

Pinocho, una novela en el aula de transición
Aportes para una didáctica de la literatura en los grados iniciales

Alice Castaño Lora
Claudia Patricia Montoya Sánchez

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA Y ESPAÑOL
Cali, Colombia
2013

Pinocho, una novela en el aula de transición
Aportes para una didáctica de la literatura en los grados iniciales

Tesis presentada para optar por el título
Magíster en Lingüística y Español

Director:
Mauricio Pérez Abril
Asesoría:
Catalina Roa Casas

Alice Castaño Lora
Claudia Patricia Montoya Sánchez

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA Y ESPAÑOL
Cali, Colombia
2013

1. Contenido

1.	INTRODUCCIÓN	7
2.	JUSTIFICACIÓN Y PROBLEMA	11
3.	ANTECEDENTES	13
3.1	Artículos de investigación	13
3.2	Prácticas docentes	19
4.	OBJETIVOS.....	26
4.1	Objetivo general	26
4.2	Objetivos específicos.....	26
5.	MARCO TEÓRICO	27
5.1	Lectura de la literatura: experiencia y especificidad.....	27
5.2	El lugar de la escritura: comprensión, abducción y productividad	31
5.3	Aportes sobre el diálogo entre la literatura y la sociedad	33
5.4	Aportes desde las teorías del discurso: la semiótica.....	35
5.5	Aportes sobre didáctica de la literatura.....	37
6.	METODOLOGÍA	42
6.1	Tipo de estudio.....	42
6.2	Fuentes de investigación	43
6.3	Teoría Fundamentada	44
6.4	Relato metodológico	45
6.4.1	Contextualización.....	45
6.4.2	Síntesis de todo el recorrido: <i>La aventura completa</i>	46
6.4.3	Definiendo las posibles rutas: <i>Primeras hipótesis de trabajo</i> (mes 1)	47
6.4.4	Delimitando el camino a seguir: <i>Tras lo didáctico de la experiencia</i> (mes 2)	48
6.4.5	Construyendo las categorías de análisis: <i>recorriendo el camino</i> (mes 4)	51
6.4.6	Redefiniendo el camino a seguir: <i>Tras lo literario de la experiencia</i> (mes 9)	74
6.4.7	Una nueva búsqueda de lo literario (mes 10).....	76
6.4.8	Reorientando la mirada hacia lo didáctico (mes 12).....	80
7.	Contextualización del proyecto de lenguaje	82
7.1	¿Dónde y cuándo fue realizado este proyecto?.....	82
7.2	¿Con quiénes se realizó y por qué?.....	83
7.3	La planeación de la maestra: juntando las piezas	83
7.4	La planeación de la maestra: el mapa completo	85
8.	ANÁLISIS INTERPRETATIVO	87

8.1	Categoría 1. De cómo la maestra funda el vínculo con la literatura. <i>La formación literaria: tallando la madera</i>	91
8.1.1	Conociendo a los niños: pinochos en su esencia	91
8.1.2	Consolidando el ser lector: la maestra como modelo	93
8.1.3	La historia cobra vida: la lectura en voz alta	95
8.1.4	Sin prisas: lectura dialogada	97
8.1.5	Los padres se involucran en la lectura: Pinocho se va de vacaciones.....	99
8.1.6	Creciendo juntos: Pinocho y los niños.....	101
8.1.7	Apropiación de la historia...una forma de leer	103
8.2	Categoría 2. De cómo la maestra presenta el libro como un objeto cultural trascendente. <i>Alejarse de la historia para saber más de ella: Saliendo de casa</i>	104
8.2.1	El libro inmerso en una cultura	106
8.2.2	El autor, Collodi.....	108
8.2.3	Cuando los primeros lectores quisieron más <i>Pinocho</i>	111
8.3	Categoría 3. De cómo la maestra teje relaciones de sentido. <i>Relaciones intertextuales e intermediales: En el teatro de los títeres</i>	115
8.3.1	Nos vamos de cine.....	116
8.3.2	Conociendo representaciones visuales de la obra de Collodi.....	120
8.3.3	El arte de Pinocho: la clase de literatura y arte	123
8.4	Categoría 4. De cómo la maestra enseña la literatura como especificidad. <i>Diferenciando las voces del texto: de paseo por el campo de los milagros</i>	126
8.4.1	Narratología en el preescolar.....	126
8.4.2	El campo de los milagros: un mundo posible	135
8.4.3	El tiempo en Pinocho	136
8.5	Categoría 5. De cómo la maestra fomenta la comprensión y la creatividad. <i>Producción textual: dándole vueltas a la noria</i>	139
8.5.1	Producción 1. Hipótesis origen del tronco.....	139
8.5.2	Producción 2. Negociación y escritura del mensaje para Collodi solicitando la continuación de la historia de Pinocho.	142
8.5.3	Producción 3. ¿Por qué la sombra de Pinocho al final de la película sigue siendo la de un títere si él ya se había convertido en un niño de verdad?	144
8.5.4	Producción 4. La descripción del cuadro	148
8.6	Tejiendo las categorías	151
9.	CONCLUSIONES	156
10.	BIBLIOGRAFÍA	162
11.	ANEXOS	168
	Anexo 1. Planeación	168

Anexo 2. Red textual.....	175
Anexo 3. Cuadro operativo del área de español	176
Anexo 4. Cuadros de planeación del proyecto: inclusión en las categorías de análisis	182
Anexo 5. Sesiones por categoría.....	189
Anexo 6. Sesiones con más de una categoría.....	190
Anexo 7. Corpus 1.....	191
Anexo 8. Corpus 2.....	202
Anexo. 9 ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA.....	216

Indice de tablas

Tabla 1 Sesiones seleccionadas de todo el proyecto	50
Tabla 2 Sesiones seleccionadas para profundizar.....	50
Tabla 3 Diferencia entre segmentos y descriptores.....	51
Tabla 4 Semejanzas y diferencias en el primer análisis individual.....	52
Tabla 5 Comparación de los descriptores encontrados.....	54
Tabla 6 Similitudes en los descriptores.....	55
Tabla 7 Organización de los descriptores por funciones	56
Tabla 8 Agrupación de los descriptores: primeras categorías	57
Tabla 9 Descriptores categoría Gestión del conocimiento	58
Tabla 10 Redefinición subcategoría Organización del trabajo.....	59
Tabla 11 Redefinición subcategorías: contextualización e Interacción.....	61
Tabla 12 Categoría Gestión del conocimiento: síntesis de cambios	63
Tabla 13 Redefinición categoría Interacción en el aula	64
Tabla 14 Redefinición categoría Estrategias discursivas.....	65
Tabla 15 Ajustes descriptores subcategoría Organización del trabajo didáctico	66
Tabla 16 Reformulación subcategoría Organización del trabajo didáctico.....	67
Tabla 17 Comparación fragmentos ubicados subcategoría Organización del trabajo didáctico	67
Tabla 18 Reelaboración descriptores subcategoría temática	68
Tabla 19 Categoría Regulación del comportamiento	69
Tabla 20 Redefinición Categoría Regulación del comportamiento.....	70
Tabla 21 Descriptores categoría Estrategias discursivas	70
Tabla 22 Preguntas con función de actualizar información	71
Tabla 23 Descriptor “Reformula”.....	72
Tabla 24 Cuadro completo de categorías	73
Tabla 25 Ajustes Categoría Acercamiento al conocimiento literario.....	76
Tabla 26 Ejemplo del procesamiento de los descriptores. Corpus 1	77
Tabla 27 Contraste entre los descriptores construidos desde el corpus y la planeación ...	78
Tabla 28 Cuadro de categorías redefinido	79
Tabla 29 Cuadro de categorías definitivo	81
Tabla 30 Mapa completo de la planeación de la maestra	86
Tabla 31 Fragmento de clase. Relación Pinocho y los niños.....	101
Tabla 32 Fragmento clase Representaciones de Pinocho.....	106
Tabla 33 Fragmento clase. Intervención Rossina.....	107
Tabla 34 Fragmento clase. Vida de Collodi	110

