en evidencia y explicitando cómo tales relecturas enriquecen las interpretaciones” (Siro, 2005, p. 50).

Como lo menciona Chambers (1993), el mediador se encuentra en un terreno desconocido en cuanto lo que ocurrirá en el diálogo, pero en un terreno conocido que es la literatura, el conocimiento del texto y la preparación previa del ambiente de la tertulia. Así, aunque el diálogo sea incierto, es este el que abrirá el camino a lo mágico, al aprendizaje, a las opiniones personales, de manera que posibilite que la lectura no se convierta en un acto solitario, sino que se convierta en el camino para compartir espacios, formular ideas y experimentar emociones en una comunidad de aprendizajes mutuos y, de esta manera, lograr establecer una relación entre el texto y la realidad.

En otras palabras, los maestros mediadores “crean puentes para el pasaje de lo íntimo a lo público a través de instancias en que es posible reconstruir las propias interpretaciones en espacios colectivos” (Siro, 2005, p. 89).

METODOLOGIA

En este capítulo se presenta el diseño metodológico desde el cual se desarrolló la presente investigación, de corte cualitativo, bajo el enfoque de sistematización de experiencias didácticas para la producción de saberes desde la práctica docente.

Tipo de estudio:

La investigación cualitativa sitúa al investigador como agente activo y participativo, el cual se involucra en la realidad analizada interactuando directamente con la población en su contexto. Al respecto, en este caso las relaciones directas tuvieron lugar mediante la cercanía entre las investigadoras, el sujeto y su realidad, en la que fueron ellas las protagonistas pues la investigación se fundamentó en su práctica con el fin de ver, en esta, más allá de lo evidente. Esto ya que así se dilucidan factores que influyen en las dinámicas observadas, reflexionadas, analizadas y practicadas, lo que da la posibilidad de asumir posiciones críticas y propositivas que generen, amplíen o modifiquen las prácticas actuales.

De acuerdo a lo anterior, la investigación está basada en el paradigma cualitativo ya que se busca conocer una realidad específica, que en este caso hace referencia a lo que sucede en dos aulas de ciclo inicial en donde se conforma una comunidad de lectores en la cual es de interés observar la propia práctica docente para, así, interpretarla, analizarla y tomar una postura crítica frente a esta de tal forma que se tengan los insumos para transformarla.

Para lograr lo anterior se hizo necesario hacer un registro riguroso y detallado por medio de planeaciones, instrumentos de análisis, vídeos y registros fotográficos de las intervenciones de los niños y de la maestra, esto para tener insumos que permitieran reconstruir las condiciones

didácticas que posibilitaron o no el diálogo después de leer literatura en el aula. Al respecto Vasilachis (2006) afirma que:

La investigación cualitativa se interesa, en especial, por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos. (p. 28-29)

En este marco la realidad que se analiza no está dada sino que se trata de una construcción de los investigadores, al respecto se retoma el concepto de dato planteado por (Gil 1994). Desde el cual el objeto de investigación es una construcción intencional que hace el investigador desde el momento en que se inicia la investigación, ya que precisamente tiene que ver con sus intereses, preguntas y objetivos. En consecuencia, es necesario tener presente que la construcción de los datos deben ser un proceso tan serio y constante que se le presta una atención considerable al análisis comparativo, a la calidad y a la ética específica del análisis de estos mismos.

En el caso de esta investigación la sistematización inició desde la preparación de las actividades independientes y continuó con la ejecución y el registro de la práctica, esto proporcionó una serie de elementos que se analizarán para, así, reflexionar sobre estos en aras de construir conocimiento a partir de los mismos.

Enfoque: sistematización como investigación

Con base en los aportes de Schön, (1998) acerca del profesional reflexivo plantea que se puede construir conocimiento desde la reflexión sobre la práctica, se concibe la postura de las investigadoras como:

a. Investigadores que analizan rigurosamente su práctica para generar categorías de saber. Strauss & Corbin (1990)

b. Investigadoras que desarrollan un proceso de sistematización riguroso en el cual se distancian de su práctica documentándola y analizándola desde diversos registros.

Desde estas ideas el proceso de sistematización implica pensarse a través de la propia práctica docente, lo cual permite la reflexión crítica, documentada y sistemática para, así, generar conocimiento que posibilite repensar su transformación dando lugar a una serie de actividades, secuencias u objetivos con significado que favorezcan las particularidades propuestas en el presente trabajo de investigación.

Por otro lado, para el grupo de investigación la sistematización permite:

- Pensamiento reflexivo permanente: el cual fomenta una actitud alerta frente a la práctica cotidiana y, a su vez, una mirada flexible, aunque objetiva, para tener la certeza de que favorece o no el proceso de formación de las investigadoras. Teniendo como base este aspecto se genera una reflexión compartida donde no solamente el investigador es el protagonista sino donde este es consciente de que hace parte de una comunidad académica y que, por lo tanto, necesita el contacto entre pares que, a su vez, favorece su proceso de aprendizaje.

- Enseñar, investigar y escribir: estos tres aspectos son mediadores dentro de la sistematización ya que favorecen el estudio y la reflexión detallada de lo que se propone, de lo que se desarrolla y de los resultados que se obtienen. Cabe recordar que escribir implica ordenar el pensamiento de manera estructurada y, a su vez, que la sistematización está fundamentada en analizar, reorganizar y reflexionar.

- Toma la práctica (propia/ajena): la sistematización no solamente busca analizar y transformar la práctica sino también contrastar las demás y, por medio de la reflexión, generar saberes y construir elementos que complementen y favorezcan los ambientes educativos.

En suma, la sistematización es importante para el grupo investigador ya que esta permite la construcción de saberes a partir de la propia práctica y, además, incita a una actitud reflexiva por parte del docente pues una vez implementada la sistematización el concepto de su quehacer cambia sustancialmente, dando lugar a cuestionamientos personales que tienen como principio calcular y analizar la práctica para, así, reconocer aciertos y desaciertos y, a partir de ellos, transformar nuevamente la práctica, tomando nuevas rutas, cambiando planteamientos, etc.

Fuentes y procesamiento de la información

En el interés de dar respuesta a la pregunta problema planteada y de generar conocimiento en la línea del objetivo general formulado se propusieron cuatro objetivos específicos a través de los cuales se realizó un análisis de lo sucedido en las situaciones de lectura, esto para ofrecer diferentes perspectivas de análisis sobre la práctica y, además, para concluir con aportes útiles para otros profesores en relación con las condiciones didácticas que posibilitan el diálogo en una comunidad de lectores. A continuación se presentan las fuentes que fueron objeto de análisis para la construcción y para el análisis de los datos, así como los procesamientos² que permitieron la generación de resultados desde cada objetivo.

² En este apartado se presentan, de manera general, los procesamientos desarrollados. En la ruta metodológica, capítulo 8, se presentan en detalle los momentos y decisiones de cada uno.

Fuentes

En este apartado se describen las fuentes desde las que se construyeron los datos para la investigación. A nivel general se trata de instrumentos y de procesos que permitieron acercarse, de manera sistemática, a la práctica para diseñar e implementar, de manera intencional, tres situaciones de lectura que apuntaban al interés de conformar una comunidad de lectores en las dos aulas de primer ciclo. Dichos instrumentos permitieron la documentación y la reflexión del desarrollo de las situaciones y, en momentos posteriores, permitieron el análisis de registros audiovisuales que posibilitaron una reconstrucción detallada de cada situación.

Diseño y planeación de las situaciones de lectura

A nivel didáctico el proyecto se desarrolló bajo la modalidad de actividades independientes propuesta por Pérez, Roa, Villegas y Vargas (2013) en su texto *Escribir las prácticas: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Dichas actividades se caracterizan por ser de corta duración y no necesariamente dependen de otras actividades para ser ejecutadas, tal como sí lo podemos evidenciar en las secuencias didácticas y en los proyectos de aula.

Instrumentos de planeación

Una vez hecha la revisión teórica enfocada en cómo se conforma una comunidad de lectores se definieron aspectos relevantes para la planeación y se dio paso a la elaboración conjunta de la misma. Los aspectos que se tuvieron en cuenta esta fueron:

* Cuadro general de situaciones de lectura: en este cuadro se registraron aspectos que asegurarían la diversidad en las situaciones de lectura, por lo tanto sirvió de insumo para desarrollar cada uno de los instrumentos de planeación. (Anexo.1)

* Instrumento de planeación: En este se registraron los siguientes aspectos:

- ✓ Selección de material de lectura: literatura infantil y sus implicaciones en el desarrollo, para ello se escogieron los siguientes textos: Siembra un beso, Tito y pepita y ¡Voy a comerte!
- ✓ Registro riguroso de posibles intervenciones de la maestra, dado que interesa observar aspectos del diálogo que ella genera.
- ✓ Registro de aprendizajes esperados a nivel del lenguaje.

Cabe mencionar que al implementar las sesiones se grabó todo el desarrollo de la situación de lectura y, también, se tomaron notas.

A continuación se presentan las imágenes de dichos instrumentos:

<p>¿QUÉ LIBRO SE LEE Y POR QUÉ?</p>	<p>Rosenthal, Amy; Reynolda, Peter. <i>Siembra un beso</i>. España: Océano Travesía, 2014.</p> <p>*Es un libro que podría permitir que los niños se sintieran identificados con las diferentes sensaciones de una larga espera por algo que se ansía.</p> <p>*Es un libro que posibilita a los niños acudir a la imaginación en tanto que la extensión del texto escrito es corta. Dicha extensión se complementa de manera perfecta con las ilustraciones que se caracterizan por ser delicadas manejando una tonalidad suave.</p>	<p>Amalia Lew, Tiro y <i>pepita</i>. Colombia: Ediciones B, 2011.</p> <p>* Es un libro que permite analizar el juego del cambio de narrador que hay cada vez que se cambia la carta.</p> <p>*No hay un narrador fijo la historia se va narrando a través de las cartas.</p> <p>* Es un texto que está escrito en rima y por lo tanto facilita el acercamiento a la literatura a través de la musicalidad de las palabras, elemento no del todo desconocido por los niños ya que de lo primero que escuchan son arullos o canciones de cuna y por lo tanto significan para ellos sus primeros contactos con el lenguaje y en esencia con el mundo.</p> <p>*Su lectura puede resultar en una experiencia divertida y distinta a la que usualmente se aborda en las</p>	<p>Jean-Marc Deroo. <i>Laure du Fay: ¡Voy a comerte!</i>. España: Editorial Kókinos, 2013.</p> <p>*El libro acerca a los niños a la diversión, puesto que la historia tiene palabras escritas erróneamente para interpretar la voz de un hambriento lobo con una particular manera de hablar.</p> <p>*Permite al niño ubicar a personajes que son catalogados como perversos en este caso el lobo y ponelos en situaciones vulnerables.</p> <p>*Es un libro que atrae a los niños por sus llamativas ilustraciones ya que juegan un papel</p>
		<p>aulas, puede animar a los niños para hablar sobre sus propias historias relacionadas con ese tipo de eventos o con situaciones similares vividas.</p>	<p>importante en cuanto a tamaño y color.</p>
<p>¿CÓMO SE UBICAN LA PROFE Y LOS NIÑOS?</p>	<p>*Los niños se sientan en media luna, en el piso frente al video beam.</p> <p>*Adelante, frente a los niños, sin tapar la proyección.</p>	<p>* Estarán sentados en el piso, en media luna en sillas.</p> <p>* La maestra y el otro lector estarán de pie frente de los niños, leyendo de un libro en físico.</p>	<p>* Profe: detrás de los niños, proyectando las imágenes desde un video beam.</p> <p>*Los niños: Los niños frente al video beam, sentados en el piso cada uno busca libremente donde se quiera ubicar.</p>
<p>¿CÓMO EMPIEZA LA SITUACIÓN?</p>	<p>Predicciones del contenido a partir de la imagen de la portada.</p> <p>*Les dice algo esta imagen?</p> <p>*Les recuerda algo?</p> <p>*Sienten algo en particular al ver esta imagen?</p> <p>*Qué será eso de sembrar un beso?</p> <p>*Presentación del libro: título, autor, editorial e ilustrador.</p>	<p>Presentación del libro: título, autor, editorial e ilustrador.</p> <p>Del <u>autor</u> se contará que: Compositora, pianista, pintora, ilustradora, diseñadora y autora, Amalia es madre de tres hijos, es vegetariana y adora montar en su bicicleta, <u>reír</u> y cantar.</p> <p>Es autora e ilustradora de 7 espectaculares libros: La Tortuga Ganadora</p>	<p>Primer Momento: La maestra anima a los niños para que observen las imágenes y hagan una lectura silenciosa del texto. En el caso de transición lo que se espera es que hagan una lectura de imágenes y quizá de algunas grafías que reconozcan.</p> <p>Para ello se proyectan</p>

Ilustración 2. Ejemplo de cuadro general de situaciones de lectura. Fuente propia.

Instrumento 1. Planeación de la actividad (es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)			
1. Nombre de la actividad			
2. Texto que será leído, razones de la selección			
2. Tiempo de duración y fecha en las que se implementará			
3. Referentes teóricos de enfoque			
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes			
5. Resultados generales esperados no relacionados con los aprendizajes específicos (en caso de ser contemplados)			
6. Descripción de la actividad, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem es importante tener en cuenta que no se debe hacer una descripción general de la actividad, sino de cada momento o componente.	Momentos o componentes de la actividad	Lo que se espera de los niños	Consignas del docente. Posibles intervenciones
	Describir la actividad por momentos o componentes en las siguientes filas e incluir distribución del tiempo y del espacio y los materiales. La redacción de esta descripción es en tiempo futuro. En cada fila debe describirse un momento o componente y en las columnas siguientes se indica cómo se espera que participen los niños y las intervenciones de la docente.	Describir la manera como se espera que los niños se vinculen a la actividad en cada momento o componente: ¿Qué interacciones se espera generar?, ¿qué se espera que hagan?, ¿sobre qué aspectos se espera que reflexionen? No se trata de indicar las posibles intervenciones de los niños, sino de anticipar las posibles reflexiones, interacciones y acciones que cada momento suscita.	Escribir las posibles intervenciones del docente e indicar, entre comillas, las consignas que podrán guiar el desarrollo de la actividad en cada momento y componente.
		Lo que harán los niños. Interacciones, reflexiones y acciones.	Consignas del docente. Posibles intervenciones.

Ilustración 3. Ejemplo de instrumento de planeación.

Fuente: Escribir las prácticas: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas. (2013).

Procesamientos

Las anteriores fuentes permitieron reconstruir la complejidad de las situaciones de lectura desde diferentes asuntos y momentos y, con base en ello, se iniciaron los procesamientos específicos de cada objetivo, los cuales se definieron a partir de las intenciones que guiaron el desarrollo de la investigación.

Para el primer objetivo: *describir algunos de los elementos que caracterizan la conformación de una comunidad de lectores, en aulas de primer ciclo* se realizó una reconstrucción desde la sistematización como metodología, para esto se retomaron y se contrastaron las planeaciones y los instrumentos de descripción y de reflexión. El interés se centró en analizar el desarrollo de cada situación de lectura para, así, reflexionar sobre las potencialidades de las condiciones didácticas y, así, posteriormente, realizar un análisis transversal que permitiera evidenciar, desde la práctica, cuáles son las condiciones didácticas que generan el diálogo en una comunidad de lectores. Esto se hizo por medio de la recuperación

sistematizada de instrumentos que permitieron ordenar, anticipar, planear, definir, contrastar, describir y analizar para darle prioridad a los aprendizajes alcanzados y compartirlos.

En el caso del segundo objetivo: *comprender los rasgos del diálogo de los estudiantes en las comunidades de lectores* el interés estaba centrado en reconocer las características de las participaciones e interacciones de los estudiantes. Por esto, para atender a las especificidades y para evitar sesgos, se realizó un procesamiento inductivo que permitió poner en evidencia gran variedad de elementos que se conceptualizaron y que se jerarquizaron desde los mismos datos, sin acudir a una teoría previa. De este modo se construyeron las siguientes categorías: 1. El niño como lector, dentro de la cual surgieron las subcategorías: disposición a la situación, autonomía del lector, conocimiento sobre la lectura y literatura; 2. El lugar del niño como sujeto en una comunidad de lectores, en la cual surgieron las subcategorías: voz propia, reconocimiento del otro y reglas de interacción. Desde dichas categorías y subcategorías se generaron los resultados sobre los datos de todas las situaciones de lectura.

Para el tercer objetivo: *comprender los rasgos del diálogo (de las docentes) en las comunidades de lectores* se retomaron los planteamientos Cros (2003) expuestos en el libro *Convencer en clase, argumentación y discurso docente*, específicamente en el capítulo 3 *la argumentación en el discurso docente*. Dicho capítulo dio bases teóricas para definir los rasgos del diálogo de la docente, los cuales eran relevantes para la reconstrucción de la intervención docente en las situaciones de lectura. Este proceso se realizó deductivamente, para esto se establecieron las siguientes categorías y subcategorías: 1. De distanciamiento: citación a la autoridad, referencia a la propia autoridad, referencia al modelo, ordenes explícitas, ordenes implícitas. 2. De aproximación: el apóstrofe e identificación de grupo. Desde estos elementos se

analizaron las intervenciones de las docentes en el interés de identificar aquellas que potencian el diálogo en la comunidad de lectores.

Por último, para el cuarto objetivo: *Explicar las condiciones didácticas (modalidad de lectura, tipo de mediación, tipo de libro...) que potencian el diálogo a partir de la lectura de literatura en comunidades de lectores con niños de primer ciclo* se realizó un proceso de relación de los anteriores resultados, tanto de los rasgos del diálogo de los estudiantes como de los rasgos del diálogo de la maestra, esto para identificar y para analizar las condiciones didácticas que, desde diferentes ángulos, potencian el diálogo en una comunidad de lectores.

RUTA METODOLOGICA

Volver los ojos atrás para mirar el camino recorrido tiene como ventaja reconocer aquellos pasos que se marcaron con firmeza hacia la consecución de una meta, es por esto que en este capítulo se presenta la reconstrucción del proceso vivido como grupo de investigación, de tal forma que se muestran asuntos y decisiones de carácter investigativo y didáctico que nos condujeron a los resultados obtenidos.

Un encuentro de intereses

Se habla mucho acerca de la importancia del trabajo en equipo, existen quienes se dedican a investigar y desarrollar fórmulas que faciliten el buen desempeño de un grupo de personas que buscan alcanzar un mismo objetivo.

En nuestro caso el grupo de investigación surgió en torno a dos aspectos principales, uno de carácter personal y otro de carácter profesional, en cuanto al primero es importante mencionar que dos de las integrantes del grupo nos conocimos de tiempo atrás ya que compartimos una amiga en común, habíamos compartido espacios informales y curiosamente relacionados con la lectura en voz alta. Así mismo, podemos decir que los espacios brindados por algunos maestros al inicio de esta experiencia académica y formativa, nos posibilitaron conocer más de cerca a las personas que empezaban este camino a nuestro lado y fue así como empezamos a encontrar coincidencias personales con otra de las compañeras del grupo en formación, por ejemplo el buen humor, el interés por compartir espacios distintos a los académicos.

En lo referente a nuestras búsquedas profesionales, coincidimos en el planteamiento de diversas inquietudes acerca de lo que significa ser docentes del ciclo inicial, las implicaciones que tienen nuestras prácticas de aula y sobre todo cómo aprender de ellas a diario. De la misma forma, considerar la lectura como un disfrute y como una posibilidad de acercamiento a los niños con los que compartíamos a diario era algo que nos convocaba fuertemente.

El eje central que desde un inicio articulaba nuestras búsquedas era el lenguaje, y fue así como aparecieron las primeras preguntas que relacionaban esos intereses anteriormente mencionados:

1. ¿Cómo acercar a los niños del ciclo inicial de una manera amable a la adquisición del código escrito convencional?
2. ¿Qué estrategia didáctica ha sido la que sentimos como fortaleza y consideramos que nos ha conectado de una manera particular con los niños durante nuestra experiencia docente?
3. ¿Cómo compartir experiencias y preguntas con otros colegas que también tienen ese reto con los grados iniciales?
4. ¿Cómo fortalecer la oralidad en niños de ciclo inicial?

Un acercamiento a la práctica docente

A partir de algunas preguntas formuladas por nuestra asesora empezamos un proceso de escucharnos como grupo, este ejercicio nos permitió reconocer algunas experiencias de carácter profesional que nos conectaran con el lenguaje y compartir experiencias de aula que reflejaban de alguna manera experiencias de nuestras propias vidas.

Este encuentro permitió estrechar lazos relacionados con nuestras búsquedas como maestras de ciclo inicial, además de que fue un ejercicio interesante que posibilitó ubicarnos en una especie de máquina del tiempo para reconocer algunas experiencias personales que estaban influyendo en nuestras prácticas de aula.

Tras la pista de primeros elementos investigativos

Al encontrarnos con la tarea de desarrollar un trabajo de grado, decidimos entonces poner en juego dichos intereses y arrancamos en la búsqueda de elementos que nos facilitaran tomar decisiones relacionadas con el tipo de investigación que deseábamos desarrollar, características de la investigación, posible impacto, así como el posible problema que nos motivaba para iniciar un trabajo de investigación. Los siguientes fueron algunos de esos elementos que facilitaron nuestras decisiones:

1. El aula como escenario de investigación.
2. Saberes y prácticas al servicio de la reflexión, personal y colectiva.
3. Conocimiento de los procesos que forman parte de la lengua.
4. Didáctica como disciplina.
5. Docente como agente transformador de realidades educativas.
6. Antecedentes acerca de los estudios sobre el lenguaje y su enseñanza.

Lo anterior nos fue marcando la pauta para pensar que nuestra investigación sería de enfoque cualitativo y que **la sistematización** sería una herramienta indispensable para apoyar nuestro interés de aprender y construir a partir de nuestra propia práctica.

Acercamiento a la sistematización como investigación

Al tener el interés común de aprender de nuestras prácticas y mejorar nuestro desempeño profesional, tuvimos claro desde un principio que queríamos reflexionar acerca de algún aspecto relacionado con la lectura, la escritura y la oralidad en el ciclo inicial.

Con el ánimo de documentarnos acerca de lo que es investigar en nuestro campo profesional, las líneas de lectura estuvieron referidas a lo que significa investigar en el aula, en el para qué sistematizar las prácticas así como el reconocimiento de las modalidades de trabajo didáctico.

Por lo anterior las lecturas desarrolladas fueron:

Candela, A, Rockwell, E., & Coll, C. (2009). *¿Qué demonios pasa en las aulas? La investigación cualitativa del aula.*

Pérez - Abril, M.; Roa, C; Villegas, L. & Vargas, A (2013). *Escribir las prácticas: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas.*

Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.

Inspiradas por el planteamiento de éste último, empezamos a comprender que nuestra investigación tendría un componente de carácter didáctico que debía estar soportado de manera rigurosa y que el ejercicio de sistematizar era el camino para aprender de lo realizado en nuestras aulas. Herramientas como el tipo de configuraciones que sirven para guiar las prácticas de

enseñanza y a través de preguntas como ¿Qué tipo de decisiones tomamos los docentes? ¿Cómo lo planeamos? ¿Qué contenidos abordamos? ¿Qué tipo de objetivos planteamos? ¿Qué tiempo tenemos para la ejecución de las propuestas? Se convirtieron en la columna vertebral de lo didáctico.

Así mismo el documento nos permitió reconocer que la oportunidad de sistematizar no estaba determinada únicamente por los aciertos de una experiencia de aula, sino también por los desaciertos, ya que es así como se facilita el aprendizaje y la construcción de conocimiento a partir de las prácticas propias.

Sin duda, otro elemento importante fue el reconocer que el saber pedagógico construido a través de los años tiene un valor no solo a nivel personal sino para otros. En conclusión reconocerla como una herramienta que posibilita el analizar, reflexionar y transformar nuestra propia práctica.

Decisiones didácticas

Modalidad de trabajo didáctico

La idea de que la lectura en voz alta estuviera presente en nuestro trabajo fue tomando cada vez más fuerza y fue así como nos encontraríamos con algunas reflexiones elaboradas a partir de la recordación de nuestras experiencias con esta modalidad de lectura. Nos preguntamos acerca de aquello que nos había agradado y funcionado lo que arrojó una idea coincidente del sentido de leer en voz alta en el aula de clase con un interés distinto al de pedir cuentas sobre lo leído o al de generar otro tipo de actividades complementarias a partir lo leído.

Simultáneamente nos encontrábamos con la tarea de elegir la modalidad de trabajo didáctico pertinente para desarrollar ese ejercicio riguroso de sistematización que atendiera a esa intención específica, fue así como aparecieron en escena las modalidades de secuencia didáctica y actividades de carácter independiente.

Teniendo en cuenta los contextos en los que trabajamos y la diversidad de modalidades de integración curricular desarrolladas en cada una de las instituciones dos de carácter público y una de carácter privado y dado que teníamos la intención de aplicar en las tres aulas, definimos como pertinente la modalidad de actividades independientes ya que se constituirían en oportunidad de complementar las intenciones de cada institución y más específicamente la intención como maestras en cada una de nuestras aulas.

El papel de la lectura en las situaciones didácticas

Ahora bien, nuestros ojos ya vislumbraban la lectura como una línea esencial de nuestro trabajo, sin embargo también tuvimos que ir perfilando más este proceso, en un principio, consideramos que dentro esos aprendizajes esperados nos interesaría que los niños de ciclo inicial pudieran leer a los demás, sin embargo al realizar unas lecturas acerca de lo que logra la literatura en el sujeto que lee, empezamos a interesarnos por aquellas cosas que suceden después de la lectura de literatura.

La autora que nos generó nuevamente inquietudes acerca de aquello que ocurre una vez se lee literatura fue Michel Petit, quien con sus libros “La literatura que acoge” y “El arte de la lectura en tiempos de crisis” nos impulsó a pensar en aspectos didácticos e incluso en algunos de corte investigativo. Dentro de lo didáctico una reformulación a las preguntas ¿Cuál es el

aprendizaje esperado? Y ¿Cómo entendemos la lectura con los niños y qué foco nos interesaba abordar?

Posteriormente sería Aidan Chambers con su propuesta “Dime” quien fortalecería nuestra decisión de plantear una ruta planificada para las intervenciones de la maestra de tal forma que pudiéramos ver lo que suscitaba este tipo de intervención en la participación de los niños después de realizar una lectura.

Características del material de lectura

Un aspecto fundamental fue el criterio de selección de material, fue así como durante el proceso nos encontramos con diversas propuestas que consideramos pertinentes incluir, sin embargo podemos mencionar algunas de las características que nos interesaban de esos materiales de lectura.

Por ejemplo, queríamos historias cuyo contenido estuviera expresado de diversas formas es decir, que mostraran a los niños diversas tipologías textuales, ya que no sólo se trataba de un acercamiento a la literatura per se, sino que los niños tuvieran esa posibilidad de apreciar lo estético de un texto.

De tal forma que buscamos libros cuyo contenido relatara hechos que le pasan a los personajes, que describieran personas, lugares, objetos, animales, sentimientos y que muchas veces esa descripción dejara campo a la imaginación o que tal vez las ilustraciones ya dieran una idea de los detalles que no se mencionaran en la lectura, de igual forma buscamos textos en donde se reprodujeran literalmente las palabras de los personajes y que de alguna manera los niños se fueran acercando a algunas de esas marcas textuales que caracterizan a este tipo de textos dialogados.

Dentro de todas estas características también nos interesaba hallar textos cuyo contenido presentara absurdos, contradicciones, que finalmente causaran en los niños diversión, asombro y/o perplejidad.

Dentro de este marco el espectro de los materiales de lectura se ampliaba un poco más y no usaríamos únicamente libros álbum, sino libros ilustrados que cumplieran con esas características.

Decisiones Investigativas

En búsqueda de otras experiencias de lectura en voz alta

Una vez definido nuestro interés por la lectura nos dimos a la tarea de buscar en las bases de datos existentes acerca de experiencias de otros docentes que hubieran trabajado con lectura en voz alta en grados iniciales. De manera paralela íbamos desarrollando un ejercicio de procesamiento de información de tal forma que la tuviéramos a nuestra disposición.

Dentro de esos primeros hallazgos en las fuentes consultadas por cada una de las integrantes del grupo, se logró evidenciar que en su mayoría apuntaban a relaciones de análisis en torno a la inquietud de generar espacios de lectura en el aula, donde era reconocido el papel protagónico de los estudiantes y donde era el maestro, quien debía mediar estos encuentros significativos, entre la lectura y el niño, todo con el propósito de hacer sentir la voz de los pequeños en las instituciones educativas y en la sociedad.

Definiendo los objetivos de la investigación

El haber definido que hablaríamos de lo que sucedía después de la lectura de literatura en una comunidad de lectores nos ayudó a revisar y replantear nuestros objetivos de investigación por lo que empezamos con el objetivo general:

- *Registrar tres experiencias de formación de comunidad de lectores en tres colegios de Bogotá, dos de carácter público y uno privado, a partir del análisis de situaciones didácticas diseñadas tomando como eje la literatura infantil, para hallar los elementos que se van complejizando en el diálogo que se da en ellas.*

Discutimos sobre su estructura y planteamiento, y procedimos a identificar si era claro el propósito que se perseguía con la investigación, así como si se ponía de manifiesto el conocimiento que se esperaba producir y finalmente el tipo de investigación que se realizaría. Como resultado de esa revisión nuestro objetivo general quedó así:

- *Caracterizar y analizar el diálogo en la construcción de dos comunidades de lectores, en aulas de primer ciclo, de dos colegios públicos, de Bogotá; por medio de la sistematización y el análisis de la conversación, para identificar las condiciones didácticas que posibilitan la complejización del diálogo de niños de primer ciclo.*

Sin embargo, la palabra complejizarían nos generó inquietud ya que en la discusión se planteaba que estábamos dando por hecho que el diálogo se iba a complejizar, fue así como orientamos nuestro interés hacia aquellas condiciones didácticas que serían más potentes para suscitar el diálogo después de una situación de lectura. Adicional a lo anterior por dificultades de permisos por parte de la institución de carácter privado no fue posible que implementáramos allí y tomamos entonces la decisión de aplicar en las aulas de transición y segundo de las

instituciones Colegio El Porvenir de la localidad de Bosa y Ciudad Bolívar Argentina de la localidad Ciudad Bolívar respectivamente.

En conclusión nuestro objetivo general quedó así:

Analizar situaciones de lectura en dos comunidades de lectores, en aulas de primer ciclo, de dos colegios públicos, de Bogotá; para identificar las condiciones didácticas que potencian el diálogo a partir de la lectura de literatura con niños de primer ciclo. En cuanto a los objetivos específicos nos trazamos los siguientes:

- ✓ Describir algunos de los elementos que caracterizan la conformación de una comunidad de lectores, en aulas de Primer Ciclo.
- ✓ Comprender los rasgos del diálogo (de los estudiantes niños / niñas) en las comunidades de lectores
- ✓ Comprender los rasgos del diálogo (de las docentes) en las comunidades de lectores
- ✓ Explicar las condiciones didácticas (modalidad de lectura, tipo de mediación, tipo de libro...) que potencian el diálogo a partir de la lectura de literatura en comunidades de lectores con niños de primer ciclo.

Estableciendo los conceptos centrales

Basadas en lo anterior, empezamos a determinar aquellos conceptos centrales que enmarcarían nuestro trabajo y los autores que nos apoyarían en la perspectiva que asumiríamos frente a cada uno de esos conceptos, el resultado acerca de estas decisiones se muestra en la tabla 4:

Lenguaje	Lectura	Literatura	Oralidad	Diálogo	Didáctica	Comunidad de lectores
<ul style="list-style-type: none"> • Pérez & Roa. (2010) <i>En referentes para la didáctica del lenguaje del ciclo 1.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Vernon y Pellicer(2004) <i>Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Pérez & Roa, (2010), <i>En referentes para la didáctica del lenguaje del ciclo 1.</i> • Petit, (2009 y 2012). <i>En El arte de la lectura en tiempos de crisis. Y La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes.</i> • Colomer (2012) • Siro, 2005 	<ul style="list-style-type: none"> • Bajtín, M. (1998). <i>Estética de la creación verbal.</i> • Camps, A. (2006). <i>Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua.</i> • Tusón, A. (1995). <i>El análisis de la conversación.</i> • Vila. & S. (2005). <i>El Discurso Oral Formal.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Burbules, N. (1999). <i>El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Anna Camps (2004) <i>Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Siro, A. (2005). <i>El desafío de la continuidad: una mirada sobre la intervención del mediador en la formación de lectores de álbumes.</i> • Chambers , A. (2007). <i>Dime.</i> • Petit, M. (2009). <i>El arte de la lectura en tiempos de crisis</i>

Tabla 4. Conceptos y autores revisados.

De camino a la planeación

Elección de instrumento

El camino de la planeación tuvo varias estaciones, se trataba de plasmar en un instrumento aspectos didácticos esenciales para la aplicación en nuestras aulas, fue por ello que decidimos emplear los instrumentos diseñados para sistematizar la planeación (Anexo 2.) Estos se encuentran en el libro: *Escribir las prácticas: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas.* Pérez - Abril, M.; Roa, C; Villegas, L. & Vargas, A (2014)

Instrumento 1. Planeación de la actividad (es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)			
1. Nombre de la actividad			
2. Texto que será leído, razones de la selección			
2. Tiempo de duración y fecha en las que se implementará			
3. Referentes teóricos de enfoque			
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes			
5. Resultados generales esperados no relacionados con los aprendizajes específicos (en caso de ser contemplados)			
6. Descripción de la actividad, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem es importante tener en cuenta que no se debe hacer una descripción general de la actividad, sino de cada momento o componente.	Momentos o componentes de la actividad	Lo que se espera de los niños	Consignas del docente. Posibles intervenciones
	Describir la actividad por momentos o componentes en las siguientes filas e incluir distribución del tiempo y del espacio y los materiales. La redacción de esta descripción es en tiempo futuro. En cada fila debe describirse un momento o componente y en las columnas siguientes se indica cómo se espera que participe los niños y las intervenciones de la docente	Describir la manera como se espera que los niños se vinculen a la actividad en cada momento o componente. ¿Qué interacciones se espera generar?, ¿qué se espera que hagan?, ¿sobre qué aspectos se espera que reflexionen? No se trata de indicar las posibles intervenciones de los niños, sino de anticipar las posibles reflexiones, interacciones y acciones que cada momento suscita.	Escribir las posibles intervenciones de docente e indicar, entre comillas, las consignas que podrían guiar el desarrollo de la actividad en cada momento y componente
		Lo que harán los niños. Interacciones, reflexiones y acciones	Consignas del docente. Posibles intervenciones

Ilustración.4 Ejemplo de cuadro de planeación

Reconocimiento de la realidad

Fue así como cada una de las maestras investigadoras inició la elaboración de una planeación que debía contener elementos que reconocieran las particularidades de cada una de las aulas e instituciones, es decir tener en cuenta necesidades y contextos, por ejemplo el tipo de recursos con los que se contaba, los espacios, etc, ya que en un inicio se presentaron planeaciones en las que reflejaban el uso de espacios y recursos específicos, y que no podrían ser realizables en las aulas en las que se pretendía implementar. Un ejemplo de ello es este fragmento de una primera versión de planeación:

*Cada niño en compañía de la docente se dirigen con su cojín **al biorefugio**, este lugar permite que los niños se relajen y disfruten de los sonidos de la naturaleza mientras se disponen a escuchar el cuento.*

Detalles de la planeación

Otros elementos hallados en esta primera mirada fueron la importancia de restablecer los criterios de selección del material de lectura, ya que debíamos resaltar el valor de la misma en razón del lenguaje, la literatura, las ilustraciones, etc. Así mismo, hallamos que en el momento de la descripción de la actividad, era pertinente mencionar el tiempo, el espacio, los recursos y los materiales necesarios para el desarrollo de la misma.

De igual manera, encontramos que era importante mencionar todo aquello que se quisiera fortalecer, desarrollar y vincular por medio del libro, y fue allí donde surgió una precisión necesaria, que era la de que se hablaría del libro y no de cuento, ya que el objeto que se presenta a los niños es el libro, independiente de que sea cuento o no.

Determinación de aprendizajes esperados

Adicional a lo anterior notamos que en esas primeras versiones se privilegiaban aspectos muy académicos, es decir, estábamos enfocadas en plantear unas actividades que obedecieran a ciertos cánones de carácter “académico” y que sin duda no era nuestro objetivo. En el siguiente fragmento de otra primera versión de planeación, se observa por ejemplo como la intervención de la maestra estaba muy orientada para que el niño se fijara y hablara sobre el tipo de familia que tenía:

“La historia nos cuenta de cómo es la familia de Carlos, ¿cómo está conformada tu familia?”

La mía por ejemplo está conformada por 2 padres, 6 hermanos y dos sobrinos, pero yo vivo sola.

Así mismo, como se observa en esta expresión: *Se esperaba que los niños participaran espontáneamente durante la lectura haciendo referencia a sus familias*, se reflejaba que la única intención de escuchar hablar al niño acerca del tema que planteaba el libro, en este caso, sus

familias, como si del encuentro con la lectura no pudieran desprenderse otro tipo de opiniones, sensaciones o pensamientos.

Pensar en el rol de la maestra

Al respecto, se hacía necesario realizar un ajuste a las planeaciones, retomando las búsquedas iniciales, y resignificando las prácticas de enseñanza sobre la lectura, así pues que debimos pensar en las intervenciones de la maestra para que no sólo aparecieran formuladas preguntas, sino que también estuvieran incluidas anécdotas, comentarios, sueños o intereses referidos a su propia vida. En síntesis, se trataba de encontrar esos elementos que despertaran la motivación e interés de los niños, era importante evitar que nuestra actividad se convierta en una clase más, pues nuestra intención siempre había estado orientada a que después de leer se generara una conversación, es decir, que a los niños de manera flexible y con total libertad, participaran, intervinieran y dialogaran acerca de lo que les suscitaba la lectura.

Planeación conjunta y diseño de matriz de tres situaciones de lectura

Las decisiones ante las observaciones anteriores no se hicieron esperar, de modo que para asegurarnos de tener en cuenta las dinámicas y necesidades de los contextos en donde aplicaríamos, deberíamos desarrollar la planeación de manera conjunta, lo que nos permitiría reconocer esas particularidades de las instituciones en donde trabajamos, y también enriquecería la propuesta didáctica con las experiencias y saberes de cada una.

Tomamos la decisión de planear 3 situaciones de lectura para implementar en las dos aulas, es decir tendríamos un total de 6 implementaciones, así mismo y para responder a la necesidad de que las intervenciones de la maestra y en general las 3 situaciones planteadas fueran variadas, se hizo necesario diseñar una matriz que denominamos “cuadro de diversidad de

situaciones” (Anexo.1) en la que pudiéramos visualizar esa variedad en cada una de las situaciones de lectura, de modo que se convertiría en el primer insumo para posteriormente dar desarrollo a cada una de las planeaciones en su segunda versión

<p>¿QUÉ LIBRO SE LEE Y POR QUÉ?</p>	<p>Rosenthal, Amy; Reynolds, Peter. <i>Siempre un beso</i>. España: Océano Travesía, 2014.</p> <p>*Es un libro que podría permitir que los niños se sintieran identificados con las diferentes sensaciones de una larga espera por algo que se ansía.</p> <p>*Es un libro que posibilita a los niños acudir a la imaginación en tanto que la extensión del texto escrito es corta. Dicha extensión se complementa de manera perfecta con las ilustraciones que se caracterizan por ser delicadas manejando una tonalidad suave.</p>	<p>Amalia Low, Tiro y pepita. Colombia: Ediciones B, 2011.</p> <p>* Es un libro que permite analizar el juego del cambio de narrador que hay cada vez que se cambia la carta.</p> <p>*No hay un narrador fijo la historia se va narrando a través de las cartas.</p> <p>* Es un texto que está escrito en rima y por lo tanto facilita el acercamiento a la literatura a través de la musicalidad de las palabras, elemento no del todo desconocido por los niños ya que de lo primero que escuchan son arrullos o canciones de cuna y por lo tanto significan para ellos sus primeros contactos con el lenguaje y en esencia con el mundo.</p> <p>*Su lectura puede resultar en una experiencia divertida y distinta a la que usualmente se aborda en las</p>	<p>Jean-Marc Derron. Laure du Faj; <i>Voy a comerte!</i> España, Editorial. Kókinos. 2013.</p> <p>*El libro acerca a los niños a la diversión, puesto que la historia tiene palabras escritas erróneamente para interpretar la voz de un hambriento lobo con una particular manera de hablar.</p> <p>*Permite al niño ubicar a personajes que son catalogados como perversos en este caso el lobo y ponerlos en situaciones vulnerables.</p> <p>*Es un libro que atrae a los niños por sus llamativas ilustraciones ya que juegan un papel</p>
		<p>aulas, puede animar a los niños para hablar sobre sus propias historias relacionadas con ese tipo de eventos o con situaciones similares vividas.</p>	<p>importante en cuanto a tamaño y color.</p>
<p>¿COMO SE UBICAN LA PROFE Y LOS NIÑOS?</p>	<p>*Los niños se sientan en media luna, en el piso frente al video beam.</p> <p>*Adelante, frente a los niños, sin tapar la proyección.</p>	<p>* Estarán sentados en el piso, en media luna en sillas.</p> <p>* La maestra y el otro lector están de pie frente de los niños, leyendo de un libro en físico.</p>	<p>* Profe: detrás de los niños, proyectando las imágenes desde un video beam.</p> <p>*Los niños: Los niños frente al video beam, sentados en el piso cada uno busca libremente donde se quiera ubicar.</p>
<p>¿COMO EMPIEZA LA SITUACIÓN?</p>	<p>Predicciones del contenido a partir de la imagen de la portada.</p> <p>*Les dice algo esta imagen?</p> <p>*Les recuerda algo?</p> <p>*Sienten algo en particular al ver esta imagen?</p> <p>*Qué será eso de sembrar un beso?</p> <p>*Presentación del libro: título, autor, editorial e ilustrador.</p>	<p>Presentación del libro: título, autor, editorial e ilustrador.</p> <p>Del autor se contará que: Compositora, pianista, pintora, ilustradora, diseñadora y autora, Amalia es madre de tres hijos, es vegetariana y adora montar en su bicicleta, reír y cantar.</p> <p>Es autora e ilustradora de 7 espectaculares libros: La Tortuga Ganadora</p>	<p>Primer Momento: La maestra anima a los niños para que observen las imágenes y hagan una lectura silenciosa del texto. En el caso de transición lo que se espera es que hagan una lectura de imágenes y quizá de algunas grafías que reconozcan. Para ello se proyectan</p>

Ilustración 5. Ejemplo de cuadro de diversidad de situaciones de lectura. Fuente propia.

Proceso de análisis y procesamiento de la información

A pesar de que estos resultados serán presentados cada uno en un capítulo aparte, queremos mostrar el camino recorrido para la obtención de esos resultados, por tanto, presentamos a continuación la descripción de los pasos seguidos para el abordaje de cada uno de los objetivos específicos de nuestra investigación. Es importante anotar que las fuentes de información que nos sirvieron para esto fueron:

- ✓ Videos y audios de cada una de las implementaciones.
- ✓ Fotografías
- ✓ Transcripciones de los videos
- ✓ Instrumentos de análisis de la actividad implementada
- ✓ Matriz de diversidad de situaciones
- ✓ Cuadros de análisis de cada situación
- ✓ Textos de cada situación de lectura en las dos instituciones.

Primer objetivo: Describir algunos de los elementos que caracterizan la conformación de una Comunidad de Lectores, en aulas de Primer Ciclo.

En primer lugar se diligenció el formato llamado “Instrumento 2. Descripción y primer análisis de la actividad implementada” (Anexo. 3)

Instrumento 2. Descripción y primer análisis de la actividad implementada		
1. Fecha de desarrollo de la actividad	Lunes 15 de Junio- Colegio El Porvenir. Sede A. J.T.	
1. Descripción de las variaciones en la implementación de la actividad	<p>La implementación se desarrolló con las siguientes variaciones:</p> <p>* <i>En cuanto a la ubicación:</i> La ubicación de los niños durante la lectura del cuento varió, se ubicaron unos detrás de los otros, debido a que el espacio es más reducido, al buscar que sea en media luna se pretende que todos tengan la posibilidad de verse unos a otros, sin embargo esta variación se dio sólo al inicio de la actividad. En el momento de la conversación se tuvo especial cuidado de que fuera en círculo, la posibilidad de ver al otro cuando está hablando establece una relación distinta, nos encontramos con rostros no con espaldas para dialogar.</p> <p>* <i>En cuanto a lugar y cantidad de niños:</i> Toda la actividad se desarrolló en un aula diferente a la cotidiana ya que el video <i>beam</i> se encontraba en ese lugar, esto pudo haber influido en que los niños se dispusieran un poco pues nunca habían estado en esa aula. De otro lado, la cantidad de niños que escucharon y hablaron del libro fue menor, generalmente son 30 niños y asistieron este día 16, esto pudo influir en la forma como se dio la participación al momento de la conversación ya que al estar el grupo completo la participación requeriría de más paciencia por parte de los niños que desean hablar, pues habría más niños con la oportunidad de hacerlo.</p> <p>* <i>En cuanto a lo didáctico:</i> El libro en físico no fue posible conseguirlo en las bibliotecas públicas, debido a que es un libro nuevo, la intención de tener el libro era la de que los niños tuvieran la oportunidad de tener más de cerca el libro, por ejemplo tener la posibilidad de tocar sus imágenes ya que algunas de ellas tienen texturas y brillos, lo que nos parece que genera otro tipo de relación con el libro pues su presentación, el colorido de las imágenes, la calidad del papel, también ayudarían a establecer un nivel de recordación en los niños, sin duda se establece relación con el libro a través de los sentidos.</p> <p>De otra parte la maestra no recordó a los niños los acuerdos que ya existen en el aula cuando se escucha y se habla de una historia, es posible que esto sea necesario recordarlo cada vez que se desarrollen estas experiencias de lectura y de conversación de las mismas, se podría intuir que con discurso (recordación auditiva) y con práctica van adquiriendo esta habilidad.</p>	
2. ¿Qué resultados de aprendizaje esperados y no esperados, se hallaron? Describílos, documentarlos y codificarlos	<p>Por medio de la actnd de escucha se logró evidenciar que se han ido fortaleciendo en la adquisición del hábito de escuchar narraciones, indicaciones, opiniones de otros lo que va marcando el camino para el manejo del turno conversacional.</p> <p>Durante el momento de participación inicial, se logró evidenciar que la imagen les suscitaba comentarios, muy pocos lograron establecer un recuerdo a partir de la imagen. Uno mencionó que le recordaba a una piñata cuando la niña iba botando como papalitos de colores. Otra niña mencionó que la niña estaba regando polvitos mágicos.</p> <p>Al momento de la pregunta formulada con el fin de que hicieran predicción de contenido, algunos niños ya hablaron de lo que era sembrar, también lo asociaron con la palabra amor y con coqueones. Aquí se presentó algo particular y es que empezaron a repetir la misma idea que había dicho el compañero, a lo que la maestra hizo el llamado de escucharse con atención con el fin de que no se repitieran las opiniones.</p> <p>Al momento de la conversación, se pudo observar que la participación se centró en algunos de los niños, aunque conociendo al grupo se pudo detectar la intención de participación de un niño en especial que muy rara vez se atreve a expresarse en público, ya que su dición hace poco comprensible lo que dice. Esto es algo que no se esperaba, y me parece importante resaltarlo pues es algo que cambia la dinámica del grupo al escuchar la voz de aquellos que generalmente están en silencio. Es así como específicamente al momento de hablar sobre el libro lo considero como una oportunidad ya que al realizar frecuentemente este tipo de actividades puede funcionar para los niños que se sienten de hablar ganando poco a poco en seguridad y confianza.</p> <p>Se encontró que la participación no fue masiva, es decir se evidenció que algunos niños participaron de los espacios de conversación, otros no lo hicieron espontáneamente por lo que en algunos momentos la maestra les animó a hacerlo. La respuesta de uno de estos niños fue inmediata, los otros optaron por no opinar. Un aspecto de relevancia es la oportunidad de ver las imágenes en grande con el uso del video <i>beam</i>, pudo haber incidido en la actitud de escucha, aunque en general es la actitud que surgen en su mayoría los niños cuando se les narran historias. Se muestran deseosos de conocer la historia, sus rostros reflejaron expectación todo el tiempo.</p>	
3. ¿Qué resultados generales se hallaron?	No hubo resultados no relacionados con los niños y sus aprendizajes.	
4. Documentación de la actividad: describir y codificar los soportes documentales a los que se puede acceder. Pueden ser soportes textuales (textos de los estudiantes, observaciones)	<p><i>Descripción del momento</i></p> <p>Momento 1. Antes de la lectura</p> <p>Al llegar al aula donde estaba dispuesto el video <i>beam</i> las primeras expresiones fueron de asombro, debido a que nunca se había subido hasta ese piso, y a pesar de que ya se les había leído con el apoyo del video</p>	<p><i>Tipo y código de registros</i></p> <p>Vídeo 23. 00:00 a 2:20; 4:50 a 7:30; 10:02 a 13:04...</p> <p>Vídeo 1. 2:12 a 2:36</p>

Ilustración 6 . Ejemplo de descripción y primer análisis de la actividad implementada

En él que quedaron registradas todas aquellas variaciones y sucesos que se dieron al momento de la implementación.

En segundo lugar se desarrolló un análisis por cada una de las situaciones de lectura, (Anexo.4), el sentido de este análisis tuvo que ver con realizar una descripción detallada de lo que sucedió en las dos aulas con cada situación de lectura, en contraste con lo planeado y para ello establecimos la siguiente estructura:

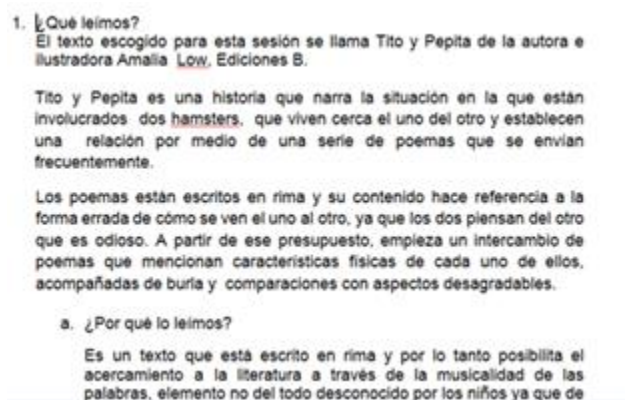


Ilustración 7 .Ejemplo de análisis de cada situación de lectura

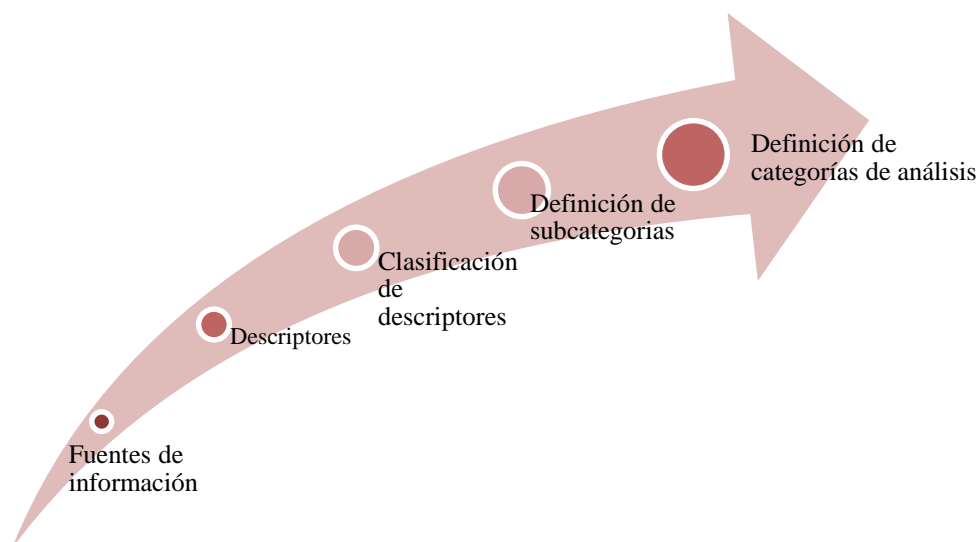
- ¿Qué leímos?
- ¿Por qué lo leímos (criterios de selección)?
- ¿Qué esperamos de la lectura?
- ¿De qué trata la historia y cómo está escrita?
- ¿Qué tuvo de particular desde su planeación?
- Lo que sucedió
- Lo que nos tomó por sorpresa

En tercer lugar se desarrolló un análisis concluyente, teniendo como insumos principales los documentos anteriores, la matriz de diversidad de situaciones, las transcripciones (Anexo. 5) de los videos (tanto de lectura como de los diálogos posteriores a la lectura) y las fotografías de las implementaciones. El propósito de este análisis fue el de describir asuntos didácticos que resultaron determinantes a la hora de conformar una comunidad de lectores, en consecuencia se establecieron una serie de conclusiones de este orden en aras de aportar conocimientos a los maestros interesados en conformar una comunidad de lectores en grados del ciclo uno, específicamente en los grados de transición y segundo.

Segundo objetivo: Comprender los rasgos del diálogo (de los estudiantes niños / niñas) en las comunidades de lectores.

En primer lugar mostraremos a través de la gráfica 3 el proceso desarrollado para el análisis hecho a partir de la lectura constante de los datos, un recorrido que inició con la selección de las fuentes de información y terminó con el establecimiento de las categorías emergentes.

Posteriormente daremos paso a una explicación más detallada de cada uno de esos momentos del proceso.



Gráfica 2. Explicación detallada de proceso inductivo

Para el alcance de este objetivo fue necesario partir de las 6 transcripciones de los videos y de las fotografías tomadas en cada una de las implementaciones con ello se diligenció un cuadro como el que se muestra en la ilustración 8. (Anexo. 6)

Diálogo de la maestra	Diálogo de niños	Fotos	Descripción
<p><i>Pregunta de la maestra:</i></p> <p><i>¿Qué tan sencilla para ustedes una palabra, su cara es feliz, gritando como una niña?</i></p> <p><i>Tina</i></p>	<p>Se escuchó la voz de Selena diciendo: "son groseras" los otros niños exclaman: ay... y algunos se tapan la boca.</p>	<p>0:44</p>	<p>Los gestos que Selena y hace con la mano subiéndola y bajándola en señal de que lo que se está mencionando está mal.</p>
<p>Lector invitado: miran aquí, están todos bravos, si ven! Están todos bravos.</p>		<p>1:15</p>	<p>El segundo lector continúa la lectura y luego de hacer un comentario les señala a los niños la ilustración para que se fijen el estado de ánimo de los protagonistas.</p>
			<p>Se bastan quiere señalar nuevamente la ilustración y comenta sobre los colores de</p>

Ilustración 8. Ejemplo de descripción de las implementaciones

En él se consignaron intervenciones de la maestra, de los niños, se soportó con fotografías y se desarrolló una descripción de lo sucedido relacionado con cada una de las intervenciones, en

consecuencia y para el caso de este objetivo se tuvieron en cuenta las intervenciones de los niños únicamente.

Una vez enfocadas en el diálogo de los niños asignamos unos descriptores que nos permitieran definir algunos de esos rasgos característicos de ese diálogo, así como se muestra en la siguiente imagen:

Intervención del docente	Intervención de los niños	Registro Fotográfico	Descripción
<p>(del 1.18 a 1.30)</p> <p>E: Ponerle atención a la persona que está leyendo el cuento porque a veces que no solamente lo yo soy los otros también han leído ¿verdad?</p>	<p>E: ponerle atención a la persona que está leyendo el cuento</p> <p>E: Que cuando uno lee un cuento me gusta hablar</p>		<p>En esta fotografía se muestra como los niños guardan silencio para poder disfrutar de la lectura. Las imágenes muestran parte de los niños muy atentos.</p>

Ilustración 9. Ejemplo de descriptores para diálogo de los niños

Después de asignar los descriptores se realizó una agrupación de los mismos de cara a un ejercicio de clasificación ya que no todos correspondían al mismo asunto, fue así como empezaron a emerger unas categorías de carácter intuitivo a partir de los datos recolectados, así como se muestra en la ilustración 10

Ilustración 10. Ejemplo de agrupación de descriptores

DISPOSICIÓN	ATENCIONES	COMUNICACIÓN NO VERBAL	RECONOCIMIENTO DEL OTRO	VOZ PROPIA
<ul style="list-style-type: none"> - Disposición a escuchar - Disposición corporal para el momento del diálogo 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento atencional en el momento de lectura. - Atención de ejemplo para el momento de la lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de lenguaje no verbal. - Uso de lenguaje no verbal. - Gestos no verbales que denotan confianza, comodidad y compañerismo en el momento del diálogo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de a voz del otro mediante el contacto visual. - Reconocimiento de a voz del otro mediante el contacto visual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Postura individual frente al texto.

Una vez realizada la clasificación de descriptores, procedimos a establecer unas subcategorías que luego dieron paso a la construcción y definición de categorías. (Anexo.7) Como se muestra en la Ilustración 11.

EL NIÑO COMO LECTOR	DISPOSICIÓN EN LA SITUACIÓN	AUTONOMÍA DEL LECTOR	EL LUGAR DEL NIÑO COMO SUJETO EN LA COMUNIDAD DE LECTORES	VOZ PROPIA	RECONOCIMIENTO DEL OTRO	REGLAS DE INTERACCIÓN	CONOCIMIENTO SOBRE LECTURA
Elementos que aportan e indican avances en la formación del niño como lector. Dentro de una comunidad de lectores, esta formación se hace evidente en asuntos como el conocimiento sobre las prácticas de lectura, los libros y la literatura, así como el interés y la disposición para leer, reflexionar y participar.	Decisión, que se concreta en actitudes y comentarios, que muestran apertura de los niños para responder a una situación de lectura en la comunidad de lectores. La disposición se evidencia en elementos como la postura corporal, la escucha, la atención,	Acciones y comentarios que dan cuenta del interés del niño por acercarse de manera voluntaria y espontánea a la lectura, la literatura y los libros, que permitirán generar tiempos y espacios de lectura propios.	Construcción del lugar del niño como participante en la comunidad de lectores. Reconocer que se tiene un lugar valorado en este espacio y establecer relaciones con los demás miembros de la comunidad (pares y maestros) desde el reconocimiento de sus lugares y aportes.	Reconocimiento, construcción y posicionamiento de la voz del niño como sujeto a través de su participación en la comunidad de lectores. Esta participación desde la voz propia permite el diálogo sobre lo leído y desde elementos personales, íntimos y colectivos (intereses, emociones, recuerdos, experiencias) que suscita la historia.	Expresiones de valoración y respeto por los aportes de los otros como el contacto visual, la atención, la referenciación de aportes, la empatía y la colaboración, que reflejan la capacidad de ponerse en el lugar de los demás y tener en cuenta sus intervenciones como miembros de una comunidad de lectores.	Construcción, apropiación y cumplimiento de acuerdos establecidos para regular las interacciones en el desarrollo de situaciones de lectura en una comunidad de lectores. Por ejemplo, respetar los turnos, escucha, pedir la palabra para hablar y participar.	Conocimientos que construyen los niños sobre los libros leídos (título, autor, ilustrador, año de edición, etc.), las prácticas de producción y circulación, la literatura y las prácticas de lectura, desde su participación en la comunidad de lectores.

Ilustración 11. Ejemplo de establecimiento de categorías de estudiantes

Surgió la primera categoría llamada *el niño como lector*, la cual a su vez tiene tres subcategorías que son: disposición en la situación, autonomía del lector y conocimiento sobre lectura y literatura. Con los aspectos antes mencionados se pretendía evidenciar que tanto el niño se acercaba a la lectura por el gozo que ésta le generaba, a su vez qué tan dispuesto estaba el niño en el momento de las actividades dentro de la comunidad de lectores, si era un niño que participaba, se vinculaba con el texto, con los amigos, con la docente o si por el contrario no le llamaba la atención los temas de la lectura y la dinámica generada en el aula.

Así mismo, surgió una segunda categoría llamada *el lugar del niño como sujeto en la comunidad de lectores*, la cual abarcaba aspectos como: la voz propia, reconocimiento del otro y reglas de interacción y es allí precisamente donde podemos ver que tanto el niño interviene dejando escuchar su voz, expresando sus sentires generados por la lectura y a su vez tomando en cuenta al otro como parte de una colectividad en la comunidad de lectores, por supuesto las reglas y acuerdos dentro de esta comunidad son pieza clave para que todos nos respetemos y sintamos somos importantes por lo que decimos y hacemos en la comunidad de lectores.

Seguido a la definición de categorías, elaboramos un mapa (Anexo. 8) que nos permitiera ver la jerarquía de las categorías y subcategorías relacionadas con este objetivo y que emergieron a partir de los datos. Ilustración 12.

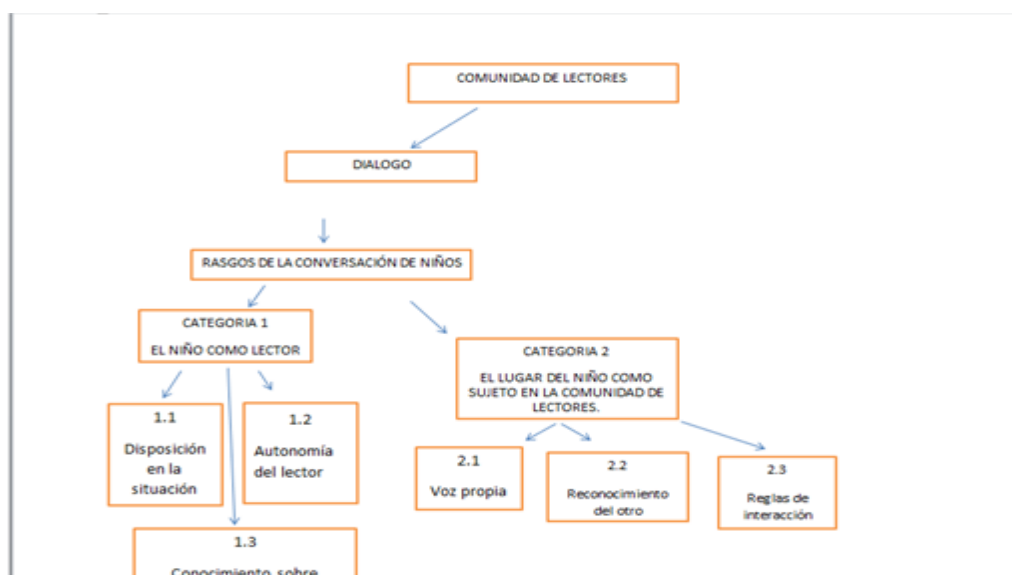


Ilustración 12. Ejemplo mapa de categorías del diálogo de estudiantes

Con las categorías y subcategorías definidas empezamos un procesamiento que consistió en: uso de cuadros de análisis, como se muestra en la Ilustración 13, en ellos se iban usando colores para identificar la intervención del niño según la subcategoría a la que correspondía.


Intervención del docente	Intervención de los niños	Registro Fotográfica	Descripción
(Min 1:18 a 1:50) P: Ponerle atención a la persona que está leyendo el cuento; porque acuérdesese que no solamente leo yo; ustedes también han leído, ¿cierto?	E: ponerle atención a la persona que está leyendo el cuento E: Que cuando uno lee un cuento, no toca hablar		En esta [fotografía] se muestra como los niños guardan silencio para poder disfrutar de la lectura. Las imágenes muestran parte de los niños muy atentos

Ilustración 13. Ejemplo de uso de cuadros de análisis

A continuación presentamos una tabla en donde se representa los colores asignados según las subcategorías determinadas por los datos:

SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
Disposición en la situación	<i>El niño como lector</i>
Autonomía del lector	
Conocimiento sobre lectura y literatura	

Voz propia	<i>El lugar del niño como sujeto en la comunidad de lectores</i>
Reconocimiento del otro	
Reglas de interacción	

Tabla 5. Colores asignados según las categorías y subcategorías determinadas de los estudiantes

Una vez se tuvieron todas las subcategorías señaladas en los cuadros de análisis procedimos a realizar su agrupación, según la situación de lectura. El siguiente es un ejemplo de agrupación de subcategorías por situación de lectura.

Ilustración 14. Ejemplo de agrupación de categorías. Diálogo de los niños.



Finalmente los resultados se obtuvieron de realizar la interpretación y lectura de los datos obtenidos de transcripciones, fotografías, videos a la luz de las categorías y subcategorías que emergieron de los mismos.

Tercer objetivo: Comprender los rasgos del diálogo (de las docentes) en las comunidades de lectores.

Para el caso de este objetivo decidimos partir de la teoría para la definición de las categorías (Anexo.9) que nos conducirían a comprender esos rasgos del diálogo por parte de las maestras dentro de una comunidad de lectores. La decisión de que fuera un análisis de carácter deductivo estuvo relacionada con la oportunidad de llegar a identificar aquellos recursos argumentativos que son utilizados normalmente por parte de las maestras investigadoras en sus aulas a partir del análisis sobre las estrategias argumentativas del género discursivo que establece Ana Cros en su libro “Convencer en clase, Argumentación y discurso Docente” . De esta forma podríamos mostrar a otros maestros los rasgos de conversación de las maestras que posibilitaron a los niños el diálogo sobre los textos leídos y en general las características de la comunicación que establecen en el aula.

DEFINICIÓN DE LAS CATEGORÍAS DEL DISCURSO DOCENTE

DISTANCIACION: Intervenciones que se fundamentan en la autoridad y el poder que la comunidad aca- démica, confiere al profesor y que buscan establecer y reforzar la distancia social entre él y el estudiante, marcada por la posibilidad de impartir, recordar o insinuar órdenes con estas intervenciones				APROXIMACION: Intervenciones del docente que buscan mantener un equilibrio entre su autoridad y su cercanía con los estudiantes, reduciendo la distancia social.		
Citación de la autoridad	Referencia a la propia autoridad	Referencia al modelo	Órdenes explícitas	Órdenes implícitas	El apóstrofe	Identificación de grupo
La autoridad del docente suele ser reconocida que las voces del docente tiene validez solo por el prestigio que el docente representa. Esto se hace evidente en el momento en donde la docente pide silencio o da las indicaciones	Se justifica en sus opiniones basándose sobre todo en la autoridad que ellos mismos se otorgan, la presencia del YO en los enunciados permite reforzar la autoridad del locutor, permite atenuar el modo de	conjunto de conductas o de atributos de un ser cualquiera sobre los que se puede fundamentar una regla o conducta en general, puede que se muestren los docentes mismos como ejemplo a seguir como un modelo de un buen docente, sirve para justificar el grado de participación de las actividades. Se logra evidenciar cuando el docente	Los docentes indican de qué manera deben comportarse los estudiantes y siempre tiene la justificación de convertir las ordenes en recomendaciones útiles de los estudiantes se observa en la comunidad de lectores cuando: (Ponerle atención a la persona que está leyendo el	Formulación de órdenes de manera indirecta, se da como sugerencia y se logra evidenciar cuando en el discurso va acompañado de peticiones (les pediré) acompañados de una justificación (es desagradable ver cómo van hablando mientras los demás estamos en la dinámica de escuchamos)(Espera, espera porque hay niños que no nos están escuchando)	La invitación a participar del discurso para involucrarlo en la discusión, hay preocupación por los deseos y expresión de los receptores de esta manera los involucra en el discurso (escuchemos lo que dice Camila tan importante, repite Camila un poco más fuerte para que puedan escucharte los	El Docente y los estudiantes pertenecen al mismo grupo social, de esta manera el docente incluye la voz propia como parte de una comunidad, sustitución del (yo o él, por Nosotros... vamos a ubicarnos en círculo por favor... Hablemos un

Ilustración 15. Ejemplo de definición de las categorías de los rasgos del diálogo en los docentes

En consecuencia, tomamos como categorías las dos estrategias argumentativas más adaptadas al género discursivo que son las estrategias de distanciamiento y las estrategias de argumentación y sus correspondientes subcategorías tal y como se observa en la ilustración 15.

Posteriormente se les asignaron colores a cada una de las subcategorías como se muestra en la tabla 6.

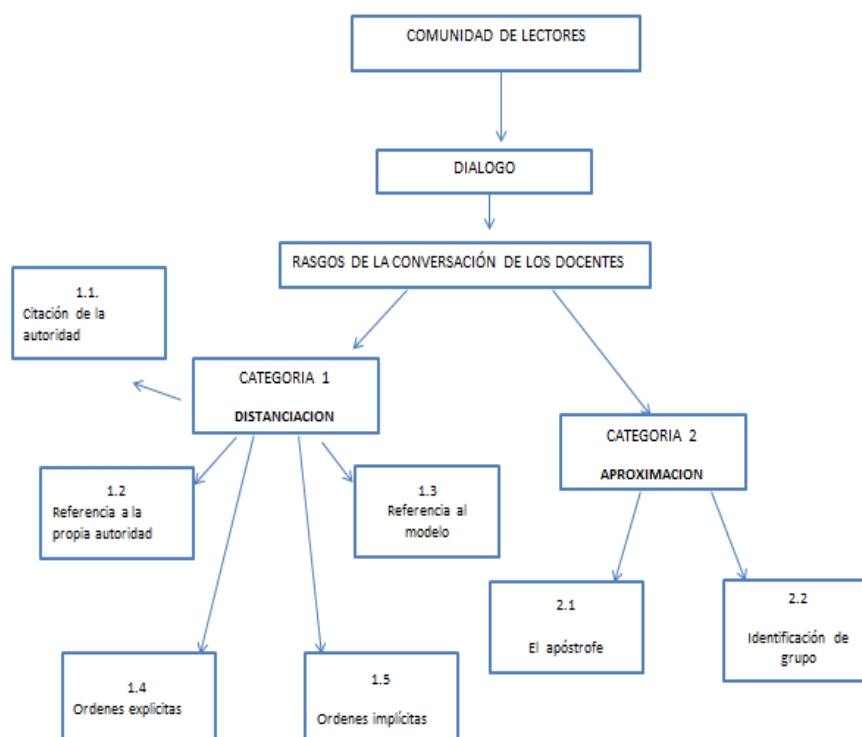
SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
Citación de la autoridad	<i>DISTANCIACION</i> <i>Intervenciones que se fundamentan en la autoridad y el poder que la comunidad académica, confiere al profesor y que buscan establecer y reforzar la distancia social entre él y el estudiante, marcada por la posibilidad de impartir, recordar o insinuar órdenes con estas intervenciones</i>
Referencia a la autoridad	

Referencia al modelo	
Ordenes explícitas	
Ordenes implícitas	
El apóstrofe	APROXIMACION
Identificación de grupo	<i>Intervenciones del docente que buscan mantener un equilibrio entre su autoridad y su cercanía con los estudiantes, reduciendo la distancia social.</i>

Tabla 6. Colores asignados para categorías del diálogo de los docentes.

Definidas las categorías, elaboramos un mapa (Anexo.10) que nos permitiera ver la jerarquía entre categorías y las subcategorías relacionadas con este objetivo y que se definieron a partir de la teoría.

Ilustración 16. Ejemplo de mapa de categorías del diálogo de estudiantes



Luego se agruparon todas las intervenciones de las docentes en las tres situaciones de lectura según esas subcategorías, como se muestra en la ilustración 17.

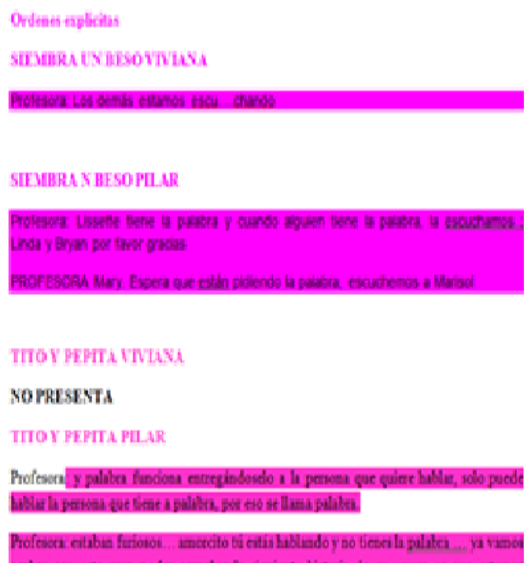


Ilustración 17. Ejemplos de agrupación de las intervenciones de las docentes en todas las situaciones desarrolladas

Lo anterior dio paso al establecimiento de resultados relacionados con esos rasgos del discurso de las maestras que tienen en esencia un interés por establecer relaciones cercanas con los niños a través de un discurso amable y cercano con ellos.

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

En este capítulo se presenta el análisis descriptivo de tres situaciones de lectura enmarcadas en una comunidad de lectores, conformadas por los grados transición y segundo los cuales pertenecen al primer ciclo del sistema escolar público de Bogotá. También, se exponen los resultados del primer objetivo de la presente investigación, el cual buscaba describir algunos de los elementos que caracterizan la conformación de una comunidad de lectores en aulas de primer ciclo.

La sistematización nos permitió reconocer las debilidades y las fortalezas de decisiones y acciones de carácter didáctico que pueden tener lugar al momento de preparar situaciones de lectura enmarcadas en una comunidad de lectores de ciclo inicial.

Con esto esperamos contribuir a docentes que, en general, tengan como intencionalidad pedagógica el fortalecimiento de elementos del lenguaje como lo son la lectura, la literatura y la oralidad y, específicamente, que quieran conformar en sus aulas una comunidad de lectores.

Para iniciar, es importante mencionar algunos aspectos que formaron parte de la planeación ya que estos se constituyeron en el insumo principal para asegurar una mirada amplia acerca de las condiciones didácticas. Por un lado, uno de ellos se centra en que dentro del proceso de planeación de cada una de las situaciones de lectura aseguramos que existieran variaciones a lo largo de los momentos de su desarrollo y, así mismo, establecimos un acuerdo alusivo a la presentación de cada uno de los libros con el cual decidimos que siempre se mencionarían elementos paratextuales como: autor, ilustrador y editorial, esto por considerarlos indispensables en la formación de los niños como lectores.

A partir de los resultados obtenidos presentamos, a continuación, una serie de asuntos y conclusiones que nos permiten establecer qué condiciones didácticas son más potentes para la conformación de una comunidad de lectores en aulas del primer ciclo.

En búsqueda del material de lectura:

En este asunto describimos y analizamos los criterios de selección del material escogido para leer, cabe mencionar que las decisiones que tomamos al respecto estuvieron mediadas por la experiencia de algunas maestras investigadoras y promotoras de lectura.

Inicialmente, durante el proceso de rastreo de información acerca de experiencias referidas a la lectura en voz alta, encontramos que la presencia del libro álbum y del libro ilustrado en las aulas de primer ciclo permite la incorporación de nuevas formas de leer y, así, de aproximarse a la literatura.

Luego, como resultado de la búsqueda de experiencias y de la documentación, tuvimos como resultado la elección de un material que, por un lado, era pertinente para suscitar conversaciones gracias a su contenido y, por otro, cumplía con las características de libro álbum y de libro ilustrado, los cuales tienen la presencia de las imágenes.

Los elegidos:

Siembra un beso

En primera instancia seleccionamos el libro álbum *Siembra un beso* de Amy Rosenthal, el cual está ilustrado por Peter Reynolds y su fecha de edición es el 2014.



Imagen 7. Libro *Siembra un beso* de Amy Rosenthal & Peter Reynolds 2014

Previo a su selección lo leímos y consideramos, por un lado, que es un libro que ofrece a los lectores riqueza mediante sus ilustraciones, esto ya que contienen colores sutiles, texturas y elementos llamativos como pequeños brillantes que hacen de este un objeto delicado y

atrayente. Además, fue de especial interés que las

ilustraciones son sugerentes, es decir, permitían diversas

posibilidades de interpretación, de suposición y de imaginación y, a su vez, remitían a recuerdos.

Lo anterior se puede observar a continuación en la transcripción de un fragmento de un vídeo en el que Juan David, un estudiante, señala que la imagen del libro le recuerda una piñata:

Juan David: *“Profe me acuerdo que rompimos una piñata y la piñata tenía dulces”.*

Profesora: *“¿Te acuerdas cuando rompieron una piñata y la piñata tenía dulces?, ¿por qué te acuerdas de eso?, ¿qué cosas de aquí te hacen pensar en esa piñata?”*

Juan David: *“Ehh esos punticos...”*

FRAGMENTO DE VÍDEO, GRADO TRANSICIÓN.

Imagen 8 Fragmento de video

Y, por otro, en cuanto a su contenido consideramos que la historia podría permitir que los niños se sintieran identificados con las diferentes sensaciones que generan las largas esperas por algo que se desea.

¡Voy a Comedte!

En segunda instancia escogimos dos libros ilustrados, uno de ellos es *¡Voy a Comedte!*, escrito por Jean-Marc Derouen e ilustrado por Laure du Faÿ, su fecha de publicación es el 2013.

Nuestro conocimiento previo de este libro nos permitió identificar algunos aspectos importantes para presentarlo a los niños, uno de ellos fue el uso limitado de colores en sus ilustraciones, lo cual marcaría una diferencia con otros libros ilustrados y, en consecuencia, podría llamar su atención y, quizás, generar la oportunidad para que establecieran comparaciones con otros textos y, así, empezaran a establecer criterios propios para la selección de material de lectura.

Otro aspecto trascendente fue el hecho de considerarlo divertido tanto para quien lo lee como para quien lo escucha, pues este presenta un lenguaje cómico desde la voz del personaje principal de la historia. A continuación se presenta la transcripción de un fragmento de un vídeo en el que Jey, un niño de transición, hace un comentario relacionado con la forma en que habla el lobo.

Jey: “¿por qué habla así? ¿Es inglés o es español?, ¿o japonés?”

FRAGMENTO DE UN VÍDEO, GRADO TRANSICIÓN.

Imagen 10. Fragmento de video.



Imagen 9. Libro ¡Voy a comedte!. Autor: Jean-Marc Derouen e ilustrado por Laure du Faÿ. Editorial:kokinos (2013)

El tercer aspecto relevante fue el hecho de que en la historia el lobo, quien es el personaje principal, tuviera un rol distinto al que comúnmente se le asigna a este en la literatura infantil.

Tito y Pepita

Otro libro ilustrado seleccionado fue *Tito y Pepita*, escrito e ilustrado por Amalia Low y cuya fecha de publicación es el 2011.

Para la selección de este libro fueron determinantes asuntos como la forma en que está escrito, el contenido y el juego que se presenta durante la narración.

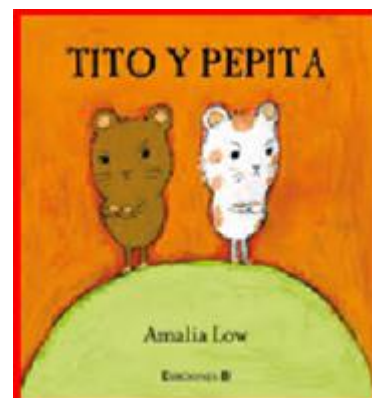


Imagen 21. Portada de *Tito y Pepita*
Amalia Low

De acuerdo a lo anterior, en relación a la forma en como está escrito, se puede evidenciar en la imagen 12, que está compuesto por poemas que, con sus rimas, invitan al acercamiento a esta forma del lenguaje.

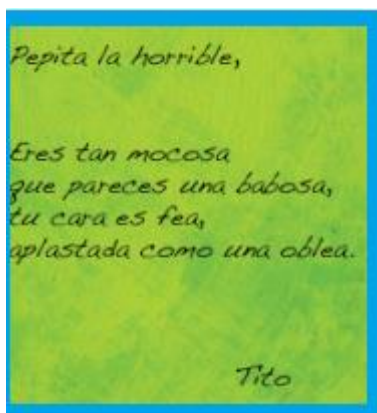


Imagen 12. Fragmento del libro *Tito y Pepita*.

Por otra parte, en cuanto a su contenido, este resulta muy divertido para el lector y el oyente ya que presenta una historia que se desarrolla entre dos personajes que, a causa de prejuicios, empiezan a intercambiar cartas las cuales contienen expresiones que hacen referencia a características poco agradables de cada personaje. Una vez más se coincidía con el criterio de que la lectura generara una sensación grata, esta idea se fortaleció debido al hecho de que una de las maestras lo había leído en otro espacio y se podía entrever que esta no sería la excepción.

Por último, el libro plantea un juego entre los narradores ya que no hay uno establecido, como se mencionó anteriormente, la historia se desarrolla entre dos personajes que intercambian cartas. Lo anterior influyó en su selección ya que es una historia narrada de otra forma.

En la imagen 13 se muestra que durante la lectura de este cuento fue posible incluir la participación de un lector invitado que leía las cartas de Tito, uno de los personajes de la historia, justamente por las características de la narración.



Imagen 13 lector invitado que leía las cartas de Tito

A manera de conclusión:

En torno a lo anterior, dentro de los análisis desarrollados consideramos que en asuntos como la selección de material de lectura se deben tener en cuenta, por un lado el lenguaje del texto (en rimas, con juegos que propongan errores y/o absurdos) ya que le da al maestro la posibilidad de pensar en otras formas de leerle a los niños, entre las cuales se puede considerar la idea de realizar juegos con las palabras similares a los que el texto presenta y, por otro, el contenido de este, optando por uno que permita suscitar el diálogo entorno a su temática.

Otro aspecto que consideramos esencial al momento de seleccionar el material de lectura es la riqueza visual, pues entre más detalles tengan las imágenes más posibilidades de interpretación pueden surgir. De manera semejante sucede con la presentación misma de los libros, ya que hay de varios tamaños y con calidad de papel diferente, por lo cual entre más libros les presentemos a los niños más posibilidades tendrán para comparar, palpar y degustar textos y, así, les será más fácil definirse por uno a la hora de elegir para leer.

Así mismo, pensar sobre el contenido de los libros como criterio de selección de material es fundamental ya que esto permite ampliar el espectro frente a lo que “conviene” que los niños lean, no se trata de buscar libros cuyo contenido deje un mensaje para que aprendan algo sino de incluir en su repertorio de textos historias graciosas, absurdas, poco comunes que pueden resultar cercanas a ellos, que los dejen pensando en otras cosas y que definitivamente puedan suscitar conversaciones.

Y, por otra parte, la forma en que está escrito el libro es otro aspecto que se debe tener en cuenta ya que esta se puede aprovechar para conversar acerca de otros textos semejantes, es decir, que los niños puedan comparar, recordar y hallar aquellos detalles que se les hacen parecidos entre un texto y otro.

Caminos para acercarnos a la historia: En este asunto describimos y analizamos las decisiones que tomamos con respecto a la forma en que acercaríamos a los niños a las historias. Para ello, hablaremos de cada uno de los libros señalando las variaciones que surgieron durante el desarrollo de las sesiones y, además, presentaremos algunas de las manifestaciones de los niños al respecto. Al finalizar presentaremos la conclusión referida a este asunto.

Siembra un beso

Para el caso de esta historia decidimos que el primer momento de encuentro con el material de lectura se haría a partir de las predicciones que los niños pudieran hacer en torno al contenido de la historia, para ello el punto de partida fue la imagen de la portada. Esta decisión la tomamos con el objetivo de escuchar todo aquello que esa primera imagen les suscitara a los niños. Así, desde la planeación se diseñaron una serie de preguntas que posibilitaran el diálogo en torno a esta. En la imagen 14 se muestra la fotografía proyectada de la portada para iniciar el proceso de predicciones.



Imagen 14. Proyección de portada

Este momento de diálogo, en el cual era fundamental que los niños escucharan a quien participara, implicaba la apropiación de aspectos relevantes de la comunicación como saber escuchar, respetar el turno conversacional y, también, respetar los comentarios de quien comparte sus opiniones.

En la imagen 15 se evidencia como Laura, una estudiante de transición, pide la palabra de tal forma que empieza un proceso de interiorización de normas comunicativas como lo es el pedir la palabra y escuchar al otro.



**Imagen 15. Laura pide la palabra para respetar los turnos de diálogo.
Fuente propia.**

A continuación se presentan las preguntas que se formularon para el diálogo sobre la imagen de la portada del libro:

- ¿Les dice algo esta imagen?
- ¿Les recuerda algo?
- ¿Sienten algo en particular al ver ésta imagen?
- ¿Qué será eso de sembrar un beso?

En cuanto a las manifestaciones de los niños, con relación a este momento de predicción, se puede señalar que en las dos aulas tuvieron en cuenta detalles de la imagen para hablar de esta, con lo que evidenciamos que las ilustraciones eran sugerentes. Así mismo, observamos que, especialmente en el caso de transición, surgieron expresiones que tenían una alta connotación de carácter imaginativo. A continuación se presentan algunas transcripciones de fragmentos del vídeo que ilustran lo señalado:

Ante la pregunta: *¿Les dice algo esta imagen?* Lizeth, una estudiante, señala:

“Que la niña está ahí, la niña está echando polvo para que se disuelvan las letras”.

Imagen 16. Fragmento de video.

Ante la pregunta: *¿Qué será eso de sembrar un beso?* Las estudiantes Selena y Nicol señalan:

Selena: *“Que a veces sembramos los besos, como como las flores, como les echan agua”.*

Nicol: *“Es sembrar una semilla”.*

Imagen 17. Fragmento de video.

Después de escuchar los comentarios de los niños sobre el posible contenido de la historia, hicimos la presentación del libro mencionando su título, su autor, su editorial y su ilustrador. En este momento de presentación la maestra de segundo se detuvo para reflexionar con los niños sobre las acciones que desarrollan tanto el autor como el ilustrador del libro, esto se puede observar en la siguiente transcripción de un fragmento de un vídeo:

“Entonces hablemos un poco del escritor ¿El escritor es quién este momento, acá?”

Laura Valentina: *“El que escribe el cuento”*.

Profesora: *“El que escribe el cuento, y el ilustrador ¿quién sería?”*

Niños: *“El que hace los dibujos, el que dibujo el cuento*

FRAGMENTO DE UN VÍDEO, GRADO SEGUNDO.

Imagen 18. Fragmento de video

Tito y Pepita

Para dar inicio a la lectura de esta historia decidimos hacer la presentación del libro acompañada de datos particulares de la autora e ilustradora, esta decisión la tomamos en un momento previo a la planeación cuando, al acercarnos a este, reconocimos en la autora a una mujer formada de manera integral con un énfasis en lo artístico, por lo cual consideramos que sería interesante para los niños escuchar un poco de su biografía y de sus preferencias y, además, que esto podría hacerles sentir cercanía con ella.

Los datos personales que le contamos a los niños fueron: Amalia Low es pianista, pintora, ilustradora, diseñadora y autora y, también, es madre de tres hijos, es vegetariana y adora montar en su bicicleta, reír y cantar. Es autora e ilustradora de 7 espectaculares libros: La Tortuga Ganadora, El Rinoceronte Peludo, El Flamenco Calvo, El León y los Escarabajos estercoleros, Tito y Pepita, El Elefante flaco y la Jirafa gorda y, por último, Las lágrimas del Cocodrilo.

Las manifestaciones de los niños de transición, durante este momento, estuvieron relacionadas con sus actividades favoritas, las cuales mencionaron

inmediatamente después de escuchar las de la autora. Así mismo, al escuchar cuántos hijos tiene, los niños repitieron la información y expresaron “¡huy, muchos!” En el grado segundo ocurrió que cuando la maestra estaba iniciando el momento abrió la puerta de su aula, sin embargo no dejó de hablar, pero cuando hizo una breve pausa una niña le preguntó acerca del ilustrador, con lo cual se pudo comprobar que los niños tienen conciencia de elementos paratextuales en los libros.

Esto se puede evidenciar en la imagen 19 donde se muestra el momento en el que la maestra presenta el libro y, a su vez, en que la estudiante Laura intervino:



Imagen 19. Maestra presentando datos de la autora

¡Voy a Comedte!