Tabla 35 Fragmento clase <i>Giornale Per I Bambini</i>	112
Tabla 36 Fragmento clase. Intervención de los lectores.....	113
Tabla 37 Fragmento consigna de trabajo.....	118
Tabla 38 Fragmento clase. Diferencias entre la novela y la película	118
Tabla 39 Fragmento clase. Diferencias entre la novela y la película II	119
Tabla 40 Tres ilustradores italianos.....	121
Tabla 41 Fragmento clase. Narrador protagonista	128
Tabla 42 Fragmento clase. Distinción del narrador	129
Tabla 43 Fragmento clase. Distinción del narrador II.....	130
Tabla 44 Fragmento clase. Distinción del narrador III	131
Tabla 45 Fragmento clase. Transformaciones de Pinocho	133
Tabla 46 Fragmento clase. Transformaciones de Pinocho II.....	134
Tabla 47 Fragmento clase. Mensaje para Collodi	143
Tabla 48 Fragmento clase. La sombra de la marioneta.....	145
Tabla 49 Énfasis de las categorías en todo el proyecto.....	151
Tabla 50 Énfasis cromático de las categorías en todo el proyecto.....	152

Índice de ilustraciones

Ilustración 1 Leyendo en la isla de los seres alados.....	96
Ilustración 2 Leyendo en las escaleras.....	97
Ilustración 3 Notas enviadas a los padres de familia.....	100
Ilustración 4 Diálogo transformaciones Pinocho y niños.....	102
Ilustración 5 Imagen de niños jugando a la zorra y el gato.....	104
Ilustración 6 Ilustrador Enrico Mazzanti (1883).....	106
Ilustración 7 Rossina leyendo.....	108
Ilustración 8. Carlo Collodi.	109
Ilustración 9 <i>Giornale per i bambini</i>	111
Ilustración 10 Afiche promocional.....	116
Ilustración 11 Entrada película	117
Ilustración 12 Ficha técnica, película <i>Pinocchio</i>	117
Ilustración 13 Observando la exposición ilustradores de <i>Pinocho</i>	122
Ilustración 14. Preguntas para la artista gráfica.	124
Ilustración 15. Entrevistado a la profesora de arte	125
Ilustración 16 Dialogando sobre el esquema del cuadro	125
Ilustración 17 Identificando los narradores.....	127
Ilustración 18 Ilustraciones Ugo Freles	132
Ilustración 19 Diálogo transformaciones de Pinocho.....	133
Ilustración 20 Maestra mostrando el mapa.....	136
Ilustración 21 Trabajando con el mapa	137
Ilustración 22 Niños trabajando en clase	137
Ilustración 23 producciones orígenes Pinocho	140
Ilustración 24 Niñas escribiendo mensaje a Collodi.....	143
Ilustración 25 Explicación 1. Diferencias cuerpo y sombra de Pinocho	146
Ilustración 26 Explicación 2. Diferencias cuerpo y sombra de Pinocho	147
Ilustración 27 Explicación 3 Diferencias cuerpo y sombra de Pinocho	147
Ilustración 28 Leyendo el momento favorito	148
Ilustración 29 Escritura definitiva	149
Ilustración 30 Proceso de Tamer Andrés Guzmán.....	149
Ilustración 31 La exposición final	150

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio analiza en profundidad la práctica de la profesora Claudia Patricia Montoya quien con sus 78 estudiantes del grado de Transición de la sección de preescolar del Colegio Jefferson de Cali adelantó el proyecto “Las aventuras de Pinocho” entre los meses de enero a junio de 2012.

Como maestras investigadoras¹, amantes de la literatura y docentes por vocación, conformamos desde el año 2000 un grupo de estudio en torno a la didáctica de la literatura en las aulas de educación inicial y básica; dichas búsquedas se han concretado en diversos productos como ponencias y la monografía de la especialización *La reescritura de un texto poético como estrategia pedagógica que propicia el aprendizaje del sistema de escritura alfabético en el grado de Transición: sistematización de una experiencia*. Este trabajo fue el que propició, en gran parte, que el Grupo de Investigación en Pedagogías de la Lectura y la Escritura de la Universidad Javeriana de Bogotá nos invitara a participar en el proyecto, auspiciado por Colciencias, *Rasgos característicos de la enseñanza “destacada” del lenguaje en los primeros grados de escolaridad (primer ciclo): construyendo saberes desde las prácticas docentes* (código: 120352128713).

Dicha participación se organizó desde dos frentes; el primero, como objeto de estudio: ellos habían identificado alrededor de cien experiencias destacadas de enseñanza del lenguaje de instituciones colombianas públicas y privadas en el primer ciclo de escolaridad y después del análisis de ellas seleccionaron cinco para estudiarlas en profundidad. Entre éstas se encontraba la de la docente Claudia Patricia Montoya, que fue escogida por su consistencia conceptual, trayectoria, impacto y nivel de sistematización. El segundo, como pares investigadores analizando el proyecto *Las aventuras de Pinocho* que en ese momento adelantaba la docente Montoya. El

¹ Alice Castaño Lora y Claudia Patricia Montoya Sánchez, maestras normalistas, egresadas de la Escuela de Estudios Literarios de la Universidad del Valle, Especialistas en Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Lengua Materna y pertenecientes a la Red de Maestros para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.

propósito era desentrañar la forma en que implementa la enseñanza de la literatura en el grado de Transición y procurar, desde allí, aportar en la identificación de los elementos constitutivos de la enseñanza de la literatura en los primeros grados de escolaridad. Construyendo, de esta manera, saberes desde la propia práctica docente.

Teniendo en cuenta lo anterior, por medio de esta investigación se busca determinar *cuáles son los elementos constitutivos de la didáctica de la literatura presentes en la práctica de esta profesora*, a partir del análisis en profundidad de las decisiones que toma al respecto y las implicaciones que conllevan, como el hecho de leer una novela en ese grado y la apuesta por la literatura como especificidad en el aula.