En el caso de esta historia en el primer momento dimos paso a la lectura directa, esta decisión la tomamos con el ánimo de cambiar la forma en la que, hasta el momento, habíamos iniciado las historias y, también, con el fin de observar si se presentaba algún comentario por parte de los niños sobre el hecho de no mencionar al autor, al ilustrador y a la editorial antes de comenzar la lectura. Sin embargo, en ninguno de los dos cursos hubo mención alguna por parte de los niños.

A manera de conclusión: Gracias al desarrollo de este análisis, referido a las formas de iniciar el acercamiento a las historias, podemos afirmar que no hay una única manera de hacerlo, es decir, el maestro puede optar por diversas formas, incluso al querer empezar con planteamientos paratextuales. Lo importante es que el maestro reflexione constantemente sobre la pertinencia de lo que quiere compartir, que sea consciente de siempre abrir un espacio en el que la voz de los niños sea escuchada y, también, que esté atento a lo que el libro pueda sugerir para que aproveche otros elementos paratextuales del texto que, quizá, pueden vincular más rápido a los niños con la lectura.

La aventura de leer: En este asunto describiremos y analizaremos los aspectos relacionados con las acciones, los gestos y las posibles manifestaciones que se producen, por parte de los lectores, en el momento de la lectura del libro. Al ser la lectura el momento central, se planearon detalles como la ubicación de los niños y de la maestra, la forma en que se presentarían las imágenes y las pausas o marcaciones deliberadas hechas por el lector (que podían ser los niños, la maestra o un invitado).

Lo anterior con propósitos específicos como el de dar espacios a los niños para que disfrutaran de posibles elementos que llamaran su atención o, simplemente, para que pudieran ir recreando en su mente la historia narrada. A continuación se presenta, de manera detallada, lo que sucedió con este asunto en cada una de las historias.

Siembra un beso

Gracias a la riqueza visual de este libro decidimos presentarlo con el recurso del video beam de forma tal que todos los niños pudieran observar cómodamente los detalles sugerentes que las imágenes poseen. En consecuencia, la



Imagen 20. Aprovechamiento de recurso visual

ubicación de los niños durante la lectura debía facilitar su observación, por esto decidimos que se ubicaran sentados en el piso, de frente al video beam, en forma de media luna y, por su parte, la maestra se ubicó adelante, frente a los niños y sin tapar la proyección, tal como se ilustra en la imagen 20.

En este caso quienes leímos la historia fuimos las maestras, sin embargo en la presentación de la portada abrimos paso a la lectura de esa imagen por parte de los niños de forma tal que pudieran conversar acerca de los detalles que esta sugería, lo que esta les hacía recordar y, posiblemente, la predicción del contenido de la historia.

Por otra parte, algunos de los gestos de la maestra durante la lectura fueron pensados e implementados de manera deliberada, por ejemplo emisión de onomatopeyas, expresión gestual de emociones, imitación de voces, entre otras, ya que se buscaba que los niños establecieran algunas relaciones entre imagen y lectura, fue así como, por ejemplo, en un fragmento de la lectura que se muestra a continuación (imagen 21), la maestra realizó un gesto acompañado de un sonido para referirse al beso.

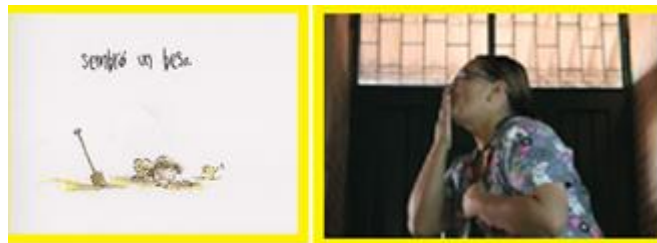


Imagen 21. La lectora acompaña la lectura con gestos y sonidos

Las reacciones de los niños no se hicieron esperar y en sus rostros reflejaron la sensación que les produjo este fragmento de la lectura, en la imagen 22 se pueden observar algunos de sus gestos.

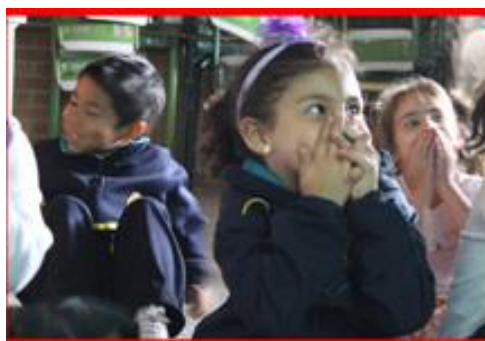


Imagen 22. Reacciones de los niños al escuchar la palabra beso

Tito y Pepita

Para esta historia decidimos invitar a un lector que acompañara la lectura de una docente, para esto cada uno tenía un libro en físico de modo que se facilitara mostrar las imágenes a los niños. En consecuencia, los niños estuvieron ubicados en media luna y los lectores se ubicaron de pie frente a ellos. Lo anterior permitió que todos los niños pudieran observar con detenimiento el libro y a los lectores, como se muestra a continuación en las imágenes 23 y 24.

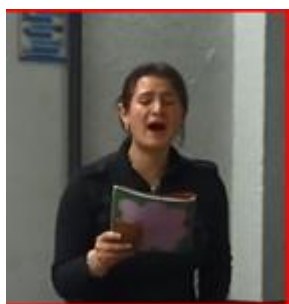


Imagen 23.Ubicación de los lectores y de los niños durante la lectura



Imagen 24. Ubicación de los lectores y de los niños durante la lectura

De manera natural los lectores emplearon recursos gestuales durante la lectura, a continuación se presenta el registro de algunos de estos momentos en las imágenes 25 y 26.



Imágenes 25 y 26. Los lectores acompañan su lectura con recursos gestuales

Consideramos que lo anterior fortaleció el momento de lectura ya que los niños de los dos cursos se mostraron expectantes y sus reacciones denotaron diversión, alegría, sorpresa e interés al observar de cerca las imágenes,



Imagen 27. Los niños muestran interés por observar más de cerca las imágenes del texto

¡Voy a Comedte!

Para el caso de esta historia decidimos leer nuevamente con apoyo del video beam debido a la importancia del detalle más destacado dentro de la historia, el cual está relacionado con la forma como habla el personaje principal, es decir el lobo, en el momento en que los otros personajes le hacen abrir la boca para ver si hallan la causa de su forma particular de hablar e insisten en que se quede con la boca abierta mientras se escapan hábilmente.

Una de las decisiones tomadas para el desarrollo de la lectura de esta historia, apoyada con video beam, fue realizarla de dos maneras, primero los niños leerían las imágenes y el texto, de acuerdo al grado, y luego leería la maestra. Así, la ubicación de los niños fue de frente al video beam y podían sentarse en lugar que quisieran, esto con el fin de permitirles tomar decisiones frente a la postura en el momento de la lectura. De esto observamos que brindarles la posibilidad de escoger su lugar les hizo sentir cómodos y, también, les permitió leer y volver a ciertos puntos de la lectura de manera libre. Sin embargo, en el caso de transición, la dinámica se prestó para que algunos niños se dispersaran y empezaran a realizar otras cosas.

Podemos analizar lo anterior desde dos puntos de vista, uno que los niños, aunque estén interesados en la lectura, pueden leer y volver a ciertos puntos al escuchar algo que les llame la atención y, el otro, que esta posibilidad debe considerar las características del grupo pues si son niños que se dispersan con facilidad no será posible realizar la lectura con esta dinámica.

Durante la lectura hecha por los niños, es decir la primera, escuchamos expresiones referidas a las imágenes, algunos intuyeron que el lobo quería comerse a los conejos. Posteriormente, durante la segunda lectura, realizada por la maestra, observamos que al momento de escuchar el siguiente fragmento de esta: “*me da la impresión de que tienes un pelo en la lengua*”, un grupo de niños de transición representaron la escena de la siguiente manera: una niña sacó la lengua y otros le miraron la boca, como pasa en la historia, esto se puede observar en la imagen 28.



Imagen 28. Valentina abre la boca, recreando el fragmento de la lectura ¡Voy a comerte!

A manera de conclusión: Por un lado, brindar variadas formas de lectura puede resultar muy atractivo para los niños ya que gracias a estas pueden percibir que acercarse a los libros les genera una sensación grata y, también, que ese acercamiento puede involucrar a quienes están a su lado y que siempre, durante el momento de una buena lectura, tienen la oportunidad de comentar lo que piensan o sienten.

Por otro, la forma escogida para presentar las imágenes determina la ubicación de los niños, de la maestra y, en caso de que lo haya, del lector invitado. Lo anterior amplía el campo visual de los niños y les permite disfrutar de la lectura de las imágenes, de las ilustraciones y de los lectores. Así mismo, la fortaleza y fuerza del lenguaje no verbal

usado por los lectores imprime una potencia a la lectura, lo que hace que los niños se muestren interesados en el contenido.

Acceptando la invitación para dialogar

Para el cierre de todas las lecturas las maestras invitábamos a los niños a ubicarse en círculo y, de esta manera, iniciábamos el diálogo después de la lectura. Por nuestra experiencia determinamos que esta posición era la mejor para poder generar contacto visual entre los participantes y, además, para generar un espacio que permitiera escuchar al otro y poder reconocer a las maestras como miembros de la comunidad de lectores. Las siguientes imágenes ilustran este momento (Imagen 29)



Imagen 29. Inicio del diálogo

Cabe mencionar que aunque la ubicación para el diálogo fue la misma en las tres situaciones de lectura, en la que se leyó Tito y Pepita, el momento del diálogo no se dio inmediatamente se finalizó la lectura sino unos días después. La anterior decisión la tomamos con el fin de observar el nivel de recordación de la historia, el nivel de participación de los niños y, a su vez, la disposición para el diálogo sobre la historia.

A manera de conclusión: Respecto al diálogo, la forma amable y cordial en que las maestras inviten a este determina la disposición de los niños para hablar y, además, la ubicación de ellos también influye en esto, es importante que estén cómodos.

De cara al diálogo: Es este asunto presentaremos, de manera descriptiva, algunos aspectos que se vivieron durante el diálogo y, también, el análisis de estos.

Presencia de la voz de la maestra durante el diálogo

En este aspecto pudimos observar que la presencia de la voz de las maestras tuvo 2 características importantes:

- Dar inicio al diálogo de diferentes formas como, por ejemplo, formulando preguntas sobre el libro o haciendo comentarios sobre sus experiencias o recuerdos suscitados por el contenido de este.
- Intervenir para que los niños ampliaran un poco más sus comentarios, precisaran las ideas o recordaran la importancia de escuchar a sus compañeros.

Siembra un beso

Para este momento planteamos una serie de preguntas relacionadas con aspectos del libro, a continuación las mencionamos junto con el interés que motivó su formulación:

¿Algo te gustó de este libro? Esta la formulamos pues nos interesaba saber qué sensaciones les generó la historia a los niños.

¿Algo te desagradó del libro? Como el cuento está mediado por tantos silencios podíamos intuir que para algunos niños no sería tan grato y preferirían una lectura más fluida, sin embargo formulamos esta pregunta para confirmarlo.

¿Algo te pareció extraño? La intención de esta pregunta era que los niños conversaran sobre lo que significa sembrar un beso.

¿Qué partes del libro son similares a la vida? Nos interesaba, con esta pregunta, que los niños establecieran una relación entre el cuento y el proceso de germinación de las plantas.

Este escritor reflejó a una niña sembrando un beso, ¿tú que sembrarías?

Esta ya que nos interesaba que los niños tomaran distancia de la historia y, así, pudiera sugerir cosas inconmensurables.

¿Quisieras leerle a alguien este libro?, ¿por qué? Con esta pregunta nos interesaba reconocer la voz de los niños al recomendar libros. Los imaginábamos ubicando a determinadas personas que les son cercanas y pensando en sus gustos literarios.

Para ilustrar un poco mejor las intervenciones de las maestras durante el diálogo presentamos, a continuación, la imagen 30, en esta se refleja que no sólo se trataba de formular las preguntas y escuchar de manera automática las respuestas de los niños sino que, precisamente, se generaran opiniones al respecto.

	Transición	Segundo
Siembra un beso Formulación de preguntas	<p><i>Ahh que cuando creció, ¿Cuándo creció qué?</i></p> <p><i>Miren lo que está diciendo Julián y no lo estamos escuchando.</i></p> <p><i>No te gusto cuando se acabó el polvillo, ¿Y por qué?</i></p> <p><i>¿Qué pensaste cuando se acabó el polvillo entonces, que pensaste?</i></p> <p><i>El autor de este libro, la persona que se sentó a escribirlo Celeste, pensó en sembrar un beso, ¿Ustedes que sembrarían?</i></p> <p><i>Ah tú te acordaste que plantaste una semilla, te acordaste de eso ¿Y qué tuviste que echarle a esa semillita para que creciera?</i></p> <p><i>¿Echarle sol?, ¿Cómo le echas sol a las plantas?</i></p> <p><i>¿Quién dijo si, levante la mano el que dijo si, que si le gustaría leerle esta historia a alguien, a ver ¿Celeste a quien se la leerías?</i></p>	<p><i>Tristeza. ¿Quisieras sembrar tristeza? Quiero saber porque, por qué Marlon?</i></p> <p><i>Tú piensas que alguien necesitaría tristeza, recoger tristeza? No, si tú piensas dímelo.</i></p> <p><i>¿Tú consideras que lo que ella sembró, era solo para ella y no para los otros?</i></p> <p><i>Como hay varios que quieren hablar, lo vamos hacer en orden, empezamos por aquí y continuamos haciendo un barrido por allá.</i></p> <p><i>¿Por qué? Te quedo faltando? ¿Lo volvemos a leer ahora?</i></p>

Imagen 30. Descripción de las intervenciones de la maestra. Siembra un beso.

Tito y Pepita

Para el caso de este libro construimos preguntas que permitieran puntualizar sobre algunos aspectos de la lectura y que, además, les posibilitaran a los niños la elaboración de diferentes interpretaciones, por ejemplo: el reconocimiento de las voces que aparecían dentro de la historia, la identificación de detalles dentro de las imágenes que les permitieran establecer relaciones de tiempo, el reconocimiento de la forma en que se presenta la historia, el establecimiento de una posible relación con otros textos escritos similares a este y, por último, la posible identificación de elementos absurdos o distintos que presenta la historia. Las preguntas que formulamos y sus razones específicas fueron:

- *¿Dónde ocurre la historia?* Nos interesaba que los niños reconocieran contextos con esta pregunta.
- *¿Quién está contando la historia?* Con esta nos interesaba analizar si los niños podían reconocer las diferentes voces que aparecen dentro de la historia.

- *¿En cuánto tiempo se desarrolló la historia?* Esta la formulamos pues queríamos saber si los niños habían establecido una relación de tiempo transcurrido de la historia, ya que se mencionan varios momentos y días vividos . Dicha pregunta se complementó con la siguiente:
- *¿Qué elementos de las imágenes pueden ayudarte a saber el tiempo que transcurrió?* Con esta nos interesaba ir llevando a los niños a identificar esos elementos de las imágenes que le dicen cosas al lector.
- *¿Hay algún otro elemento que puedan observar y que les dice algo?, ¿la forma de las letras por ejemplo?* Nos interesaba analizar, con esta pregunta, si los niños realizaban algún tipo de comentario acerca de la tipografía usada en cada uno de los poemas.
- *¿Notan algo diferente en la forma en que está contada esta historia?* Con esta pregunta nos interesaba analizar si los niños habían identificado la forma particular en que está escrita la historia: Poema, rima.
- *¿Han escuchado otra historia que esté escrita de esta forma o de alguna similar?, ¿qué las hace parecidas?* Nos interesaba observar si, dentro del diálogo, los niños mencionaban otras historias que conocieran y que estén contadas de la misma forma, es decir, con esta pregunta nos interesaba saber si los niños realizaron un ejercicio de intertextualidad identificando otras historias contadas en rima.
- *¿Algo les pareció extraño en esta historia?* Con esta pregunta nos interesaba que los niños conversaran acerca del absurdo planteado en cuanto a que son dos animales los que escriben.

Dichas preguntas tuvieron lugar en el momento del diálogo, que ocurrió días después de la lectura del libro, el cual se inició acompañado de una estrategia que posibilitara la regulación del uso de la palabra y el respeto por el turno conversacional. Sin embargo, en el grado de transición, observamos una acentuada intervención por parte de una de las maestras quien tuvo que insistir constantemente en el respeto por el uso de la palabra y, a su vez, en la actitud de escucha, lo cual ocupó gran parte del momento. Lo contrario ocurrió en el grado segundo, donde se evidenció un mayor autocontrol por parte de los niños y, también, una innegable interiorización del respeto por el turno conversacional.

¡Voy a comedte!

En cuanto a ¡Voy a comedte! realizamos una serie de comentarios que podrían suscitar, o no, otros por parte de los niños. Así, en este momento la voz de las maestras tuvo un carácter distinto, siendo más cercana a la de los niños, ya que sus intervenciones no estuvieron mediadas por preguntas sino, al contrario, por comentarios personales sobre el libro, los cuales compartió con ellos asumiendo el rol de lectora partícipe en la comunidad de lectores. Sin embargo, la regulación del turno conversacional fue orientada por las maestras.

Los comentarios que surgieron en este momento estuvieron relacionados con los recuerdos de otras historias similares y, también, con las posturas personales frente a lo que se haría si se fuera uno de los personajes del cuento, por ejemplo:

“A mí lo que más me llamo la atención de esta historia es darme cuenta que en realidad el lobo nunca se comió un conejo”.

“Si yo fuera uno de esos conejos de la historia le diría al lobo que se pusiera un dulce en la boca y lo llevara de delante para atrás con su lengua y que, así, el pelo se le ablandaría y se caería”.

“Leyendo este libro recordé la historia de caperucita roja”.

“Cuando leí por primera vez este libro quise traérselos y presentarlo a ustedes porque me pareció que este lobo es uno lobo distinto al de otras historias”.

“Hay algo en las imágenes y en la historia de este cuento que no me indican que este sea un lobo tan malvado y tampoco tan enorme, esto me hace preguntarme si realmente lo era”.

Al respecto, algunos comentarios de las maestras durante dicho diálogo fueron:

Profesora: *“Escuchemos, porque miren lo que ellos también les están preguntando”.*

APARTADO DE TRANSCRIPCIÓN DE
VÍDEO, GRADO SEGUNDO.

Imagen. 31. Fragmento de video.

Profesora: *“Claro en la imaginación, yo también pienso lo mismo”.*

APARTADO DE TRANSCRIPCIÓN DE
VÍDEO, GRADO SEGUNDO.

Imagen. 32. Fragmento de video.

Profesora: *“Es que Daniel está hablando mis amores; Daniel tiene la palabra, gracias... espérate Daniel...”*

APARTADO DE TRANSCRIPCIÓN DE
VÍDEO, GRADO TRANSICIÓN.

Imagen. 33. Fragmento de video

Profesora: *Hambre de lobo te hizo acordar a ti? A mí me hizo acordar de caperucita roja.*

APARTADO DE TRANSCRIPCIÓN DE
VÍDEO, GRADO TRANSICIÓN.

Imagen. 34. Fragmento de video

Escuchando la voz de los niños durante el diálogo:

A continuación se presentan algunas observaciones acerca de la participación de los niños en la comunidad de lectores:

- Niveles de participación: Con una invitación amable animamos a los niños para que participaran en las conversaciones y fue posible evidenciar que, tanto en transición como en segundo, los comentarios por parte de ellos fueron constantes. Sin embargo, hubo ocasiones en las que fue necesario que les recordáramos la importancia de escuchar a quien tenía la palabra.
- Espontaneidad en la participación: La situación de lectura que más posibilitó la espontaneidad de los niños fue la que se dio con el cuento *¡Voy a comedte!*, pensamos que una posible causa fue la manera en que esta estaba diseñada.
- Congruencia en las intervenciones: En el caso del cuento *Tito y Pepita* evidenciamos una notoria diferencia en sus respuestas relacionadas a la comprensión de las preguntas formuladas para el diálogo, esto se puede observar a continuación en la imagen 35:

Pregunta	Respuesta en Transición	Respuesta en Segundo
¿Quién está contando la historia?	Gabriel contestó: <i>La profe Pili y el profesor.</i> (video en el minuto 3:07) Josser: El del cuento	Amalia Low.

Imagen 35. Descripción de intervenciones.

- Regulación del turno conversacional: A lo largo de los momentos de lectura fue posible observar que los niños de segundo interiorizaron el sentido y la importancia de pedir la palabra y de escuchar a sus compañeros, a diferencia de los niños de transición. Durante dichos momentos buscamos implementar una estrategia que apoyara este proceso en los niños de transición, lo cual generó, como resultado, algunos avances relacionados con el autocontrol y el dominio de

sí mismos. Es evidente que para que lo anterior suceda se debe dar continuidad a la estrategia, pues sólo así será comprendido el sentido y la importancia de la norma.

En las imágenes 36 y 37 se evidencian algunas de las manifestaciones referidas al uso del turno conversacional:



Imágenes 36 y 37. Respeto de turno conversacional

A manera de conclusión: Inicialmente, es importante tener en cuenta que hay condiciones de ambiente que invitan al diálogo como, por ejemplo, la ubicación, la actitud e intervención del maestro y, también, la forma en que se reconocen las intervenciones de los niños.

En segundo lugar, que ir construyendo estrategias para regular el turno conversacional es un reto para los maestros de los más pequeños, por esto, entre más creativos y constantes sean, más posibilidades tendrán de obtener mejores resultados que permitan que los niños interioricen este aspecto de la comunicación.

Por último, cuando los maestros diseñan preguntas para orientar el diálogo, después de la lectura, deben considerar la posibilidad de comprensión que los niños puedan tener de estas, es decir explorar sobre su formulación ya que muchas veces están planteadas haciendo uso de términos desconocidos para los niños o simplemente pretenden abarcar una comprensión muy abstracta para ellos.

Otras reacciones destacadas

Cuando tuvimos la oportunidad de leer, en el aula, un libro en físico los niños se mostraron interesados en observarlo, en manipularlo y en tenerlo cerca. Como se puede observar a continuación en las imágenes 38 y 39, esto específicamente ocurrió en la lectura *Tito y Pepita*, ellos pidieron que les dejaran ver el libro, tocarlo y leerlo nuevamente.



Imagen 38. Interés particular por conocer el libro. Fuente propia.



Imagen 39. Un grupo de niños pidió el libro para volverlo a leer. Fuente propia.

A manera de conclusión: Por un lado, es importante reconocer que el diálogo sobre lo que se lee puede tener continuidad, es decir, si la lectura toca a los niños ellos, sin duda, estarán animados y continuarán hablando sobre su contenido, por esto el diálogo no sólo tiene lugar en un momento particular.

Por otro, que tener en aula el libro en físico, así se lea en soporte digital, es muy importante ya que a los niños les agrada el encuentro con el libro como objeto, poder tocarlo,

releerlo, pasar sus hojas, volver a mirar sus ilustraciones y, quizás, detenerse en detalles que llamaron su atención para seguir conversando sobre ello.

RESULTADOS INTERPRETATIVOS

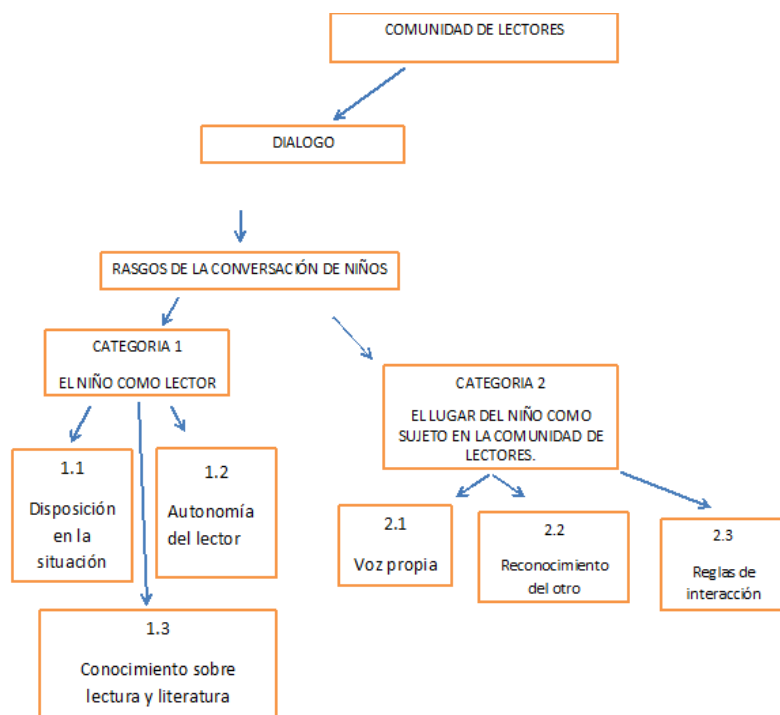
En este capítulo se presentan los resultados interpretativos de los rasgos que caracterizan el diálogo de los estudiantes (construidos de manera inductiva), de las docentes (analizados inductivamente) y las relaciones entre éstos para dar cuenta de los hallazgos en relación con las condiciones didácticas que potencian el diálogo de los estudiantes en una comunidad de lectores, de primer ciclo, en este caso.

¿Cómo, cuánto, de qué y para qué participan los niños en la comunidad de lectores?

Rasgos del diálogo de los niños

En el presente apartado se desarrollan los resultados de carácter interpretativo correspondientes al segundo objetivo que se trata de: *Comprender los rasgos del diálogo de los estudiantes en las comunidades de lectores.*

Generados de manera inductiva y desde el análisis de las transcripciones y las fotografías del desarrollo de la totalidad de las situaciones de lectura, surgieron dos categorías generales y de ellas se desglosaron seis subcategorías que definieron los rasgos del diálogo de los niños en una comunidad de lectores, como se muestra en el siguiente mapa. (Anexo 8)



Gráfica 3. Mapa de categorías del diálogo de los estudiantes.

Categoría 1. El niño como lector

La primera categoría denominada el niño como lector, hace referencia al protagonismo que tiene el niño en la comunidad de lectores así como a esos espacios que a través de las situaciones de lectura los estudiantes han ganado en el aula.

En esta categoría toman relevancia los elementos que aportan e indican avances en la formación del niño como lector dentro de una comunidad de lectores; esta formación se hace evidente en asuntos como el conocimiento sobre las prácticas de lectura, los libros y la literatura, así como el interés y la disposición para leer, reflexionar y participar.

A partir de lo anterior surgieron tres subcategorías con las que se definieron todos aquellos factores y componentes que hacen parte de lo que caracteriza al niño como lector: la disposición en la situación, la autonomía del lector y el conocimiento sobre lectura y literatura.

Disposición en la situación

A partir de los datos, se definió la disposición en la situación, como la decisión de los estudiantes, que se concreta en actitudes y comentarios, que muestran apertura de los niños para responder a una situación de lectura en la comunidad de lectores. La disposición se evidencia en elementos como la postura corporal, la escucha, la atención y comentarios de agrado.

Más que una compañera al momento de leer:

Para comenzar, en las situaciones de lectura se evidenció el rol de la maestra convocando a sus estudiantes a ser parte de la comunidad lectora, es decir, una maestra que además de acompañar al momento de leer convoca para la participación. Al motivar, animar, y promover la lectura cuando inician las situaciones de lectura y da apertura al texto con elementos que buscaban captar el interés de los estudiantes, como contando datos de los autores que les permitieran conocerlos y los sientan cercanos. Un ejemplo de esto fue la situación de lectura de Tito y Pepita:

Amalia es compositora, pianista, pintora, ilustradora, diseñadora y autora, también es madre de tres hijos, es vegetariana y adora montar en su bicicleta, reír y cantar.

Es autora e ilustradora de 7 espectaculares libros:

La Tortuga Ganadora

El Rinoceronte Peludo

El Flamenco Calvo

El León y los Escarabajos estercoleros

Tito y Pepita

El Elefante flaco y la Jirafa gorda

<i>Las lágrimas del Cocodrilo</i>

El efecto de intervenciones como ésta en los aportes de los niños fue la manifestación de interés y agrado hacia la situación a la que convoca la docente, de modo que el llamado que ella hace se constituye en un detonante de su disposición, al menos como entrada. Estos elementos generaron como consecuencia una actitud de escucha y motivaron a los niños a hacer comentarios acerca de sus gustos mostrando empatía con lo presentado por la docente, veamos como ejemplo lo que Gabriel de transición, comentó:

<p><i>A mí también me gusta montar en bicicleta</i> (lo manifiesta justo cuando se menciona que es uno de los gustos de la autora Amalia Low) Luego de que Gabriel lo mencionara Anthony expresó lo mismo, con un <i>Ya mí</i>. En ese instante se escuchan diálogos entre varios de ellos que no quedaron registradas. La maestra hace una pausa para permitirles hablar y luego continúa.</p>

Otras manifestaciones sobre la información dada por la maestra las hacían por medio de repetición de la información y mostrando asombro, por ejemplo Jey, repetía cada dato que daba la maestra y finalizaba con un “guauuuu” abriendo sus ojos en expresión de asombro.

De este modo, un aspecto importante dentro de la disposición a la situación es identificar los modos en que la intervención de la maestra la gestiona y la promueve, es decir, genera condiciones para que los estudiantes estén dispuestos. Al respecto, Petit (2012) menciona la importancia de conocer el contexto en el que el niño se encuentra, pues así mismo deben ir centradas las dinámicas en el aula, es decir; lograr vincular los contenidos con las realidades particulares de cada estudiantes, para de esta manera tener conexión entre la escuela y mundo

exterior. Como se muestra en el siguiente fragmento, tomado de la transcripción de la situación
 ¡Voy a comedte!

Chicos a mí particularmente me llamo muchísimo la atención, que en realidad el lobo nunca comió conejo. A mí me llamo la atención que particularmente el lobo nunca comió conejo, nunca, ¿Qué dices tú?

Me dispongo para disfrutar: físicamente y a través del contacto con el libro y con los otros:

La disposición para escuchar la historia así como el goce que ésta les generó se reflejó de diversos modos, así como se refleja en la imagen 40. Este asunto es clave porque hace posible comprender de qué modo el disfrutar de la lectura de un texto, permite que haya disposición frente a la situación que se vive en el momento y frente a las posteriores. Se trata de un reconocimiento de los niños de lo que representa para ellos este momento en términos de sentirse cómodos y convocados.



Imagen 40 . La maestra permite el contacto con el libro

Un indicador dentro de la situación de lectura son precisamente todas esas muestras gestuales y verbales de interés de los niños en la situación de lectura, es ahí donde cobra total relevancia los aplausos, sonrisas y palabras alentadoras dentro del diálogo y en general en la

situación. Como se evidencia en las imágenes 41, (actitud de escucha) 42 (los niños aplauden) 43 (Contacto visual con quien habla)



Imagen 41. Actitud de escucha



Imagen 42. Los niños aplauden



Imagen 43. Contacto visual con quien habla

Durante la lectura de *Siembra un beso* se presenta la diapositiva 1 del libro, y como se puede ver en la imagen 44, los niños se mostraron involucrados con la historia, esto se evidenció a través de los gestos que denotan las emociones de sorpresa y asombro que estaban sintiendo.



Imagen 44. Gestos que indican sorpresa.

Otro modo de mostrar disposición a través de lo gestual fue la vinculación con los personajes y la representación de estos, concretamente, en los niños de transición se evidenció la representación de personajes con la situación de lectura del libro ¡Voy a comerte!, pues muchos de ellos personificaron al lobo quien fue el que más captó la atención por parte de ellos; así mismo hubo niños que en grupos comenzaron a revisarse los dientes y la boca muy similar a como el conejo y el lobo lo hacían en la historia.



Imagen 45. Representación de personajes.

Así mismo al momento del diálogo de Tito y Pepita una niña representa a uno de los personajes. Fue como quedó registrado fotográficamente en la imagen 46.



Imagen 46. Representación de personajes.

La disposición de los niños y la vinculación que han logrado con el espacio de lectura a lo largo de las sesiones, se manifestó en los modos en que una historia remonta a otra previa y se establecen relaciones intertextuales que tienen que ver con el recorrido del lector. En este sentido, se evidenció el reconocimiento de prácticas de lectura hechas anteriormente, y que fueron evocadas por los niños al comentar sobre la lectura, un ejemplo de ello se representa en el siguiente cuadro que contiene fragmentos de la transcripción de dos situaciones de lectura:

¡Voy a comedte! (Transición)	Tito y Pepita (Segundo)
<p><i>Profesora: este lobo me hizo acordar el lobo del que se acordó Jey se me parece, al lobo de otro cuento, ¿cómo es que se llamaba?</i></p> <p><i>Niño: Hambre de lobo</i></p> <p><i>Profesora: Hambre de lobo te hizo acordar a ti? A mí me hizo acordar de caperucita roja.</i></p>	<p><i>Maestra: “Leyendo este libro recordé la historia de caperucita roja”</i></p> <p><i>Niña 1: Dorotea y Miguel que también es de hipopótamos que se escriben cartas.</i></p> <p><i>Niña 2: Y a un cuentico que yo leí en una biblioteca.</i></p>

Estoy dispuesto y cumplo acuerdos

Es importante resaltar que los acuerdos definidos anteriormente en el interior de las aulas, como escuchar el otro, participar cuando se sienta necesidad, respetar el turno conversacional, fueron determinando actitudes favorables relacionadas con la disposición al hacer parte de la comunidad de lectores. Un ejemplo de acuerdos referidos a la forma de comunicarse definidos al inicio del año escolar es la presencia de pictogramas en el aula de transición, a los que la maestra acude (señalándolos) cuando se incumplen. Así como se observa al fondo de las imágenes 47 y 48.

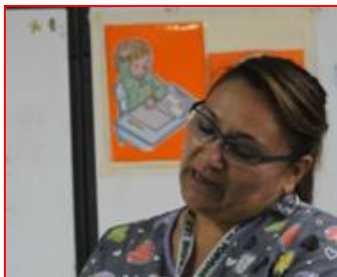


Imagen 47. Al fondo pictograma que indica la forma de pedir la palabra.



Imagen 48. Al fondo pictograma que indica la importancia de escuchar.

De esta manera la subcategoría disposición para la lectura, muestra modos y condiciones didácticas que posibilitan la disposición y la apertura de los niños frente a las situaciones propuestas, así como sus diversas manifestaciones verbales y gestuales que dan cuenta de su interés y disfrute frente a lo propuesto.

Autonomía del lector

En ese diálogo con los datos surgió otra subcategoría denominada: autonomía del lector, como las acciones y comentarios que dan cuenta del interés del niño por acercarse de manera voluntaria y espontánea a la lectura, la literatura y los libros, que permitirán generar tiempos y espacios de lectura propios.

Uno de los elementos que representaron autonomía de los niños como lectores, fue que mostraron interés por acercarse de manera voluntaria a la lectura a través de manifestaciones como solicitar el libro a la maestra y realizar nuevamente lecturas compartidas. Así se puede ver en la imagen 49 de Gabriel y sus compañeros de transición en la situación de Tito y Pepita, al lado derecho está Nicol quien pidió un libro que se había leído una hora antes y se sentó junto a sus amigos.



Imagen 49. Autonomía del lector

En el caso de la situación de lectura del libro *Siembra un beso* en los niños de segundo grado, hubo una respuesta por parte de un niño a partir de la pregunta formulada por la maestra: *A ¿quién le leerías este cuento?* El niño contesta: –“*yo me lo leería yo mismo*”, a esto la profesora contesta entre risas (de los niños) *¿Por qué? ¿Te quedó faltando? ¿Lo volvemos a leer ahora?*, los niños al unísono responden *siii*. En la anterior descripción se refleja el interés por parte del niño de volver a leer de manera autónoma el libro, siendo además consciente del gusto que sentiría al retomar la lectura, así como ocurre con la expresión de los otros niños. La anterior expresión causó gracia a sus amigos quienes se pusieron a reír. Como se muestra en la imagen 50.



Imagen 50. Expresiones de risa sin irrespetar al compañero.

Algunos de estos acercamientos voluntarios tienen su génesis en las intervenciones de las docentes, pues se notó que los niños tuvieron un acercamiento a la literatura representado en el querer acercarse al texto de manera más detallada y autónoma propiciado por algunas actitudes de la maestra al leer, como por ejemplo, imprimir un tono particular a la lectura y compartir las imágenes de lo que se está leyendo.

En la imagen 51 se ejemplifica lo mencionado: Sebastián durante la lectura, pide que se le muestre el libro y señala un parte de un texto.



Imagen 51. Un niño pide ver más de cerca el libro.

Conocimiento sobre lectura

La subcategoría relacionada con el conocimiento sobre lectura hace referencia a los saberes que construyeron los niños sobre los libros leídos (título, autor, ilustrador, editorial, año de edición, etc.), las prácticas de producción y circulación, la literatura y las prácticas de lectura, desde su participación en la comunidad de lectores.

Un hallazgo relacionado con esta subcategoría se reflejó en la intervención de una niña de segundo grado que preguntó por elementos paratextuales del libro, allí se demuestra que los niños han estado inmersos en una cultura de la lectura como por ejemplo en el caso de la situación de lectura de Tito y Pepita - *“Profe y ¿quién lo ilustra?”*. De este modo, hubo momentos del diálogo de los niños en que reconocieron cada uno de los roles de los que participan los creadores de un producto literario, así se puede notar en la siguiente transcripción:

Profesora: “*Entonces hablemos un poco del escritor ¿El escritor es quién este momento, acá?*”
 Laura Valentina: “*El que escribe el cuento*”.
 Profesora: “*El que escribe el cuento, y el ilustrador ¿quién sería?*”
 Niños: “*El que hace los dibujos, el que dibujo el cuento*”

FRAGMENTO DE UN VÍDEO, GRADO SEGUNDO.

Así mismo hubo un comentario que nos llamó la atención en la situación de lectura de *¡Voy a comedte!* de grado segundo, mencionó que la historia no era real sino *imaginación del escritor* lo que nos conduce a pensar que el niño diferencia lo ficcional de lo real.

A manera de conclusión se puede decir que el conocimiento sobre lectura se va generando a medida que se presente situaciones de lectura en el aula ya que de esta manera se va despertando el interés de parte del estudiante por conocer aspectos relevantes del libro.

Categoría 2. El lugar del niño como sujeto en la comunidad de lectores

La segunda categoría hace referencia a la construcción del lugar del niño como participante en la comunidad de lectores, por lo tanto significa reconocer que se tiene un lugar valorado en este espacio y que se pueden establecer relaciones con los demás miembros de la comunidad (pares y maestros) desde el reconocimiento de sus lugares y aportes.

De acuerdo con lo anterior y después de una interpretación de los datos, se establecieron unas subcategorías que permitirían analizar y comprender mejor esos componentes referidos al niño como sujeto dentro de una comunidad de lectores, fue así como aspectos relacionados con la construcción de la voz propia, el reconocimiento del otro y las reglas de interacción se convirtieron en el asuntos claves para identificar algunos de esos rasgos de la diálogo de los niños.

La voz propia

Los datos nos seguían hablando por lo tanto surgió la subcategoría: voz propia definida como el reconocimiento, la construcción y el posicionamiento de la voz del niño como sujeto a través de su participación en la comunidad de lectores. Esta participación desde la voz propia permite el diálogo sobre lo leído partiendo de elementos personales, íntimos y colectivos (intereses, emociones, recuerdos, experiencias) que suscita la historia.

Puedo hablar de mis recuerdos, sentimientos y experiencias

En primer lugar, se puede afirmar que la situación de lectura que permitió escuchar más la voz del niño fue en la que se leyó el libro *¡Voy a comerte!*, por un lado, se evidenció que cuando la intervención de la maestra estuvo más orientada a expresar lo que ella sentía, pensaba o recordaba de la historia se abrió paso más fácilmente a la participación de los niños, desde su intimidad, es decir desde su ser, se sintieron cómodos para compartir con los otros su experiencias, emociones y pensamientos. Lo anterior se puede evidenciar en la siguiente imagen 52 y en la transcripción de un fragmento del video: en la que se ve cómo Sebastián se acerca a la maestra para expresar sus sentimientos...



Imagen 52. Sebastián expresa emociones.

De igual manera, un niño preguntó sobre el idioma en el que hablaba el lobo, pues asumió que por su acento se trataba de un idioma diferente al nuestro; lo cual nos llevó a pensar en que el niño realiza comentarios relacionando la lectura con sus recuerdos, memoria, emociones, experiencias y nociones.

De este modo, es posible reconocer la manera como los estudiantes dieron paso a sus elementos personales poniéndolos en escena en el diálogo, cuando evidenciaron que la docente mostraba apertura para hablar de ella como sujeto y sus vivencias, más allá de la relación académica que los une.

Puedo participar en el momento de la lectura

Desde esta subcategoría se evidenció que hubo participaciones de los estudiantes durante la lectura y no sólo después de ésta. Es decir, mientras escuchaban a la docente empezaban a surgir comentarios acerca de cómo hablaba el personaje principal, acerca de por qué lo hacía así y acerca de lo que hacían los otros personajes. Lo anterior se dio de manera especial en la lectura del libro “Voy a comerte” porque desde su planeación se posibilitó una lectura de imágenes y de texto antes de que la maestra lo hiciera.

Hablo de la historia, los personajes, los lugares, los roles...

En la situación de lectura del libro “Voy a comerte”, en particular, fue llamativo el hecho de que los niños de segundo hablaron de la mentira, desde las vivencias concretas de los personajes, sin trasladarlas a sus propias vidas como se muestra en el siguiente fragmento de transcripción:

<p>Lizette: Le dijeron mentiras al lobo, Profesora: Quién Niña: El conejo Lizette: el conejo el rojo y el blanco para irse, para irse lejos. Luisa: Que el conejo blanco le dijo que iba a regresar para quitarle el pelo de la boca y nunca regreso. Y apareció el conejo rojo y el conejo rojo también le mintió.</p>

Así mismo, conversaron sobre la diferencia entre lo real y lo ficcional y plantearon cuestionamientos directos a las opiniones de la profesora, como se observa en el siguiente fragmento de la transcripción:

<p>Niño: Pero si los conejos no tienen bolsillos Profesora: Dime Niño: Los conejos no tienen bolsillos Profesora: Pero este conejito mío si tenía un overol, el que yo me estoy inventando, si yo fuera ese conejito yo le diría eso.</p>
--

El posicionamiento de los niños y el reconocimiento del valor de sus intervenciones incluso frente a los planteamientos de la docente, permiten identificar la solidez de la construcción de su lugar en el tejido social y de la posibilidad de establecer diálogo con otros, sin que la diferencia implique distancia, sino por el contrario con la presencia de ésta como constituyente de las relaciones entre los sujetos.

En cuanto al momento en el que se abrió la posibilidad a la recordación de otras historias parecidas a esa, un niño de transición mencionó otra historia leída anteriormente y como maestras concluimos que se podría ampliar más el diálogo si nuevamente se trae a ese momento el libro mencionado por el niño, para quizá poder hablar acerca de semejanzas y diferencias entre las historias, apoyándose en elementos concretos, es decir en los dos libros en físico.

Me siento cómodo para participar en el diálogo

Un asunto clave es la espontaneidad como una característica de la voz propia, es así como encontramos que la situación de lectura del libro “Voy a comedte” posibilitó más el diálogo de manera espontánea. Consideramos que en esto tuvo que ver la forma cómo se orientó el diálogo ya que las intervenciones de la maestra se plantearon de forma más natural, y en tono de comentario, diferente a las otras situaciones en donde el diálogo fue orientado a través de preguntas.

A continuación se muestra un cuadro en la que se ven la variedad de las intervenciones de la maestra en dos situaciones de lectura, la hemos tomado de la rejilla general de diversidad de situaciones. (Anexo 1.1). Diversidad de situaciones de lectura.

¿CÓMO INTERVIENE LA PROFESORA EN EL DIÁLOGO?	
Situación de lectura: Tito Y Pepita	Situación de lectura: ¡Voy a comedte!
Las preguntas son: <i>¿Dónde ocurre la historia?</i> <i>¿Quién está contando la historia?</i> <i>¿En cuánto tiempo se desarrolló la historia?</i> <i>¿Qué elementos de las imágenes pueden ayudarte a saber el tiempo que transcurrió?</i> <i>¿Hay algún otro elemento que puedan observar y que les dice algo? ¿La forma de las letras por ejemplo?</i>	Después de la lectura... realiza algunos comentarios como: <i>“A mí lo que más me llamo la atención de esta historia es darme cuenta que en realidad el lobo nunca se comió un conejo”</i> <i>“Leyendo este libro recordé la historia de caperucita roja”</i> <i>“Cuando leí por primera vez este libro quise traérselos y presentarlo a ustedes porque me pareció que este lobo es uno lobo distinto al de otras historias”</i>

Como puede verse, el énfasis de la situación “Voy a comedte” es comentar para generar participación sin preguntar directamente, de acuerdo con los resultados en el diálogo, esta posibilidad de intervención es más potente para lograr mayores niveles de participación pues el espacio es percibido por los estudiantes como espontaneo y abierto.

En concreto, la incidencia de estas intervenciones en el diálogo espontáneo de los niños se evidencia en expresiones que contienen sus opiniones y percepciones y que no

necesariamente están atadas a preguntas. Esto se puede apreciar en la siguiente transcripción de un fragmento de video:

Stiven: Pero si fuera un conejito si no que yo no me demoro no me demoro 3 horas.

Profesora: Jaja no te hubieras demorado Luisa.

Luisa: Ehh si yo fuera un conejito le diría a mi mamá que hiciera un dulce y se lo llevaría al lobo.

Profesora: ¿Al lobo? Y el lobo ¿se quedaría esperando? ¿O si se la llevarías?

Niño: Pero un conejo no tiene mamá.

Niño2: Si claro y si no de donde hubiera nacido.

En la Imagen 53 se puede ver como una niña de transición hace el gesto de uno de los personajes de la historia al momento del diálogo, hace uso de este recurso para hablar de la historia.



Imagen 53. Uso espontáneo del lenguaje no verbal

Lo anterior permite concluir que construir la voz propia en los niños con elementos como la espontaneidad, la participación, expresión de intereses, emociones, recuerdos y experiencias, se puede ver potencializada por la forma en que la maestra transmite preguntas o se involucra en el diálogo de los niños como una integrante más de la comunidad de lectores.

Así mismo es necesario abrir en el aula espacios de diálogo con los niños, pues, refiriéndose a la voz propia, es precisamente lo que en el niño se debe fortalecer, esos aspectos anteriores que hacen del niño un ser que no se limita al expresarse, transparente y por ende él es

quien logra conectar sus realidades con el contexto académico a través de la lectura de literatura y de los sentires que produzca en el niño.

Reconocimiento del otro

Desde el análisis de los datos se definió el reconocimiento del otro como esas expresiones de valoración y respeto por los aportes de los otros, manifestados a través del contacto visual, la atención, la referenciación de aportes, la empatía, y la colaboración. Es así como reflejan la capacidad de ponerse en el lugar de los demás y de tener en cuenta sus intervenciones como miembros de una comunidad de lectores.

Se halló que la situación de lectura que más favoreció ese tipo de reconocimiento del otro dentro de la comunidad de lectores, fue Tito y Pepita, se puede hacer esta afirmación gracias a lo que se observó durante la implementación que tuvo una particularidad para la regulación del turno conversacional. Dicha particularidad consistió en presentar a los niños una estrategia llamada “palabra” representada en un muñeco que permitiría regular el uso de la palabra y en consecuencia la escucha de quien intervenía, esta regulación la hacían los mismos niños. Esto se puede evidenciar en las imágenes 53 y 54 que muestran cómo los niños esperan a que sus compañeros les den el turno para poder participar del diálogo.



Imagen 14. Uso de “palabra”. Segundo



Imagen 55. Uso de "palabra" Transición.

Poner la regulación del turno como responsabilidad de los niños permitió que reconocieran la importancia de escucharse entre ellos y centraran la atención en los aportes que hacían, dejando de lado la necesidad de lograr la atención de la docente para tener el turno de la participación.

Dentro de este mismo aspecto, se pudo observar que los niños de segundo tienen un mayor sentido de solidaridad y colaboración entre ellos, esto se reflejaba en manifestaciones de apoyo (pasar a "palabra", decir quién quería participar), así como se ve en la imagen 55, donde Juan Camilo le indica a su compañero que hay un amigo que quiere hablar.



Imagen 56. Niño indicando quién quiere hablar.

La estrategia facilitó a los niños de transición la oportunidad de reconocer al otro en cada una de sus intervenciones, les invitó a escuchar, a controlar su deseo de hablar y a centrar su atención en lo que sus compañeros



Imagen 57. Uso de estrategia. Transición.

opinaban. Así como se muestra en la imagen 56.

En el caso de los niños de segundo la estrategia permitió evidenciar cuánto se reconoce al otro por medio de actitudes como el contacto visual o el pedir a otros que hagan silencio para escuchar a la maestra o al compañero, en consecuencia se reflejó que ya tienen una mayor conciencia de lo que implica estar en comunidad, es decir sus gestos denotaron colaboración y mucho respeto por las intervenciones de sus compañeros, así como se muestra en la imagen 57, en donde Brandon le pide a un niño por medio de un gesto y una expresión de Shiii...que haga silencio porque interrumpe.



Imagen. 58. Conciencia de la existencia del otro.

Categoría 3. Reglas de interacción

Se definieron las reglas de interacción como la construcción, apropiación y cumplimiento de acuerdos establecidos para regular las interacciones en el desarrollo de situaciones de lectura en una comunidad de lectores, por ejemplo, respetar los turnos, escuchar, pedir la palabra para participar del diálogo.

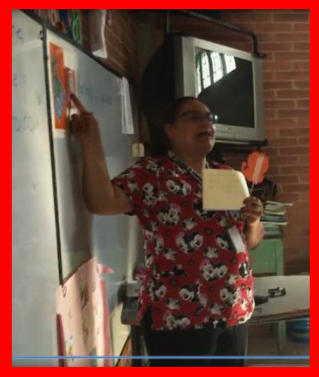



Aunque la maestra participó como un miembro más de la comunidad de lectores siempre fue la mediadora en los procesos de interacción dentro de ella, es de anotar aquí que algunos de esos acuerdos relacionados con las formas de interacción fueron construidos con anterioridad en las dos aulas desde el principio del año.

Reconozco al otro respetando las normas de interacción

Dentro del análisis que se realizó al respecto, se pudo definir que la situación de lectura que más propició a los niños en la apropiación de esas normas y acuerdos relacionados con la interacción fue Tito y Pepita, ya que tomaron fuerza y sentido a la hora de la participación de los niños en la comunidad de lectores. Aquí se pudo evidenciar una coincidencia con el hallazgo de la subcategoría anterior, ya que la estrategia desarrollada en esta situación de lectura referida al manejo del turno conversacional demostró cómo se van interiorizando esas reglas de interacción que posibilitan la comunicación.

Un hallazgo central de esta subcategoría fue la diferencia entre un grado y otro en cuanto al nivel de autoregulación y apropiación de esas reglas de interacción que posibilitan el diálogo grupal, en el caso de segundo se observó un proceso más acentuado de interiorización.

Lo anterior se reflejó en que muchas veces no tuvieron necesidad de tener al objeto que representaba a palabra en sus manos para recordar que es indispensable escuchar al otro y pedir la palabra. Por lo tanto las intervenciones de la maestra al respecto fueron menores, caso contrario al grado de transición en el que la maestra en repetidas ocasiones tuvo que hacer uso de varios recursos verbales y no verbales para recordar el manejo de esas reglas de interacción. Esto se puede evidenciar en las fotos numeradas de la 59 a la 62, en donde se aprecia que la intervención de la maestra para enfatizar sobre la importancia de respetar al otro mientras que habla predomina en el grado transición.

EVIDENCIA FOTOGRÁFICA	INTERVENCIONES DE LA MAESTRA PARA FAVORECER EL RECONOCIMIENTO DEL OTRO
	<p>Imagen 59.</p> <p>Uso de pictogramas por parte de la maestra para recordar los acuerdos de interacción. Transición.</p>
	<p>Imagen 60.</p> <p>Uso de lenguaje no verbal para recordar la importancia de reconocer al otro mientras habla. Segundo.</p>
	<p>Imagen 61.</p> <p>Uso de lenguaje no verbal para no interrumpir a quien habla y recordar la importancia del silencio durante la intervención de un niño. Transición.</p>
	<p>Imagen 62.</p> <p>La maestra modela cómo pedir la palabra para poder hablar y reconocer a quién lo está haciendo. Transición.</p>

Se pudo establecer que esta insistencia por parte de la maestra va llevando poco a poco a la interiorización de las reglas de interacción, de tal forma que se pudieron observar manifestaciones como las que se muestran en la foto que indican el inicio a esa apropiación.

Así mismo en transición se pudo observar en otra de las situaciones de lectura como una niña se para frente a sus compañeros y les dice “*yo tengo la palabra*” así como se evidencia en la imagen 62.



Imagen. 63. Yo tengo la palabra y doy la palabra

Dentro de este análisis acerca del respeto por la palabra del otro se hace necesario mencionar la importancia de la actitud de la maestra, porque le demanda ser modelo y mediadora de ese principio de la comunicación, es decir ella debe mostrar respeto y actitud de escucha cuando el niño habla, debe permitirle expresar sus opiniones y pensamientos.

Lo anterior lo soportamos con las siguientes imágenes que muestran esa actitud de las maestras en los diferentes momentos de diálogo dentro de la comunidad de lectores.

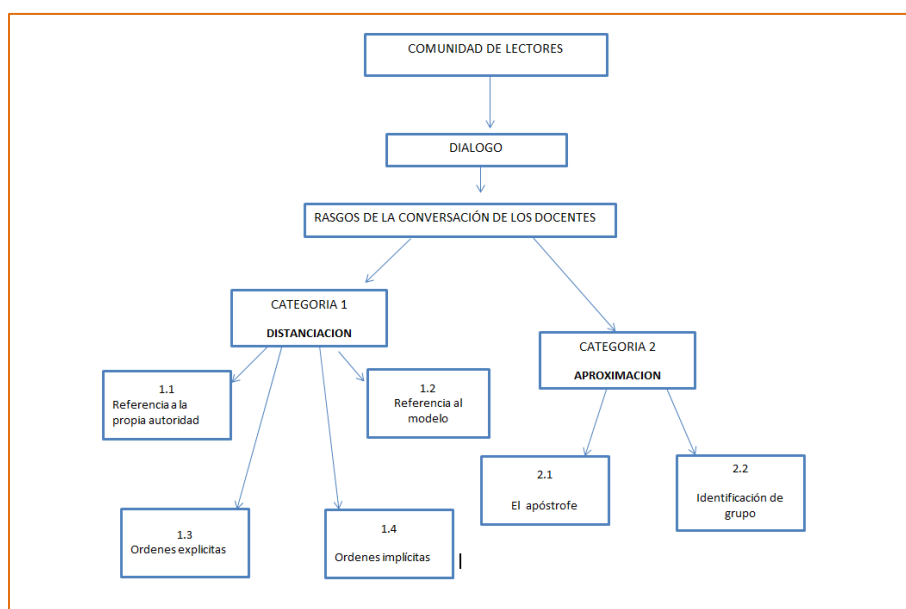
EVIDENCIA FOTOGRÁFICA	MOMENTOS DEL DIÁLOGO
	<p>Imagen 64.</p> <p>Comunidad de lectores: Siembra un beso. La maestra hace contacto visual que denota respeto y reconocimiento por la voz del niño.</p>
	<p>Imagen 65.</p> <p>Comunidad de lectores: ¡Voy a comedte! La maestra muestra respeto por lo que dicen los niños y ríe con ellos sobre lo que menciona uno de ellos.</p>
	<p>Imagen 66.</p> <p>Comunidad de lectores: Tito y pepita. La maestra hace uso de expresiones no verbales para no interrumpir e indicar la importancia de escuchar al que está hablando.</p>

¿Cómo, cuánto y para qué interviene la docente en la comunidad de lectores?

Rasgos del diálogo de las docentes

En este apartado se presentarán los resultados interpretativos de los rasgos del diálogo de las docentes soportados en los datos que se obtuvieron desde las implementaciones de las situaciones de lectura. Las categorías se definieron de manera anticipada, de modo que el procesamiento fue deductivo. Para esto, se retomaron los aportes de Anna Cros (2003) pues desde los conceptos que la autora plantea es posible analizar los recursos argumentativos y discursivos que son utilizados por parte de las maestras en sus aulas.

Desde las categorías propuestas por Anna Cros (2003), seleccionamos por su pertinencia dos: distanciamiento y aproximación, cada una con subcategorías específicas desde las cuales se consideraba potente acercarse a los registros de las situaciones de lectura. De este modo, una vez seleccionadas y apropiadas las categorías se clasificaron los enunciados de las docentes que daban respuesta a cada categoría con el fin de evidenciar qué rasgos del diálogo eran más empleados por las docentes en la comunidad de lectores.



Gráfica 5. Mapa de categorías diálogo de los docentes.

CATEGORÍA 1. DISTANCIACIÓN

La categoría de distanciaci3n hace referencia a las intervenciones de la docente que se fundamentan en la autoridad y el poder que la maestra pone en juego en s3 para establecer y reforzar la distancia social entre ella y el estudiante, marcada por la posibilidad de impartir, recordar o insinuar 3rdenes. Dentro de esta categor3a se establecieron cinco subcategor3as las cuales son: Citaci3n de la autoridad, Referencia a la propia autoridad, Referencia al modelo, Ordenes expl3citas, Ordenes impl3citas. A continuaci3n se presentan los resultados de cada una.

Referencia a la subcategor3a de Citaci3n de la autoridad

Esta subcategor3a llamada citaci3n a la autoridad hace referencia a que la autoridad del docente suele ser reconocida y la voz del docente tiene validez solo por el prestigio que el docente representa. Esto se hace evidente en el momento en donde la docente pide silencio o da las indicaciones de las actividades a desarrollar *“As3 no, shiii... ve pasando la palabra de manera ordenada”*.

Dentro de esta categor3a se logr3 evidenciar que las docentes hacen uso de esta estrategia con el fin de rescatar el grupo de posibles descontroles en las dinámicas de la comunidad de lectores en cuanto al respeto de m3nimos acordados para las actividades a desarrollar y que los ni3os simplemente por el rol que representa la maestra siente la obligaci3n de seguir la indicaci3n. A continuaci3n se presenta registro fotográfico para ejemplificar la categor3a de Citaci3n de la autoridad. Imagen 66.



Imagen 67. Maestra haciendo uso de referencia de autoridad al pedir que se ubiquen en otro lugar.

Se observa que la docente hace uso de la autoridad en la evidencia fotográfica puesto que es quien da la orden de organizarse en círculo, anteriormente ya los mismos niños habían realizado la sugerencia a los que estaban mal ubicados para que se ubicaran en otro lugar y habían hecho caso omiso, en cambio cuando la docente les pide cambiarse de lugar, inmediatamente lo asumen, lo podemos evidenciar en la siguiente transcripción.

- Profesora: Niños vamos a ubicarnos en círculo por favor, en círculo que todos nos estemos mirando.
- Niño: Círculo, oiga
- Profesora: Vamos a dar 2 minuticos para los que todavía no se han podido ubicar, ustedes tampoco,
- Nicol: Háganse acá forme círculo que no deja ver
- Profesora: Exacto gracias Nico. Ustedes no dejan ver a los demás, abran el círculo. Estas mal ubicado Camilo
- Kelly: Juan Diego, está mal corra para allá y no hace caso
- Profesora: Estas mal ubicado, estas mal ubicado cielo. Corre para atrás de Lina Mariana



Imagen 68. Maestra haciendo uso de citación de autoridad, pidiendo que se ubique mejor

Aunque ya en varias oportunidades sus compañeros le habían sugerido a Juan camilo que se cambiara de lugar, solo atiende la indicación cuando la maestra le exige cambiar de lugar.

Se logra evidenciar que las docentes hacen uso de estas intervenciones para llamar la atención de los niños que se distraen de las dinámicas a desarrollar, con las intervenciones las docentes muestran firmeza para que la voz de todos sea escuchada y tenida en cuenta, a continuación se presentan algunos apartes de las aplicaciones con las cuales se logra evidenciar las intervenciones de la docente dando ejemplo a la subcategoría de citación de la autoridad con relación al respeto de turnos conversacionales y respeto por la palabra.

P: Pidamos la palabra para podernos escuchar

P: A mis amigos que están atrás, les voy a pedir que se queden quietos porque o si no, van a estar jugando y no me están escuchando casi, ¿vale? Yo siento como si no me estuvieran escuchando

P: cierto Cristian, Cristian ven a sentarte acá

Yo no sé James porque se me fue por allá, yo te tenía acá.

Maite se sienta derecha, flor de loto con los piecitos para que estén cómodos.

Profesora: Ustedes voltéense para acá, ustedes quédense ahí , ustedes aquí, voltéense mirando a los amigos de allá

P: Siéntate Cristian. Listo, no no te paras de ahí. Cristian cierra un poquito el circulo, eso

Profesora: siéntate bien

Profesora: No princesa, tu momento de hablar ya pasó muñeca

Profesora No muñeca, hazme el favor de sentarte.



Imagen 69. Maestra pidiendo a los niños que respeten el turno conversacional que antes habían pactado.

Como se logra evidenciar anteriormente en la transcripción y registro fotográfico las maestras por el rol que tienen dentro y fuera del aula refleja autoridad y son escuchadas tan solo por la condición que representan.

Referencia a la propia autoridad y referencia al modelo

En las subcategorías de referencia a la propia autoridad y referencia al modelo se agruparon los enunciados que hacen mención al concepto de autoridad del docente. En concreto, se hace referencia a intervenciones en las que la docente hace uso de las reglas o conductas generales que muestren un ejemplo a seguir pero involucrándose de manera directa por medio de opiniones personales para el grupo y haciendo uso de la autoridad que tiene como docente (Cros, 2003).

En la referencia a la propia autoridad, en las transcripciones de las implementaciones de la comunidad de lectores se evidenció que las docentes hacen poco uso de estas categorías y que cuando las usan las docentes tienen la intención más que imponer su autoridad, es ejemplificar posibles intervenciones de los niños. Es decir, la docente se asume como modelo no de comportamiento, sino de participación en la comunidad de lectores. En este sentido, por

ejemplo, menciona asuntos personales acorde a la situación de lectura y el diálogo que se promueve.

Los niños logran producir sus propias conexiones con ejemplos sacados de sus realidades y/o se animan a compartir sus pensamientos y experiencias pues reconocen la comodidad del espacio y la valoración de los aportes subjetivos. Entonces, allí se logra ver el papel fundamental e importante de la docente como mediadora y como una integrante más de la comunidad de lectores, pues es quien logra vincular al niño con la situación de lectura, asumiéndose como modelo para hacer evidentes diversos modos de vinculación con la lectura y el diálogo.

A continuación se evidencian ejemplos de enunciados de la profesora tomados de las transcripciones para ejemplificar la referencia a la propia autoridad:

P: profesora

P: Bueno imagínense que cuando yo vi por primera vez este cuento dije se los voy a contar a ellos porque no me parece que sea un lobo tan feroz... ¿a ustedes que les parece eso?...

Chicos a mi particularmente me llamo muchísimo la atención, que en realidad el lobo nunca comió conejo. Nunca ¿Que dices tú?

P: Bueno. Si yo fuera un conejito, si yo, yo, si yo fuera un conejito... digamos que yo soy un conejito azul, yo le diría ehh espera un momentico ya te traigo o comete este dulce y espera que se te ablande ese pelo y cuando ya esté blandito te puedes sacar el pelo para que puedas hablar bien, yo haría eso, por ejemplo

P: A mí que del cuento me pareció algo en particular, viendo algunas de las imágenes, yo me di cuenta que hubo un momento en que mostraban un lobo grande, pero a medida de que iban pasando las imágenes, me di cuenta que no era un lobo tan malvado como ahí decía.

La siguiente es una foto que soporta apartes de la transcripción anterior



P. Chicos a mi particularmente me llamó muchísimo la atención, que en realidad el lobo nunca comió conejo. Nunca... ¿Que dices tú?

Imagen 70. Maestra haciendo uso de la categoría referencia a la propia autoridad

Es importante mencionar que desde la planeación de las situaciones de lectura, se planteó la intervención como modelo de participación (intervenir para mostrar posibles espacios de diálogo) como una posibilidad válida y relevante que permitiría a los niños sentirse en un espacio cómodo en el que lo íntimo, lo subjetivo y lo particular tienen lugar. Por esta razón como se evidencia en el siguiente cuadro, se anticipó intencionalmente la diversidad de intervenciones que podría hacer la docente con diferentes propósitos y sentidos.

<p>¿CÓMO INTERVIENE LA PROFESORA EN LA CONVERSACIÓN?</p>	<p>Qué preguntas y comentarios se harían y para qué cada una. Guión máximo de 10.</p> <p>¿Algo te gustó de este libro? Nos interesa saber qué sensaciones les generó.</p> <p>¿Algo te desagradó del libro? Como el cuento está mediado por tantos silencios podemos intuir que para algunos niños no es tan grato, y prefieran una lectura más fluida.</p> <p>¿Algo te pareció extraño? Nos interesa que conversen acerca del absurdo de lo implica un beso.</p> <p>¿Qué partes del libro son similares a la vida? Nos interesa que establezcan una relación con el proceso de germinación.</p> <p>Este escritor reflejó a una niña sembrando un beso, ¿tú</p>	<p>Se puede ensayar la estrategia de “palabra” para asignar los turnos conversacionales, entonces la maestra orienta acerca de esta dinámica. A pesar de que la maestra será la que presentará las preguntas generadoras de conversación. Dichas preguntas pueden estar escritas en fichas bibliográficas y la persona que tenga a “palabra” inicia el diálogo a partir de ella. Las preguntas son:</p> <p>¿Dónde ocurre la historia? Nos interesa que los niños reconozcan contextos.</p> <p>¿Quién está contando la historia? Nos interesa ver cómo el niño reconoce las voces que</p>	<p>Después de la lectura hecha por la maestra, y de que los niños se han ubicado en círculo, realiza algunos comentarios como:</p> <p><i>“A mí lo que más me llamo la atención de esta historia es darme cuenta que en realidad el lobo nunca se comió un conejo”</i></p> <p>Intuimos que con este comentario cada uno de los niños querrá compartir lo que más le llamo la atención y lo comunicará.</p> <p><i>“Si yo fuera uno de esos conejos de la</i></p>
---	---	--	--

Ilustración 18. Ejemplo Intervención de la docente

A continuación se retoman tipos de enunciados por la profesora tomados desde las transcripciones para ejemplificar la referencia al modelo:

P: mira allá hay alguien que tiene la mano levantada, Jey también... listo... wau que derechos están sentados, miren a Cristian como tiene el carnet colgado, que bien Cristian

P: Hablemos un poco más fuerte, porque acuérdense que estamos registrando y no alcanza a escucharse. Como la profe habla de alto, ustedes traten de imitar la voz

P: Saben que me preocupa mucho, que no estamos escuchando como mucho los amigos que están aquí hablado, vamos a escuchar. Dime Juan y después Bryan y después Maite

El proponer a los demás niños como modelos es también un recurso utilizado por la profesora para mostrar aciertos en el contenido y la forma de las intervenciones, así como en el lugar y la forma de asumir el espacio de lectura. La respuesta en esto es la esperada, pues los niños imitan los modelos positivos que la docente resalta. Las intervenciones de este tipo son más evidentes en grado transición, pues se intuye que son más perceptivos frente a los procesos de imitación del rol que desempeñan su maestra y compañeros.



Imagen 71. Maestra haciendo uso de la categoría referencia al modelo; orienta a los estudiantes por medio del ejemplo la estrategia de asignación de turnos con el objeto que tiene en la mano.

En los datos obtenidos desde las implementaciones se puede concluir que si bien se usó este tipo de estrategias de referencia al modelo, a la autoridad se emplearon con el fin de acercar al estudiante mostrándole un camino a seguir en a partir del modelo propio o de otros compañeros, para tener un horizonte definido en los propósitos de las intervenciones y de los objetivos perseguidos en cada situación.

Órdenes implícitas

Esta subcategoría determinada por Ana Cros (2003) hace referencia a la formulación de órdenes de manera indirecta, se dan como sugerencias y se logran evidenciar cuando en el discurso va acompañado de peticiones *“les pediré”* o acompañados de una justificación *“es desagradable ver cómo van hablando mientras los demás estamos en la dinámica de escucharnos”* *“Espera... espera porque hay niños que no nos están escuchando”*

Esta subcategoría permite al docente recordar de manera sutil y diplomática a los estudiantes todos los acuerdos de aula, velando por el reconocimiento y el lugar de cada uno. Por ejemplo, en el caso de la situación de lectura de *Siembra un beso* se puede observar que hay un niño bastante interesado en la conversación, tanto así que no pide la palabra al hablar, a lo que la maestra comenta a manera general que es necesario escucharse y respetarse los turnos de conversación.

En este sentido, se resalta la claridad de la docente frente a la importancia igualitaria que tienen tanto la participación activa como el cumplimiento de normas que regulan y posibilitan el diálogo. Se trata de una balanza en la que es tan importante el contenido de lo que se dice, como

la vinculación efectiva a un grupo social cumpliendo las formas que lo rigen. Así, aunque el niño muestre una participación activa, es clave permitirle reflexionar sobre el momento y el lugar de sus intervenciones en tanto se respetan y valoran las de sus compañeros. El sentido de que el recordar las normas se haga de manera implícita tiene que ver con la intención de la docente de no cortar el impulso de la conversación y mantener su participación desde los aportes y las recomendaciones no impositivas, siempre que sea posible.

A continuación, se presentan enunciados de la profesora que ejemplifican las órdenes implícitas referidas a la escucha y el respeto de los turnos de conversación.

P: Espera, espera porque hay niños que no nos están escuchando... ya dale
 P: Qué lindo es escuchar y respetar
 P: siguiente pregunta, pero imagínense que hay personas que están haciendo ruido con la mesa
 P: Éste dedito saltarín, salta que salta y lo pongo aquí ...
 P: Daniel estaba hablando.
 P: Entonces vamos a recordar, que es lo importante en la comunidad de lectores... Listo, ¿Quién me quiere recordar y recordarle a sus compañeros? Dale Camila



Imagen 72. Maestra haciendo uso de órdenes implícitas.

Maestra le pide a un niño que escuche a su compañero realizando la pregunta: ¿Escuchaste lo que dijo Gabriel?

Se evidencia que en el aula de transición la docente hace más uso de esta categoría, reforzándoles a los estudiantes constantemente su buena y adecuada participación en la situación

de lectura; mientras que en el aula de los niños de segundo grado, tienen más conciencia acerca de los acuerdos de aula que se han venido trabajando desde el inicio escolar, por tal motivo responden rápido y adecuadamente con su comportamiento en la actividad, permitiendo que se incrementen su nivel de participación en el diálogo.

Órdenes explícitas

Esta subcategoría hace referencia a que los docentes indican y expresan de manera directa de qué manera deben comportarse los estudiantes en determinada actividad, convirtiendo las órdenes en recomendaciones útiles a los estudiantes desde las dinámicas de la clase o actividad que se está desarrollando. Se observa en la comunidad de lectores en expresiones como: “la experiencia que nos ha dado la comunidad de lectores es que el éxito está en escucharnos... ¿cierto?”

Es muy frecuente que en las dos aulas se les pida a los estudiantes de una manera directa su buen comportamiento, pues eso hace parte de su formación como estudiante y como persona. Es así, que en los niños de transición es muy normal que se les recomiende de manera directa e insistente si se requiere, que respeten la palabra del otro, es decir, que cumplan los acuerdos pactados para que exista una buena comunicación en el salón, en donde todos hagan sentir escuchada su voz. Por ejemplo en el caso de la situación de lectura de *Tito y Pepita* de transición se evidenció esta subcategoría de la siguiente manera, con la transcripción y el soporte fotográfico. Imagen 72.

P: En este momento vamos a dar inicio a la comunidad del lectores, que ya hemos venido haciendo anteriormente... ustedes desde el año pasado, vienen trabajando, también conmigo, ¿cierto? Y eso nos ha dado unas pautas interesantes:

P: Entonces vamos a recordar, que es lo importante en la comunidad de lectores. Listo, ¿Quién me quiere recordar y recordarle a sus compañeros?... Dale Camila

Camila: La comunidad significa que podemos aprender de los otros y que nos puede pasar lo mismo

Profesora: ¿Lo mismo de qué? Cuando Camila nos dice que también nos puede pasar lo mismo, ¿a qué se referirá?

Dylan: A que nos puede pasar lo mismo del cuento.

Profesora: Muy bien; entonces nos acaban de recordar dos cosas; que podemos aprender de todo lo que nos digamos, que nos puede pasar lo mismo del cuento Luisa dice, perdón ¿Luisa?

Luisa: Queee ponerle cuidado a la persona que está leyendo el cuento

Profesora: Ponerle atención a la persona que está leyendo el cuento; porque recuerden que no solamente leo yo; ustedes también han leído, ¿cierto?...muy bien



Imagen 73. Maestra haciendo uso de órdenes explícitas en donde recuerda según la experiencia de la comunidad de lectores cuáles son los factores importantes en la actividad.

Según los datos obtenidos se evidencia que el grado de transición la maestra aún requiere realizar refuerzos de manera persistente en esta categoría y lograr así una concientización por parte de los niños acerca de la manera como deben seguir las mínimas normas para conformar

una comunidad de lectores, Por el contrario, en el grado de segundo se hace evidente por parte de la maestra que los niños ya deben ser conscientes de su comportamiento durante la situación de lectura y respetar los turnos conversacionales por la experiencia que le ha dado dicha actividad anteriormente, de esta manera lleva a los niños de manera directa a realizar actos reflexivos y recurriendo a las dinámicas y normas que han tenido éxito, quizás es por esto que en este grado funcionan mejor las órdenes implícitas.

Finalmente y de acuerdo con los datos obtenidos en esta categoría pueden analizarse que las maestras aunque hacen uso de estas estrategias en el discurso no buscan crear una condición de distanciamiento con los estudiantes, el uso de estas estrategias lo realizan con el fin de mantener un clima adecuado para la realización de una comunidad de lectores, para que se sigan los acuerdos que se hacen indispensables para la realización de estas situaciones de lectura, esto se evidencia puesto que la mayoría de las intervenciones se muestran regulando los momentos en donde no se respetaban los mínimos pactados para desarrollar la actividad.

CATEGORIA 2. DE APROXIMACIÓN

Esta categoría hace referencia a las intervenciones del docente que buscan mantener un equilibrio entre su autoridad y su proximidad con los estudiantes, reduciendo la distancia social entre estos. Los propósitos que persiguen estas intervenciones tienen que ver con facilitar consentimientos, mostrar complicidad, hacer sentir y sentir pertenencia, fomentar la colaboración y la participación de todos. Para lograrlo, el profesor incorpora los aportes de sus estudiantes, retomándolos en sus intervenciones para mostrar identificación y valoraciones frente a sus aportes (Cros, 2003).

El docente usa en su discurso la voz de sus estudiantes “sus opiniones, sus creencias, sus conocimientos, etc, con las cuales tiende a identificarse, con la voluntad de valorar la imagen de los alumnos y de minimizar la imposición o el desacuerdo que se pueda producir en la situación comunicativa de la clase” (Cros, 2003 p.116)

Dentro de esta categoría se establecieron dos subcategorías las cuales son: *apostrofé* e *identificación de grupo* A continuación se presentan los resultados de cada una.

Apóstrofe

Esta subcategoría definida por Ana Cros (2003) hace referencia al interés que manifiesta la maestra por las participaciones de los estudiantes para ser parte de una discusión, en nuestro caso como parte del diálogo que se dinamiza en la comunidad de lectores.

La maestra muestra un interés particular por conocer los deseos de los estudiantes y expresa varias premisas de cortesía positiva, logrando mantener en el aula dinámicas auténticas de acuerdo a los intereses de los participantes y de esta manera lograr la manifestación e intervención en los espacios compartidos.

De esta manera esta subcategoría responde a la preocupación de las maestras investigadoras con relación a involucrar a los niños en el diálogo del aula posibilitando que su voz sea escuchada y permitiendo de esta manera pensar en la vinculación del niño en los espacios académicos de una manera activa y participativa, dando la posibilidad a la maestra de asumir su práctica de una manera reflexiva en el marco de los intereses de los estudiantes y de este modo lograr transformar su práctica.

En los datos adquiridos de esta categoría se hizo notable el interés que las maestras manifestaban en incitar en la participación del diálogo de los niños en la comunidad de lectores, las maestras animaron a los niños para que la participación trascendiera el texto y pudiesen manifestar los gustos que les generaban los textos leídos. Veremos a continuación un fragmento de las transcripciones en el que se evidencia los gustos o disgustos con relación a los textos leídos y como las maestras se interesan por animar a los estudiantes en las intervenciones, en algunas ocasiones le indagan más acerca de lo expresado y en otras circunstancias reafirman la intervención del niño para que les quede claro que estaban siendo escuchados.

Texto :Siembra un beso, grado transición

P: ¿Karen te gusto la historia?

Karen: Que sembró un beso

E: Me gustó mucho la parte que la niña sembró un beso

Linda: Me gusto cuando sembró el beso y se hizo grande

Profesora: Que la niña compartió, eso le gustó mucho a Julián, claro interesante... Tu que dices Laurita

Laurita: No me gusto la parte que se acabó el polvillo

Profesora: No te gusto cuando se acabó el polvillo, ¿Y porque?

Laurita: Pues que no podía aparecer más polvillo, y entonces hace puf puf

Juan: A mí me gusto cuando lo compartió con los grandes y los pequeños

Texto :Siembra un beso, grado Segundo

- *Profesora: Primero, para empezar, vamos a pensar en aquello que nos haya agradado o que nos haya disgustado. Listo, entonces para poder intervenir yo voy a decir, a mí me disgustó algo y me agrado algo ¿listo? Dale Luigi.*
- *Luisa: A mí me gusto la parte, cuando repartió los besos*
- *Profesora: Te gusto la parte, vamos a hablar un poco más fuerte; Sebastián*
- *Sebastián: A mí me gusto cuándo, cuándo sembró el beso y lo repartió con toda la gente, y cuando los niños se hicieron los grandes*
- *Camila: A mí no me gustó porque se le acabo*

- *Brandon: Cuando estaba sintiendo, sintiendo, sintiendo feliz*
- *Camila: A mí me gustó todo el cuento y lo que más gusto fue cuando sintieron que se iba acabando*
- *Diego: A mí no me gusto cuando los repartió*
- *Profesora: No te gusto cuando los repartió? No te gusto? ¿y eso porque?*
- *Diego: Porque era para ella, no era para los otros*
- *Profesora: ¿Tú consideras que lo que ella sembró, era solo para ella y no para los otros?*
- *Diego: Era un secreto de ella*
- *Profesora: ¿Era un secreto de ella?*
- *Diego: Si*
- *Nicol: A mí no me gusto cuando, los amigos le dijeron que no lo repartiera*
- *Profesora: ¿Por qué?*
- *Nicol: porque el polvo no era para solamente para ella, también era para otras personas*
- *Profesora: O sea que estas en desacuerdo con lo que dice Diego*

- Tal como vemos en la anterior transcripción, el texto leído generó en los niños cierta apatía o empatía según la interpretación que realizaban de manera personal al texto y las intervenciones del docente no desacreditaron ni aprobaron ninguna de las intervenciones, como por ejemplo: *Profesora: No te gusto cuando los repartió? ¿No te gusto? ¿y eso porque? ¿Por qué?*

Este tipo de intervenciones por parte del docente acerca de los gustos y disgustos logra evidenciar mayor posibilidad de diálogo puesto que los niños manifiestan con más fluidez la relación que genera el texto con relación a sus sentimientos o emociones, manifestando apatía o empatía con relación al texto y lograr expresar el acuerdo o desacuerdo con las acciones o situaciones que tenían los personajes de cada texto compartido.

Se evidencia que en cada situación de lectura buscábamos vincular a los niños con la literatura por medio del diálogo y bajo la estrategia de generar en el aula una comunidad de lectores, en la cual cada niño fuera protagonista por las intervenciones que hacía y logrará expresar los gustos, sentimientos, emociones y las relaciones con su vida que generaba el texto.

A continuación se muestran las intervenciones de la maestra y las respuestas de los niños en las transcripciones, las cuales apoyaron los datos referentes a las expresiones de sentimientos, emociones que suscita el texto:

Siembra un beso grado Segundo

Profesora: Ahí nos hacen la reflexión acerca de que la niña sembró algo que tenía aquí, muy adentro. ¿Cierto? Ya ustedes nos hablaron que habían sembrado dientes, van a sembrar dientes, van a sembrar flores, van a sembrar muñecos. Pero, yo ahora les quiero preguntar ¿qué sembraríamos que hiciera sentir bien a las otras personas? que cuando yo siembre, yo pueda hacer sentir bien a algo, a alguien perdón

Laura: Yo sembraría regalos para todo el mundo

Karen: Alegría

Profesora: Entonces Karen nos dice que podemos sembrar alegría. Ehh Nicole

Nicole: Emociones

Profesora: ¿Qué tipo de emociones?

Laura: Yo sembraría muchos corazones

Profesora: Y cual es un corazón que esta sembrando,

Laura: Un corazón

Profesora: Un corazón, pero el corazón que te quiere decir, tu ves un corazón y que te decir ese corazón

Laura: Que quiero mucho a la gente

Luisa: Yo sembraría cariño

Niño: Felicidad

Profesora: Felicidad

Marlon: Tristeza

Profesora: Tristeza. ¿Quisieras sembrar tristeza? Quiero saber porque, por qué Marlon? Tú piensas que alguien necesitaría tristeza, recoger tristeza? No, si tú piensas dímelo.

Marlon: a veces sí.

La pregunta que genera la profesora es compleja dado que tiene la intencionalidad que los niños realicen un ejercicio de metacognición al repensarse que pueden sembrar un tipo de emoción que no es tangible, pero que de acuerdo a los sentimientos que generó la lectura del texto, los niños logran poner en escena los elementos requeridos para dar respuesta a la pregunta.

Es importante resaltar que la maestra no realizó ningún juicio de valor con relación a los que los niños expresaron, lo que dio como consecuencia que el niño se sintiera cómodo al momento de realizar sus intervenciones y que estuviera seguro de que lo que manifestara nunca sería cuestionable además tuviera la confianza de expresar lo que sentía para ser compartido.

A medida que se desarrollaron las implementaciones se logró evidenciar que los niños respondían con más fluidez cuando la docente se involucraba en el diálogo en un mismo nivel de intervención, por ejemplo: “ Profesora: *a mí me parece que Tito no era muy amable con pepita, por que empezó a ofenderla y hacerla sentir feo*” los niños tomaban la intervención de la maestra para repensarse y de esta manera poder aportar al diálogo de una manera reflexiva y crítica frente a lo manifestado por la docente.

A continuación se presentan fragmentos del diálogo en la aplicación de *¡Voy a comedte!* en donde se evidencia de manera clara la vinculación de la docente

como un participante más en la comunidad de lectores y la respuesta de los estudiantes frente a las intervenciones de la maestra.

Transcripción Voy a Comedte grado segundo

- Profesora: Bueno. Si yo fuera un conejito, si yo, yo, si yo fuera un conejito... digamos ya paso el conejito blanco y el conejito rojo, digamos que yo soy un conejito azul, yo le diría: ehh espera un momentico ya te traigo o comete este dulce y espera que se te ablande ese pelo y cuando ya esté blandito te puedes sacar el pelo para que puedas hablar bien, yo haría eso, por ejemplo
- Niño: pero donde vas a sacar el dulce
- Profesora: Yo llevaba el dulce en el el bolsillo, yo haría eso
- Niño: Pero si los conejos no tienen bolsillos
- Profesora: Dime
- Niño: Los conejos no tienen bolsillos
- Profesora: Pero este conejito mio si tenia un overol, el que yo me estoy inventando, si yo fuera ese conejito yo le deria eso. Camila
- Camila: Pero si fueras un conejito,
- Camila: Pero si fueras un conejito, entonces no fueras ahí esta historia
- Profesora: ¿Será? Stiven
- Stiven: Pero si fuera un conejito si no que yo no me demoro no me demoro 3 horas
- Profesora: Jajá no te hubieras demorado... Luisa
- Luisa: Ehh si yo fuera un conejito le diría a mi mamá que hiciera un dulce y se lo llevaría al lobo
- Profesora: Al lobo? Y el lobo se quedaría esperando si se la llevarías?
- Niño: Pero un conejo no tiene mamá
- Niño2: Si claro y si no de donde hubiera nacido

Teniendo en cuenta que la maestra juega un papel fundamental en la comunidad de lectores como dinamizadora, las intervenciones que realice deben estar enfocadas para que los niños hablen manera fluida, generen mayor participación y evidencie cuando los niños estructuran mejor su diálogo, los datos obtenidos nos mostraron que las maestras hacen uso de las estrategias de elogio

logrando animar a los participantes para que la opinión de sus compañeros sea tenida en cuenta en la comunidad de lectores y también cuando sus intervenciones tienden a complejizarse en su discurso.

A continuación se presentan fragmentos del diálogo en dónde se evidencia que la maestra manifiesta preocupación y interés por que sean escuchadas las voces de los niños |

Profesora: Yo quiero escuchar por aquí a los que no han hablado por aquí, alguien quiere hablar ¿Cómo es echarle agua a una plantita Bryan que piensas?

Ah miren lo que está diciendo Bryan, que quererla mucho

Profesora: Gabriel opina que pudo venir de un cuento o de unas personas que lo escribieron.

Profesora: pero él tenía la mano levantada... David entonces dínos tu por favor... cuánto tiempo paso en la historia? Cuánto tiempo? Tu que dices?

Profesora: con los colores de un dibujo? Mmm que interesante. Buenoooo

Voy a comedte transición

- Profesora: miren que Jey está haciendo una pregunta interesante que si acá viven los lobos... siéntate... bueno sigo entonces?
- Niño: ese es el lobo que se comió a caperucita roja –
- Profesora: que es el lobo que se comió a caperucita roja?
- Niño: Y también se come a las abuelas... y a los abuelos
- Profesora; es que Daniel está hablando mis amores; Daniel tiene la palabra gracias
- Daniel estaba hablando y lo vamos a escuchar... pidamos la palabra.
- Daniel: en una veterinaria al pie de mi caso venden un conejito y tienen los ojos rojos



Profesora: oye mira lo que opina Daniel que no era feroz porque no se pudo comer nada ... que pesar que algunos amigos definitivamente no pudieron respetar la palabra de los amigos de acá

- Imagen 74 La maestra hace uso de la categoría Apostrofe

La fotografía y el cuadro de transcripción muestran el interés que la maestra tiene en que los niños amplíen sus intervenciones, ya que les da la oportunidad para que su voz sea escuchada.

P: Miren lo importante que dice Camila, es que lo dijo muy suave lo puedes repetir un poquito más fuerte ¿listo? Cami lo va a repetir, escúchenla

P: Tú piensas que alguien necesitaría tristeza, recoger tristeza? No, si tú piensas dímelo

P: Yo quiero escuchar por aquí a los que no han hablado por aquí, alguien quiere hablar

P: Ah miren lo que está diciendo Bryan

P: Mmm que interesante

P: Miren que a Juan le pareció extraño que se dijeran groserías, que se trataran mal si?.. Alguien más quiere decir algo más de tito y pepita

P: Laura dice que sí que en un rio... muy bien

P: Miren lo importante que está diciendo cata: que habían rimas en las cartas que escribían... o sea que no es una carta de escribir por escribir, era una carta que tenía que pensarse ¿cierto? ¿Y que será eso de la rima?