Para vincularnos al proyecto del Grupo de Investigación en Pedagogías de la Lectura y la Escritura, es importante señalar que ya teníamos en nuestro haber suficiente información dado que la profesora Claudia Montoya acostumbra a sistematizar sus prácticas; no obstante, el reto estaba puesto en producir nueva información para profundizar en el componente didáctico. Ahora, si bien desde un comienzo hubo una apuesta clara, un interés y un objeto a estudiar específico, fue preciso que asumiéramos nuestra búsqueda desde la misma perspectiva investigativa que ellos trabajan; es decir, analizando las fuentes de información sin contar con una estructura de categorías previas y sin adoptar modelos provenientes de algún marco teórico. Esta forma de proceder hace parte de una metodología de corte epistemológico inductivo planteada por el enfoque de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2012) que se enmarca en los estudios de tipo cualitativos y que, hasta ese momento, desconocíamos. De este modo, la construcción de las categorías de análisis emergió del procesamiento de las fuentes de investigación. Así que se dio un proceso de construcción de saberes sobre la práctica docente reconocida como destacada, desde lo que ésta misma puede aportar, con miras a producir teorías propias.

Siguiendo por esta línea, el proceso metodológico se desarrolló de la siguiente manera: en la primera fase observamos la práctica de la docente y la registramos², elegimos dos sesiones y construimos los corpus de éstas, a continuación los analizamos y generamos las primeras categorías de análisis. Posteriormente, estudiamos la totalidad de la planeación de la docente y también establecimos una categorización, luego, confrontamos ambas categorizaciones y construimos una conjunta, con ello volvimos a los corpus estableciendo relaciones con las otras clases de la maestra. Todo el proceso obligó a continuas delimitaciones, deconstrucciones y elaboraciones de lo que observábamos; en otras palabras, a construir dichas categorías en un proceso arduo investigativo de corte eminentemente inductivo. De este modo, las categorías de análisis emergieron del procesamiento de las fuentes de investigación. En la segunda fase, ya con las cinco categorías de análisis construidas, analizamos en profundidad la postura didáctica sobre la enseñanza de la literatura de la docente. Estas fueron: el vínculo con la literatura, el libro como un objeto cultural trascendente, las relaciones intertextuales, la literatura como especificidad y el fomento de la comprensión y la creatividad a través de la escritura. Con los resultados obtenidos se construyeron las conclusiones de la investigación que se pueden sintetizar de la siguiente manera: son necesarios unos conocimientos sólidos sobre didáctica y sobre literatura para proponer vías profundas y realmente significativas de acercamiento a las obras literarias, que devalen a su vez rutas complejas en el proceso de enseñanza.

Esperamos que el conocimiento derivado de esta investigación pueda realizar aportes a los docentes interesados en repensar la enseñanza del lenguaje y de la literatura a partir de la práctica de la sistematización como investigación, asumiéndola como un camino para transformar la enseñanza. De igual modo, puede hacer un llamado a la comunidad de investigadores en el campo de la didáctica de la literatura en relación con la necesidad de fortalecer las propuestas de investigación en colaboración entre las universidades y el docente que adelanta la experiencia en un proceso de diálogo de

² La práctica se registró sistemáticamente tanto en soportes escritos como audiovisuales.

saberes y prácticas, orientadas desde un propósito compartido: la producción de conocimientos que sirvan como referentes para la transformación.

Para guiar al lector en la lectura de la tesis, a continuación presentamos su estructura organizativa. En la primera parte se indican las consideraciones generales de la investigación, en relación con la justificación, los antecedentes, la problemática, los objetivos y el horizonte conceptual que guiaron el proceso. En la segunda parte se expone, de manera detallada, la ruta metodológica seguida durante la investigación. En la tercera parte se encuentran los resultados, descriptivos e interpretativos. Y, en la parte final, se hace alusión a las conclusiones del proceso, dando respuesta a la pregunta problema de la investigación, junto con los alcances de ésta.

2. JUSTIFICACIÓN Y PROBLEMA

La presente investigación hace parte del discurrir reflexivo que como grupo de estudio, ambas maestras adelantamos desde hace años y se concreta en este trabajo al ser reconocida la experiencia de Claudia Montoya como una práctica destacada en Colombia. Así este trabajo se constituyó en una oportunidad de seguir creciendo como investigadoras al profundizar la mirada sobre la docente, sus decisiones, acciones, y representaciones; es decir, sobre su labor como mediadora y facilitadora de la construcción del conocimiento literario y del vínculo entre éste y sus estudiantes del nivel de Transición. Con el acercamiento a los modos de hacer de la docente pretendemos aportar a la discusión alrededor de la didáctica de la literatura en los primeros grados.

Esta intención se justifica, aparte de nuestro interés, en la necesidad de encontrar experiencias docentes que aborden la literatura como especificidad y socializarlas con la comunidad educativa. El grupo *Pedagogías de la Lectura y la Escritura* de la Universidad Javeriana en el año 2010 adelantó una investigación que pretendía “identificar a partir del análisis de las propuestas enviadas por los docentes al premio compartir al Maestro durante una década, los rasgos que caracterizan la enseñanza del lenguaje en el país, y reconocer aquellos que comparten las prácticas destacadas” (Pérez, Barrios y Zuluaga, 2010:10). En los hallazgos encontraron que si bien hay una fortaleza en los procesos de producción e interpretación de textos, hay pocas experiencias que trabajan sistemáticamente la literatura como objeto de estudio específico.

Cuando la literatura ingresa al aula se vuelve un instrumento subordinado a otros propósitos: aprender valores, el contexto de una sociedad, componentes gramaticales, desarrollar las habilidades de escritura o la adecuada entonación para la lectura en voz alta. Estos aspectos dejan de lado su condición de obra de arte y no atienden a la especificidad del género. Por otro lado, los maestros que intentan abordar la literatura como el centro de sus propuestas se ven enfrentados a una dicotomía: privilegiar el

análisis de la obra o el gusto de la lectura. Y si esto lo llevamos al grado Transición³ hay una tendencia fuerte a enseñar el código escrito, el maestro de primero espera que los niños lleguen alfabéticos o a punto de serlo; la relación literatura – ser humano queda relegada.

El objetivo es que al develar los rasgos de la experiencia de la maestra, se contribuya a la generación conocimiento, así como criterios y alternativas para diseñar propuestas de aula. En resumen, esta iniciativa investigativa pretende aportar a la reflexión, comprensión y proposición de prácticas pedagógicas para la enseñanza de la literatura como especificidad en el contexto de los grados iniciales.

De acuerdo con la justificación desde la que se fundamenta el desarrollo de la investigación y los objetivos de ésta, se plantea la siguiente pregunta como problema a abordar: *¿Cuáles son los elementos constitutivos de la didáctica de la literatura presentes en esta práctica en particular?*

³ Último grado de la sección de preescolar.