Intervenciones donde se evidencia complejización del diálogo

- Profesora: miren lo importante que está diciendo cata: que habían rimas en las cartas que escribían... o sea que no es una carta de escribir por escribir, era una carta que tenía que pensarse cierto? Y que será eso de la rima?
- Catalina: dos palabras que pueden ser iguales
- Profesora: dos palabras que pueden ser iguales... ¿cómo qué? ...dice Laura como la música... ustedes creen que la música también, deben los escritores de las canciones deben pensar como rimar las palabras para que suenen chéveres?
- Niños: si

Tal como se muestra anteriormente la niña Catalina empieza a realizar ejercicios metacognitivos dado que empieza a relacionar las temáticas vistas en clase con los textos leídos tanto que realiza una relación de la teoría de las rimas con las cartas de Tito y Pepita.

La experiencia de haber realizado estas implementaciones y centrarnos en esta categoría planteada por (Anna Cros 2003) nos lleva a pensar que cuando se conforma la comunidad de lectores se debe tener en cuenta el tipo de intervención que realizarán las maestras partiendo desde la pregunta y la manera como ellas se incluyen en las intervenciones, es decir siendo una participante más, de esta manera el niño no sentirá tan marcada la autoridad que la maestra refleja en los espacios de diálogo dentro de las aulas.

Para finalizar se presenta la subcategoría *Identificación del grupo* que responde a la relación que establece el docente con el grupo logrando identificarse como parte de él en este

caso a la comunidad de lectores, expresándose de manera plural, haciendo que sus intervenciones sean tenidas en cuenta. El docente incluye la voz propia haciéndose presente como parte de una comunidad y se evidencia en su discurso dando respuesta a la intención de las maestras al querer ser un participante más en la comunidad de lectores y permitir que los estudiantes se asuman de este modo.

Tipos de enunciados por las profesoras tomados desde las transcripciones para ejemplificar identificación de Grupo

Transición Voy a comedte

Profesora: vamos a sentarnos acá en círculo para hablar una cosita; listo aquí sentaditos... José y Carol acá vamos hablar un poquitico de lo que acabamos de leer ... bueno imagínense que cuando yo vi por primera vez este cuento dije se los voy a contar a ellos porque no me parece que sea un lobo tan feroz ... a ustedes que les parece eso?... allá no chicas, allá no pueden estar en la mesa, no ... ah sí les pareció un lobo feroz?

Niño: no

Niño: sí

Niño: no, no, no, noooooooooo

Niña: si, si, si, siiiiiiiii

Profesora: Laurita asi no nos podemos escuchar

Siembra un beso transición

Profesora: Bueno lo que me parece es que estamos repitiendo un poco las mismas ideas de algunos amigos; entonces solo pedimos la palabra, si tenemos una idea diferente a la que tiene el amigo. Vamos entonces a escuchar a ver, entonces la historia, ahora si a concentrarnos, bien sentados flor de loto, los de adelante están excelente, los de atrás también cierto Martin.

Profesora: listo y vamos a hablar un poquito de lo que acabamos de leer, listo,

Profesora: Bueno, pensemos entonces este cuento que nos recuerda de la vida, de la vida real. Cuando leemos ese cuento se acordaron ¿De algo de la vida real, de que se acordaron, cuando empezamos a escuchar la historia? ¿a que se les parece lo que sucedió en la historia?

Lisette: Me acorde que sembré que sembré que sembré algo, que yo plante una

semilla, que sembré

P: En este momento vamos a dar inicio a la comunidad del lectores, que ya hemos venido haciendo

P: Bueno. Y cuando hemos acabado de leer el cuento, hemos acabado de proyectar las imágenes todo, la persona que está leyendo, que otra cosa debemos hacer?

P: Todos estamos viendo nuestra portada del cuento. Siembra un beso, ¿cierto?. Bueno este cuento lo ha escrito Ehime Cruz y es ilustrado por Peter Reinos. Entonces hablemos un poco del escritor

P: Bueno vamos a escuchar, sigamos

P: Siii ya vamos a hablar un poquito de eso. Muy bien vamos a hacer un círculo por favor

P: Pidamos la palabra

P: nos vamos a sentar como siempre hacemos



La docente hace parte del grupo y participa de las actividades que plantea sentándose con los niños, pidiendo la palabra y escuchando a los demás miembros de esta comunidad

Imagen. 75. Maestra haciendo uso de la categoría Identificación de grupo, al vincularse con las actividades propuestas.

P: Como ayer leímos a Tito y Pepita y nos contó una historia supremamente divertida, vamos hoy a recordarla de una manera muy cortica y lo vamos hacer por medio de este instrumento que es el que nos va a dar la palabra, entonces

P: Entonces ya que terminamos de leer nuestro cuento, ya nos ubicamos en círculo, ahora vamos a dar inicio a nuestro diálogo como tal, de la comunidad de lectores

En las implementaciones realizadas se evidencia que las maestras han transformado su práctica cuando de manera espontánea hacen uso del discurso incluyente puesto que frecuentemente se involucran en los comentarios dirigidos al grupo que lidera, lo que las lleva a tener una identificación con la comunidad de lectores y los niños se animan al ver que su maestra es parte del grupo al que el niño pertenece.

Así mismo se logra evidenciar por medio de las categorías y subcategorías el poder de la palabra expresada por la docente en las situaciones de lectura, pues si bien, ella es una mediadora en este proceso, es también quien permite que sus estudiantes se sientan acogidos con la lectura, prueba de esto se encuentra en la participación que ella inicia en cada situación poniendo ejemplos de opinión personal, resaltando sus gustos e intereses por la lectura del libro al que se hace referencia en el momento y de ahí en adelante es tanta la motivación que se genera en el aula por ser la docente un ejemplo a seguir que los estudiantes en su mayoría empiezan también a intervenir en las situaciones de lectura, no solo mencionando sus gustos o disgustos respecto al libro sino también haciendo conexiones entre la fantasía del libro y sus realidades o propias vivencias.

Finalmente, es de resaltar con gran propiedad que las situaciones de lectura en general permitieron generar intervenciones tanto de la docente como de los estudiantes; pero en el caso específico de la docente se pudo ver que cuando se planean muy bien las preguntas en cada situación, la conversación fluye mucho más pues las preguntas van dirigidas no a una respuesta concreta de “sí o no” sino por el contrario hacen reflexionar al niño a la vez que a la maestra; por ejemplo en la situación de lectura de *Tito y Pepita* los niños y la docente lograron relacionar la historia con situaciones presentadas en el aula; es ahí cuando el discurso e intervenciones de la

docente en dicha situación de lectura no se limita a reflexionar de lo que más les gustó o no a los estudiantes sino se trasciende a anécdotas reales del aula o de otro contexto.

RESULTADOS INTERPRETATIVOS TRANSVERSALES, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

En este capítulo se presenta un análisis global, que recoge y relaciona los resultados previos, en el que se condensa el cuarto objetivo de la investigación: *explicar las condiciones didácticas (modalidad de lectura, tipo de mediación, tipo de libro...)* que potencian el diálogo a partir de la lectura de literatura en comunidades de lectores con niños de primer ciclo. Desde este análisis, se busca dar respuesta a la problemática que dio origen a la investigación y se atiende, en consecuencia, al objetivo general propuesto. Adicionalmente, se realizó el enmarque de los resultados de la investigación con los avances teóricos e investigativos de otros autores en el tema de comunidad de lectores y posibilidades de la literatura en el aula y , en general, en la vida de los niños. Lo anterior representa las conclusiones a las que se llega con el desarrollo de la investigación y que esperamos se constituyan en un aporte relevante para otros docentes interesados en vincular la literatura a sus aulas.

¿Qué condiciones didácticas potencian el diálogo a partir de la literatura en una comunidad de lectores de ciclo inicial?

Es importante recordar que las situaciones de lectura fueron diseñadas desde la diversidad de condiciones didácticas con el fin de poder establecer cuáles de ellas potenciaban el diálogo a partir de la literatura, desde esta idea, presentaremos a continuación las condiciones didácticas y las posibilidades más relevantes para la conformación de una comunidad de lectores, de modo que establecemos vínculos directos con la formación del niño como lector, asunto central en este espacio.

La conclusión central es que no hay una única propuesta de situación de lectura que potencie el diálogo en una comunidad de lectores de grados de ciclo inicial, sino que de lo que se trata es de que desde su planeación en la diversidad se haga con una intención clara, reconociendo que lo que se potencia puede tomar formas variadas de acuerdo con la apuesta del docente, nos referimos, por ejemplo, a que hay situaciones que son más potentes en permitir que los niños se conecten con la historia y hablen de ésta, mientras que otras permiten que el diálogo se centre en asuntos de su subjetividad e intimidad que retoman y comparten con sus pares y docente.

Cada aspecto que conformó esa diversidad marcó una pauta distinta respecto al diálogo: desde los libros escogidos para leer, las formas de intervención de la maestra durante la lectura y durante el diálogo, los participantes de la lectura, hasta aspectos de organización en el aula como la ubicación de la maestra y de los niños durante y después de la lectura, etc.

En este marco, presentaremos algunos asuntos de relevancia que, desde nuestros hallazgos, se deben tener en cuenta a la hora de conformar una comunidad de lectores:

- *Una actitud que marca el interés por leer*

Durante este ejercicio investigativo encontramos que las maestras jugaron un rol fundamental a la hora de leer y de hablar sobre lo que se leía, es así como con sus actitudes convocaron a los niños para estar dispuestos, demostrando interés y agrado por lo que la lectura traería consigo.

La lectura de cada libro se inició de manera distinta de modo que ese primer contacto estuvo mediado por esa “compañera” (la maestra) que daba mucho más que un libro para leer,

por ejemplo, un acercamiento a los autores con datos particulares sobre su vida, o mencionar a quienes habían participado de su elaboración. Se trata de compartirles algo que es especial para la docente: “A un niño le damos lo que nos parece más valioso, lo que tiene más sentido para nosotros. Le abrimos esas puertas. Más tarde, él se asirá o no a lo que le transmitimos. Abrirá otras puertas” (Petit, 2012, p. 268)

En cuanto al momento de dialogar sobre lo leído se destacaron condiciones que desencadenaron sensaciones de comodidad y tranquilidad para los niños, como el hecho de que la maestra participará con sus propias sensaciones, pensamientos y opiniones sobre el texto. Lo anterior condujo a los niños a querer expresar sus opiniones, sus sentimientos o sensaciones sintiéndose especialmente cómodos en un espacio espontáneo y abierto.

- *El disfrute de la lectura y del diálogo con otros*

Encontrar y reconocer las diferentes reacciones por parte de los niños en cada uno de los momentos de las situaciones implementadas nutrió el hecho de poder concluir cuáles son esos elementos que les anima a disfrutar y a estar dispuestos a mantener contacto con aquellos que les rodean en una comunidad de lectores.

Forman parte de esas condiciones didácticas todos aquellos elementos que componen la situación en general, un propósito claro, la presencia de un libro que contenga imágenes valiosas y retos, y una historia que los conecte de algún modo (por relaciones con sus propias vivencias, por la posibilidad de explorar otros mundos posibles, etcétera), la forma en cómo se desarrolla la lectura y cómo se posibilita el diálogo, el lenguaje verbal y no verbal que también usa la maestra como un miembro más de la comunidad de lectores, el respeto que muestra por cada uno de los participantes convirtiéndose en mediadora para hacer valer el turno conversacional y el uso de un lenguaje en donde se incluye como parte del grupo. Todo lo

anterior lleva implícito un acercamiento particular a sus estudiantes, sin perder de vista que es formadora y que debe ejercer un rol de autoridad que marca algunas pautas de interacción y de comportamiento necesarias en el ámbito escolar.

Así mismo el lugar y los recursos que se utilizan para llevar la lectura al aula son elementos muy importantes ya que permiten un acercamiento al libro y a la literatura de maneras distintas, y generando muchas veces la expectativa de querer tener el libro cerca, poder palparlo, manipularlo, hojearlo, recorrer la historia a su antojo y tal vez de disfrutar de detalles que se pudieron pasar por alto.

Y en todo ese camino como miembro de una comunidad de lectores, siempre contar con la presencia del otro al que se aprende a reconocer sólo a partir de la convivencia, de la escucha y del contacto físico o emocional.

Cabe mencionar que en este reconocimiento del otro hay ejercicio implícito de autoconocimiento, un reconocerse como sujeto, lo que nos lleva a acercarnos a Petit (2009) quien afirma que sin el otro no puede haber sujeto, y que el gesto de compartir parte de lo que es cada uno para luego “construirse” juntos.

- *Constituyéndose como lector: condiciones que lo posibilitan*

Planear una situación de lectura que contenga diversidad en sus elementos, significa generar unas condiciones que van a formar parte de esa configuración de los niños como lectores. En nuestras implementaciones encontramos que los niños tenían una relación especial con los libros presentados, con las historias leídas y con el vínculo especial que mostraron al relacionar las experiencias, historias o condiciones de los personajes con su propia vida.

Una de las consideraciones a tener en cuenta es el acercamiento y acompañamiento del niño con los libros “generar condiciones para ingresar al mundo de la cultura, mediante la lectura” (Pérez, 2013 p.37). La relación que los maestros entablen con los niños con relación a los textos; cómo se presenta el libro y cómo se acerca a la literatura es de vital importancia para que los niños logren estrechar los lazos con la literatura y puedan más adelante dejarse tentar con el placer de leer de manera autónoma.

Otra consideración a tener en cuenta es el ambiente, generar un ambiente propicio para que se desarrollen espacios literarios no tiene que ver con el silencio ni con las comodidades para desarrollar una lectura, el ambiente más bien tiene que ver con que sea escuchada la lectura y con la oportunidad de abrir un espacio para que se dialogue sobre la misma.

Lo anterior en búsqueda de que el niño se escuche a sí mismo, a sus compañeros, a la maestra, se reflexione en lo dicho, de tal forma que puedan quizá establecer relaciones entre su vida y lo leído, se trascienda en el texto y se apropien del momento de una práctica literaria.

- *Cuando la literatura nos permite hablar de nosotros*

Las situaciones de lectura fueron las puertas abiertas a un mundo de historias, palabras, imaginación, creatividad y reflexión por parte de la docente y de los estudiantes; fue esa entrada que permitió hacer escuchada la voz propia y de otros que con sus aportes fueron formando en el aula una comunidad de lectores.

A través de las historias reflejadas en la literatura escogida se logró identificar el interés de los estudiantes por dejarse sorprender y sentirse acogidos con estos, es por eso que, “Los libros colaboran de forma efectiva por su impacto emocional y porque ofrecen a los niños

imágenes para explicarse a sí mismos o para entender a sus familiares de un modo más explícito” (Colomer.T 2012, p 91).

Por tanto, los docentes como estudiantes lograron crear conexiones entre la lectura y vivencias propias de sus realidades; así mismo la maestra fue una gran mediadora ya que desde el principio fue esa figura de ejemplo a seguir, era quien motivaba a los niños a realizar sus aportes a la comunidad sin cohibirse y por el contrario con disposición a la situación, pues existían en el salón unas reglas de interacción que hacían cumplir los acuerdos previamente establecidos como el respeto al otro y la escucha constante; favoreciendo de esta manera que todos tuvieran total libertad de expresar sus sentires desde lo que produjo la situación de lectura a través de la literatura.

Lo que produce la lectura de literatura

En las situaciones de lectura se destacó la participación de los estudiantes, así como el interés de ellos por escuchar a los compañeros con sus intervenciones; sin embargo se logró evidenciar que cuando no se tienen unan preguntas tan preestablecidas como en la situación de lectura de *¡Voy a Comedte!*, los niños generan una conversación, más espontanea porque no tiene que dar “razón de... o cuenta de...” sino empieza todo un diálogo espontaneo expresando los sentires que le produjo la historia.

Por otro lado, la literatura seleccionada en las situaciones de lectura tenían temas de gran interés para los niños, por ejemplo cuando se inició el diálogo en la implementación de *¡Voy a comedte!* los niños participaron constantemente pues algunos se sentían identificados con la historia, es decir, el diálogo de ellos genero tranquilidad al hablar y expresarse frente a los demás, condición que les permitió una participación espontanea.

Otro factor importante en el diálogo a partir de la lectura de literatura fue la imaginación y eso se evidenció en la situación de lectura de *siembra un beso*, pues esta implementación tenía en el diálogo preguntas que hacían que los niños y la docente imaginaran posibles cosas para sembrar; es ahí en ese momento que las docentes logran darse cuenta lo sesgados que pueden estar los niños con algunos conceptos o nociones, pues refiriéndose a la pregunta de ¿qué sembrarías tú? Desde estos elementos se habla de la literatura como entrada a otros mundos posibles que se construyen en la imaginación, de modo que hablar sobre literatura no es solo recordar lo propio y real, sino construir y habitar lo irreal.

BIBLIOGRAFIA

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2009). *Agenda Ambiental Localidad 7 Bosa*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2010). Localidad de Ciudad Bolívar. Recuperado de <http://www.bogota.gov.co/localidades/ciudad-bolivar>

Arroyave, M. & Ladino, M. (2008). *La lectura en voz alta: una buena estrategia de animación a la lectura*. (Tesis de Pregrado). Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

Bajtín, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. México, DF: Siglo XXI.

Becerra, N. & Charria M. (1993). *Los niños investigadores y la obra documental. El proyecto laboratorio de literatura infantil y lectura*. Bogotá, Colombia: Antropos Ltda.

Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Camargo, A. & González, L. (2013). *La Literatura Infantil Como Herramienta de Mediación y Potenciación de Mecanismos de Descentración y Autoreferencialidad para la Resignificación de las Competencias Ciudadanas en Niños y Niñas con Características de Alto Riesgo Social*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Camps, A. (2004, Noviembre). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua. *Revista Lenguaje*. Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/2745/1/Lenguaje%2032,p.1-27,2004.pdf>
- Camps, A. (2005). *Hablar en clase, Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Barcelona, España: Grao.
- Camps, A. (2006). *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona, España: Grao.
- Castilla, M. (2011, Julio - Diciembre). Las tertulias pedagógicas como estrategia para el desarrollo de la competencia comunicativa. *Revista infancias imágenes*. (10), p 1- 40.
- Céspedes, N., Ramírez, K. & Sastoque, L. (2012). *¡Lectura en Voz Alta!... Una Herramienta para Potenciar la Oralidad*. Recuperado de: <http://www.javeriana.edu.co/blogs/perezr/?p=176>
- Chambers, A. (2007). *Dime*. D, F, México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2001, Diciembre). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*. Recuperado de http://www.peif.ufms.br/downloads/ensenanza-literatura-construccion-sentido_colomer.pdf
- Colomer (2012), citado en Petit (2012), p.87-116. *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes*. Barcelona: Banco del libro - Gretel. Colomer, T. (2012).

Cros, A. (2003). *Convencer en clase, Argumentación y Discurso Docente*. Barcelona, España:

Ariel.

Daza, R. & Insuasty, N. (1983). *Los escolares y la lectura. El comportamiento lector de los niños en la escuela primaria en Colombia*. Bogotá, Colombia: Kapelusz Colombiana S.A.

Derouen, J & du Fay, L. (2013) *Voy a Comedte*. España: Kókinos.

Duque, C. & Correa, M. (2011). Inferencias sobre un texto narrativo en contextos de interacción en la educación inicial. *Universitas Psychologica*, 11 (2), 559-570.

El porvenir IED (2012). Colegio el porvenir. Recuperado de

<http://colegioelporveniried.com/web/>

Fúquene, V. & González, M. (2011). *Ingresar al lenguaje y a la cultura escrita construyendo saberes desde la sistematización de las propias prácticas: La sistematización como investigación*. (Tesis de pregrado) Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Kaukman, A. (1988). *La lecto-escritura y la escuela. Una experiencia constructivista*. Buenos aires, Argentina: Santillana S.A.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Low, A. (2011) *Tito y pepita*. Colombia: Ediciones B.

- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Decreto 1860 de 1994. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf
- Montoya, M. (2010). *El Discurso Oral de los Niños del Grado Cero del colegio Ramón de Zubiría IED, en Tres Situaciones Didácticas. (Tesis de pregrado) Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia*
- Munita, F. & Manresa, M. (2012). *La mediación en la discusión literaria*. Barcelona, España: Banco del libro - Gretel.
- Orellana, P. & Melo, C. (2014). Ambiente letrado y estrategias didácticas en la educación preescolar chilena. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281031320008>
- Pérez - Abril, M.; Roa, C; Villegas, L. & Vargas, A (2013). *Escribir las prácticas: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Bogotá, Colombia. Pontificia Universidad Javeriana.
- Pérez, M. & Roa, C. (2010). *Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el primer ciclo. Herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo*. Secretaria de Educación Distrital. Bogotá: Kimpres Ltda.
- Pérez, M. (2013). *Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela*. Bogotá, Colombia: MEN: Serie Río de Letras.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. D.F, México: Océano.

Petit, M. (2012). *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes*. Barcelona, España:

Banco del libro - Gretel.

RAE. (2015). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de:

<http://lema.rae.es/drae/?val=literatura>

Reyes, L. & Vargas A. (2009). *La lectura como experiencia: análisis de cuatro situaciones de lectura de libros álbum en educación inicial*. (Tesis de Maestría) Bogotá, Colombia.

Pontificia Universidad Javeriana,

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J y García Jiménez, Y. (1999) *Metodología de la*

Investigación cualitativa. Málaga, España: Aljibe.

Rodríguez, S. (2014). *Ingresar a la cultura escrita y a las prácticas sociales de lenguaje, una configuración didáctica para el inicio de la escolaridad*. Bogotá, Colombia: Pontificia

Universidad Javeriana

Rosenthal, A. & Reynolds, P. (2014) *Siembra un beso*. España: Océano Travesía.

Schon, D. (1993). *El maestro como profesional reflexivo*. Barcelona, España: Paidós ibérica.

Secretaría de Educación de Bogotá. (s.f.). Reorganización Curricular por ciclos. Recuperado de

http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/politicas_educativas/ciclos/Cartilla_Reorganizacion_Curricular%20por_ciclos_2da_Edicion.pdf

Secretaría de Educación del Distrito. (2010). Caracterización sector educativo. Recuperado de

http://sedlocal.sedbogota.edu.co/dlebos/images/stories/perfillocalidad/perfil_7_bosa_2010.pdf

- Silva, M. (2006). *Algunas opciones y problemas metodológicos al observar la discusión literaria en el aula*. Barcelona España; Grao.
- Siro, A. (2005). *El desafío de la continuidad: una mirada sobre la intervención del mediador en la formación de lectores de álbumes*. México: CONACULTA.
- Stapich, E. (2010). Hacer audible el susurro de la lectura. *Revista. Lectura y Vida*. Recuperado de: http://www.bnm.me.gov.ar/novedades/pdf/hemeroteca_2.pdf
- Strauss, A., & Corbin, J (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia Medellín.
- Tusón, A. (1995). *El análisis de la conversación*. Barcelona, España: Ariel.
- Vernon, S. & Pellicer, A. (2004). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. España: Eds. SM
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa
- Vila, M. & Sangrá, J. (2005). *El Discurso Oral Formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona, España: Graó.

ANEXOS

Anexo 1. Formato cuadro general de situaciones de lectura

¿QUÉ LIBRO SE LEE Y POR QUÉ?			
¿CÓMO SE UBICAN LA PROFE Y LOS NIÑOS?			
¿CÓMO EMPIEZA LA SITUACIÓN?			
¿CÓMO SE PRESENTAN LAS IMÁGENES?			
¿CÓMO SE CIERRA LA LECTURA?			
¿CÓMO INTERVIENE LA PROFESORA EN LA CONVERSACIÓN?			
¿EN QUÉ ESPACIOS?			
¿QUÉ RECURSOS?			
¿CUÁNTAS VECES SE LEE?			-
¿QUIÉN LEE?			
¿CUÁLES GESTOS DEL LECTOR SE EVIDENCIAN DURANTE LA LECTURA? (SILENCIOS)			
¿CUÁLES GESTOS DEL LECTOR SE EVIDENCIAN DURANTE LA CONVERSACIÓN? (SILENCIOS)			
¿CUÁNTO TIEMPO TRASCURRE ENTRE LA LECTURA Y LA CONVERSACIÓN?			
¿CUÁNTO TIEMPO DURA LA SITUACIÓN COMPLETA?			

Anexo 2.1 Cuadro general de situaciones de lectura

<p>¿QUÉ LIBRO SE LEE Y POR QUÉ?</p>	<p>Rosenthal, Amy; Reynolds, Peter. <i>Siembra un beso</i>. España: Océano Travesía, 2014.</p> <p>*Es un libro que podría permitir que los niños se sintieran identificados con las diferentes sensaciones de una larga espera por algo que se ansía.</p> <p>*Es un libro que posibilita a los niños acudir a la imaginación en tanto que la extensión del texto escrito es corta. Dicha extensión se complementa de manera perfecta con las ilustraciones que se caracterizan por ser delicadas manejando una tonalidad suave.</p>	<p>Amalia Low, <i>Tito y pepita</i>. Colombia: Ediciones B, 2011.</p> <p>* Es un libro que permite analizar el juego del cambio de narrador que hay cada vez que se cambia la carta.</p> <p>*No hay un narrador fijo la historia se va narrando a través de las cartas.</p> <p>* Es un texto que está escrito en rima y por lo tanto facilita el acercamiento a la literatura a través de la musicalidad de las palabras, elemento no del todo desconocido por los niños ya que de lo primero que escuchan son arrullos o canciones de cuna y por lo tanto significan para ellos sus primeros contactos con el lenguaje y en esencia con el mundo.</p> <p>*Su lectura puede resultar en una experiencia divertida y distinta a la que usualmente se aborda en las aulas, puede animar a los niños para hablar</p>	<p>Jean-Marc Derouen Laure du Faÿ <i>¡Voy a comedte!</i> España:Editorial. Kókinos.2013.</p> <p>*El libro acerca a los niños a la diversión, puesto que la historia tiene palabras escritas erróneamente para interpretar la voz de un hambriento lobo con una particular manera de hablar.</p> <p>*Permite al niño ubicar a personajes que son catalogados como perversos en este caso el lobo y ponerlos en situaciones vulnerables.</p> <p>*Es un libro que atrae a los niños por sus llamativas ilustraciones ya que juegan un papel importante en cuanto a tamaño y color.</p>
--	---	---	---

		sobre sus propias historias relacionadas con ese tipo de eventos o con situaciones similares vividas.	
¿CÓMO SE UBICAN LA PROFE Y LOS NIÑOS?	<p>*Los niños se sientan en media luna, en el piso frente al video beam.</p> <p>*Adelante, frente a los niños, sin tapar la proyección.</p>	<p>* Estarán sentados en el piso, en media luna en sillas.</p> <p>* La maestra y el otro lector estarán de pie frente de los niños, leyendo de un libro en físico.</p>	<p>* Profe: detrás de los niños, proyectando las imágenes desde un video beam.</p> <p>*Los niños: Los niños frente al video beam sentados en el piso cada uno busca libremente donde se quiera ubicar.</p>
¿CÓMO EMPIEZA LA SITUACIÓN?	<p>Predicciones del contenido a partir de la imagen de la portada.</p> <p>*Les dice algo esta imagen?</p> <p>*Les recuerda algo?</p> <p>*Sienten algo en particular al ver ésta imagen?</p> <p>*Qué será eso de sembrar un beso?</p> <p>*Presentación del libro: título, autor, editorial e ilustrador.</p>	<p>Presentación del libro: título, autor, editorial e ilustrador.</p> <p>Del autora se contará que: Compositora, pianista, pintora, ilustradora, diseñadora y autora, Amalia es madre de tres hijos, es vegetariana y adora montar en su bicicleta, reír y cantar.</p> <p>Es autora e ilustradora de 7 espectaculares libros: La Tortuga Ganadora El Rinoceronte Peludo El Flamenco Calvo El León y los Escarabajos estercoleros Tito y Pepita El Elefante flaco y la Jirafa gorda Las lágrimas del Cocodrilo</p>	<p>Primer Momento:</p> <p>La maestra anima a los niños para que observen las imágenes y hagan una lectura silenciosa del texto. En el caso de transición lo que se espera es que hagan una lectura de imágenes y quizá de algunas grafías que reconozcan. Para ello se proyectan las imágenes del libro completo sin ningún tipo de intervención por parte de la maestra.</p> <p>Una vez hecha esta primera lectura la maestra realiza unas preguntas acerca de ese primer acercamiento.</p> <p>* ¿Qué les llamo especialmente la atención?</p> <p>* ¿Cómo se sintieron leyendo el libro?</p>

		De éstos se imprimirán las imágenes de las portadas y se mostrarán a los niños.	* ¿Hubo algo que les pareciera extraño? <i>Segundo Momento</i> Después de esas primeras preguntas la maestra realiza una segunda lectura en voz alta. De nuevo se proyectan las imágenes.
¿CÓMO SE PRESENTAN LAS IMÁGENES?	* Se proyectan en video beam a medida que se lee.	Cada uno de los narradores mostrará la página que van leyendo de acuerdo a la carta e acuerdo turno de lectura.	* Se proyectan las imágenes en video beam .
¿CÓMO SE CIERRA LA LECTURA?	Se invita a los niños a ubicarse en círculo para iniciar la conversación.	Se invita a los niños a ubicarse en círculo para iniciar la conversación.	Se invita a los niños a ubicarse en círculo para iniciar la conversación.
¿CÓMO INTERVIENE LA PROFESORA EN LA CONVERSACIÓN?	Qué preguntas y comentarios se harían y para qué cada una. Guión máximo de 10. <i>¿Algo te gustó de este libro?</i> Nos interesa saber qué sensaciones les generó. <i>¿Algo te desagradó del libro?</i> Como el cuento está mediado por tantos silencios podemos intuir que para algunos niños no es tan grato, y prefieran una lectura más fluida. <i>¿Algo te pareció extraño?</i> Nos interesa que conversen acerca del absurdo de lo implica un beso. <i>¿Qué partes del libro son</i>	Se puede ensayar la estrategia de “palabra” para asignar los turnos conversacionales, entonces la maestra orienta acerca de esta dinámica. A pesar de que la maestra será la que presentará las preguntas generadoras de conversación. Dichas preguntas pueden estar escritas en fichas bibliográficas y la persona que tenga a “palabra” inicia el diálogo a partir de ella. Las preguntas son: <i>¿Dónde ocurre la historia?</i> Nos interesa que los niños reconozcan contextos.	Después de la lectura hecha por la maestra, y de que los niños se han ubicado en círculo, realiza algunos comentarios como: “A mí lo que más me llamo la atención de esta historia es darme cuenta que en realidad el lobo nunca se comió un conejo” Intuimos que con este comentario cada uno de los niños querrá compartir lo que más le llamo la atención y lo comunicará. “Si yo fuera uno de esos conejos de la historia, le diría al lobo que se pusiera un dulce en la boca y

	<p><i>similares a la vida?</i> Nos interesa que establezcan una relación con el proceso de germinación. <i>Este escritor reflejó a una niña sembrando un beso, ¿tú que sembrarías?</i> Nos interesa que el niño tome distancia de la historia y a su vez pueda sugerir cosas inconmensurables. <i>¿Quisieras leerle a alguien este libro... Por qué?</i> Nos interesa reconocer la voz del niño como referenciador de libros. Los imaginamos ubicando a personas (que les son cercanas) específicas y pensando en sus gustos literarios.</p>	<p><i>¿Quién está contando la historia?</i> Nos interesa ver cómo el niño reconoce las voces que aparecen dentro de la historia. <i>¿En cuánto tiempo se desarrolló la historia?</i> Nos interesa escuchar si los niños establecen una relación de tiempo, debido a que en la historia se mencionan varios momentos o días transcurridos. La anterior pregunta puede complementarse con: <i>¿Qué elementos de las imágenes pueden ayudarte a saber el tiempo que transcurrió?</i> Es de nuestro interés ir llevando a los niños a identificar esos elementos de las imágenes que también dicen cosas al lector. <i>¿Hay algún otro elemento que puedan observar y que les dice algo? La forma de las letras por ejemplo?</i> <i>¿Notan algo diferente en cómo está contada esta</i></p>	<p><i>lo llevara de delante para atrás con su lengua, y que así el pelo se le ablandaría y se caería”</i></p> <p>Creemos que con este comentario se animen a comentar sobre otras formas creativas para distraer el lobo y no ser consumidos por él.</p> <p><i>“Leyendo este libro recordé la historia de caperucita roja”</i></p> <p>Pretendemos que los niños asocien personajes de lecturas realizadas y que aprecien diferencias y similitudes.</p> <p><i>“Cuando leí por primera vez este libro quise traérselos y presentarlo a ustedes porque me pareció que este lobo es uno lobo distinto al de otras historias”</i></p> <p>Con este comentario se busca dejar abiertas las posibilidades de dialogo espontáneo por parte de los niños y que quizá traigan a la conversación acerca de los distintos tipos de lobos que se presentan en otras historias.</p> <p><i>“Hay algo en las imágenes y en la historia de este cuento que no</i></p>
--	---	--	--

		<p>historia? Nos interesa ver si los niños identifican la forma particular en cómo está escrita la historia. (rima) Poema.</p> <p>¿Han escuchado otra historia que esté escrita de forma o parecida a esta? ¿Qué las hace parecidas? Nos interesa observar si dentro de la conversación los niños mencionan otras historias que conozcan que estén contadas de la misma forma, es decir, nos interesa saber si los niños realizan un ejercicio de intertextualidad. (identificando otras historias contadas en rima)</p> <p>¿Algo te pareció extraño en esta historia? Nos interesa que conversen acerca del absurdo planteado acerca de que son animales los que escriben.</p>	<p><i>me indican que este sea un lobo tan malvado y tampoco tan enorme, esto me hace preguntarme si realmente lo era”</i></p> <p>Aquí se busca que los niños realicen una observación puntual de algunos detalles de las imágenes y de la misma historia que no son tan dependientes de ideas o estereotipos determinados para el personaje del lobo en los cuentos.</p>
¿EN QUÉ ESPACIOS?	Salón de clases	Salón de clase	Salón de clases
¿QUÉ RECURSOS?	Presentación del libro escaneado y el video beam.	2 ejemplares de Tito y pepita.	Presentación del libro escaneado y el video beam.
¿CUÁNTAS VECES SE LEE?	Una vez	Una vez	Dos veces: - Primera por los niños. - Segunda por la docente.
¿QUIÉN LEE?	La profesora.	La profesora y una persona invitada, ojalá una voz masculina para representar a	Los niños y docente.

		Tito (Lectura a dos voces)	
<p>¿CUÁLES GESTOS DEL LECTOR SE EVIDENCIAN DURANTE LA LECTURA? (SILENCIOS)</p>	<p>Diapositiva 2: silencio Diapositiva 3: el lector hará un silencio. Diapositiva 6: después de mencionar la palabra beso, se hace la onomatopeya del beso. Diapositiva 11: alargar la palabra (espera) y se hará un gesto relacionado con la misma. En la diapositiva 26: se dejará un poco más de tiempo la diapositiva, intuimos que servirá para que observen el detalle de la altura de los niños que están representando.</p>	<p>La lectura debe ser preparada previamente por los lectores, debido a que se deben marcar bien los momentos en los habla el narrador principal (que puede ser uno de los dos personajes) y cada uno de los personajes. Imagen 4: El narrador principal hace una pausa para introducir la frase: “así empezó la guerra”. Imágenes 5, 6, 7 y 8: se hacen de manera seguida, de tal forma que se evidencie que es un contrapunteo entre los personajes. Imagen 9: Se hace una pausa para que el narrador principal inicie con: <i>Una mañana...</i> Imagen 9: Después de la frase al “<i>día siguiente tampoco...</i>” se hace una pausa. Imagen 15: El tono que se usa es más suave y se le imprime cierta musicalidad.</p>	<p>En la primera lectura, todas las diapositivas se pasan en silencio y se da un tiempo prudencial para que realicen su lectura.</p> <p>Este libro tiene momentos específicos, los cuales el lector debe resaltar para dar la importancia necesaria:</p> <p>Imagen 3: El narrador lee esa parte del libro y al finalizar la página, espera un momento, para que los niños puedan identificar en qué lugar del bosque se encuentra el lobo. En esta imagen también es impactante el tamaño del lobo, ya que es muy pequeño y normalmente los lobos son grandes y furiosos.</p> <p>Imagen 5: en esta imagen el narrador personificara lo hambriento que esta el lobo, con bostezos fuertes y acentuados, pues en la imagen no se logra captar el hambre del lobo</p> <p>Imagen 6: en esta imagen el narrador después de leer la diapositiva, puede pasar la mano suavemente por el gusano y el</p>

			<p>pájaro, para despistar a los niños, ya que ellos van a creer que esa es la presa que buscaba el lobo.</p> <p>Imagen 10: suponemos que en esta dispositiva, se va a generar un ambiente de risas y diversión por la manera como habla el lobo, entonces después de leerla, haremos una pequeña pausa para permitir que los niños se expresen libremente.</p> <p>Imagen 18: al tiempo que se va leyendo la diapositiva, el narrador va señalando el reloj, para que indique el tiempo de espera del lobo.</p> <p>Imagen 20: se hace una pequeña pausa en esta diapositiva, pues se espera que el “conejo Dojo” llame la atención por su color.</p> <p>Imagen 33: en el momento que se lee: “¡Pum! ¡Pataplaf!”, el narrador golpea sus manos fuerte para que se escuche (simular) el golpe del lobo.</p> <p>Imagen 38: creemos que la palabra “vegetadiano” va a generar curiosidad en los niños,</p>
--	--	--	---

			por eso vamos a dejar esa imagen un poco más proyectada, además teniendo en cuenta que es la última página del libro.
¿CUÁLES GESTOS DEL LECTOR SE EVIDENCIAN DURANTE LA CONVERSACIÓN? (SILENCIOS)	Es una actitud de escucha, y de habilidad para poder apoyar la transformación de la conversación de los niños durante la conversación.	La maestra será uno más de los participantes, ya que la dinámica de uso de la palabra no la dará la maestra sino cada uno de los que están conversando sobre el libro.	* Asignación de turnos conversacionales. * Actitud de escucha *Aportes frente a lo escuchado
¿CUÁNTO TIEMPO TRASCURRE ENTRE LA LECTURA Y LA CONVERSACIÓN?	Inmediato	Se dejará un día de espacio para que se desarrolle la conversación.	Inmediato
¿CUÁNTO TIEMPO DURA LA SITUACIÓN COMPLETA?	45 minutos	60 minutos	40 minutos

Anexo 2. Formato Instrumento de planeación

Instrumento 1. Planeación de la actividad (es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)			
1. Nombre de la actividad			
2. Texto que será leído, razones de la selección			
2. Tiempo de duración y fecha en las que se implementará			
3. Referentes teóricos de enfoque			
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes			
5. Resultados generales esperados no relacionados con los aprendizajes específicos (en caso de ser contemplados)			
6. Descripción de la actividad, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem es importante tener en cuenta que no se debe hacer una descripción general de la actividad, sino de cada momento o componente.	Momentos o componentes de la actividad	Lo que se espera de los niños	Consignas del docente. Posibles intervenciones
	Momento 1. Antes de la lectura	Momento 1. Antes de la lectura	Momento 1. Antes de la lectura
	Momento 2. Durante de la lectura	Momento 2. Durante de la lectura	Momento 2. Durante de la lectura
	Momento 3. Después de la lectura	Momento 3. Después de la lectura	Momento 3. Después de la lectura

7. Productos académicos			
8. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes			
9. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización			
Instrumento 1. Planeación de la actividad (es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)			
1. Nombre de la actividad			
2. Texto que será leído, razones de la selección			
2. Tiempo de duración y fecha en las que se implementará			
3. Referentes teóricos de enfoque			
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes			
5. Resultados generales esperados no relacionados con los aprendizajes específicos (en caso de ser contemplados)			
6. Descripción de la actividad, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem es importante tener en cuenta que no se debe hacer una descripción general de la actividad, sino de cada momento o componente.	Momentos o componentes de la actividad	Lo que se espera de los niños	Consignas del docente. Posibles intervenciones
	Momento 1. Antes de la lectura	Momento 1. Antes de la lectura	Momento 1. Antes de la lectura
	Momento 2. Durante de la lectura	Momento 2. Durante de la lectura	Momento 2. Durante de la lectura
	Momento 3. Después de la lectura	Momento 3. Después de la lectura	Momento 3. Después de la lectura

7. Productos académicos			
8. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes			
9. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización			

Anexo 2.1. Instrumento de planeación

Instrumento 1. Planeación de la actividad (es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)	
1. Nombre de la actividad	Nace una amistad
2. Texto que será leído, razones de la selección	Amalia Low, Tito y pepita. Colombia: Ediciones B, 2011. <ul style="list-style-type: none"> • Es un libro que permite analizar el juego del cambio de narrador que hay cada vez que se cambia la carta.