3. ANTECEDENTES

Para tener un panorama del estado en el que se encuentra la investigación sobre la enseñanza de la literatura, nos propusimos realizar un rastreo y selección de documentos relacionados con el tema. Sabemos que este tema es de interés y muchos autores han reflexionado sobre el mismo, por ello delimitamos nuestra búsqueda a dos fuentes: las bases de datos especializadas que ofrece la Universidad del Valle y las ponencias presentadas desde el año 2008 en los encuentros nacionales de la Red para la Transformación Docente en Lenguaje. Así contaríamos con acercamientos teóricos, resultados investigativos y prácticas concretas de aula. El rango de tiempo seleccionado para los artículos de investigación fue desde el año 2000 a la fecha. A continuación presentaremos, inicialmente, los artículos de investigación seleccionados y luego las ponencias.

3.1 Artículos de investigación

Las bases de datos en las que realizamos la búsqueda de investigaciones que dieran cuenta de acercamientos a la enseñanza de la literatura en los grados iniciales fueron *GALE: Academic One File* y *Ebsco: Fuente Académica Premier*. Para el procedimiento definimos unas palabras claves estas fueron: didáctica de la literatura, lectura literaria, educación literaria, enseñanza de la literatura, educación inicial. Los resultados encontrados fueron más de cien, así que iniciamos el proceso de selección. Leyendo el título y los resúmenes descartamos los textos que se centraban en prácticas universitarias o de secundaria, memorias de eventos o reflexiones sobre la formación, análisis específicos de textos literarios como *El Quijote* o *El rey mocho* y reseñas de libros. Después de este proceso quedaron ocho artículos de investigación que pasamos a presentarles.

El investigador Vargas (2001) señala que uno de los procesos fundamentales para la educación es el aprender a hacer y que éste es la esencia de las competencias. Pasa a delimitar la competencia literaria como la capacidad lingüística particular que se manifiesta en la comprensión y producción de discursos escritos con una finalidad

estética. El discurso literario es asumido (desde el psicoanálisis lacaniano) como la posibilidad de ser seducido por el lenguaje considerado como un fin en sí mismo para establecer con éste una relación de amor. Con esta definición, el autor afirma que el goce del lenguaje es participar activamente del juego que propone el texto literario, poner en escena la experiencia personal y el bagaje cultural (aclara que esto no se alcanza con acercamientos historicistas o gramaticales). Este juego va acompañado del placer de descubrir, imaginar, fantasear, dialogar con hombres y mujeres de otras épocas y culturas y un conocerse a sí mismo. Añade que el disfrute de una obra literaria es cuestión de sensibilidad. Para describir la comprensión y el efecto estético en una obra usa las nociones de *verosimilitud* y *fuerza persuasiva*. Las anteriores afirmaciones se concretan en la lectura. El momento en que despierta el goce estético, un sentimiento de placer, que no es cuestión de mera sensación sino de la reflexión. Esto da pie al profesor para preocuparse por la obra literaria en el contexto escolar colombiano, afirma que se aborda desde una perspectiva bastante restringida. Al finalizar rescata el listado que propone Cassany (1998) para lograr una buena competencia literaria.

La profesora Cruz amplía la noción de goce estético en sus dos artículos. En el ensayo *Ampliar los horizontes de expectativas: un desafío para la enseñanza de la literatura* (2006) ella se acerca a la teoría de la recepción del efecto estético para indagar sobre las potencialidades didácticas de lo que Jauss denomina “Horizontes de expectativas”. Para esto, primero realiza un recorrido documental sobre la didáctica de la literatura en algunos trabajos, entre ellos *La Didáctica de la Literatura –Estado de la discusión en Colombia* (2005) y *Didácticas de la literatura en la escuela*. Uno de los ejes transversales que encontró en los documentos es la presencia de alusiones a los procesos de recepción. La lectura literaria sería tomada como un lugar de encuentro subjetivo, un espacio para la construcción y consolidación de imaginarios sociales y capitales simbólicos. La obra literaria se estudiaría, entonces, como un objeto estético. Dentro de esta perspectiva el lector se caracteriza como un sujeto activo y definitivo para la construcción del sentido.

Después del recorrido documental postula algunas reflexiones sobre la teoría de la recepción. Diferencia la teoría de la recepción de la teoría del efecto estético, la primera se centra en el lector, la segunda en el texto. Luego se enfoca en una de las reflexiones de Jauss sobre la recepción, las nociones de *horizonte de expectativas* (formación que los lectores han recibido a través de sus lecturas) y *cambio de horizonte* (desplazamiento de normas estéticas reconocidas a una nueva producción que la supera). Para terminar la autora propone la siguiente hipótesis: el horizonte de expectativas y su cambio tienen posibilidades pedagógicas y didácticas en la educación, porque en medio de los dos estaría la intervención del maestro/a. Eso sí, es requisito que los docentes posean una formación y una cultura literaria y pedagógica de alta cualificación

Siguiendo con esta línea de indagación, la misma autora en su artículo *Leer literatura... enseñar literatura: de la estética de la recepción a la didáctica de la literatura* (2010), profundiza en lo que es la lectura literaria. La investigadora toma como referencia el texto *El acto de leer. Teoría del efecto estético* de Iser para postular que el texto literario sólo puede desarrollar su efecto cuando se lee, por lo tanto la obra literaria existe porque alguien la lee. Así se pueden observar dos polos: el *artístico* (describe el texto creado por el autor) y el *estético* (concreción realizada por el lector). Por ello la lectura se vuelve experiencia, las categorías de análisis: autor/ texto (como un significado ya construido) se desvanecen. Las respuestas del lector frente al texto se posicionan como protagonistas; las interpretaciones surgen por la interrelación entre texto y sujeto. En esta conjunción el lector construye el sentido del texto y se involucra emocionalmente con el mismo. Para Iser en el texto literario se presentan dos dimensiones: los sistemas de sentido de una época y la relación con la tradición literaria (intertextualidad), la profesora Cruz, siguiendo a Eco, explica que esas dimensiones también las posee el lector y que de ello depende su participación amplia o estrecha en la lectura.

Esta noción del placer que los anteriores investigadores han desarrollado, empieza a permear la escuela y nos parece interesante el análisis que Díaz (2005) realiza sobre

las consecuencias de ello. Esta investigadora argentina en su artículo *El concepto de placer en la lectura* expone como ante la crítica de los paradigmas historicista y academicista culpados de alejar a los chicos de la literatura, en la escuela se asumió una pedagogía del placer para abordarla. Sin embargo esta autora muestra el poco entendimiento que se tiene de la noción planteada por Barthes lo que genera prácticas superficiales. Para dar cuenta de la lectura por placer se han cambiado los textos que ingresan al aula (literatura infantil y juvenil vs los clásicos) y la mediación docente entre éstos y los textos es nula; el placer, entonces, se consigue por contacto directo. Esta concepción se distancia de lo que Barthes propuso, una lectura que provoca y desafía al lector. Díaz, siguiendo a Bourdieu, afirma que es necesario retomar el concepto de literatura como arte y que su percepción necesita una formación específica. Lo que lleva de nuevo a la responsabilidad de los docentes quienes, como especialistas, deben desarrollar en sus estudiantes las disposiciones específicas necesarias para la percepción de la complejidad de este valor cultural, la literatura.

Continuando con la reflexión acerca de la enseñanza de la literatura en el sistema escolar la profesora Merino (2011) en su ensayo *Lectura literaria en la escuela* postula que existen dos corrientes sobre comportamientos lectores. La primera, enfoque liberal autónomo, está vinculada a la investigación norteamericana y pone el acento en la lectura voluntaria, en la libre elección de los niños y en el papel de los docentes para consolidar lectores literarios. Hay una crítica desde esta posición a las escuelas por adoptar esquemas lectores rígidos que dificultan el disfrute y el compromiso significativo de la literatura, pues ésta se emplea de modo utilitario no tiene nada que ver con el goce. La segunda, capital cultura y lectura, se centra (siguiendo a Bourdieu) en señalar que la enseñanza de la alfabetización y del lenguaje está determinada por la experiencia en el hogar y la comunidad en conjunto con la escuela. Analizando ambos enfoques, el papel de la escuela en la enseñanza de la literatura y haciendo un recorrido histórico por los cambios en los paradigmas que han guiado la misma; la docente concluye con tres propuestas. Parte de que la aproximación al estudio de la literatura debe hacerse desde una perspectiva multidisciplinaria que incentive a competencia literaria: i) la formación de docentes para prepararse como mediadores

de la lectura literaria; ii) generar talleres literarios en el aula como recurso lúdico que busca fomentar la experiencia lectora de los estudiantes y la escritura creativa y iii) incorporar en este desafío a los diversos miembros de la comunidad, especialmente a la familia.

Coincidiendo con la primera propuesta de la profesora Marino, la autora Stapich (2010) en su ensayo *Hacer audible el susurro de la lectura* enfatiza en la función de los mediadores de lecturas literarias como agentes que reconocen en éstas una herramienta para la construcción de subjetividad. En esa medida, los espacios de mediación no son solo escolares, fundaciones y bibliotecas hacen parte de la reflexión. La apuesta de la autora es entender la lectura como práctica social en la que el diálogo es el que posibilita el encuentro entre consciencias, experiencias, subjetividades. Una lectura en el plano individual ayuda a un proceso de autoconstrucción, pero necesita la otra cara, la social, para que la lectura o el sentido construido en la misma no quede inaudible.

La siguiente investigación realizada en España confirma a partir de percepciones las prácticas usuales de la escuela en cuanto a la lectura literaria. Sanjuán (2011) en su artículo *De la experiencia de la lectura a la educación literaria* analiza, a partir de las opiniones de profesores y alumnos, cómo se vive la experiencia de la lectura literaria en la escuela. Para ello indaga en qué medida la selección del canon formativo y las actividades desarrolladas para la educación literaria tienen en cuenta las facetas emocionales del proceso lector y contribuyen a que la lectura literaria se convierta para los jóvenes en una vía fundamental de conocimiento del mundo y de construcción de su identidad. Para el desarrollo de la misma se implementó una metodología de investigación etnográfica y se organizó en tres fases: en la primera se trabajó con el grupo de alumnos del CAP; la segunda contó con un grupo de docentes de Literatura de la Educación Secundaria (2008 – 2010) y la tercera trabajó con 111 alumnos del Magisterio (2010). Después de la categorización y análisis de los datos recolectados, Sanjuán confirmó que las prácticas más habituales de educación literaria se enfocan en los aspectos cognitivos del proceso lector y en la literatura

como hecho cultural e histórico, a costa de marginar una faceta esencial en la relación entre la literatura y el lector: el componente emocional, la experiencia individual de la lectura, la posibilidad de que la literatura transforme al lector. Concluyó, también, que tanto en la educación primaria como en la educación secundaria se están desarrollando algunas prácticas de aula que sí van en la dirección deseada para destacar el componente emocional de la lectura literaria, sin embargo estas iniciativas resultan todavía insuficientes.

Si bien la anterior investigación se enfoca en las percepciones, la que se comenta a continuación lo hace en las prácticas. Susana Gramigna (2005) en su artículo *Estrategias y estilos para promover las interpretaciones literarias* muestra los resultados de un estudio llevado a cabo en el nivel inicial. Ella propone un marco esperado alrededor de las narraciones literarias, afirma que éstas permiten múltiples interpretaciones y que en niños pequeños la lectura interactiva de cuentos en voz alta facilita lograrlo; en la escuela esto debería darse alrededor de discusiones literarias cuyo objeto sería desarrollar un terreno común para pensar y poner en relación lo leído con las experiencias propias. La investigación buscaba conocer las prácticas y estrategias que utilizan los docentes en las narraciones, las competencias interpretativas de los niños y las modificaciones que se observan en las estrategias del docente a partir de una intervención del equipo de investigación. La muestra se tomó en una sala de preescolar de Buenos Aires, a la que asistían 21 niños de 5 años. Se adoptó una metodología observacional sistematizada y se dividió en dos etapas. La primera abordó el diagnóstico de la situación en la que se encontró que en las prácticas de lectura las docentes respondían a un esquema rígido y se enfocaban en la recuperación de información literal mediante la descripción de imágenes. La segunda, después de la intervención que consistió en conjunto con las docentes escoger los cuentos, analizarlos, determinar los puntos para ser explorados y las estrategias para ello, evidenció que las docentes fueron capaces de modificar algunas de sus prácticas. Incluyeron estrategias de anticipación, relación con experiencias personales, entre otras. La investigadora concluye que incorporar elementos de nuevos enfoques

comunicativos y cognitivos al quehacer pedagógico sería posible con el apoyo y acompañamiento sistemático del investigador/especialista dentro de la escuela.

3.2 Practicas docentes

Para acercarnos a prácticas concretas de maestros, ubicamos ponencias presentadas en los eventos nacionales de *La Red para la transformación de la formación docente en lenguaje*⁴. Los criterios de selección fueron que presentaran experiencias de aula sobre la enseñanza de la literatura en grados iniciales; es decir, obviamos ponencias que se dieran en contextos de bibliotecas o talleres de apoyo y otros grados de escolaridad. Se tomó como eje temporal los últimos cinco años desde el 2008, sin embargo de esta fecha no fue posible recuperar todas las ponencias presentadas. El *X Taller Nacional* se organizó en Guaviare (2010) y para la selección tuvimos en cuenta las mesas Didáctica de la literatura y Didáctica del lenguaje en la educación inicial. En el evento de Medellín (2011) no se presentaron nuevas ponencias, pues su propósito era de profundización de tal manera que se escogieron dos o tres experiencias del año inmediatamente anterior para discutirlos. El Taller del 2012 se adelantó en Tumaco y en éste funcionó la mesa Literatura en el aula.