	<ul style="list-style-type: none"> • No hay un narrador fijo la historia se va narrando a través de las cartas. • Es un texto que está escrito en rima y por lo tanto facilita el acercamiento a la literatura a través de la musicalidad de las palabras, elemento no del todo desconocido por los niños ya que de lo primero que escuchan son arrullos o canciones de cuna y por lo tanto significan para ellos sus primeros contactos con el lenguaje y en esencia con el mundo. • Su lectura puede resultar en una experiencia divertida y distinta a la que usualmente se aborda en las aulas, puede animar a los niños para hablar sobre sus propias historias relacionadas con ese tipo de eventos o con situaciones similares vividas.
2. Tiempo de duración y fecha en las que se implementará	Tiempo aproximado 60 minutos.
3. Referentes teóricos de enfoque	<ul style="list-style-type: none"> • (...) Los cuentos desarrollan la capacidad cognitiva necesaria para entender a otros seres humanos en la medida de que le atribuimos pensamientos e intenciones, (la llamada teoría de la mente). Esta capacidad es importante no solo para comprender historias más complejas sino también para desarrollar las destrezas sociales que nos ayudan a convivir con los demás (Arizpe, 2012, p. 45). • (...) La creación de una comunidad de lectores, la construcción de referentes literarios y culturales compartidos, la apropiación personal y afectiva de la literatura, o la evidente progresión en la competencia de lectura literaria de niñas y niños parecen ser algunas de las evidencias que tanto la mediación in extenso como el uso cotidiano de la discusión literaria ponen en juego. Son, en definitiva, buenos ejemplos de la idea Vygotskiana de que lo que un niño es capaz de hacer hoy con la ayuda de un mediador podrá hacerlo mañana por sí solo (Munita, 2012, p. 123). • “La lectura debe proporcionar experiencias relevantes con textos de calidad y con densidad de significados que puedan impactar al lector” (Margallo, 2012, p. 148). • “La discusión literaria es el espacio para “compartir entusiasmo, desconciertos y conexiones” (Rincón, 2012, p. 202). • “Lo que nosotros realmente queremos escuchar de la experiencia del lector: gozo o su falta, pensamientos, sentimientos, recuerdos y lo que sea que el lector quiera comunicar” (Chambers 1993, p.61). • “¿Qué recomiendo? Mucha lectura de literatura en voz alta en los inicios de la escolaridad, pues a través de las voces de otros, que recorren las páginas, el niño se irá enterando de la existencia de otros mundos, otras alegrías, otras expectativas, otros modos de ser, otras angustias. Es decir, ingresará al mundo de lo plural” (Pérez, 2013, p. 109). • “Ese ingreso a lo plural es precisamente uno de los sentidos de la existencia de la literatura en las

	<p>aulas, esa posibilidad de establecer puentes entre los niños, los mundos anclados en libros y los símbolos. Es como abrir ventanas nuevas a otros mundos cada día. Mundos abiertos. Mentes abiertas.” (Pérez, 2013, p. 109).</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Cuidar las palabras, inventar palabras, jugar con las palabras, imponer palabras, prohibir palabras, transformar palabras, etc. no son actividades huecas o vacías, no son meras palabrerías. Cuando hacemos cosas con las palabras, de lo que se trata es de cómo damos sentido a lo que somos y a lo que nos pasa, de cómo ponemos juntas las palabras y las cosas, de cómo nombramos lo que vemos o lo que sentimos, y de cómo vemos o sentimos lo que nombramos” (Larrosa, J , 2003, p 87) 		
<p>4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar las intervenciones de los niños una vez terminada la lectura. • Escuchar atentamente la lectura. • Vincularse con la lectura, haciendo conexiones con sus realidades. 		
<p>5. Resultados generales esperados no relacionados con los aprendizajes específicos (en caso de ser contemplados)</p>	<p>Se espera vincular a los niños con la literatura, para generar en el aula una comunidad de lectores, en la cual cada niño sea protagonista por las intervenciones que hace y pueda relacionarse, de algún modo, con la historia leída, los personajes, sus emociones, sentimientos, etcétera.</p>		
<p>6. Descripción de la actividad, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem es importante tener en cuenta que no se debe hacer una descripción general de la actividad, sino de cada momento o componente.</p>	<p>Momentos o componentes de la actividad</p>	<p>Lo que se espera de los niños</p>	<p>Consignas del docente. Posibles intervenciones</p>
	<p>Momento 1. Antes de la lectura 15 minutos. En el salón de clase. Los niños estarán sentados en el piso, en media luna (en sillas). Mientras que la maestra y el otro lector estarán de pie en frente de los niños.</p>	<p>Momento 1. Antes de la lectura Se espera que los niños este atentos e inquietos acerca de lo que se está contando referente a la autora del libro, adicional a esto se pretende captar la atención de los niños a través de la imagen de la portada del libro Tito y Pepita, pues es una imagen colorida y muy diciente que se puede prestar para diferentes</p>	<p>Momento 1. Antes de la lectura En este momento no se generarán preguntas por parte de la docente, es solo un momento de encuentro visual de los niños con el libro. Sin embargo, nosotras asumimos que en ese momento los niños pueden estar pensando o generando predicciones acerca del libro Tito y Pepita y de la vida de la</p>

		interpretaciones por parte de los niños.	<p>autora.</p> <p>Así mismo, La maestra hace la presentación del libro: título, autor, editorial e ilustrador.</p> <p>De la autora se contará que es: Compositora, pianista, pintora, ilustradora, diseñadora y autora, Amalia es madre de tres hijos, es vegetariana y adora montar en su bicicleta, reír y cantar.</p> <p>Es autora e ilustradora de 7 espectaculares libros:</p> <p>La Tortuga Ganadora El Rinoceronte Peludo El Flamenco Calvo El León y los Escarabajos estercoleros Tito y Pepita El Elefante flaco y la Jirafa gorda Las lágrimas de Cocodrilo.</p>
	<p>Momento 2. Durante de la lectura 15 minutos en el salón de clase.</p> <p>Se da inicio a la lectura del libro por parte de la docente y del otro lector, cada uno tendrá el libro en físico.</p> <p>Cada uno de los narradores mostrará la página que van leyendo de acuerdo a la carta, es decir, se va generando un</p>	<p>Momento 2. Durante de la lectura</p> <p>Se espera que los niños noten el vocabulario del libro, las formas de expresión de los narradores, el lenguaje particular en rima que se desarrolla a través de la lectura.</p> <p>A su vez se espera que los niños se vinculen con la historia que van escuchando y</p>	<p>Momento 2. Durante de la lectura</p> <p>Hay momentos específicos de silencios y de entonación particular de algunas palabras, así:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imagen 4: El narrador principal hace una pausa para introducir la frase: “así empezó la guerra”. • Imágenes 5, 6, 7 y 8: se hacen de manera seguida, de tal forma que se evidencie que es un

	<p>dialogo entre los narradores, el cual el mismo libro lo va dirigiendo y direccionando.</p>	<p>viendo “cada imagen, cada página”.</p>	<p>contrapunteo entre los personajes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imagen 9: Se hace una pausa para que el narrador principal inicie con: Una mañana... • Imagen 9: Después de la frase al “día siguiente tampoco...”se hace una pausa. • Imagen 15: El tono que se usa es más suave y se le imprime cierta musicalidad.
	<p>Momento 3. Después de la lectura 30 minutos en el salón de clase</p> <p>En este momento se generara la conversación a través de la estrategia de “palabra” para asignar los turnos conversacionales, entonces la maestra orienta acerca de esta dinámica. A pesar de que la maestra será la que presentará las preguntas generadoras de conversación. Dichas preguntas pueden estar escritas en fichas bibliográficas y la persona que tenga la “palabra” inicia el diálogo a partir de ella.</p>	<p>Momento 3. Después de la lectura</p> <p>Se espera que los niños expresen sensaciones y/o sentimientos acerca de lo que les generó el libro.</p> <p>Se espera que los niños identifiquen el lenguaje en rima que se desarrolla en la lectura.</p> <p>Se espera que los niños analicen la historia y los tiempos en los que se desenvuelve, así como el contexto del libro.</p>	<p>Momento 3. Después de la lectura</p> <p>Posibles preguntas: <u>¿Dónde ocurre la historia?</u></p> <p>Nos interesa que los niños reconozcan contextos.</p> <p><u>¿Quién está contando la historia?</u> Nos interesa ver cómo el niño reconoce las voces que aparecen dentro de la historia.</p> <p><u>¿En cuánto tiempo se desarrolló la historia?</u> Nos interesa escuchar si los niños establecen una relación de tiempo, debido a que en la historia se mencionan varios momentos o días transcurridos. La anterior pregunta puede complementarse con:</p>

			<p><i><u>¿Qué elementos de las imágenes pueden ayudarte a saber el tiempo que transcurrió?</u></i> Es de nuestro interés ir llevando a los niños a identificar esos elementos de las imágenes que también dicen cosas al lector.</p> <p><i><u>¿Hay algún otro elemento que puedan observar y que les dice algo? La forma de las letras por ejemplo?</u></i></p> <p><i><u>¿Notan algo diferente en cómo está contada esta historia?</u></i> Nos interesa ver si los niños identifican la forma particular en cómo está escrita la historia. (rima) Poema.</p> <p><i><u>¿Han escuchado otra historia que esté escrita de forma o parecida a esta? ¿Qué las hace parecidas?</u></i> Nos interesa observar si dentro de la conversación los niños mencionan otras historias que conozcan que estén contadas de la misma forma, es decir, nos interesa saber si los niños realizan un ejercicio de intertextualidad. (identificando otras historias contadas en rima)</p> <p><i><u>¿Algo te pareció extraño en esta historia?</u></i> Nos interesa que conversen acerca del absurdo planteado acerca de que son animales los que escriben.</p>
7. Productos académicos	El producto académico tendrá que ver con las intervenciones de los niños después de la lectura, la		

	pertinencia de sus comentarios, Respeto por las intervenciones de sus compañeros, el análisis del tiempo, los escenarios en los que se desenvuelve la historia y los narradores que en este caso son dos.
8. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	Se documentara por medio de videos y fotos para que quede evidencia de los aprendizajes y logros alcanzados de los niños en esta situación de conversación después de la lectura.
9. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	<ul style="list-style-type: none"> - Fotos: de los tres momentos de la actividad. - Videos: de todos los momentos de la actividad, sobre todo cuando los niños participan haciendo intervenciones. - Bitácora que se llevará para escribir aspectos relevantes de la actividad y de cosas que sean particulares en los niños, es decir, que expresiones o manifestaciones que llamen la atención.

1. Nombre de la actividad	La magia de un beso compartido.
2. Texto que será leído, razones de la selección	<p>Rosenthal, Amy; Reynolds, Peter. Siembra un beso. España: Océano Travesía, 2014.</p> <p>Consideramos que este libro, entre otros asuntos, podría permitir que los niños se sintieran identificados con las diferentes sensaciones de una larga espera por algo que se ansia.</p> <p>Es un libro que posibilita a los niños acudir a la imaginación en tanto que la extensión del texto escrito es corta. Dicha extensión se complementa de manera perfecta con las ilustraciones que se caracterizan por ser delicadas manejando una tonalidad suave.</p>
2. Tiempo de duración y fecha en las que se implementará	Tiempo aproximado 60 minutos.
3. Referentes teóricos de enfoque	<ul style="list-style-type: none"> • “La lectura compartida de álbumes permite un conocimiento más preciso de las formas en que los lectores ingresan a los libros, de los avances que van realizando en su proceso de lectura y de los diversos modos en que construyen los sentidos” (Fittipaldi, 2012, p. 70). • <u>“La literatura como “un regalo de espacio” para encontrarse no sólo con uno mismo sino también con el “otro”. La literatura tiene el potencial de abrir ese espacio de encuentro entre la cultura representada por el texto y el contexto cultural del lector” (Petit, 2009, p. 45).</u> • (...) Los cuentos desarrollan la capacidad cognitiva necesaria para entender a otros seres humanos en la medida de que le atribuimos pensamientos e intenciones, (la llamada teoría de la mente). Esta capacidad es importante no solo para comprender historias más complejas sino también para desarrollar las destrezas sociales que nos ayudan a convivir con los demás (Arizpe, 2012, p. 45). • “Los niños empiezan cualquier discusión sobre álbumes identificando y describiendo lo que ocurre en las imágenes a la vez que se preguntan por ello y responden especulativamente” (Colomer, 2012, p. 88). • (...) La creación de una comunidad de lectores, la construcción de referentes literarios y culturales compartidos, la apropiación personal y afectiva de la literatura, o la evidente progresión en la competencia de lectura literaria de niñas y niños parecen ser algunas de las evidencias que tanto la mediación in extenso como el uso cotidiano de la discusión literaria ponen en juego. Son, en definitiva, buenos ejemplos de la idea Vygotskiana de que lo que un niño es capaz de hacer hoy con la ayuda de un mediador podrá hacerlo mañana por sí solo (Munita, 2012, p. 123). • “La lectura debe proporcionar experiencias relevantes con textos de calidad y con densidad de significados que puedan impactar al lector” (Margallo, 2012, p. 148). • “Se necesita un libro capaz de generar el conflicto c3ognitivo y el interés necesario para captar la atenci3n del lector” (Rinc3n, 2012, p. 199). • “El lenguaje visual es muy rico y se caracteriza por el estilo realista, el h3bil uso de los c3digos de

	<p>la imagen como el color, la luz y sobre todo el juego de perspectivas, proporciones y marcos” (Rincón, 2012, p. 199).</p> <ul style="list-style-type: none"> • “La discusión literaria es el espacio para “compartir entusiasmos, desconciertos y conexiones” (Rincón, 2012, p. 202). 		
<p>4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer formas de expresar un sentimiento o una sensación frente a lo leído. • Generar espacios de conversación entre lectores de manera guiada a través de preguntas. • Escuchar atentamente la lectura. • Escuchar a sus compañeros cuando hagan intervenciones. • Relacionar los silencios con la acción de esperar. 		
<p>5. Resultados generales esperados no relacionados con los aprendizajes específicos (en caso de ser contemplados)</p>	<p>Se espera vincular a los niños con la literatura, para generar en el aula una comunidad de lectores, en la cual cada niño sea protagonista por las intervenciones que hace y pueda relacionarse, de algún modo, con la historia leída, los personajes, sus emociones, sentimientos, etcétera.</p>		
<p>6. Descripción de la actividad, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem es importante tener en cuenta que no se debe hacer una descripción general de la actividad, sino de cada momento o componente.</p>	<p>Momentos o componentes de la actividad</p>	<p>Lo que se espera de los niños</p>	<p>Consignas del docente. Posibles intervenciones</p>
	<p>Momento 1. Antes de la lectura 15 minutos. Los niños se sentarán en el piso, en media luna frente al video beam, la maestra se ubicará adelante sin tapar la proyección. Luego la maestra hará la presentación del libro, en físico y tomándolo en sus manos, mostrará a los niños la portada, animándoles a fijarse en esa primera ilustración, para hablar un poco sobre</p>	<p>Momento 1. Antes de la lectura Después de mirar la portada se espera que los niños establezcan algunas relaciones referidas a su vida y también que realicen ciertas predicciones relacionadas con el contenido del libro. Se espera que los niños mencionen situaciones de su vida relacionadas con la primera ilustración, es posible que muchos de</p>	<p>Momento 1. Antes de la lectura Mientras los niños se disponen para escuchar el cuento, la docente va resaltando la importancia de una buena escucha, de respetar los turnos y participar. Las posibles intervenciones de la maestra son: <i>Para vincularlos con la historia a partir de la imagen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ “¿Les dice algo esta imagen?” ○ “¿Les recuerda algo?” ○ “¿Sienten algo en

	<p>ella. Se dejará un momento para que la observen. Luego la maestra formulará algunas preguntas para orientarlos en el proceso de predicción.</p> <p>Finalmente leerá el autor, el ilustrador, la editorial y el título del cuento seguido de una pregunta para motivar la predicción acerca del mismo.</p>	<p>ellos la relacionen con las labores del campo cuando se les da de comer a las gallinas por ejemplo.</p> <p>Se espera que pongan en palabras sentimientos y que finalmente predigan lo que sería sembrar un beso, es posible que manifiesten que eso no sucede en la vida real, o que los besos no son para sembrar, o que no se imaginan cómo sería sembrar un beso.</p>	<p><i>particular al ver ésta imagen?”</i></p> <p><i>Para predecir sobre el contenido del libro:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>“¿Qué será eso de sembrar un beso?”</i>
	<p>Momento 2. Durante de la lectura 15 minutos</p> <p>Este es un libro que estará mediado por los silencios, justamente por su relación con la espera.</p> <p>La docente leerá en voz alta apoyada por el video beam, teniendo en cuenta los silencios entre página y página, así como las pausas hechas de manera intencionada.</p>	<p>Momento 2. Durante de la lectura</p> <p>Se espera que los niños noten los silencios y que en estos momentos les permitan capturar más detalles acerca de la imagen.</p> <p>Se espera que por medio de estos detalles los niños logren intuir el contenido de la historia así como relacionarla con sus realidades.</p>	<p>Momento 2. Durante de la lectura</p> <p>Hay momentos específicos de silencios y de entonación particular de algunas palabras, así:</p> <p>Diapositiva 2: silencio y un toque intencionado por parte de la maestra al espacio donde está la pala.</p> <p>Diapositiva 3: la maestra hará un silencio para que los niños puedan observar la tierra, que da inicio a la historia.</p> <p>Diapositiva 6: después de mencionar la palabra beso, se hace la onomatopeya del beso.</p> <p>Diapositiva 11: alargar la palabra “esperar” y se hará un gesto relacionado con la misma que puede ser “señalando el reloj como símbolo</p>

			del tiempo”.
			En la diapositiva 26: se dejará un poco más de tiempo la diapositiva, (que servirá para que observen el detalle de la altura de los niños que están representando a los grandes)
	<p>Momento 3. Después de la lectura 30 minutos en el salón de clase</p> <p>En este momento la maestra orientará la conversación por medio algunas preguntas que el enfoque “Dime” (Adam Chambers) nos marca.</p> <p>La maestra desarrollará tres tipos de preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Básicas * Generales * Especiales 	<p>Momento 3. Después de la lectura</p> <p>Se espera que los niños expresen sensaciones y/o sentimientos acerca de lo que les generó el libro.</p> <p>Se espera que expresen sus impresiones acerca de los silencios que se hicieron durante la lectura de la historia, manifestando su agrado o desagrado por los mismos.</p> <p>Se espera que los niños logren identificar el absurdo de sembrar besos.</p> <p>Se espera que relaten momentos de su vida relacionados con el proceso de germinación, por ejemplo, si han sembrado alguna vez, si tuvieron éxito al sembrar, si es decir les creció la planta esperada, lo que necesitaron para que la planta germinara, el tiempo que tuvieron que esperar para que germinara,</p>	<p>Momento 3. Después de la lectura</p> <p>Posibles preguntas:</p> <p>“¿Algo te gustó de este libro?” Nos interesa saber qué sensaciones les generó.</p> <p>“¿Algo te desagradó del libro?” Como el cuento está mediado por tantos silencios podemos intuir que para algunos niños no es tan grato, y prefieran una lectura más fluida</p> <p>“¿Algo te pareció extraño?” Nos interesa que conversen acerca del absurdo que propone el autor al sembrar un beso.</p> <p>“¿Qué partes del libro son similares a la vida?” Nos interesa que establezcan una relación con el proceso de germinación.</p> <p>“Este escritor reflejó a una niña sembrando un beso, ¿tú que sembrarías?” Nos interesa que el niño tome distancia de la historia y a su vez pueda sugerir cosas inconmensurables para sembrar.</p> <p>“¿Quisieras leerle a alguien este libro... Por qué?” Nos interesa reconocer la voz del niño como referenciador de libros.</p>

		<p>el tipo de sensaciones que tuvieron al ver que su planta germinó o no.</p> <p>Se espera que los niños hagan uso de la imaginación proponiendo otro tipo de opciones de siembra. (Abrazos, palabras, sentimientos, etc)</p> <p>Se espera que los niños ubiquen a personas cercanas reconociendo sus gustos literarios de tal manera que sirvan de canal entre la literatura y esas personas.</p> <p>Se espera que los niños identifiquen el contexto de la historia, es posible que allí mencionen que no aparecen adultos, y que se desarrolla en un contexto rural.</p> <p>Se espera que los niños diferencien los momentos cuando habla el autor y algunos de los personajes de la historia.</p>	<p>“¿Dónde ocurre la historia?” Nos interesa que los niños reconozcan contextos.</p> <p>“¿Quién está contando la historia?” Nos interesa ver cómo el niño reconoce las voces que pueden aparecer dentro de la historia.</p>
7. Productos académicos	El producto académico tendrá que ver con las intervenciones de los niños después de la lectura, la pertinencia de sus comentarios, las relaciones que establecen con la realidad, y la forma como lo hacen. (Respeto por las intervenciones de sus compañeros)		
8. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	Se documentara por medio de videos y fotos para que quede evidencia de los aprendizajes y logros alcanzados de los niños en esta situación de conversación después de la lectura.		
9. Decisiones sobre la			

Instrumento 1. Planeación de la actividad (es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)

1. Nombre de la actividad	UN LOBO ESPECIAL
2. Texto que será leído,	Jean-Marc Derouen Laure du Fay ; <i>Voy a comedte!</i> España Editorial. Kókinos.2013.

215

información que se tomará para la sistematización	<ul style="list-style-type: none">- Fotos: de los tres momentos de la actividad.- Videos: de algunos momentos específicos, sobre todo cuando los niños participan haciendo intervenciones.- Bitácora que se llevará para escribir aspectos relevantes de la actividad y de cosas que sean particulares en los niños, es decir, que expresiones o manifestaciones que llamen la atención.
---	--

razones de la selección	<ul style="list-style-type: none"> • El libro acerca a los niños a la diversión, puesto que la historia tiene palabras escritas erróneamente para interpretar la voz de un hambriento lobo con una particular manera de hablar. • Permite al niño ubicar a personajes que son catalogados como perversos en este caso el lobo y ponerlos en situaciones vulnerables. • Es un libro que atrae a los niños por sus llamativas ilustraciones ya que juegan un papel importante en cuanto a tamaño y color.
3. Tiempo de duración y fecha en las que se implementará	Tiempo aproximado 45 Minutos
4. Referentes teóricos de enfoque	<ul style="list-style-type: none"> • “La literatura como “un regalo de espacio” para encontrarse no sólo con uno mismo sino también con el “otro”. La literatura tiene el potencial de abrir ese espacio de encuentro entre la cultura representada por el texto y el contexto cultural del lector” (Petit, 2009, p. 45). • “Los niños empiezan cualquier discusión sobre álbumes identificando y describiendo lo que ocurre en las imágenes a la vez que se preguntan por ello y responden especulativamente” (Colomer, 2012, p. 88). • (...) En las discusiones literarias se construye sentido entre todos los participantes a partir de un mismo texto leído. En ellas, la participación del mediador es esencial puesto que brinda ayuda, ofrece pautas y soportes para que los alumnos vayan evolucionando a sus discursos orales (Camps, 2005, p. 173). • “La discusión literaria se muestra como una estrategia idónea al permitir construir en comunidad el sentido de los textos leídos, y allí aparece como un elemento relevante el mediador de lectura, quien es el encargado de gestionar la interacción y de guiar el proceso de aprendizaje de todos los participantes” (Munita, 2012, p. 119). • “Lo que nosotros realmente queremos escuchar de la experiencia del lector: gozo o su falta, pensamientos, sentimientos, recuerdos y lo que sea que el lector quiera comunicar” (Chambers 1993, p.61) • “Si el profesor se limita a mostrar el código está convirtiendo el texto en una cosa que hay que analizar y no en una voz que hay que escuchar (Larrosa, J , 2003 P 44) • “Se necesita un libro capaz de generar el conflicto cognitivo y el interés necesario para captar la atención del lector” (Rincón, 2012, p. 199).

5. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Que los estudiantes lean de manera individual el libro, bien sea con simple lectura de imágenes o el texto complementario del libro. • Escuchar atentamente la lectura. • Participar en espacios de conversación (comunidad de lectores) • Escuchar a sus compañeros cuando hagan intervenciones, preguntas o comentarios . • Que los estudiantes ubiquen a personajes que son catalogados como perversos en este caso el lobo y ponerlos en situaciones vulnerables. 		
6. Resultados generales esperados no relacionados con los aprendizajes específicos (en caso de ser contemplados)	Se espera vincular a los niños con la literatura, para generar en el aula una comunidad de lectores, en la cual cada niño sea protagonista por las intervenciones que hace y pueda relacionarse, de algún modo con la historia leída, los personajes, sus emociones, sentimientos, etcétera.		
7. Descripción de la actividad, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem es importante tener en cuenta que no se debe hacer una descripción general de la actividad, sino de cada momento o componente.	Momentos o componentes de la actividad	Lo que se espera de los niños	Consignas del docente. Posibles intervenciones
	<p>Momento 1. Antes de la lectura</p> <p>10 minutos.</p> <p>En el salón de clase, Los niños frente al video beam sentados en el piso cada uno busca libremente donde se quiera ubicar.</p> <p>Mientras tanto la profesora estará ubicada detrás de los niños para proyectar las imágenes desde el video beam.</p>	<p>Momento 1. Antes de la lectura</p> <p>Se espera que los niños muestren una postura apropiada a lo que han realizado anteriormente en la comunidad de lectores, de esta manera No se les recordará las observaciones indicadas en las sesiones anteriores.</p> <p>La ubicación se realizará de manera libre, sin ninguna indicación al respecto, se busca que tengan autonomía frente a buscar un espacio cómodo y acorde frente a la actividad de lectura.</p>	<p>Momento 1. Antes de la lectura</p> <p>En este momento no se generará ninguna intervención de la docente, tan solo esperará que se ubiquen libremente para iniciar el segundo momento. Es importante valorar si se genera expectativa de los estudiantes en cuanto que la docente no haga intervenciones.</p>

	<p>Momento 2. Durante de la lectura 15 minutos</p> <p>Esta actividad contará con dos lecturas, una realizada de manera individual por los niños y otra realizada en voz alta por la docente.</p> <p>PRIMERA LECTURA</p> <p>Se da inicio a la actividad indicando que se ubiquen donde quieran de manera que puedan observar bien para leer de manera individual.</p> <p>Se realiza la proyección de las imágenes dejando un tiempo prudente para la lectura silenciosa de los participantes.</p> <p>Una vez hecha esta primera lectura la maestra realiza unas preguntas acerca de ese primer acercamiento.</p>	<p>Momento 2. Durante de la lectura</p> <p>Se espera que los niños se ubiquen de manera libre para que realicen la lectura individual del texto.</p> <p>Se pretende que los niños del grado segundo lean el texto y se enfrenten a la compleja manera de darle sentido a las palabras extrañamente escritas para que haya una relación con las particularidades de la historia presentada.</p> <p>Para la aplicación en los niños del grado preescolar, se pretende que realicen una lectura detallada de imágenes, con el fin de acercarlos al texto previamente a la lectura de la docente.</p> <p>Cuando hayan realizado la lectura individual se espera que participen de acuerdo las preguntas dinamizadoras de la docente, estas con el fin de determinar la apropiación del texto presentado y como se sintieron leyéndolo teniendo en cuenta que se</p>	<p>Momento 2. Durante de la lectura</p> <p>Consignas del docente: Ubíquense por favor donde se sientan cómodos y logren leer.</p> <p>No se dará ninguna indicación por parte de la docente en la proyección de imágenes, una vez terminadas las diapositivas se da inicio al primer acercamiento en el dialogo con premisas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Qué les llamo especialmente la atención? * ¿Cómo se sintieron leyendo el libro? * ¿Hubo algo que les pareciera extraño? <p>La docente dará la palabra de acuerdo con quiera manifestar su intervención</p>
--	--	--	---

		presentan palabras de difícil pronunciación.	
	<p>SEGUNDA LECTURA 10 min En el aula de clase</p> <p>La maestra leerá en voz alta el libro teniendo en cuenta las particularidades de dicción que presenta la historia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se espera que los niños estén dispuestos a escuchar la lectura del texto y se diviertan de acuerdo a las particularidades de la historia. • Que los niños a partir de las intervenciones, logren reconocer una comunidad de lectores como espacio de dialogo y construcción grupal de conocimiento 	<p>La docente empieza la lectura del libro en voz alta, para tal fin se debe tener en cuenta la entonación especial y silencios en las siguientes diapositivas:</p> <p>Presentación del libro pág. 1 y 2, se realiza una pausa para que lo niños identifiquen el autor e ilustrador y editorial del libro.</p> <p>Imagen 3: El narrador lee y al finalizar la página, espera un momento, para que los niños puedan identificar en qué lugar del bosque se encuentra el lobo. En esta imagen también es impactante el tamaño del lobo, ya que es muy pequeño y normalmente los lobos son grandes y furiosos.</p> <p>Imagen 5: en esta imagen el narrador personificara lo hambriento que esta el lobo, con bostezos fuertes y acentuados, pues en la imagen no se logra captar el hambre del lobo.</p> <p>Imagen 6: en esta imagen el narrador después de leer la diapositiva, puede pasar la mano suavemente por el gusano y el</p>

			<p>pájaro, para despistar a los niños, ya que ellos van a creer que esa es la presa que buscaba el lobo.</p> <p>Imagen 9 y 10: suponemos que en estas dispositivas, se va a generar un ambiente de risas y diversión por la manera como habla el lobo, entonces después de leerla, haremos una pequeña pausa para permitir que los niños se expresen libremente.</p> <p>Imagen 12: el narrador exagera las onomatopeyas descritas en el texto.</p> <p>Imagen 18: al tiempo que se va leyendo la diapositiva, el narrador va señalando el reloj, para que indique el tiempo de espera del lobo.</p> <p>Imagen 20: se hace una pequeña pausa en esta diapositiva, pues se espera que el “conejo Dojo” llame la atención por su color.</p> <p>Imagen 33: en el momento que se lee: “¡Pum! ¡Pataplaf!”, el narrador golpea sus manos fuerte para que se escuche (simular) el golpe del lobo.</p>
--	--	--	--

			<p>Imagen 38: creemos que la palabra “vegetadiano” va a generar curiosidad en los niños, por eso vamos a dejar esa imagen un poco más proyectada, además teniendo en cuenta que es la última página del libro.</p>
	<p>Momento 3. Después de la lectura</p> <p>15 min En el salón de clase</p> <p>Se invita a los niños a ubicarse en círculo para iniciar la conversación.</p> <p>La intención es que se de un espacio de conversación en donde la participación es un poco más libre y poco dirigida. Aquí la maestra será una participante más del dialogo.</p>	<p>Momento 3. Después de la lectura</p> <p>Se espera que los niños expresen sus opiniones de acuerdo a las posturas que han emitido sus demás compañeros</p> <p>Que expresen las sensaciones y/o sentimientos acerca de lo que les generó el libro.</p> <p>Se espera que sigan las pautas de la comunidad de lectores respondientes a :</p> <ul style="list-style-type: none"> * Asignación de turnos conversacionales. * Actitud de escucha. *Aportes frente a lo escuchado. * Que recuerden otras historias donde hayan lobos. *Que expresen libremente lo que les gustó o no de la historia 	<p>Momento 3. Después de la lectura</p> <p>Después de la lectura hecha por la maestra y que los niños se han ubicado en círculo, la maestra empezará con aportes personales con el fin de participar como un miembro más en la comunidad, en esta oportunidad se abstendrá de realizar preguntas. Emitidos los comentarios se espera que los niños también aporten al dialogo y de esta manera participen en la construcción grupal de la actividad. Algunos de estos aportes serian: “A mí lo que más me llamo la atención de esta historia es darme cuenta que en realidad el lobo nunca se comió un conejo”</p> <p>Intuimos que con este comentario cada uno de los niños querrá compartir lo que más le llamo la atención y lo comunicará.</p> <p>“Si yo fuera uno de esos conejos de</p>

			<p>la historia, le diría al lobo que se pusiera un dulce en la boca y lo llevara de delante para atrás con su lengua, y que así el pelo se le ablandaría y se caería”</p> <p>Creemos que con este comentario se animen a comentar sobre otras formas creativas para distraer el lobo y no ser consumidos por él.</p> <p>“Leyendo este libro recordé la historia de caperucita roja”</p> <p>Pretendemos que los niños asocien personajes de lecturas realizadas y que aprecien diferencias y similitudes.</p> <p>“Cuando leí por primera vez este libro quise traérselos y presentarlo a ustedes porque me pareció que este lobo es uno lobo distinto al de otras historias”</p> <p>Con este comentario se busca dejar abiertas las posibilidades de diálogo espontáneo por parte de los niños y que quizá traigan a la conversación acerca de los distintos tipos de lobos que se presentan en otras historias.</p>
--	--	--	---

			<p>“Hay algo en las imágenes y en la historia de este cuento que no me indican que este sea un lobo tan malvado y tampoco tan enorme, esto me hace preguntarme si realmente lo era”</p> <p>Aquí se busca que los niños realicen una observación puntual de algunos detalles de las imágenes y de la misma historia que no son tan dependientes de ideas o estereotipos determinados para el personaje del lobo en los cuentos.</p>
8. Productos académicos	El producto académico tendrá que ver con las intervenciones de los niños después de la lectura, la pertinencia de sus comentarios, las relaciones que establecen con la realidad, y la forma como lo hacen. (Respeto por las intervenciones de sus compañeros)		
9. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	Se documentara por medio de videos y fotos para que quede evidencia de los aprendizajes y logros alcanzados de los niños en esta situación de conversación después de la lectura.		
10. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	<ul style="list-style-type: none"> - Fotos: de los tres momentos de la actividad. - Video de toda la intervención.. - Bitácora que se llevará para escribir aspectos relevantes de la actividad y de cosas que sean particulares en los niños, es decir, que expresiones o manifestaciones que llamen la atención. 		

Anexo 3. Formato Instrumento 2 “Descripción y primer análisis de la actividad implementada”

<i>Instrumento 2. Descripción y primer análisis de la actividad implementada</i>		
1. Fecha de desarrollo de la actividad		
1. <i>Descripción</i> de las variaciones en la implementación de la actividad		
2. ¿Qué resultados de aprendizaje, esperados y no esperados, se hallaron? <i>Describirlos, documentarlos y codificarlos</i>		
4. ¿Qué resultados generales se hallaron?	•	
3. Documentación de la actividad: describir y codificar los soportes documentales a los que se puede acceder. Pueden ser soportes textuales (textos de los estudiantes, observaciones escritas del profesor, diarios de campo...), audiovisuales (filmaciones de clases,	<i>Descripción del momento</i>	<i>Tipo y código de registros</i>

<p><i>de eventos, acciones...), visuales (dibujos, fotografías, esquemas, presentaciones...), audio (grabaciones...)</i></p>		
<p>6. Análisis <i>¿Qué reflexiones o qué aspectos de orden teórico, didáctico, pedagógico, se generaron a partir de la reflexión, análisis y contraste entre la actividad planeada y la implementada? ¿Qué diferencias, fortalezas, dificultades y/o limitaciones se hallaron y se resaltan? ¿Por qué se dieron? ¿Qué recomendaciones son clave para futuras implementaciones?</i></p>		
<p>7. Nombre de quien diligenció este instrumento</p>		
<p>8. Reflexiones y análisis colectivo</p>		

Anexo 3.1. Instrumento 2 “ Descripción y primer análisis de la actividad implementada”

<i>Instrumento 2. Descripción y primer análisis de la actividad implementada</i>	
<i>1. Fecha de desarrollo de la actividad</i>	Lunes 15 de Junio- Colegio El Porvenir. Sede A. J.T,
<i>4. Descripción de las variaciones en la implementación de la actividad</i>	<p>La implementación se desarrolló con las siguientes variaciones:</p> <p><i>* En cuanto a la ubicación:</i></p> <p>La ubicación de los niños durante la lectura del cuento varió, se ubicaron unos detrás de los otros, debido a que el espacio es más reducido, al buscar que sea en media luna se pretende que todos tengan la posibilidad de verse unos a otros, sin embargo esta variación se dio sólo al inicio de la actividad. En el momento de la conversación se tuvo especial cuidado de que fuera en círculo, la posibilidad de ver al otro cuando está hablando establece una relación distinta, nos encontramos con rostros no con espaldas para dialogar.</p> <p><i>*En cuanto a lugar y cantidad de niños:</i></p> <p>Toda la actividad se desarrolló en un aula diferente a la cotidiana ya que el video beam se encontraba en ese lugar, esto pudo haber influido en que los niños se dispersaran un poco pues nunca habían estado en esa aula. De otro lado, la cantidad de niños que escucharon y hablaron del libro fue menor, generalmente son 30 niños y asistieron este día 16, esto pudo influir en la forma como se dio la participación al momento de la conversación ya que al estar el grupo completo la participación requeriría de más paciencia por parte de los niños que deseen hablar, pues habría más niños con la oportunidad de hacerlo.</p> <p><i>*En cuanto a lo didáctico:</i></p> <p>El libro en físico no fue posible conseguirlo en las bibliotecas públicas, debido a que es un libro nuevo, la intención de tener el libro era la de que los niños tuvieran la oportunidad de tener más de cerca el libro, por ejemplo tener la posibilidad de tocar sus imágenes ya que algunas de ellas tienen textura y brillos, lo que nos parece que genera otro tipo de relación con el libro pues su presentación, el colorido de las imágenes, la calidad del papel, también ayudarían a establecer un</p>

	<p>nivel de recordación en los niños, sin duda se establece relación con el libro a través de los sentidos.</p> <p>De otra parte la maestra no recordó a los niños los acuerdos que ya existen en el aula cuando se escucha y se habla de una historia, es posible que esto sea necesario recordarlo cada vez que se desarrollen estas experiencias de lectura y de conversación de las mismas, se podría intuir que con discurso (recordación auditiva) y con práctica van adquiriendo esta habilidad.</p>
<p>5. <i>¿Qué resultados de aprendizaje, esperados y no esperados, hallaron? Describirlos, documentarlos y codificarlos</i></p>	<p>Por medio de la actitud de escucha se logró evidenciar que se han ido fortaleciendo en la adquisición del hábito de escuchar narraciones, indicaciones, opiniones de otros lo que va marcando el camino para el manejo del turno conversacional.</p> <p>Durante el momento de participación inicial, se logró evidenciar que la imagen les suscitaba comentarios, muy pocos lograron establecer un recuerdo a partir de la imagen. Uno mencionó que le recordaba a una piñata cuando la niña iba botando como papelititos de colores. Otra niña mencionó que la niña estaba regando polvitos mágicos.</p> <p>Al momento de la pregunta formulada con el fin de que hicieran predicción de contenido, algunos niños ya hablaron de lo que era sembrar, también lo asociaron con la palabra amor y con corazones. Aquí se presentó algo particular y es que empezaron a repetir la misma idea que había dicho el compañerito, a lo que la maestra hizo el llamado de escucharse con atención con el fin de que no se repitieran las opiniones.</p> <p>Al momento de la conversación, se pudo observar que la participación se centró en algunos de los niños, aunque conociendo al grupo se pudo detectar la intención de participación de un niño en especial que muy rara vez se atreve a expresarse en público, ya que su dicción hace poco comprensible lo que dice. Esto es algo que no se esperaba, y me parece importante resaltarlos pues es algo que cambia la dinámica del grupo al escuchar la voz de aquellos que generalmente están</p>

	<p>en silencio. Es así como específicamente al momento de hablar sobre el libro lo considero como una oportunidad. ya que el realizar frecuentemente este tipo de actividades puede funcionar para los niños que se abstienen de hablar ganando poco a poco en seguridad y confianza.</p> <p>Se encontró que la participación no fue masiva, es decir se evidenció que algunos niños participaron de los espacios de conversación, otros no lo hicieron espontáneamente por lo que en algunos momentos la maestra les animó a hacerlo. La respuesta de uno de estos niños fue inmediata, los otros optaron por no opinar.</p> <p>Un aspecto de relevancia es la oportunidad de ver las imágenes en grande con el uso del video beam pudo haber incidido en la actitud de escucha, aunque en general es la actitud que asumen en su mayoría los niños cuando se les narran historias. Se muestran deseosos de conocer la historia, sus rostros reflejaron expectación todo el tiempo.</p>	
3. ¿Qué resultados generales se hallaron?	No hubo resultados no relacionados con los niños y sus aprendizajes	
4. Documentación de la actividad: describir y codificar los soportes documentales a los que se puede acceder. Pueden ser soportes textuales (textos de los estudiantes, observaciones escritas del profesor, diarios de campo...), audiovisuales (filmaciones de clases, de eventos, acciones...), visuales (dibujos, fotografías, esquemas, presentaciones...), audio (grabaciones...)	<i>Descripción del momento</i>	
	<p>Momento 1. Antes de la lectura</p> <p>Al llegar al aula donde estaba dispuesto el video beam las primeras expresiones fueron de asombro, debido a que nunca se había subido hasta ese piso, y a pesar de que ya se les había leído con el apoyo del video beam esto les causó curiosidad y les dispuso asertivamente para escuchar la historia. (Soporte foto)</p> <p>Se esperaba tener el libro en físico para realizar una observación de la imagen de la portada, para que la pudieran tocar, pero como no fue posible todo se realizó apoyándose en la proyección. Las preguntas relacionadas con la imagen de la portada estaban dirigidas en dos sentidos, uno relacionado con el vínculo con la historia a partir de la imagen, en donde se evidenció muy poca</p>	<i>Tipo y código de registros</i>

Video23. 00:00 a 2:20; 4:50 a 7:30; 10:02 a 15:04....

Video 1. 2:12 a 2:36

Video1. 4:27 a 4:38

<p>participación de los niños especialmente a la pregunta que tenía que ver con lo que sentían al ver la imagen. (Soporte video). El otro relacionado con la predicción del contenido del libro, en donde algunas de las respuestas de los niños se acercaron al tema de la siembra, se evidencia nuevamente poca participación. (Soporte video).</p>	<p>A1P6 A1P8 Video 1. 3:51 a 7:24</p>
<p>Momento 2. Durante la lectura</p> <p>Al dejar que el silencio apareciera en algunos momentos de la narración se escucharon algunas intervenciones de los niños relacionadas con la siembra o con lo que les suscitaban los besos.</p> <p>Esas expresiones espontaneas son posibles evidenciarlas en el video que soporta este momento. . (Soporte video y foto).</p>	<p>Video 1. 8:24 a 8:26 Video 1. 8:55 a 9:04 A1P15 Video 1. 9:48 a 9:51</p>
<p>Momento 3. Después de la lectura</p> <p>Para este momento se esperaba que los niños se involucraran con la historia, relacionándola con algunos eventos de su propia vida y trayendo eso a la conversación. En el video de soporte se evidencia que la participación en este momento es un poco más fluida con respecto a la del momento inicial, sin embargo se focaliza la participación en algunos niños en particular, para lo que la maestra trata de animar a aquellos que no lo hacen, obteniendo algunas respuestas.</p> <p>También es posible evidenciar en video el momento en el que se encuentran a nivel de aprendizaje del manejo del turno conversacional como por ejemplo pedir la palabra, escuchar al otro cuando opina, etc. Lo anterior se ratifica cuando algunos quieren hablar sin esperar su turno o hablan al mismo tiempo en el que lo está haciendo un compañero.</p> <p>Durante el momento de la conversación orientada a partir de preguntas relacionadas con gustos, desagradados, las respuestas de los niños estuvieron inclinadas tanto aspectos actitudinales del</p>	<p>Video 1. 13:30 a 18:12</p>

personaje principal como a aspectos propios de la historia. (Soporte fotos y videos)

La maestra no realizó la pregunta acerca de lo que les pareció extraño, por lo que no se suscitó conversación acerca de lo extraño que puede ser sembrar un beso.

Durante la conversación la maestra planteó una pregunta relacionada con las partes del libro que les fueran similares a la vida, a la que los niños comentaron sobre la siembra de flores, video , otras relacionadas con sus experiencias de vida como haber sembrado plantas, haber cuidado de ellas y el proceso de siembra por ejemplo. (Soporte fotos y videos)

Así mismo hay intervenciones que se alejan de la realidad, por lo que la maestra hace un ejercicio de contra-preguntar con el fin de que los niños reflexionen un poco más sobre la información que están poniendo en escena. El resultado de esta contra-pregunta fue la intervención de otra niña corrigiendo la información a partir de sus saberes. (Soporte fotos y videos)

Otra de las preguntas orientadoras de la conversación tenía que ver con lo que ellos sembrarían, a la manera como lo planteaba el autor del libro. De ellas se obtuvieron respuestas de elementos abstractos como el amor, por lo que se pudo evidenciar que fue posible para los niños identificar este aspecto planteado en la historia y pensar en algo similar. (Soporte video)

Para finalizar las preguntas orientadoras de la conversación la maestra les pregunta si ellos quisieran leer a alguien este libro y el por qué, a lo que respondieron que si les gustaría y mencionaban a familiares cercanos sin embargo al preguntarles el por qué no expresaron argumentos complejos o contruidos, se limitaron a respuestas simples, como un “porque si”

A1P24

Video1. 13:49 a 14:06

Video 1. 14:19 a 14:21

Video 1. 16:20 a 16:42

A1P16 ; A1P17; A1P18

Video 1. 19:45 a 22: 13

Video 1. 20:25 a 21:15

Video 1. 21: 45 a 21:52

Video 1: 20:27 a 20 43

Video 1: 22:38 a 23:31

Video 1. 18:47 a 19:28

A1P52

5. *Análisis ¿Qué reflexiones o qué aspectos de orden teórico, didáctico, pedagógico, se generaron a partir de la reflexión, análisis y contraste entre la actividad planeada y la implementada? ¿Qué diferencias, fortalezas, dificultades y/o limitaciones se hallaron y se resaltan? ¿Por qué se dieron? ¿Qué recomendaciones son clave para futuras implementaciones?*

* La historia fue narrada únicamente apoyándose en la proyección, las bondades de la proyección pueden verse reflejadas en el nivel de concentración de los niños ya que pueden ver de manera más clara detalles de las ilustraciones y en general características del texto implícito y explícito. Sin embargo sería importante presentarles el cuento en físico cuando sea posible, ya que como se mencionó en la variación en lo didáctico, el libro cuenta con unas ilustraciones que tienen texturas y brillos particulares que también comunican algo al lector. Adicional a ello influiría en el grado de recordación del texto, debido precisamente a esos elementos perceptuales.

* En el momento inicial se esperaba que los niños mencionaran algo acerca de lo que sentían al ver la imagen, pero no lo hicieron es posible que no se les haya preguntado mucho por sus sentires acerca de lo que les rodea, de lo que observan.

* Me parece que para futuras implementaciones se podría regresar a la imagen de la portada para hacer un ejercicio de contrastación entre lo que expresaron de ella con lo que se trató realmente la historia, en niños de estas características es posible que sea necesario que se haga de manera explícita, por lo menos mientras que se van apropiando de este tipo de “herramientas” durante el acercamiento y la conversación sobre un libro.

* A la pregunta de lo que les pareció extraño es posible que se pudiera plantear a los niños la inquietud de “será posible sembrar besos? De esta forma buscar que se argumente sobre lo “absurdo” que puede ser esto así como la diferenciación de la realidad de la ficción.