En el trabajo *Los niños y niñas del proyecto Amarte, escuela para la vida se expresan a través de la poesía y la literatura* observamos un esfuerzo de la profesora García (2010) porque la literatura dialogue con la subjetividad de los estudiantes. En el texto explica cómo el proyecto surgió de la necesidad de relacionar a los niños con aquello que constituye la esencia del ser humano: los sueños, las alegrías, las tristezas, las preocupaciones, entre otras. En un primer momento el énfasis estuvo en la poesía: lectura de poemas, juego de palabras, poner título a un poema, crear textos a partir de

⁴ La Red de maestros se constituye en el espacio de confluencia de personas dedicadas e interesadas en la educación y aborda el tópico de la enseñanza del lenguaje y la literatura. Los inicios de esta comunidad académica, se remontan a 1994 cuando se constituye La Red latinoamericana para la transformación de la formación docente en lenguaje, bajo el auspicio de la UNESCO y la coordinación de Josette Jolibert. Desde esta comunidad se concibe el trabajo en redes como un sistema abierto, basado en la organización y en la gestión de grupos de investigación y acción educativa, constituidos en espacios de formación permanente, en tres ámbitos: la construcción de conocimiento compartido, la interacción en los escenarios pedagógicos y la proyección de la acción profesional del docente en las transformaciones sociales y culturales. La Red Colombiana, inició en 1999 y desde entonces ha trabajado de manera conjunta a través de los distintos nodos regionales de Colombia.

experiencias sensoriales. En una siguiente etapa, se enfocó en lo narrativo con los textos *Ramón Preocupón* de Browne y *Los siete cabritillos* de Escrivá. En esta parte los estudiantes resolvieron conflictos de los personajes, realizaron trabajos manuales como herramientas para el manejo de sus emociones y se apropiaron de las soluciones que los protagonistas le dieron al desarrollo de su historia. La profesora concluye que se logró reconocer la importancia que tiene la participación de los niños en todo lo propuesto.

Las siguientes experiencias profundizan en los procesos de lectura y de escritura mediados por la oralidad. La sistematización de la docente Clavijo (2010) *Acercamiento a la literatura infantil* tenía como propósito acercar a las estudiantes de primero a éstos de manera significativa a través de una secuencia didáctica. La propuesta se organizó en 8 sesiones y en su desarrollo la docente propuso actividades como la familiarización con el texto narrativo, anticipación de sucesos, elección de cuentos a leer a partir de sus portadas y la justificación de las decisiones por parte de las niñas; leyeron textos sobre la importancia de la lectura en voz alta y sobre el uso de los signos de puntuación. Las estudiantes preparaban con antelación en su casa la lectura en voz alta de un cuento y luego lo leían para sus compañeras, las preguntas de ellas se enfocaban en cómo había sido la lectura. Después, escribieron un cuento a partir de una historieta muda, autoevaluaron y coevaluaron su proceso para pasar a las reescrituras. Al final socializaron sus textos en una Feria del colegio y evaluaron en conjunto todo el proceso.

Por su parte, en el encuentro de Bucaramanga, la docente García (2008) presentó su ponencia *Lúdica y arte como potencializadores del desarrollo de competencias en lectura y escritura inicial* cuyo objetivo era motivar a los niños y hacer más placentero el aprendizaje de esos procesos dejando de lado las planas. La intervención llevada a cabo en Sabanalarga (Atlántico) siguió una metodología de investigación-acción. En el desarrollo del proyecto incluyeron estrategias como la lectura en voz alta y la dramatización de la misma, vender palabras, buscar parejas de sílabas y realizar

dibujos de cuentos leídos. La docente concluyó que el interés de los niños aumentó al igual que su rendimiento académico.

En el acercamiento a las experiencias nos dimos cuenta que algunas se orientaron a presentar la literatura como especificidad. Un ejemplo de este intento son las docentes García y Pineda (2012) quienes se propusieron generar ambientes propicios de aprendizaje para sus estudiantes de preescolar. Por tanto, a través de su proyecto *Sueños de pequeños lectores y productores de textos*, vincularon a las familias (talleres con actividades pedagógicas para realizar en casa) y a los estudiantes de 11 (como padrinos de los chiquitos). En su propuesta la literatura fue central, pues la consideran una manera de acercarse a la cultura y una forma de arte. Usando la práctica textual leyeron cuentos y analizaron los personajes, los escenarios, los acontecimientos y las partes que estructuran esta forma narrativa. Esto sirvió de fundamento para la producción de cuentos por parte de los niños: planearon oralmente las acciones que iban a realizar el personaje principal, posibles diálogos con otros personajes, qué reacciones tendrían y cómo terminaría su cuento. Posteriormente procedieron a la escritura con ayuda de los padrinos. Las docentes afirman que esta experiencia implicó un cambio didáctico, éste se tradujo en el reconocimiento de la necesidad de apropiarse de constructos teóricos y sistematizar las propuestas de aula.

Nosotras también hacemos parte de esta tentativa. En nuestra ponencia *La acumulación de escenas en textos narrativos literarios para grados iniciales, una estrategia para la escritura* (Castaño y Montoya, 2010) presentamos una reflexión teórica y práctica que surgió de dos secuencias didácticas implementadas en el grado primero con los textos eje *Niña bonita* de Ana María Machado y *Mi día de suerte* de Keiko Kazsa. La estructura de estos cuentos utiliza la acumulación de escenas, esto fue objeto de análisis en el aula y se convirtió en el pretexto para la escritura ya fuera para incluir otra escena en el cuento o para continuar la historia. Este trabajo propuso

alternativas para dilucidar que la lectura y la escritura en los primeros grados se constituyen en procesos íntimamente ligados y que si éstos se asumen en el marco del trabajo con textos narrativos literarios y con una mediación docente textual y metacognitiva, se posibilita que los niños no sólo mejoren su desempeño en ambos procesos, en sus conocimientos sobre la estructura de este tipo de cuentos, sino que también adquieren mayor control de los mismos, siendo más conscientes de lo que hacen y saben, así como de sus dificultades.

El propósito de la experiencia socializada por la docente Trujillo (2012) está condensado en su título *Construir el conflicto narrativo a partir de un personaje: una experiencia de producción de cuentos en el grado primero*. Ella observó que en las narraciones escritas de los niños no estaban presentes los elementos que constituyen una historia: estado inicial, fuerza de transformación y estado resultante. Por consiguiente diseñó una secuencia didáctica para que los niños aprendieran esta estructura; la secuencia estuvo dividida en varios momentos: i) preparación (leyeron cuentos para analizar su estructura), ii) producción de historias (planeación, situación de juego, creación de la historia oral, revisión, escritura de la versión final y elaboración de un libro) y iii) evaluación (esta parte se dio a lo largo del proyecto). La docente concluye que los niños, sin importar el grado de escolaridad, pueden producir textos auténticos, completos y con las características específicas de cada tipología, si están inscritos en procesos sistemáticos en los que la escritura se conciba como un proceso.

Otra evidencia de cómo la literatura como especificidad empieza a permear las aulas son los trabajos que como eje tiene a los Libro álbum. Roa *et al.* (2008) en su trabajo *Publicar antes de escribir convencionalmente*, muestran parte de los resultados de un proyecto de investigación de la Universidad Javeriana Bogotá para rastrear tendencias en la enseñanza del lenguaje. En este marco se desarrolló una propuesta de “aula piloto” que pretendía replantear cómo enseñar la lectura y la escritura desde un

enfoque constructivista. Para lograrlo diseñaron una secuencia didáctica (SD) en la que los niños debían escribir un Libro álbum pues las autoras afirman que este género permite, entre otras cosas, encontrar el goce en la lectura. La SD se realizó dos veces, en su primer momento el énfasis estuvo en la producción escrita y, posteriormente - después de una conversación con grupo de expertos-, se le dio más protagonismo a la alfabetización visual usando técnicas de animación en la creación del personaje.

En la misma línea del trabajo con el Libro álbum, presentamos la ponencia *Lectura de imágenes del cuento "en el bosque" de Anthony Browne* (Castaño y Montoya, 2008). Ésta daba cuenta de dos proyectos de aula que realizamos, de manera independiente, pero correlacionados, con estudiantes de grado primero. La planeación, ejecución y evaluación se hizo desde el enfoque metodológico y teórico de la Práctica Textual. El objetivo fue evidenciar la manera en que los estudiantes podían completar y potenciar su comprensión de la historia con un trabajo mediado y consciente de la información otorgada por las imágenes: progresión temporal, relaciones transtextuales, el uso del color y su relación con los sentimientos y complementar la información que aparece en el texto escrito. Esta dialogicidad entre el texto escrito y la imagen se constituye en una posibilidad de acercamiento de los niños a la literatura. Una de las conclusiones de este trabajo fue romper con la idea que si hay muchas imágenes en un texto, éste no es exigente cognitivamente; al contrario, exige un nuevo conocimiento especialmente para el maestro: técnicas de pintura, obras de arte, encuadres etc.

El grupo Metáforas (2010) (Corporación Escuela Pedagógica Experimental) en la ponencia *Literatura y diversidad: experiencias de aula* presentó un esfuerzo de varios docentes por reflexionar sobre su práctica, especialmente sobre el trabajo con el texto literario. Escogieron dos momentos 2008 y 2010; para el primero emplearon un relato escrito por cada docente y para el segundo llevaron un diario de campo colectivo. El análisis de los relatos mostró que en el aula realizaban prácticas antes, durante y después de la lectura (en esta última aparecen las producciones escritas); además, encontraron que los aspectos teóricos que dialogan con sus experiencias son: la hermenéutica (Gadamer), la filosofía reflexiva (Ricoeur) y la estética de la recepción

(Iser). En el 2010 adelantaron un trabajo en los grados transición, cuarto, quinto y sexto abordando la lectura del libro álbum: *Eloísa y los Bichos*. En la intervención siguieron los tres niveles de lectura propuestos por Panowsky: descriptivo, iconográfico interpretativo e iconológico o simbólico. En las conclusiones expusieron que la voz del estudiante es clave para teorizar sobre las actividades de lectura. Reconocieron, también, que la lectura estética del texto literario es posible a través del diálogo que orienta el profesor y, en este sentido, se favorece el gusto y el goce por la lectura.

Para cerrar este recorrido por las ponencias presentadas en los eventos nacionales de la Red, retomamos la relatoría de la mesa Literatura en el aula del último encuentro (2012) en el que se presentaron veinte trabajos y que ofrece un panorama general del estado de la discusión sobre este tema en nuestro país. El profesor Barragán, moderador de la mesa, afirma que las finalidades de las ponencias referidas a experiencias didácticas son diversas entre ellas se encuentran el dominio de una superestructura, el manejo de la lengua y el desarrollo del hábito lector. Por otra parte, los textos de corte reflexivo cuestionaron el uso de la literatura como instrumento para enseñar aspectos lingüísticos, morales o históricos. Otro aspecto que señala como central cuando se lleva la literatura al aula es el “goce estético”, puesto que suscita interrogantes variados como: “¿En qué consiste tal goce?, ¿cómo se evidencia el placer de leer literatura?, ¿cómo propiciar la experiencia placentera y única del estudiante, sin pretender inyectar en él la experiencia propia del docente?” (p. 2). Otra reflexión fue si es posible contagiar el amor y el gusto por lo literario cuando los estudiantes no tienen la posibilidad de asombrarse ante la literatura.

Al final quedan más dudas que certidumbres y aún hay mucho por indagar en el campo de la didáctica de la literatura. Aunque no podemos obviar la existencia de trabajos en Colombia que también han contribuido a esta discusión, entre ellos *El lenguaje y la literatura en la transformación en la escuela* del profesor Fabio Jurado (1999); *La didáctica de la literatura: estado de la discusión en Colombia* (2005) y *Herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo* (2010),

una serie de cinco libros que reflexiona sobre la didáctica del lenguaje en los diversos ciclos creemos que es un documento valioso en el que se vinculan los aportes teóricos con experiencias de aula.

En la primera parte de estos antecedentes observamos de qué manera los trabajos teóricos retoman como eje la recepción y las nociones de “gusto” y “placer”. La mayoría de ellos son reflexiones de especialistas sobre lo esperado en la escuela al leer literatura o sobre el estado actual de su enseñanza, pero no dan líneas sobre cómo hacer concretas las propuestas, “aterrizar” sus aportes valiosos se queda en un terreno difuso para los maestros. Para conocer la otra cara de la moneda, lo que sucede en las aulas, la segunda parte de este capítulo exploró las prácticas de los docentes y observamos una coincidencia con la relatoría del profesor Barragán, la literatura es abordada con distintos propósitos. Queremos resaltar que algunas experiencias van mostrando caminos distintos a los tradicionales al abordar la literatura como especificidad y buscar relacionar a los niños con el arte. Creemos que nuestra investigación puede aportar a estas discusiones al ubicar el aula como un lugar en el que se toman los avances conceptuales y al mismo tiempo construye conocimiento didáctico. En resumen, esperamos que nuestras reflexiones se constituyan en medios para reparar ese puente quebrado que no permite un cruce entre la teoría y las prácticas concretas con la literatura.

4. OBJETIVOS

4.1 Objetivo general

- Interpretar los elementos que configuran la propuesta didáctica para la enseñanza de la literatura en la experiencia de la profesora Claudia Montoya; las decisiones que la docente toma al respecto y las implicaciones de éstas.