* En cuanto al manejo del turno conversacional se observa que se intenta regular por medio de solicitar la palabra, es posible que la maestra pueda pensar en otra estrategia para generar este tipo de regulación, por ejemplo hay una estrategia implementada en las comunidades de indagación que se desarrollan en filosofía para niños, en dónde existe un objeto que representa a “palabra” y ellos mismos son los que le dan el turno a sus compañeros.

* En general se podría mencionar que funcionaron muy bien las preguntas orientadoras de la conversación posterior a la lectura, ya que abrieron paso a reflexiones acerca de aquellos aspectos de la historia que tienen relación con la vida real, haciendo comparaciones con los procesos de germinación por ejemplo. Así mismo posibilitaron el diálogo sobre aspectos concernientes al tipo de relación que establece la protagonista principal con los que la rodean, al mencionar que les

	<p>había gustado cómo la niña había compartido con todos lo que brotó del beso. Fue interesante hallar en algunos niños la capacidad de identificar los elementos abstractos de la historia y posteriormente mencionar un elemento igualmente abstracto para sembrar: el amor.</p> <p>*Sería interesante pensar en otro tipo de acercamiento para generar conversación, por ejemplo a partir de palabras claves, (al escuchar esta palabra en qué piensas) o de una imagen en particular (observa esta imagen y dime lo que piensas al verla). Lo anterior con el fin de no enmarcar la conversación en un ambiente de preguntas – respuestas.</p> <p>* Realizar la actividad en un espacio desconocido y el estar personas ajenas a su cotidianidad pudo haber influido en el nivel de atención de los niños. Puede ser una invitación a tratar de varias los escenarios cuando sea posible.</p> <p>* Uno de los aprendizajes esperados era el hallazgo de elementos abstractos en la historia y la proposición de otros para sembrar, esto se logró evidenciar en algunos niños que propusieron el amor.</p> <p>* En ocasiones la maestra es insistente en la formulación de algunas preguntas queriendo escuchar las respuestas y se le dificulta reformularlas para que tal vez sean más entendibles por los niños.</p> <p>* La maestra se inquieta por algunos movimientos de los niños durante el momento de la lectura y de la conversación.</p>
6. <i>Nombre de quien diligenció este instrumento</i>	María del Pilar Chaves Escobar
7. <i>Reflexiones y análisis colectivo</i>	

<i>Instrumento 2. Descripción y primer análisis de la actividad implementada</i>	
<i>1. Fecha de desarrollo de la actividad</i>	Martes 14 de Julio- Colegio El Porvenir. Sede A. J.T,
<i>6. Descripción de las variaciones en la implementación de la actividad</i>	<p><i>*En cuanto a lo didáctico:</i></p> <p>El invitado a realizar la lectura conjunta desarrolló la lectura previamente, sin embargo lo que no se pudo realizar fue un ejercicio previo de lectura conjunta y coordinar momentos como el de mostrar las imágenes del libro.</p> <p>El inicio de la actividad fue un poco apurado pues los niños habían estado en una actividad similar antes de iniciar la lectura de Tito Y Pepita, debido a que una mamá tenía tiempo de ir a compartir la lectura de un cuento y solicitó a la maestra el espacio. A pesar de esta variación la ubicación de los niños se mantuvo pero se notó que debían ajustarse corporalmente de manera constante pues las sillas no son cómodas para ellos y es evidente que su nivel de atención varía.</p> <p>Llamó la atención que al finalizar la actividad algunos niños pidieron que se les prestara los libros (2 ejemplares) para observarlos y volver a leer, se reunieron por grupos y lo hicieron.</p>
<i>7. ¿Qué resultados de aprendizaje, esperados y no esperados, se hallaron? Describirlas, documentarlos y codificarlos</i>	Aunque existió una actitud de escucha se mostraron algo ansiosos, supongo que porque estuvieron ubicados mucho tiempo de la misma manera o porque el lector invitado no era conocido para ellos, sin embargo durante la lectura se logró evidenciar que se conectan con este tipo de actividades y la lectura siempre les dispone de manera distinta.

	<p>Otro aspecto a destacar es que era la primera vez que se realizaba una lectura de este estilo, no habían tenido la posibilidad de escuchar a dos lectores al mismo tiempo.</p> <p>Durante el momento de la lectura se pudieron escuchar opiniones y comentarios (Soporte video) el contenido de los poemas les generó extrañeza y les animó a emitir juicios de valor. En general esta lectura les suscitó varios comentarios que realizaron de manera espontánea.</p>	
<p>3. ¿Qué resultados generales se hallaron?</p>	<p>Como se mencionó anteriormente contábamos con la presencia de una mamá que había ido a compartir con ellos una lectura, así que ella decidió quedarse a escuchar la historia de Tito y Pepita.</p>	
<p>5. Documentación de la actividad: describir y codificar los soportes documentales a los que se puede acceder. Pueden ser soportes textuales (textos de los estudiantes, observaciones escritas del profesor, diarios de campo...), audiovisuales (filmaciones de clases, de eventos, acciones...), visuales (dibujos, fotografías, esquemas, presentaciones...), audio (grabaciones...)</p>	<p><i>Descripción del momento</i></p>	
	<p>Momento 1. Antes de la lectura</p> <p>La disposición de las sillas se hizo desde temprano, de modo que al iniciar la actividad los niños ya habían estado allí desde hacía un buen rato. Contamos con la visita de una mamá quién llegó a leer un cuento como parte del proyecto de aula, así que la disposición de las sillas se aprovechó para ello también. La invitamos a participar de nuestra lectura de Tito y Pepita y se quedó allí con nosotros.</p> <p>En cuanto a los niños, estuvieron dispuestos y se mostraron muy interesados en escuchar la historia, les llamaba la atención que estuviera un profesor de bachillerato allí para leerles.</p> <p>Debido a que los niños estaban un poco inquietos, la maestra</p>	<p><i>Tipo y código de registros</i></p>

<p>arrancó con la presentación del libro y a contar los datos particulares de la autora, sin embargo el equipo de apoyo técnico y logístico no estaba listo para grabar o tomar fotos. Este preámbulo dispuso a los niños para la lectura. (A partir de ese momento ya se empezó la grabación).</p>	
<p><i>Momento 2. Durante la lectura</i></p> <p>A pesar de que cada uno de los narradores tenía el libro en físico y de que se hicieron altos para mostrar las ilustraciones faltó algo de coordinación en este momento, ya que se escuchaban voces diciendo “yo no vi” y una de las intenciones de tener los dos ejemplares era poder mostrar las imágenes de esa manera. (Soporte video y foto).</p> <p>La presencia de la mamá invitada no alteró en mayores proporciones la dinámica, al finalizar la lectura algunos niños pidieron los ejemplares que habían para observarlos más de cerca y otros se acercaron a donde estaba la mamá para hablar con ella. (Soporte video y foto).</p>	
<p><i>Momento 3. Después de la lectura</i></p> <p>Este momento se desarrolló después de la sesión de lectura, lo cual fue acertado también en términos del cansancio que ya empezaban a mostrar los niños después de un buen espacio de lectura. Se desarrolló 3 días después de la lectura y algunos de los asistentes de este día no estuvieron presentes en la lectura.</p> <p>Se inició entonces con la aplicación de la estrategia de “palabra” cuya finalidad era acercarse al manejo del turno conversacional de una manera distinta, en el ejercicio de la asignación del turno le correspondía a los mismos niños hacerlo. En términos generales funcionó, se cumplió con la finalidad además sentí que esto les ayudó un poco más en el autocontrol. (video y fotos de soporte)</p> <p>Se pudo observar que ellos asignaban la palabra a sus amigos así no</p>	

la estuvieran pidiendo, esto puede explicarse por el hecho de que fue un primer acercamiento a esta estrategia. La maestra intencionalmente olvidó en algunos momentos la consigna de la asignación de la palabra y era ella quien asignaba la palabra pero los niños hicieron el alto para recordarla, lo que demostró que comprendieron la dinámica de la estrategia.

(video y fotos de soporte)

Durante el momento de la conversación orientada a partir de preguntas generadoras en general la participación fue fluida, sin embargo algunas de las preguntas no fueron comprendidas por los niños, por ejemplo a la pregunta “quién está contando la historia”, algunos hicieron referencia a las personas que leímos la historia.

(video y fotos de soporte)

En cuanto a la pregunta “en cuánto tiempo se desarrolló la historia” algunos se aventuraron a decir un número de días (video y fotos de soporte) sin embargo al formular la contra pregunta acerca de los elementos o pistas que les permitían decir un número no fueron tan claros como lo esperábamos. Lo anterior porque inicialmente creímos que iban a acudir a algunos de los elementos explícitos que dan las ilustraciones y que podría ayudarles a realizar un cálculo más preciso del tiempo, sin embargo las respuestas denotan comprensión por la unidad de medida de las que se les estaba preguntando. (video y fotos de soporte)

La pregunta relacionada con la forma de las letras no tuvo mayor relevancia, entre otras cosas porque los niños no tuvieron mucho tiempo para observar esos detalles, así como otros elementos de las ilustraciones, pues como ya se mencionó no fue muy coordinado ese momento. Sin embargo, hicieron mención a que “los muñecos estaban bravos” e imitaban sus expresiones. (video y fotos de soporte) También mencionaron el nombre de algunas letras que recordaban haber visto.

	<p>Se esperaba que lograran identificar algo sobre la forma como está narrada la historia, es decir que pudieran encontrar la musicalidad de las palabras y sus terminaciones y quizá lograran encontrar en su memoria otra historia contada en rima. Esto no se logró (video y fotos de soporte) empezaron a responder por responder, es decir querían participar de algún modo y hasta inventaron títulos parecidos al del libro.</p>	
<p><i>5. Análisis ¿Qué reflexiones o qué aspectos de orden teórico, didáctico, pedagógico, se generaron a partir de la reflexión, análisis y contraste entre la actividad planeada y la implementada? ¿Qué diferencias, fortalezas, dificultades y/o limitaciones se hallaron y se resaltan? ¿Por qué se dieron? ¿Qué recomendaciones son clave para futuras implementaciones?</i></p>	<p>* Se nota una disposición especial para la lectura cuando se menciona a los niños datos diferentes de los autores de los libros, lo que se evidencia en conversaciones cortas entre ellos acerca de lo que se menciona.</p> <p>* Al pensar en involucrar a un lector externo en la lectura conjunta se pensó en la importancia de que conociera el libro con anterioridad y así se hizo, pero no se pensó en aspectos de orden más práctico como preparar o prever de manera coordinada los tiempos y la forma como íbamos a mostrar las imágenes a los niños. Lo anterior ocasionó que los niños no tuvieran la posibilidad de observar detenidamente elementos que luego les servirían para conversar de manera más precisa a partir de algunas preguntas generadoras de dialogo, como por ejemplo la relacionada con rasgos de las letras.</p> <p>*Se encontró como fortaleza que la estrategia de “palabra” puede funcionar como elemento de auto control y regulación del turno conversacional, ya que es un elemento concreto que está en sus manos y le recuerda lo que significa. Sin embargo creo que debe ser una estrategia implementada en todo momento, pues algunos niños tienen dificultad para escuchar a sus compañeros.</p> <p>*Para futuras implementaciones sería importante tener en cuenta los tiempos de atención de los niños, el hecho de que tuvieran que estar en una misma posición durante un periodo largo de tiempo les agota. Es de anotar, que no era posible cambiar de espacio para realizar la lectura debido a los pocos espacios con los que se cuenta, en un momento se pensó en salir a un espacio libre pero en ese momento ya salían los niños de primaria a descanso.</p> <p>*Se determina como dificultad la manera como se están formulando algunas preguntas, es decir es posible que los niños no estén comprendiendo el sentido de algunas de ellas por la forma en la que están planteadas.</p>	

	<p>*Me parece que la intención de que identifiquen tipologías particulares (poema) debe estar ligada a una experiencia más inmediata de lectura (de un texto con las mismas características y otro de distintas características), tal vez de esta manera sí lograrían establecer semejanzas y/o diferencias entre ellos.</p> <p>*Al observar la disposición que tuvieron los niños frente a la lectura realizada por parte de la mamá invitada, se evidencia que disfrutaban de este tipo de encuentros ,asumiendo una actitud de escucha y participación activa dentro de la misma.</p>
<p>6. <i>Nombre de quien diligenció este instrumento</i></p>	<p>María del Pilar Chaves Escobar</p>
<p>7. <i>Reflexiones y análisis colectivo</i></p>	

Instrumento 2. Descripción y primer análisis de la actividad implementada

<p>1. <i>Fecha de desarrollo de la actividad</i></p>	<p>Viernes 17 de Julio- Colegio El Porvenir. Sede A.J.T. Libro: ¡Voy a comerte!</p>
<p>8. <i>Descripción de las variaciones en la implementación de la actividad</i></p>	<p>La implementación se desarrolló con las siguientes variaciones: <i>*En cuanto a lo didáctico:</i> La actividad inició con la conversación de la lectura de Tito y Pepita, ya que éste momento estaba programado para días después de la lectura por lo que se debía aprovechar la oportunidad para realizar el registro en video y fotografías de las dos situaciones. En esta actividad no se usó la estrategia palabra pues se pretendía reconocer el acto espontáneo de participar en la conversación, sin embargo en algunos momentos sentí la necesidad de realizar algunas preguntas acerca de los comentarios que estaban haciendo los niños para profundizar o para invitarlos a repensar sobre lo que estaban mencionando.</p>
<p>9. <i>¿Qué resultados de aprendizaje, esperados y no esperados, se</i></p>	<p>Los niños realizaron la lectura de imágenes del cuento e iban haciendo comentarios relacionados con lo que veían, algunos mencionaban aspectos del lobo e incluso uno de ellos mencionó al lobo de caperucita. (Soporte foto y video)</p>

<p><i>hallaron? Describirlas, documentarlos y codificarlos</i></p>	<p>Posteriormente se realizó la lectura con apoyo del video beam (Soporte foto y video), allí se observó que en su mayoría hacen una escucha atenta, es de anotar aquí que se puede observar que la escucha atenta no necesariamente demanda de una actitud corporal en particular, es decir muchos de los niños a propósito de que están en el piso, se acuestan o se ubican de otra manera pero están escuchando la lectura.</p> <p>Se encontró que durante la lectura algunos niños entablan conversaciones entre ellos y hubo un gesto que llamó mi atención en particular y fue el que una niña le abría la boca a otro y le mostraba la lengua, desde donde yo estaba no alcancé a escuchar su conversación pero fue llamativo para mí lo que se suscitó allí. (Soporte foto)</p> <p>Otras expresiones interesantes fueron las que se dieron a partir del escuchar la forma en que habla el lobo, identificaron que hablaba distinto y empezaron a lanzar hipótesis relacionadas con el idioma, es decir decían cosas como por ejemplo: ¿Por qué habla así? ¿Está hablando en inglés? ...</p> <p>Al momento de la conversación, se pudo observar que muchos se dispersaron, (Soporte foto) la ubicación en este momento también se dejó libre así que unos se acercaron más a la profe y participaron de los comentarios que hacía ella de la lectura, otros aunque no estaban sentados junto a ella iban y volvían con algún comentario de lo que escuchaban. No se les invitó a opinar como en otras actividades, simplemente se les respetó el hecho de querer hablar o no, tampoco hubo mucha regulación en cuanto al turno conversacional pues se empezó a dar un diálogo más espontáneo</p> <p>(Soporte foto)</p>
<p><i>3. ¿Qué resultados generales se hallaron?</i></p>	<p>No hubo resultados no relacionados con los niños y sus aprendizajes.</p>

6. Documentación de la actividad: describir y codificar los soportes documentales a los que se puede acceder. Pueden ser soportes textuales (textos de los estudiantes, observaciones escritas del profesor, diarios de campo...), audiovisuales (filmaciones de clases, de eventos, acciones...), visuales (dibujos, fotografías, esquemas, presentaciones...), audio (grabaciones...)	<i>Descripción del momento</i>	<i>Tipo y código de registros</i>
	<p><i>Momento 1. Antes de la lectura</i></p> <p>La ubicación inicial fue aceptada con agrado por los niños ya que lo podían hacer libremente pero detrás del video beam, algunos tuvieron que reubicarse pues no podían ver nada debido a la ubicación del video beam (Soporte foto).</p> <p>Ningún niño preguntó por autor, ilustrador o editorial.</p>	
	<p><i>Momento 2. Durante la lectura</i></p> <p>Lectura por parte de los niños: En este momento los niños se mostraron expectantes, emitían ruidos y expresiones de asombro, también hacían algunos comentarios espontáneos de las imágenes que iban apareciendo ante sus ojos. (Soporte video y foto).</p> <p>Lectura por parte de la maestra: La participación de los niños en este momento fue activa ya que algunos recordaban la secuencia de las imágenes y predecían lo que sucedería a partir de la imagen, también realizaba comentarios acerca de lo que veían, esas intervenciones fueron libres y espontáneas. (Soporte video y foto).</p>	
	<p><i>Momento 3. Después de la lectura</i></p> <p>Lo planeado para este momento estaba orientado a que la maestra desarrollara una serie de comentarios lo que implicaba hablar desde su sentir, en este sentido se esperaba que la conversación quizás se desarrollara de manera más fluida y que la autorregulación en cuanto a la participación de los niños se diera de</p>	

manera espontánea.

Pude percibir que algunos niños empezaron a abrir la boca mostrándole a sus compañeros la lengua, supongo que en un ejercicio de re-creación de la historia. (Soporte foto).

Fue así como después de que la maestra realizara la lectura, les invitó a hablar sobre la historia, empezando con algunos comentarios sobre lo que le generó la primera vez que la leyó, de este modo algunos mencionaron nuevamente al lobo de caperucita roja y otro niño recordó una historia que habíamos leído anteriormente que se llama **Hambre de lobo**, de **Éric Pintus** y **Rémi Saillard** de editorial **Océano Travesía**. (Soporte foto y video). Un elemento que considero interesante es que la historia que recordó el niño también habla de un conejo y un lobo y el niño lo mencionó así.

Otro elemento interesante fue observar cómo se dio la regulación del turno conversacional, hubo momentos en los que un grupo de niños quería hablar, lo hacían al mismo tiempo, escuché algunos invitando a callar a los otros y tratando de recordar el acuerdo que hay en aula acerca de la forma en cómo nos escuchamos. (Soporte foto y video). Intenté intervenir lo menos posible inclusive en este aspecto, sin embargo mencioné la importancia de escucharnos.

En otro instante algún niño tiene la expresión: “ el malvado lobo”

	<p>intuyo que como una frase que ha escuchado una y otra vez , se origina entonces el comentario acerca de si el lobo de la historia era malvado, los niños mencionan que si. (Soporte video).</p> <p>En cuanto a aspectos como la ubicación y disposición de los niños durante la conversación se puede mencionar que estábamos sentados en el piso y acomodados libremente, muchos buscan (no es la primera vez que sucede) el contacto físico conmigo, se acercan, me abrazan y me acarician. (Soporte foto y video).</p>	
<p><i>5. Análisis ¿Qué reflexiones o qué aspectos de orden teórico, didáctico, pedagógico, se generaron a partir de la reflexión, análisis y contraste entre la actividad planeada y la implementada? ¿Qué diferencias, fortalezas, dificultades y/o limitaciones se hallaron y se resaltan? ¿Por qué se dieron? ¿Qué recomendaciones son clave para futuras implementaciones?</i></p>	<p>Se puede concluir que en la variación pensada para esta situación la actitud de los niños es espontánea y que empiezan a buscar mecanismos de autorregulación al momento de participar de una conversación.</p> <p>También podemos destacar el hecho de no buscar integrar a los niños que no llegaran de manera espontánea a hacerlo, fue así como detecté que a pesar de que algunos no estén acomodados como regularmente lo hacemos, no significa que no estén escuchando o no estén interesados en la historia o la conversación, lo que se evidencio con un par de niños que hacían sus comentarios se iban y luego regresaban, completamente conectados con lo que se estaba hablando. (Soporte video)</p> <p>El comentario que apuntaba a la recordación de otro lobo, suscitó en algunos niños el hablar de otras historias conocidas por ellos lo que me hace pensar que esto puede permitir ampliar la conversación acerca de aspectos particulares de las historias y quizá reflexionar con los niños acerca de semejanzas y diferencias entre ellas. Habría que explorar un poco más acerca del nivel de</p>	

	recordación por parte de los niños, o si sería pertinente tener a la mano los dos libros para que pudieran hacer el ejercicio de reflexión a partir de referentes concretos.
6. <i>Nombre de quien diligenció este instrumento</i>	María del Pilar Chaves Escobar
7. <i>Reflexiones y análisis colectivo</i>	

Instrumento 2. Descripción y primer análisis de la actividad implementada	
1. <i>Fecha de desarrollo de la actividad</i>	Miércoles 29 y Jueves 30 de julio de 2.015, Colegio ciudad Bolívar Argentina Sede B J.M
2. <i>Descripción de las variaciones en la implementación de la actividad</i>	<p>FRENTE A LA ORGANIZACIÓN DE ESPACIOS.</p> <p><i>La organización de los niños en media luna con sillas, se cambió dado al poco espacio que se tiene en el aula y en el colegio ya que no se cuenta con espacios diferentes a las aulas de clase.</i></p> <p>FRENTE A LA LECTURA</p> <p>La persona que acompañó la docente en la lectura del texto es un niño del grado Noveno quien presta el servicio Social en este curso, a lo que los niños respondieron con agrado puesto que lo conocen con anterioridad y sienten empatía con él, aunque el niño preparó el texto y se realizó una lectura del mismo previamente, el niño colaborador se mostró nervioso y con baja modulación frente al ejercicio.</p>
3. <i>¿Qué resultados de aprendizaje, esperados y no esperados, se hallaron?</i>	La disposición de escucha y frente a las actividades que impliquen la literatura tienen un detalle mágico para los niños de este curso, agregado a esto, aprecian al niño con quien se realizó la lectura del texto, los dispuso la lectura y la forma como se presenta la historia que estuvieran de

<p>Describirlos, documentarlos y codificarlos</p>	<p>manera atenta a la actividad.</p> <p>La manera diferente de realizar la lectura del texto, dispone a los niños a mantener la atención ya que se salen de la cotidianidad.</p> <p>Durante la lectura uno de los propósitos era generar diversión en ellos por la manera como se desarrolla la historia, considero que si se llevó a cabo puesto que se evidencia por medio de sus risas que el texto les divierte, además de esperar con ansias el turno correspondiente a los lectores cuando se leían las cartas que se enviaban tito y pepita.</p>	
<p>4.¿Qué resultados generales se hallaron?</p>	<p>La diversidad de las situaciones de lectura genera en los niños expectativa en cómo se desarrollará la lectura del texto.</p> <p>Al finalizar la lectura querían empezar el dialogo, y realizaron intervenciones reclamando el espacio.</p>	
<p>5.Documentación de la actividad: describir y codificar los soportes documentales a los que se puede acceder. Pueden ser soportes textuales (textos de los estudiantes, observaciones escritas del profesor, diarios de campo...), audiovisuales (filmaciones de clases, de eventos, acciones...), visuales (dibujos, fotografías, esquemas, presentaciones...), audio (grabaciones...)</p>	<p><i>Descripción del momento</i></p>	<p><i>Tipo y código de registros</i></p>
	<p>Momento 1. Antes de la lectura</p> <p>Los niños estaban atentos por que esperaban que llegará el lector acompañante, al momento de llegar se dispuso a organizarlos en media luna para empezar nuestra actividad.</p>	
	<p>Momento 2. Durante la lectura</p> <p>El tener dos ejemplares del texto, hizo que los niños tuvieran</p>	

<p><i>autonomía a quien seguían en el momento de mostrar las paginas, si al niño acompañante o a la maestra.</i></p> <p><i>La persona acompañante de la lectura, era la primera vez que hacia parte de la situación de lectura, por lo cual en varias ocasiones se le recomendaba que hablara más fuerte, o que no leyera tan rápido y aunque anteriormente ya se había practicado, se evidenciaba que estaba nervioso, además no presentaba las paginas cómodamente.</i></p>	Video
<p>Momento 3. Después de la lectura</p> <p><i>Este momento se desarrolla al día siguiente de la lectura, los niños querían realizar un recuento de lo que sucedió en la historia de tito y pepita</i></p> <p>Se inicia con la explicación de la estrategia de la palabra, la cual les genera ansiedad puesto que es un muñeco en forma de murciélago y lo quieren tener en sus manos, en términos generales se cumple con el objetivo que quien tenga el turno conversacional, aunque hay que destacar que en ocasiones la docente intervenia diciendo a quien se lo pasarán puesto que ya está muy establecido, pedir la palabra.</p> <p>En la conversación referente a las intervenciones por parte de la docente: ¿Dónde ocurre esa historia? Algunas de las respuestas fueron que en la biblioteca, lo que me genera duda si fueron pertinentes</p>	<p>Evidencia el video</p> <p>Min 3.39</p>

	<p>las imágenes mostradas del texto, aunque al escuchar las demás intervenciones se mostró que si fueron pertinentes puesto que relacionaban más el contexto de la historia.</p> <p>Frente a la pregunta de en cuanto tiempo transcurre esta historia, las respuestas fueron acordes a lo esperado, al tener en cuenta el tiempo desarrollado en la historia, se debió explicar un poco más la pregunta.</p> <p>Frente a la intervención de la Docente ¿cómo te diste cuenta que transcurrieron varios días? Los niños lograron identificar que el paso del tiempo lo evidencia las cartas que los personajes escriben el uno al otro, lo que da respuesta a uno de los propósitos de las preguntas generadoras</p> <p>Los niños responden acordemente frente a la intervención de la docente cuando se pregunta ¿quien está contando esta historia? Reconocen la voz de la autora y hasta recuerda alguna compañera el nombre de la autora</p> <p>Me llamo la atención en la intervención en donde se pregunta, ¿a qué otro cuento se parece Tito y Pepita, recordaron de manera inmediata a Dorotea y Miguel de Keiko Kasza, el cual lo relacionan por las cartas y la manera irónica de escribir, al igual notaron la manera como esta escrito el texto de manera de rima y lo relacionan con la música.</p>	<p>4.29</p> <p>MIN 5.00</p> <p>Min 7: 30</p> <p>12.00</p>
<p>6. Análisis ¿Qué reflexiones o qué aspectos de orden teórico, didáctico, pedagógico, se generaron a partir de la reflexión, análisis y contraste entre la actividad planeada y la implementada? ¿Qué diferencias, fortalezas,</p>	<p>* Los niños logran identificar la voz del autor en las historias.</p> <p>* En el nivel de este grado en particular, dado que llevan un proceso los niños ya han logrado un gran bagaje de literatura lo que hace que relacionen autores y textos.</p> <p>* Se logra evidenciar que aparte de la relacionar sus historias cotidianas ya relacionan conceptos del currículo como en esta implementación explicar que es una rima.</p>	

<p><i>dificultades y/o limitaciones se hallaron y se resaltan? ¿Por qué se dieron? ¿Qué recomendaciones son clave para futuras implementaciones?</i></p>	<p>*Se debe pensar mejor la manera de formular las preguntas puesto que en ocasiones se debe explicar demasiado</p> <p>*El incluir personas en dinámicas propias del aula y en las situaciones de lectura, los motiva a estar más dispuestos que en otras situaciones implementadas, creo que es hora de proponerles una lectura preparada por ellos para ser compartida en otros grados.</p>
<p><i>7. Nombre de quien diligenció este instrumento</i></p>	<p>Alba Viviana Carreño Lescano</p>
<p><i>8. Reflexiones y análisis colectivo</i></p>	

Instrumento 2. Descripción y primer análisis de la actividad implementada	
1. Fecha de desarrollo de la actividad	Jueves 30 de julio de 2.015, Colegio ciudad Bolívar Argentina Sede B J.M
10. Descripción de las variaciones en la implementación de la actividad	<p><i>FRENTE A LA ORGANIZACIÓN DE ESPACIOS.</i></p> <p><i>La organización de los niños esta vez fue de una manera particular en tanto que tenían una manera libre de ubicarse, no como habitualmente se hace pero ellos al ver que estaba dispuesto el video Beam, se ubicaron de frente a los equipos dispuestos.</i></p> <p><i>FRENTE A LA LECTURA</i></p> <p><i>Se siguió la planeación frente a lo planeado: dos lecturas, la de los niños individuales y la de la docente. Se debió dar más espacio para la lectura, por lo que la aplicación completa tardo más de 45 min.</i></p> <p><i>En la lectura de parte del docente, se realizan dos videos dado que la batería de la cámara se agotó, es así que al conectarla, queda la grabación en otro apartado .</i></p>
11. ¿Qué resultados de aprendizaje, esperados y no esperados, se hallaron? Describirllos, documentarlos y codificarlos	<p>Resultados esperados.</p> <p>Los estudiantes leyeron de manera individual el texto, se evidencia en la grabación que lo comprenden ya que la mayoría de los niños se ríen a medida que leen.</p> <p>En la lectura de parte de la profesora, escucharon atentamente el texto.</p> <p>En la aplicación de la comunidad de lectores participaron activamente y respetaron sus turnos conversacionales, escuchando a sus compañeros, participando y aportando de las intervenciones de la profesora.</p> <p>En cuando lograr ubicar a personajes que son catalogados como perversos en este caso el lobo y ponerlos en situaciones vulnerables, lograron tal objetivo dado que identifican al lobo como ser frágil.</p>
3. ¿Qué resultados generales se hallaron?	La diversidad de las situaciones de lectura hace que los niños y docente experimenten nuevas estrategias literarias que nutren los encuentros, en este caso que ellos leyeran primero permitió que los niños fueran a su ritmo de lectura, los que tenían otro tipo de

	lectura como las de imágenes se distraían un poco más pero en términos generales se logró atraer la atención de los estudiantes.	
7. Documentación de la actividad: describir y codificar los soportes documentales a los que se puede acceder. Pueden ser soportes textuales (textos de los estudiantes, observaciones escritas del profesor, diarios de campo...), audiovisuales (filmaciones de clases, de eventos, acciones...), visuales (dibujos, fotografías, esquemas, presentaciones...), audio (grabaciones...)	<i>Descripción del momento</i>	<i>Tipo y código de registros</i>
	Momento 1. Antes de la lectura	video
	<i>Los niños estaban atentos y dispuestos en ubicarse para empezar la actividad, no hubo presión alguna por la ubicación y lo realizaron rápidamente</i>	
	Momento 2. Durante la lectura	Video voy a comedte lectura 1 Video 1. 41 / 17. 42
<i>Lectura de los estudiantes: Al principio los primeros niños que terminaban de leer la diapositiva decían “ ya profe” habían algunos chicos que no habían terminado, por lo cual se realizó una intervención de la profesora en donde se decía que no avisarán que ya habían leído y que recordarán que todos tienen diferentes ritmos de lectura, al acabar la lectura, los niños piden a coro: otro, otro... por lo cual intuyo que les gusto la situación de lectura y quieren que se haga lea otro texto bajo la misma técnica</i>	17 : 43 / 23 :46	
<i>Lectura de la profesora: la lectura se realizó de manera placida en algunos apartados la lectura se tornó grupal por que los niños leían al tiempo con la docente, al final de la lectura los niños aplauden en señal que les agrado la historia y la lectura del mismo.</i>	22: 30 Video Voy a comedte lectura 2 3: 16	
Momento 3. Después de la lectura		
<i>Después de la lectura hecha por la maestra y que los niños se han ubicado en círculo, la maestra empezó con aportes personales como: “A mí lo que más me llamo la atención de esta historia es darme cuenta que en realidad el lobo nunca se comió un conejo” esta manera particular de intervención hace</i>	0: 44	

que los niños sientan más confianza al realizar sus intervenciones ya que no centra en una pregunta orientada desde la docente hacia el estuante si no de una manera de confianza va participando de una conversación, de esta manera se logró que los niños compartieran lo que más le llamo la atención de la historia, tal como que los conejos se demoraban mucho en volver donde el lobo , que engañaban al lobo para escapar.

Las demás intervenciones como por ejemplo: “Si yo fuera uno de esos conejos de la historia, le diría al lobo que se pusiera un dulce en la boca y lo llevara de delante para atrás con su lengua, y que así el pelo se le ablandaría y se caería” los niños ya responden de una manera lógica, por ejemplo , Dylan David Carantón hace la especificidad de ¿ y como va a sacar un dulce? La docente dice- De un bolsillo
 Dylan: ¿Pero si los conejos no tienen bolsillos?
 Profesora: Pero ese Conejo mío sí, tiene un overol.
 A lo que los dos se ríen, se esta manera se logra evidenciar que los niños de este grado o edad ponen en juego la realidad, la lógica y los absurdos, ya que la lógica juega un papel importante en las participaciones e intervenciones en el dialogo, el estudiante se mostró inquieto en cada una de las intervenciones de sus compañeros, les cuestionaba con él animo de hacerlos caer en cuenta que lo que proponían era fuera de la lógica preguntas tales como: ¿pero un conejo tiene mamá? ¿Un conejo tiene plata?
 ¿En un bosque hay tienda? Este tipo de intervenciones y preguntas logro que el grupo se pusiera a pensar y tomará partido de los cuestionamientos del estudiante.
 Frente a la intervención de la docente :
 “Cuando leí por primera vez este libro quise traérselos y presentarlo a ustedes porque me pareció que este lobo es uno

2: 05 / 2: 30

	<p>lobo distinto al de otras historias”</p> <p>Los niños trajeron historias que se han leído en clase como La Oveja con botitas, De repente, lobito aprende a ser malo y el abominable lobo amable, en las ultimas preguntas el video queda cortado dado a que la memoria se llena y se queda sin espacio para ser registrada la última parte de las preguntas .</p>	<p>2: 53 / 3:12</p> <p>3: 50 / 5: 00</p>
<p>5. Análisis ¿Qué reflexiones o qué aspectos de orden teórico, didáctico, pedagógico, se generaron a partir de la reflexión, análisis y contraste entre la actividad planeada y la implementada? ¿Qué diferencias, fortalezas, dificultades y/o limitaciones se hallaron y se resaltan? ¿Por qué se dieron? ¿Qué recomendaciones son clave para futuras implementaciones?</p>	<p>* Los niños logran identificar la voz del autor en las historias.</p> <p>* Se logra evidenciar que los niños de este grado o edad ponen en juego la realidad, la lógica y los absurdos, logrando poner la lógica en un nivel importante en las participaciones e intervenciones en el dialogo.</p> <p>En el nivel de este grado en particular, dado que llevan un proceso los niños ya han logrado un gran bagaje de literatura lo que hace que relacionen autores y textos.</p> <p>Se debe tener en cuenta las condiciones del registro de video dado, que se evidenció debilidades en el registro, la persona que estaba grabando no tenía experiencia y como docente no me percate en revisar el nivel de memoria y batería que tenía la cámara para un exitoso registro.</p>	
<p>6. Nombre de quien diligenció este instrumento</p>	<p>Alba Viviana Carreño Lescano</p>	
<p>7. Reflexiones y análisis colectivo</p>		

<i>Instrumento 2. Descripción y primer análisis de la actividad implementada</i>	
1. Fecha de desarrollo de la actividad	JUNIO 19 DE 2015
1. Descripción de las variaciones en la implementación de la actividad	<p>IMPLEMENTACION SIEMBRA UN BESO</p> <p>COLEGIO CIUDAD BOLIVAR ARGENTINA</p> <p>COMUNIDAD DE LECTORES</p> <p>GRADO SEGUNDO</p> <p>Se realiza la implementación de la planeación, con variaciones dispuesto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La proyección de las diapositivas se realizó en un televisor puesto que no estaba disponible el video- Beam por mantenimiento.
2. ¿Qué resultados de aprendizaje, esperados y no esperados, se hallaron? Describirlos, documentarlos y codificarlos	<p>Se alcanzaron los siguientes aprendizajes con relación a lo esperado en la planeación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Generar espacios de conversación entre lectores de manera guiada a través de preguntas. • Escuchar atentamente la lectura. • Escuchar a sus compañeros cuando hagan intervenciones. • Relacionar ante los silencios en la lectura. <p>Con relación a lo sucedido en la intervención:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relacionaron la angustia de tener algo y que al compartir se pueda acabar. • Respetaron los turnos conversacionales en el dialogo, permitiendo así escucharse y reflexionar sobre lo que otro opina. • Vincularon afectivamente a quien le leerán el libro una vez conocido su contenido.
4. ¿Qué resultados generales se	<p>- Frente a la comunidad de lectores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El gusto por la historia

hallaron?	<ul style="list-style-type: none"> • El interés de participar en la actividad, como la actitud de escucha , el orden y respeto frente a lo desarrollado • La apropiación del espacio de comunidad de lectores en donde la opinión y participación se da de manera espontánea. <ul style="list-style-type: none"> i. Frente al contenido del libro • Predijeron acerca del contenido del libro. • Se dificultó que lograrán sembrar algo intangible como (abrazos, cariño, amistad) algunas de las repuestas del final con relación a esta pregunta, ya fueron muy inducidas por el moderador. 	
<p>3. Documentación de la actividad: describir y codificar los soportes documentales a los que se puede acceder. Pueden ser soportes textuales (textos de los estudiantes, observaciones escritas del profesor, diarios de campo...), audiovisuales (filmaciones de clases, de eventos, acciones...), visuales (dibujos, fotografías, esquemas, presentaciones...), audio (grabaciones...)</p>	<i>Descripción del momento</i>	<i>Tipo y código de registros</i>
	<p style="text-align: center;">ANTES DE LA LECTURA</p> <p>Se recuerda las indicaciones generales para empezar con la sesión de comunidad de Lectores para lo cual la docente hace referencia preguntándole a los mismos participantes ¿qué es lo importante que debemos recordar para dar inicio a la actividad?</p> <p>A lo que los niños responden:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Hay que estar atentos porque nos puede pasar lo mismo del cuento. 2) Hay que prestar atención a las personas que están leyendo el cuento 3) No interrumpir la lectura del cuento. <p>Profesora: Bueno y cuando hemos terminado de leer el cuento, ya hemos proyectado las imágenes o cerrado el libro ¿qué hacemos después?</p> <p>Alzar la mano y pedir la palabra</p> <p>Escuchar a los que están hablando</p>	<p style="text-align: center;">REGISTRO DE GRABACION DE VIDEO</p> <p style="text-align: center;">Video (0.37 / 2.51)</p>

	<p>No interrumpir a los que están opinando</p> <p style="text-align: center;">DURANTE LA LECTURA</p> <p>Frente a la predicción del título, se logra determinar aportes tales como: Que están cavando Que es una pala Que hay sembrado algo</p> <p>Se la lectura al texto en donde en el paso de las Diapositivas se escucha: Frente al Sonido o expresión del beso, en la Diapositiva N° 6, se escuchan risas.</p> <p>En la Diapositiva N° 10, la lectora hace una pausa, para que los niños logren identificar el silencio de la imagen, leyéndola ellos mismos, lo que da resultado, ya que ellos mismos toman la vocería para su lectura.</p> <p>En la Diapositiva N° 16 en la expresión “Salta y brincar” se escucha “ Nació, mira salió”</p> <p>En la Diapositiva 26, el texto nos acerca que la niña repartió los besos a grandes y pequeños, en la ilustración los niños se hacen los grandes y se logra ver uno sobre los hombros de los otro niño, imitando ser grandes: en esta diapositiva, un niños expresa “ se hicieron los grandes”</p>	<p><i>VIDEO (3: 58 / 4: 29)</i></p>
--	--	-------------------------------------

	<p>En la Diapositiva N 31, 32 se escuchan expresiones de sorpresa, dando respuesta a la ilustración del texto en donde se manifiesta grandeza de lo que sembró la niña y se escuchan apreciaciones de “ parece un árbol”</p> <p style="text-align: center;">DESPUES DE LA LECTURA</p> <p>Se organizan los niños para dar inicio al Dialogo Se da inicio a las preguntas para dinamizar el dialogo.</p> <p>Profesora: ¿Vamos a hablar de aquello que nos haya agradado o desagradado del cuento?</p> <p>Opinan frente a los agrados o desagradados del libro pero en su mayoría coincidían en que les gusto cuando la niña lo repartió, cuando tuvo que dormir cuidándolo.</p> <p>En una intervención Diego, opina que lo que a él no le gusto cuando lo repartió P: ¿Y eso por qué Diego? D: Porque era para ella, no para los otros. P: ¿Tú consideras que lo que ella sembró era solo para ella y no para los otros? D- si porque era un secreto de ella.</p> <p>En otra apreciación se logra evidencia que Nicol manifiesta que a ella no le gusto que sus compañeros le dijeran que no lo repartiera. i. P: No te gusto eso</p>	<p><i>VIDEO (4: 41)</i></p> <p><i>VIDEO (4:59 / 5: 03)</i></p> <p><i>VIDEO (5:43)</i></p> <p><i>VIDEO (6:54)</i></p>
--	--	--

	<p style="text-align: center;">¿por qué?</p> <p>N: porque el polvo no era solamente para ella, también era para otras personas. P: estas en desacuerdo con lo que dice Diego. N: asiente.</p> <p>En la pregunta: En este caso el escritor cuenta la historia que una niña sembró un beso, ¿ustedes que otra cosa sembrarían? no puede ser un beso porque ella ya lo sembró.</p> <p>se debió enunciar y explicar varias veces la pregunta, a lo que siempre respondieron siempre hacia lo material y tangible como (dientes, oro, medias, flores, diamantes, monedas)</p> <p>se retoma nuevamente la pregunta por medio de ejemplos para llevar a los niños a reflexionar acerca de los regalos que no son materiales y que pueden agradar a las personas</p> <p>dando respuesta a lo anterior sus respuestas ya fueron: Alegría, emoción, amor, cariño, felicidad)</p> <p>En una de las intervenciones un niño llamado Marlon dice que el sembraría tristeza, se le pregunta que si él piensa que alguien debería recibir tristeza dice que no ,pero no le da sustento a su principal afirmación acerca de esta emoción, está intervención logro</p>	<p><i>VIDEO (7:43 / 7: 53)</i></p> <p><i>VIDEO (11: 18)</i></p> <p><i>VIDEO (11 : 39)</i></p> <p><i>VIDEO (12 45)</i></p> <p><i>VIDEO (13 18 /13 : 45)</i></p>
--	--	---

	<p>cuestionarme un poco acerca del porque pero al no darme sus fundamento no insistí más, puesto que es un chico tímido</p> <p>En la última pregunta que se refiere a quien le leerían el libro, se logra evidenciar que sintieron algún tipo de vínculo hacia una persona para ser leído este libro, esto me resulto muy interesante puesto que hubo respuestas relacionadas con la familia, compañeros de clase y su contexto inmediato, evidenciándose sentimientos de gratitud y aprecio.</p>	<p><i>VIDEO (13: 4/ 14: 04)</i></p> <p><i>VIDEO (14 : 32 /17: 49)</i></p> <p><i>VIDEO (18: 20 / 19: 40)</i></p> <p><i>VIDEO (19: 40 / 20: 45)</i></p> <p><i>VIDEO (20: 52/ 21:10)</i></p> <p><i>VIDEO (21: 34 / 26: 00)</i></p>
<p>6. Análisis <i>¿Qué reflexiones o qué aspectos de orden teórico, didáctico, pedagógico, se generaron a partir de la reflexión, análisis y contraste entre la actividad planeada y la implementada? ¿Qué diferencias, fortalezas, dificultades y/o limitaciones se hallaron y se resaltan? ¿Por qué se dieron?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • En esta sesión se logra cada vez evidenciar que los niños se familiarizan cada vez más con la cámara y se acercó demasiado a lo que se hace en el aula sin tener ningún instrumento de registro, se dio de manera natural y cómoda para la persona que estaba moderando la sesión. • Se logró dar un orden más detallado de la sesión dado a la planeación realizada, lo que generó tener previstas situaciones para el dialogo, lo que facilita que la grabación sea más ordenada y que los niños preparen más ordenadamente su 	

<p><i>¿Qué recomendaciones son clave para futuras implementaciones?</i></p>	<p>intervención.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frente a la pregunta que tenía como objetivo que los niños relacionarán como siembra y fruto algo intangible como la amistad, el amor, el respeto, fue difícil dado que es una pregunta compleja y los niños aun relacionan que lo que regalan debe ser algo material y tangible, de esta manera se indujo mucho a la respuesta.
<p><i>7. Nombre de quien diligenció este instrumento</i></p>	<p>ALBA VIVIANA CARREÑO LESCANO</p>
<p><i>8. Reflexiones y análisis colectivo</i></p>	<p>Punto pendiente por diligenciar</p>

Anexo 4. Análisis de cada situación de lectura

SIEMBRA UN BESO

¿Qué leímos?

A1PA: Libro Siembra un beso

Leímos un libro llamado: Siembra

un beso, escrito por Rosenthal, Amy y Reynolds, Peter. Editorial Océano Travesía, 2014. Esta historia fue creada por Amy Krouse Rosenthal una gran escritora de literatura tanto para adultos como para niños. Amy dirige un programa de radio, publica en un blog y ha realizado películas. Ha marcado un camino bastante fuerte en la literatura infantil teniendo varios reconocimientos. Por su parte, Peter Reynolds (Canadá, 1961), se graduó con honores en Comunicación por el Colegio de Arte de Massachusetts y es un gran escritor de literatura infantil.



¿De qué trata la historia?

A1P33: Acerca del libro y su autor

En cuanto a la historia 'Siembra un beso' es un libro que se desarrolla con un lenguaje sencillo, fácil de comprender para los niños. A través de su historia va dejándola enseñanza de que esperar vale la pena sobre todo si tenemos esa paciencia y dedicación para esperar. Las imágenes son muy cálidas, sobrias, sencillas y dulces, lo cual genera dulzura y acogida en el lector.



¿Por qué lo leímos?

A1P7: Imaginando lo que pasará



Es un libro que permite que los niños se sientan identificados con las diferentes sensaciones de una larga espera por algo que se ansía.

Así mismo, tiene poco texto, lo cual permite que tanto el docente como el niño imaginen y extiendan la historia. Las ilustraciones se caracterizan por ser delicadas manejando una tonalidad suave. Pues las imágenes deben estar estéticamente presentadas para que causen deleite y los niños se inicien a la educación del gusto por la belleza.

¿Qué se esperó de la lectura?

A1P17: Lo que me produce la lectura



Durante la selección del libro siempre se consideró necesario tener en cuenta lo que se esperaba lograr en la comunidad de lectores a través de la planeación y a su vez con la implementación, así pues, se esperaba generar espacios de conversación entre lectores, escuchar atentamente la lectura, escuchar a sus compañeros cuando hagan intervenciones y compartir sus percepciones, emociones y sensaciones frente a lo leído, así mismo, poder reconocer formas de expresar un sentimiento o una sensación en los niños,

De igual manera, se esperó vincular a los niños con la literatura, para generar en el aula una comunidad de lectores, en la cual cada niño sea protagonista por las intervenciones que hace y pueda relacionarse, de algún modo, con la historia leída, los personajes, sus emociones, sentimientos, etcétera.

¿Qué tuvo de particular la situación desde su planeación?

A1P46: Formando comunidad de lectores



Hay que resaltar que la lectura de *Siembra un beso* fue la primera implementación que se realizó en las dos aulas, por tanto, se generó una espera bastante ansiosa, casi como la espera que narra la historia del libro en mención. Del mismo modo, era la primera vez en las dos aulas que se quería formar una comunidad de lectores; si bien, antes los niños y las maestras leían cuentos y generaban reflexiones a partir de éstos, ahora con esta implementación, se daba lugar a un espacio de conversación más profundo donde la voz del otro tiene tanto o igual protagonismo como la voz propia.

Las preguntas que se realizaron y a su vez dirigieron la conversación dentro de la comunidad de lectores, fueron muy dicentes y bien pensadas, pues desde un inicio con las planeaciones se buscaba generar un espacio en el aula en donde se reflexionara acerca de la lectura realizada, para que así mismo los niños pudieran expresar sus sentimientos, sensaciones e impresiones del libro.

Lo que sucedió...

En un primer momento la actividad implementada fue planeada para que se proyectara utilizando el recurso de video beam en cada una de las dos aulas; sin embargo en el aula del colegio Ciudad Bolívar Argentina no se pudo proyectar, pues el video beam no estaba accesible para uso de los docentes y estudiantes, así que se proyectó en un televisor para todos los niños; generando así un poco de incomodidad visual a los niños, pues el televisor era pequeño y el grupo es bastante numeroso. Algunos niños miraban con familiaridad este artefacto, pues en sus casas tienen un televisor así. Mientras tanto, en el aula del colegio El Porvenir se realizó la actividad en un aula diferente al salón de clases de los niños, motivo por el cual los niños estuvieron algo dispersos, sumando a esto, la poca claridad de dicho salón y así mismo el espacio reducido; con estos niños se pudo cumplir con lo planeado de mostrar el cuento a través del video beam. Sin embargo muchos niños observan el espacio en el que se encontraban, pues seguramente les parecía extraño encontrarse en dicho lugar, además porque ellos no conocían este salón que de hecho estaba ubicado en un rincón del tercer piso

A1P38: Momentos dispersos



En cuanto a la ubicación de los niños se sentaron en media luna y la docente en frente de ellos. Es pertinente aclarar que los niños del colegio El Porvenir se mostraron un poco más dispersos que los niños del colegio Ciudad Bolívar Argentina, tal vez porque el cambio de salón, pues era un aula donde no habían estado antes, además era bastante oscura y con diversos distractores como los ruidos externos de otros niños o posiblemente porque son niños menores y por consiguiente sus periodos de atención son cortos.

Entre los aprendizajes que se alcanzaron en la implementación en las dos aulas se encuentran:

Generar espacios de conversación entre lectores de manera guiada a través de preguntas. Este aprendizaje fue un poco más fluido y con más participación en los niños de grado segundo, pues ellos estuvieron más atentos y por lo tanto

pudieron captar muchos más detalles de la lectura que los niños de transición. Cabe resaltar que las dos maestras antes de la lectura recordaron los acuerdos de buen comportamiento con los niños, enfatizando que para poder participar y hablar, es necesario pedir la palabra y respetar cuando alguien esté hablando, es decir, escucharse.

- Escuchar atentamente la lectura. La mayoría de los niños pusieron total atención a la lectura, haciendo una lectura de imágenes a la vez, aspecto que favoreció la comprensión del cuento.

A1P35: Así se participa



- Otro propósito con el libro era que los niños relacionaran la angustia de tener algo y que al compartir se pueda acabar y en este punto, los niños en común las dos aulas mencionaban la importancia de compartir con los amigos y la familia sus cosas, pero también insistían lo mal que se siente cuando se les acaba eso que compartieron.

Así mismo, a medida que los niños iban participando se generaba en el aula reflexiones acorde a los aportes particulares de cada niño y se evidencio en la comunidad de lectores el gusto por la historia, es decir, los niños dejaron escuchar su voz y a su vez los compañeros la escucharon, pues dichos aportes

mostraban el interés por participar en la actividad, la actitud de escucha, el orden y respeto frente a lo desarrollado, la espontaneidad de los niños y algo más interesante todavía, es que antes de la lectura algunos niños predijeron acerca del contenido del libro.

Ahora bien, en las dos aulas se dificulto bastante es el hecho de que los niños sembraran algo intangible como “abrazos, cariño, amistad, etc.” y algunas de las respuestas respecto a esto anterior fueron muy inducidas por el mediador, es decir, la maestra, que en repetidas ocasiones insistía a los niños acerca de que más se podría sembrar.

Lo que nos tomó por sorpresa...

A1P9: Pequeñas y grandes lecturas



Es necesario que para próximas planeaciones e implementaciones se tomen en cuenta los tiempos que se mencionan en la planeación, pues en el momento antes de la lectura se puede exceder de tiempo la actividad anticipando los niños la historia y eso genera como resultado que muchos niños se aburran y pierdan el interés por el libro.

TITO Y PEPITA

1. ¿Qué leímos?

El texto escogido para esta sesión se llama Tito y Pepita de la autora e ilustradora Amalia Low, Ediciones B.

Tito y Pepita es una historia que narra la situación en la que están involucrados dos hamsters, que viven cerca el uno del otro y establecen una relación por medio de una serie de poemas que se envían frecuentemente.

Los poemas están escritos en rima y su contenido hace referencia a la forma errada de cómo se ven el uno al otro, ya que los dos piensan del otro que es odioso. A partir de ese presupuesto, empieza un intercambio de poemas que mencionan características físicas de cada uno de ellos, acompañadas de burla y comparaciones con aspectos desagradables.

a. ¿Por qué lo leímos?

Es un texto que está escrito en rima y por lo tanto posibilita el acercamiento a la literatura a través de la musicalidad de las palabras, elemento no del todo desconocido por los niños ya que de lo primero que escuchan son arrullos o canciones de cuna y por lo tanto significan para ellos sus primeros contactos con el lenguaje y en esencia con el mundo.

Su lectura podía resultar una experiencia divertida y distinta a la que usualmente se aborda en las aulas, ya que su contenido menciona aspectos desagradables que poco se exponen como tema tanto de lectura como de conversación. Un ejemplo de ello es el siguiente poema:

*Tito el hediondito,
El otro día preciso
te hiciste popó en el piso,
sobre él te resbalaste
y con la cara untada quedaste.*

De otra parte, consideramos que al referirse a aspectos que reflejan una situación de contienda con otro, quizá los niños y niñas podían sentirse identificados con la historia, ya que por el momento de desarrollo en el que se encuentran suelen reñir con sus pares, muchas veces por sucesos insignificantes a los ojos de los adultos, pero que para ellos se constituyen en motivo de distanciamiento momentáneo.

b. ¿Qué esperábamos?

- Que la participación de los niños fuera dinámica una vez se diera el momento del dialogo acerca de la lectura.
- Que hubiera una escucha atenta de la lectura.
- Que los niños se vincularan con la lectura, haciendo conexiones con sus realidades

2. ¿Qué tuvo de particular desde su planeación?

Un primer elemento fue el determinar la forma cómo se haría la lectura de modo que se decidió ejecutarla con la participación de dos lectores, de esta forma, cada uno representó a los dos personajes.

Un segundo elemento fue el uso de una estrategia distinta para la asignación del turno conversacional, se realizó a través de “palabra”, un objeto que hablar, de tal forma que no fue la maestra lo asignaron. Así, quien hablaba y tenía a siguiente persona que quería hablar y le luego esa persona continuara con la

Esta decisión se tomó porque en sesiones asignación del turno conversacional y el tan claro para los niños, en consecuencia se el momento se había manejado la conversacional y se planteó una nueva tener un elemento concreto en sus manos.

Como tercer elemento, la forma cómo se comentar la lectura fue a través de unas de forma escrita para que fueran leídas a los El criterio para elaborar las preguntas fue el aspectos de la lectura que les permitiera



Foto # 2. SITUACIÓN DE LECTURA:
TITO Y PEPITA

personificó la oportunidad de sino los mismos niños, los que “palabra” pudo elegir a la entregaba a “palabra”, para que dinámica planteada.

anteriores se notó que la respeto al que hablaba no era reconsideró la forma como hasta asignación del turno estrategia que les implicara



Foto # 1. SITUACIÓN DE LECTURA:
TITO Y PEPITA

planteó el momento de preguntas que se presentaron niños.

de puntualizar sobre algunos realizar algún tipo de

inferencias a partir de ella, por ejemplo, el reconocimiento de las voces que aparecían dentro de la historia, la identificación de detalles dentro de las imágenes que les permitieran establecer relaciones de tiempo, el reconocimiento de la forma en cómo se presenta la historia y el establecimiento de una posible relación con otros textos escritos similares a este y la posible identificación de elementos absurdos o distintos que presente la historia.

Las preguntas que se formularon fueron:

- ¿Dónde ocurre la historia?
- ¿Quién está contando la historia?
- ¿Qué elementos de las imágenes pueden ayudarte a saber el tiempo que transcurrió?
- ¿Hay algún otro elemento que puedan observar y que les dice algo? ¿La forma de las letras por ejemplo?
- ¿Notan algo diferente en cómo está contada esta historia?
- ¿Han escuchado otra historia que esté escrita de forma o parecida a esta? ¿Qué las hace parecidas?
- ¿Algo te pareció extraño en esta historia?

Un cuarto elemento particular de esta situación de lectura, fue que la lectura se comentó unos días después de realizada, esta decisión se tomó porque queríamos ver qué sucedía con su nivel de recordación de la historia.



Foto # 3. SITUACIÓN DE LECTURA:
TITO Y PEPITA



Foto # 4. SITUACIÓN DE LECTURA:
TITO Y PEPITA



Foto # 5. SITUACIÓN DE LECTURA:
TITO Y PEPITA

3. Lo que sucedió...

Se estableció un primer momento de acercamiento al libro, esto se hizo leyendo el título de la historia, el nombre de la autora, el nombre de la editorial y adicional a ello se mencionaron algunos detalles de la vida de la autora con el fin de que los niños se sintieran cercanos a ella.

Por ejemplo se mencionó que la autora es compositora, pianista, pintora, ilustradora, diseñadora y autora, que es madre de tres hijos, es vegetariana y adora montar en su bicicleta, reír y cantar.

Es autora e ilustradora de 7 espectaculares libros:

La Tortuga Ganadora

El Rinoceronte Peludo

El Flamenco Calvo

El León y los Escarabajos estercoleros

Tito y Pepita

El Elefante flaco y la Jirafa gorda

Las lágrimas del Cocodrilo

Al escuchar estos datos los niños se mostraron interesados y algunos de ellos hicieron comentarios acerca de sus actividades favoritas también.



Luego se dio paso a la lectura y como se comentó anteriormente, se invitó a un lector externo para que asumiera el rol de uno de los protagonistas de la historia

Lo anterior, causó sorpresa en los dos grupos de niños ya que no habían tenido esta experiencia anteriormente, en los dos casos expresaron sorpresa y gusto, y se aproximaron a los invitados haciendo conciencia de que son miembros de la comunidad educativa, uno estudiante de grado noveno y otro docente de humanidades.

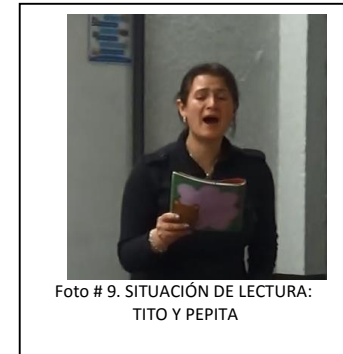


Es importante mencionar que se invitó a los lectores externos a que leyeran con anticipación la historia, lo que resultó muy interesante para ellos, sin embargo no se planeó un momento de lectura previa junto con la maestra de aula.



Foto # 8. SITUACIÓN DE LECTURA:

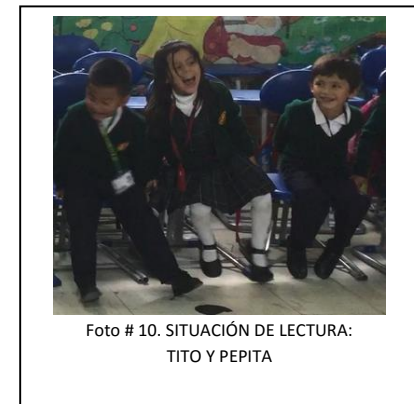
Un aspecto que sobresalió en las dos aplicaciones fue el recurso gestual usado por los lectores durante la narración de la historia, lo que se evidenció en las sonrisas y carcajadas de los niños, se mostraron vinculados con la historia usando gestos que reflejaban las sensaciones que les producía el contenido de cada poema. (Video Transición 1:55)

Foto # 9. SITUACIÓN DE LECTURA:
TITO Y PEPITA

En las dos aulas, los niños se mostraron muy curiosos de ver las imágenes y pidieron que los lectores se detuvieran un poco cuando las estaban mostrando.

Se escucharon expresiones como: yo no vi... yo no vi bien...(2:11 del video transición)

Algunos intentaban imitar los gestos de los protagonistas de la historia tan pronto como veían la imagen o simplemente se hacían comentarios unos a otros respecto de lo que veían.

Foto # 11. SITUACIÓN DE LECTURA:
TITO Y PEPITAFoto # 12. SITUACIÓN DE LECTURA:
TITO Y PEPITAFoto # 10. SITUACIÓN DE LECTURA:
TITO Y PEPITA

Otro elemento a destacarse durante la lectura realizada fue la disposición y atención por parte de los niños de ambos grados, sus miradas detenidas en los lectores que cada vez leían una carta cuyo contenido era gracioso para ellos, fue causa de comentarios como:

“¡qué asco! (Video Pilar, 3:40) uich, guácatela, o de expresiones que indicaban desagrado, por lo tanto esperaban anhelantes la respuesta del otro protagonista, al comprender la dinámica de que los mensajes iban y venían de una parte y otra.

Al finalizar la lectura, en el aula de transición los niños pidieron que se les dejara ver el libro más de cerca, de modo que se les prestaron los dos ejemplares, los tomaron en sus manos y conformaron grupos alrededor de quien había recibido el libro, él lo empezaba a leer otra vez, y se escuchaban sonrisas nuevamente.

Como parte de las reflexiones para futuras implementaciones se sugiere que para evitar la diacronía al momento de mostrar las imágenes durante el momento de la lectura, se tenga presente en la planeación el espacio previo para preparar la lectura conjunta.

Dado que en esta planeación se decidió que el momento del dialogo se desarrollara unos días después de la lectura se empezó con la explicación de la estrategia mencionada anteriormente referida al uso del turno conversacional (“palabra”), como respuesta a esta estrategia se puede señalar que los dos cursos reaccionaron de manera diferente.



Foto # 11. SITUACIÓN DE LECTURA:
TITO Y PEPITA



Foto # 12. SITUACIÓN DE LECTURA:
TITO Y PEPITA



Foto # 13. SITUACIÓN DE LECTURA:
TITO Y PEPITA



Foto # 13. SITUACIÓN DE LECTURA:
TITO Y PEPITA



Foto # 14. SITUACIÓN DE LECTURA:
TITO Y PEPITA



Foto # 15. SITUACIÓN DE LECTURA:
TITO Y PEPITA

Los niños de transición se demoraron en comprender la dinámica y se observó un pequeño progreso en cuanto al autocontrol y dominio de sí mismos a la hora de hablar, sin embargo los criterios relacionados con la selección de la persona para otorgarle el turno conversacional no los pudieron comprender muy bien y asignaban el turno a compañeros que ni siquiera estaba pidiendo la palabra. En la foto se observa como Laura y Sebastián dos niños a los que les cuesta esperar su turno para hablar, se contienen, por ejemplo Laura apretando un poco sus labios.



Foto # 16. SITUACIÓN DE LECTURA:
TITO Y PEPITA

En el caso de los niños de segundo se pudo observar que tienen un mayor nivel de autocontrol y que la dinámica les resultó fácil ya que pasaban el objeto y escuchaban atentamente a quien tenía el turno conversacional, adicional a ello se pasaban con calma a “palabra” y ejercían una especie de autorregulación si en algún momento alguien no estaba escuchando al compañero hablante.

Una reflexión adicional respecto a la estrategia implementada es que es interesante pensar en el hecho de que sean los mismos niños los que asignan quien va a hablar, ya que marca una relación distinta en aula, es decir no es la maestra (sujeto de poder) quien da la palabra sino ellos mismos.

En cuanto al contenido de la conversación podemos destacar que el nivel de participación de los niños en las dos aulas fue constante lo que se evidenció cuando varios pedían la palabra queriendo responder a las preguntas formuladas por cada una de las maestras.

Tuvieron una actitud de escucha durante la formulación de las preguntas pero aquí también se evidenciaron diferencias entre los dos cursos, ya que en el caso de los niños de segundo se les facilitó más comprenderlas, por lo que la conversación fluyó con pocas reformulaciones por parte de la maestra.



Foto # 15. SITUACIÓN DE LECTURA:
TITO Y PEPITA

Para ejemplificar la diferencia de las respuestas entre un curso y otro presentamos la siguiente tabla

Preguntas	Respuestas Transición	Respuestas Segundo
¿Dónde ocurre la historia?	Daniel: pudo venir de un cuento o de unas personas que lo escribieron.	Laura: en la biblioteca. Tatiana: en el campo. Niña: en la casa Niña: en el bosque Alex: en unas montañas Niña: en un río
¿Quién está contando la historia?	Gabriel contestó: <i>La profe Pili y el profesor.</i> (video en el minuto 3:07) Josser: El del cuento	Amalia Low.
¿En cuánto tiempo se	Niño: en cinco	Laura: en unos diez

<p>desarrolló la historia y cómo lo sabes?</p> <p>Profesora segundo: ustedes cuánto creen que duro enferma Pepita?</p>	<p>Lizeth: desde que usted lo leyó</p> <p>Niño: en mucho</p> <p>Deyvi: cinco, porque el sol vino en esa mañana.</p>	<p>días</p> <p>Joan: ocho días</p> <p>Niña: en seis días</p> <p>Niña: en siete días</p> <p>Niño: en tres días</p> <p>Niña; eh! Once días</p> <p>Niña: porque cada carta la da un día al otro día y así.</p> <p>Niña: tres días</p>
<p>Reformulaciones de la pregunta anterior en transición:</p> <p>¿Qué nos puede mostrar que están pasando los días?</p> <p>¿Cómo nos damos cuenta en el cuento que están pasando los días? Con qué dibujos o qué?</p> <p>Alguien se dio cuenta de eso o no?</p>	<p>Selena: porque hay que venir.</p> <p>Sebastián: con los colores de...un dibujo</p>	
<p>¿Hay algún otro elemento que puedan observar y que les dice algo? ¿La forma de las letras por ejemplo?</p>	<p>Niño: a, a, como la de Lucas.</p> <p>Juan David: eee la A una C y una K</p>	

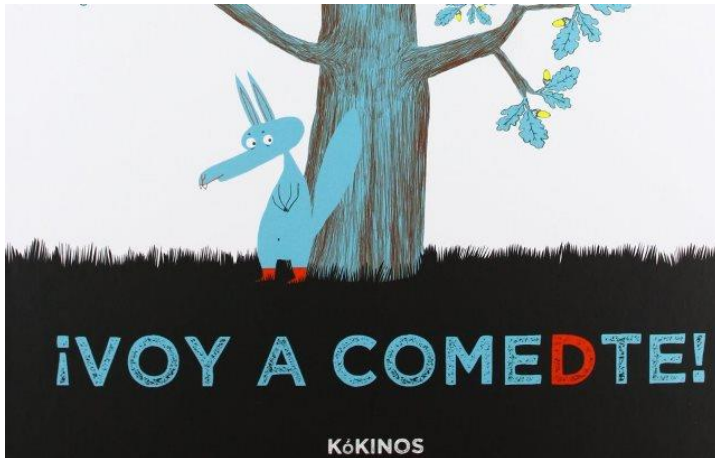
<p>¿Han escuchado otra historia que esté escrita de forma o parecida a esta? ¿Qué las hace parecidas?</p>	<p>Niña: Pepa y Pepo</p>	<p>A la de Dorotea y Miguel. (lo recordaron el mismo día de la lectura y en el momento de la conversación la profesora se los mencionó)</p> <p>Niña: a un cuentico que yo lei en una biblioteca</p> <p>Diego: en segundo leímos un cuento llamado “hoy vamos a campar” y se parecía</p> <p>Profesora: y se parecía? en qué se parecía?</p> <p>Diego: se mandaban mensajes y un día se pelearon porque se mandaban mensajes chistosos.</p>
<p>¿Algo te pareció extraño en esta historia?</p>	<p>Niña. Tito tenía popo en la cabeza.</p> <p>Juan: que se decían groserías.</p>	<p>Niño: que se pusieron bravos con mensajes chistosos.</p> <p>Niña: que primero se mandaban cartas chistosas y después</p>

<p>Contra-pregunta profesora Segundo: Y qué será eso de la rima?</p>		<p>bonitas Niña: que primero están enojados y después contentos Niña: que habían rimas en las cartas que se mandaban.</p> <p>Niño: dos palabras que pueden ser iguales.</p> <p>Niña: me pareció extraño que Pepita ya no le mandaba más cartas a...</p>
--	--	---

Tabla No. 1

Al observar las respuestas de transición intuimos que para representó mayor dificultad en su comprensión debido a que no logran identificar aspectos de la historia como los formulados en las preguntas. También pudimos observar que la maestra intentó reformular varias veces algunas de las preguntas y que no se obtenía la respuesta esperada por ella. Otro aspecto relevante durante este momento de la conversación con este grupo fue el hecho de insistir mucho en el uso de la palabra y de la actitud de escucha, lo que ocupó gran parte de este momento con intervenciones de la maestra haciendo referencia a quién tenía la palabra, a quién se le asignaba la palabra, qué actitud debían asumir cuando otro hablaba.

¡VOY A COMEDTE!



¿Qué leímos?

El texto escogido para esta sesión se llama ¡Voy a comedte! Jean-Marc Derouen (texto) y Laure du Faÿ (ilustración): Editorial Kokinos, 2.013

¿Por qué lo leímos?

Es un libro que tiene unas ilustraciones bastante llamativas en cuanto a tamaño y color, predominan los colores azules, rojos amarillos y negros, lo que le da un toque especial a nivel ilustrativo, además permite a los niños

divertirse con la historia desde el mismo momento de leer el título, puesto que la **D** roja que compone el nombre del texto de VOY A COMEDTE, le da un particular interés al lector debido a que en la historia contada, el malvado lobo, tiene una particular manera de pronunciar las palabras debido a un pelo que tiene en la lengua, de esta manera se ve inmerso a someterse a la ayuda de sus astutos bocadillos...unos deseables conejos del bosque.

¿Qué esperamos de la lectura?

En el momento mismo de la planeación de la situación de lectura consideramos tener en cuenta vinculación de los niños con la literatura, razón por la cual se planeó generar espacios donde los niños leyeran por su cuenta y después la maestra leyera teniendo en cuenta su preparación de lectura en voz alta y las apreciaciones que irían en el momento mismo del dialogo.

Para generar en el aula una comunidad de lectores tuvimos en cuenta los siguientes aspectos de acuerdo con el tipo de texto leído:

- Que los estudiantes leyeran de manera individual el libro con lectura de imágenes o el texto: se proyectó en video beam, los niños se ubicaron donde se sentían bien para darle lectura a las imágenes que se proyectaban, este texto tiene la ventaja que es bastante ilustrativo por lo cual el lector que no ha accedido a la lectura convencional puede realizar un acercamiento al texto que va acompañado de las ilustraciones.

- Que Escucharan atentamente la lectura de las docentes: una vez los estudiantes hayan leído el texto de manera individual, la maestra realiza la lectura en voz alta del libro, esta lectura se ha preparado anteriormente por las particularidades en la pronunciación del personaje principal, de esta manera los niños escucharán atentamente al lector para poder disfrutar de la historia leída.
- Participaran en espacios de conversación (comunidad de lectores): el espacio del dialogo se realiza una vez se hayan realizado las dos lecturas; una realizada por los niños y la otra realizada por la maestra, el espacio esta generado por intervenciones antes pensadas, con el ánimo que la maestra sea una participante más del espacio generado, ejemplo:

Maestra: ¡A mí en realidad me parece que este lobo no tenía hambre en realidad!

De esta manera no se sujeta a los participantes a responder preguntas si no a lanzar apreciaciones en torno al texto leído con el fin que los demás participantes se opinen y escuchen a sus demás compañeros.

- Escucharan a sus compañeros: cuando hacen intervenciones, preguntas o comentarios, se resalta la importancia que tiene el escucharnos con el fin que tiene algo importante para compartir y que por medio de sus intervenciones es la mejor manera de conocerlo y vincularnos con él

¿De qué trata la historia y como

La historia nos cuenta que un hambriento” espera al acecho un rico en realidad el lobo no es tan enorme, inocentes presas (conejos) lo engañan hablar bien para no ser devorados, es ingenuidad del lobo quien se ve envueltas de humor inocente que los honrosos lobos famosos de la debe conocer con anterioridad el manera de hablar del lobo es lo que le Visualmente el libro es atractivo los el azul, rojo, blanco y negro, las



está escrita?

“enorme y malvado lobo bocado de carne fresca, pero feroz ni temible porque sus con el pretexto de ayudarlo a un texto que permite ver la inmiscuido en acciones hace olvidar el prototipo de literatura infantil, el lector texto ya que la pelicular da el toque burlesco al texto. colores predeterminados son imágenes son atractivas y

logran ser leídas sin necesidad de recurrir al texto, El estilo de narración y los recursos que el autor emplea (onomatopeyas, juegos sonoros, repeticiones, énfasis e incluso los juegos tipográficos) son una clara invitación a la interpretación, no es en vano que Jean-Marc Derouen sea reconocido por su talento en la narración oral tradicional.

¿Qué tuvo de particular desde su planeación?



Desde el mismo momento que se escogió el texto para esta situación de lectura nos llamó mucho la atención sobre la manera que debe leerse debido a las onomatopeyas que tiene el cuento, razón por la cual nos pareció divertido apostarle a este tipo de literatura, el emplear diversas estrategias de lectura nos llevó a pensarlos como hacerla de una manera diferente por lo que la fraccionamos en tres momentos; una que los niños tuviesen una lectura individual, fuera en lectura de imágenes o apoyándose en la lectura convencional, la segunda parte en donde la maestra realiza la lectura en voz alta y la tercera parte en donde se da un espacio a el dialogo entre los participantes, por medio de una intervenciones establecidas por el grupo investigador

Lo que sucedió

La primera parte de la situación de lectura estaba planteada para que no se generará ninguna intervención de la docente, tan solo se estipulo que se ubicaran libremente, la mayoría de los niños se ubicaron de acuerdos a sus intereses en cuanto a la compañía de sus amigos o la curiosidad de estar cerca a las imágenes proyectadas, de esta manera cada uno busco un espacio según la comodidad o interés.



El segundo momento contó con dos lecturas; una realizada de manera individual por los niños se debe tener en cuenta que la población a la que se le aplica la situación de lectura es grado transición y a el grado segundo, por lo cual hay varios niños del grado transición que aún no han accedido a la lectura convencional, de esta manera los niños realizaron lectura de imágenes y dado a la riqueza de las imágenes que corresponden con el texto escrito los niños de este grado lograr en su mayoría

desarrollar una historia semejante a la que se complemente con el texto.



En el grado segundo la mayoría de los niños ya realizan una lectura convencional razón por la cual lograron leer el libro y complementarlo observando las ilustraciones, se demoraron un poco más de lo previsto ya que todos poseen diferentes ritmos de lectura además, se enfrentaron a la compleja manera de darle sentido a las palabras extrañamente escritas del texto dándole así relación a las particularidades de la historia presentada, se dio espacio para que todos complementaran su lectura,

La otra lectura del mismo momento, es realizada en voz alta por la maestra, en este espacio los niños ya conocen el texto sea en imágenes o el texto completo, la maestra da las entonaciones pertinente de acuerdo con la preparación del mismo.

Después de la lectura hecha por la maestra y que los niños se ubicaron en círculo, la maestra empezó con aportes personales como: “A mí lo que más me llamo la atención de esta historia es darme cuenta que en realidad el lobo nunca se comió un conejo” esta manera particular de intervención hizo que los niños sintieran más confianza al realizar sus intervenciones ya que no centra en preguntas orientadas de la docente si no de una manera de confianza, de esta manera se logró que los niños compartieran lo que más le llamo la atención de la historia, tal como que los conejos se demoraban mucho en volver donde el lobo y que engañaban al lobo para escapar.

Las demás intervenciones como por ejemplo: “Si yo fuera uno de esos conejos de la historia, le diría al lobo que se pusiera un dulce en la boca y lo llevara de delante para atrás con su lengua, y que así el pelo se le ablandaría y se caería” los niños ya responden de una manera lógica, por ejemplo, Dylan David Carantón del grado segundo, hace la especificidad de ¿y cómo va a sacar un dulce?

La docente dice: De un bolsillo

Dylan: ¿Pero si los conejos no tienen bolsillos?

Profesora: Pero ese Conejo mío sí, tiene un overol.



A lo que los dos se ríen, se esta manera se logra evidenciar que los niños de este grado o edad ponen en juego la realidad, la lógica y los absurdos, ya que la lógica juega un papel importante en las participaciones e intervenciones en el dialogo, el estudiante se mostró inquieto en cada una de las intervenciones de sus compañeros, les cuestionaba con él ánimo de hacerlos caer en cuenta que lo que proponían era fuera de la lógica preguntas tales como: ¿pero un conejo tiene mamá? ¿Un conejo tiene plata?

¿En un bosque hay tienda? Este tipo de intervenciones y preguntas logro que el grupo se pusiera a pensar y tomará partido de los cuestionamientos del estudiante.

Frente a la intervención de la docente:

“Cuando leí por primera vez este libro quise traérselos y presentarlo a ustedes porque me pareció que este lobo es uno lobo distinto al de otras historias”

Los niños trajeron historias que se han leído en clase como La Oveja con botitas, De repente, lobito aprende a ser malo, el abominable lobo amable, Hambre de lobo, de Éric Pintus y Rémi Saillard y Caperucita Roja,

La sesión término de acuerdo a lo planeado dando uso al objetivo del turno conversacional y logrando en términos generales que los niños se escucharan, se respetaran los turnos conversacionales y logran compartir sus opiniones o posiciones respecto a su punto de vista, la sesión al final se tornó desordenada debido a la extensión, pues se conformó de espacios muy largos de intervención en las lecturas.

Para reflexionar...

Frente a lo didáctico se debe tener en cuenta la densidad de los textos puesto que al realizarse las dos lecturas (una por parte de los niños y la otra por parte del docente) hace que las sesiones se prolonguen demasiado y en el momento del dialogo ya los niños se muestren cansados para participar de una manera efectiva y mantengan una postura adecuada, se debería pensar en el dialogo en otro momento

Se logra evidenciar que los niños del grado Segundo ponen en juego la realidad, la lógica y los absurdos, logrando poner la lógica en un nivel importante en las participaciones e intervenciones en el dialogo.

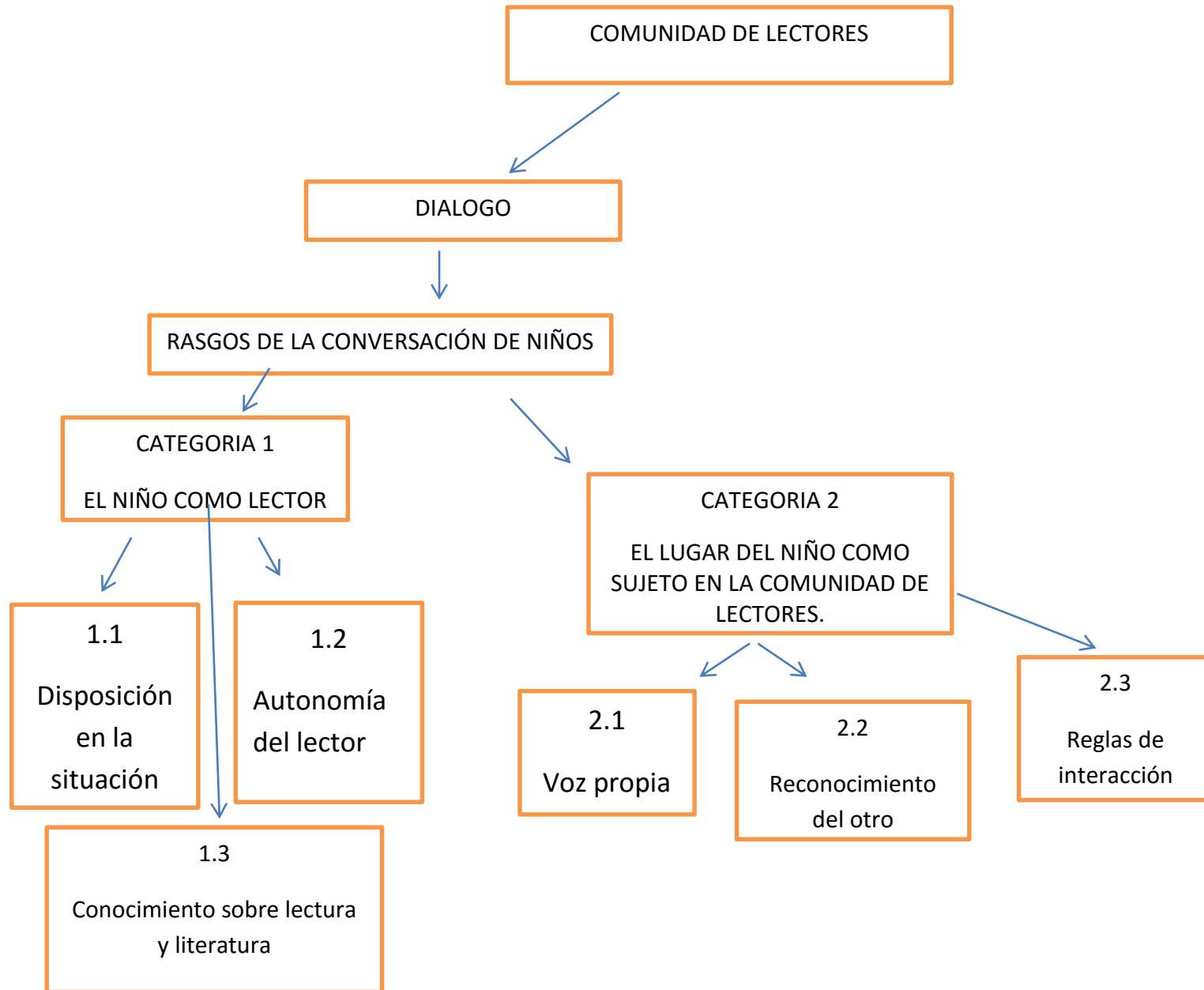


El hecho que los niños no estén acomodados bajo los parámetros de la docente, no significa que no estén escuchando o no estén interesados en la historia o la conversación, lo que se evidencio con un par de niños que hacían sus comentarios se iban y luego regresaban, completamente conectados con lo que se estaba hablando.

La sesión fue productiva, puesto que los niños se mostraron motivados para participar de las actividades programadas, en ocasiones les costaba trabajo la autorregulación, pero no fue impedimento para culminar la sesión y de esta manera se logró dar cumplimiento a los objetivos propuestos.

Anexo 7. Establecimiento de categorías de estudiantes

EL NIÑO COMO LECTOR	DISPOSICION EN LA SITUACIÓN	AUTONOMIA DEL LECTOR	CONOCIMIENTO SOBRE LECTURA	EL LUGAR DEL NIÑO COMO SUJETO EN LA COMUNIDAD DE LECTORES	VOZ PROPIA	RECONOCIMIENTO DEL OTRO	REGLAS DE INTERACCIÓN
<p>Elementos que aportan e indican avances en la formación del niño como lector. Dentro de una comunidad de lectores, esta formación se hace evidente en asuntos como el conocimiento sobre las prácticas de lectura, los libros y la literatura, así como el interés y la disposición para leer, reflexionar y participar.</p>	<p>Decisión, que se concreta en actitudes y comentarios, que muestran apertura de los niños para responder a una situación de lectura en la comunidad de lectores. La disposición se evidencia en elementos como la postura corporal, la atención, comentarios de agrado entre otros.</p>	<p>Acciones y comentarios que dan cuenta del interés del niño por acercarse de manera voluntaria y espontánea a la lectura, la literatura y los libros, que permitirán generar tiempos y espacios de lectura propios.</p>	<p>Conocimientos que construyen los niños sobre los libros leídos (título, autor, ilustrador, editorial, año de edición, etc.), las prácticas de producción y circulación, la literatura y las prácticas de lectura, desde su participación en la comunidad de lectores.</p>	<p>Construcción del lugar del niño como participante en la comunidad de lectores. Reconocer que se tiene un lugar valorado en este espacio y establecer relaciones con los demás miembros de la comunidad (pares y maestros) desde el reconocimiento de sus lugares y aportes.</p>	<p>Reconocimiento, construcción y posicionamiento de la voz del niño como sujeto a través de su participación en la comunidad de lectores. Esta participación desde la voz propia permite el dialogo sobre lo leído y desde elementos personales, íntimos y colectivos (intereses, emociones, recuerdos, experiencias) que suscita la historia.</p>	<p>Expresiones de valoración y respeto por los aportes de los otros como el contacto visual, la atención, la referenciación de aportes, la empatía y la colaboración, que reflejan la capacidad de ponerse en el lugar de los demás y tener en cuenta sus intervenciones como miembros de una comunidad de lectores.</p>	<p>Construcción, apropiación y cumplimiento de acuerdos establecidos para regular las interacciones en el desarrollo de situaciones de lectura en una comunidad de lectores. Por ejemplo, respetar los turnos, escucha, pedir la palabra para hablar y participar.</p>

Anexo 8. Mapa de las categorías del dialogo de los estudiantes

Anexo 9. Definición de las categorías de los rasgos del dialogo en los docentes

DEFINICIÓN DE LAS CATEGORÍAS DEL DISCURSO DOCENTE

DISTANCIACION: Intervenciones que se fundamentan en la autoridad y el poder que la comunidad académica, confiere al profesor y que buscan establecer y reforzar la distancia social entre él y el estudiante, marcada por la posibilidad de impartir, recordar o insinuar órdenes con estas intervenciones					APROXIMACION: Intervenciones del docente que buscan mantener un equilibrio entre su autoridad y su cercanía con los estudiantes, reduciendo la distancia social.	
Citación de la autoridad	Referencia a la propia autoridad	Referencia al modelo	Ordenes explícitas	Ordenes implícitas	El apóstrofe	Identificación de grupo
La autoridad del docente suele ser reconocida que las voces del docente tiene validez solo por el prestigio que el docente representa. Esto se hace evidente en el momento en donde la docente pide silencio o da las indicaciones de las actividades a desarrollar (así no, shiii.. ve pasando la palabra de manera ordenada)	Se justifica en sus opiniones basándose sobre todo en la autoridad que ellos mismos se otorgan , la presencia del YO en los enunciados permite reforzar la autoridad del locutor, permite atenuar el grado de imposición que podría tener, se hace evidente cuando el docente participa en los diálogos en la comunidad de lectores (desde mi punto de vista , a mí me dio a entender, , pienso, mi posición.	conjunto de conductas o de atributos de un ser cualquiera sobre los que se puede fundamentar una regla o conducta en general, puede que se muestren los docentes mismos como ejemplo a seguir como un modelo de un buen docente, sirve para justificar el grado de participación de las actividades .Se logra evidenciar cuando el docente se hace participe en pedir la palabra y sumergirse en el discurso como participe.(recuerden que cuando hablamos todos escuchamos, los que respetamos este espacio pedimos la palabra)	Los docentes indican de qué manera deben comportarse los estudiantes y siempre tiene la justificación de convertir las ordenes en recomendaciones útiles de los estudiantes se observa en la comunidad de lectores cuando: (Ponerle atención a la persona que está leyendo el cuento; porque acuérdesse que no solamente leo yo; ustedes también han leído, ¿cierto?....)	Formulación de órdenes de manera indirecta , se da como sugerencia y se logra evidenciar cuando en el discurso va acompañado de peticiones (les pediré)acompañados de una justificación (es desagradable ver cómo van hablando mientras los demás estamos en la dinámica de escucharnos)(Espera.. espera porque hay niños que no nos están escuchando)	La invitación a participar del discurso para involucrarlo en la discusión, hay preocupación por los deseos y expresión de los receptores de esta manera los involucra en el discurso(<i>escuchemos lo que dice Camila tan importante, repite Camila un poco más fuerte para que puedan escucharte los aportes ... Juliana que intervención nos haces para aportar acerca del cuento</i>)	El Docente y los estudiantes pertenecen al mismo grupo social, de esta manera el docente incluye la voz propia como parte de una comunidad, sustitución del (yo o él, por Nosotros... vamos a ubicarnos en círculo por favor... Hablemos un poco más fuerte... todos estamos hablando)

Anexo 10. Mapa de categorías del dialogo de Docentes