4.2 Objetivos específicos

- Identificar los elementos constitutivos de la didáctica de la literatura presentes en la práctica de la profesora Claudia Patricia Montoya a partir del análisis del proyecto de lenguaje “Las aventuras de Pinocho” desarrollado en la sección de preescolar.
- Reconocer y conceptualizar los elementos relacionados con el conocimiento literario que son transversales a la propuesta didáctica de la maestra.
- Correlacionar los sentidos sobre la didáctica de la literatura que subyacen a la práctica de la docente.

5. MARCO TEÓRICO

A diferencia de otras maneras de proceder con la teoría (utilizándola de manera anticipada y determinante sobre la lectura del *corpus* a analizar) en esta investigación –por la metodología seguida (teoría fundamentada)- se ha procedido *a posteriori*; las tradiciones teóricas, las categorías, los conceptos y los autores no se encuentran al principio sino que emergieron de la labor de análisis de la actuación docente. Observando todas las categorías que construimos, hemos deslindado cinco ámbitos conceptuales sobre el trabajo con la literatura en el aula. Éstos son: aportes sobre la lectura de la literatura; aportes sobre el lugar de la escritura: comprensión, abducción y productividad; aportes sobre el diálogo entre la literatura y la sociedad; aportes sobre semiótica discursiva y aportes sobre didáctica de la literatura.

A continuación, y para cada uno de los casos, recuperamos una serie de autores, obras, nociones y conceptos, procurando trenzarlos de manera consistente. En otras palabras, hemos puesto especial atención en mostrar la manera como éstos dialogan, iluminan, problematizan y enriquecen la labor reflexiva en que se cifra esta investigación.

5.1 Lectura de la literatura: experiencia y especificidad.

En este primer ámbito emergente se han agrupado unos marcos de referencia, un conjunto de autores que comparten algunas perspectivas sobre la manera como la lectura de la literatura dialoga con nuestras individualidades y permea nuestro ser. En un orden no necesario de prioridad o importancia tenemos los siguientes.

Comencemos por los aportes de Lawrence R. Sipe (sf), profesor de la Universidad de Pensilvania. Aunque este autor se cita puntualmente en el análisis queremos rescatar, más ampliamente, su interés investigativo y personal en la manera como los niños de los primeros grados de la escolaridad reaccionan ante los adultos cuando éstos les dan de leer álbumes ilustrados. Particularmente Sipe alude a cómo los docentes (sean

éstos padres, profesores o mediadores de lectura) propician conversaciones sobre los libros que son compartidos con los niños. Así lo confirma en el inicio de su conferencia *Cómo responden los niños a los álbumes ilustrados: cinco tipos de comprensión lectora*.

Mis estudios son parecidos en ciertos aspectos: además de que todos se centran en niños pequeños en la clase, la gran mayoría de los niños de mis estudios no son privilegiados; representan varios entornos étnicos, raciales y socio-económicos. He descubierto que los niños son críticos literarios muy sofisticados. Además, en todos los estudios, los maestros tenían experiencia y conocían la literatura infantil, y eran expertos en dirigir discusiones que animaban a los niños a responder libremente, más que a limitarse a responder las preguntas de los maestros (sf: 1).

Cuando afirma que “los niños son críticos literarios muy sofisticados” Sipe alude un tema que históricamente ha interesado tanto a la crítica como a la teoría y hermenéutica literarias y es el tipo de relación que un lector establece con los textos (en otro lugar de este capítulo retomaremos los planteamientos de Alfonso Reyes según el cual un nivel inicial de la crítica es el impresionismo y en el nivel superior estaría la creación). Sipe propone cinco categorías de la comprensión de lectura basadas en las respuestas de los niños: la *analítica*, la *intertextual*, la *personal*, la *transparente* y la *performativa*. En su trabajo ofrece no sólo la descripción de cada una de estas categorías, sino fragmentos de conversaciones que las ilustran; para ello alude un corpus que incluye textos como *La cenicienta* y *Caperucita Roja* (originales de Grimm y Perrault pero en las versiones inglesas de Galdone y Goady) o libros álbum como *The Sweetest Fig* de Chris Van Allsburg o *Amazing Grace* de Mary Hoffman.

Aunque todas las categorías tuvieron lugar en el aula de la maestra a propósito de la lectura de *Pinocho*, queremos enfatizar en las categorías *transparente* y *performativa*. De la primera señala Sipe un tipo de relación intersubjetiva con el texto, al punto que provoca reacciones emocionales expresadas en juicios o críticas “es la capacidad para posicionarse en la dinámica de una narrativa hasta tal punto que la historia y la vida propia, por un momento fugaz, confluyen y son transparentes mutuamente” (10); en otras palabras, los lectores se implican en la fábula (lo que recuerda el libro de Eco *Lector in fabula*), le hablan directamente a los personajes como si convivieran en el mismo universo.

De la segunda categoría, la *performativa*, afirma el autor que es el momento en que la literatura provoca una acción; por lo tanto, se trata de un caso de lo factitivo, del *hacer hacer*. Los niños juegan y crean a partir de la historia.

Aquí, los niños manipulan lúdicamente el texto para usarlo según sus propósitos creativos. El texto parece funcionar como plataforma de lanzamiento para la creatividad y la imaginación de los niños. Estas respuestas normalmente son algo (o muy) subversivas, transgresoras o dionisias: en algunas clases se considerarían simplemente “no adecuadas a la tarea” (10).

Esta oscilación entre la empatía y la propositividad reclama una alusión a la subjetividad. En su artículo titulado *La experiencia* (2003), Larrosa alude el tema de la experiencia de lectura. Plantea la importancia que tiene para los lectores (y muy particularmente, para los lectores en proceso de formación en la escuela) el hecho de dejarse afectar por el libro leído. Esto se encuentra en las antípodas de la lectura como consumo que en la escuela puede ser propiciada por consignas del tipo ¿qué dice el texto? o requerimientos de resúmenes o sinopsis, tan frecuentes y reiterativos. Larrosa enfatiza, en cambio, otra perspectiva ¿qué *me* dice el texto? Así, el eje gravitatorio no es el libro sino el sujeto que lee el texto, la lectura que puede éste realizar y el grado de repliegue sobre su subjetividad.

Puesto que la experiencia es una relación, lo importante no es el texto, sino la relación con el texto. Aunque un libro que se ajustase demasiado bien a lo que ya sabemos (leer), a lo que ya podemos (leer) o a lo que ya (queremos) leer, sería un libro inservible desde este punto de vista. Sería un libro demasiado comprensible, demasiado legible. El texto, que aquí funciona como el acontecimiento, como el eso de “eso que me pasa”, tiene que tener alguna dimensión de exterioridad, de alteridad, de alineación. El texto tiene que ser otra cosa distinta de lo que ya sé, lo que ya pienso, lo que ya siento, etcétera. El texto tiene que tener algo de incomprensible para mí, algo de ilegible. De todos modos, lo decisivo desde el punto de vista de la experiencia, no es cuál es el libro, sino qué es lo que nos pase con su lectura (Larrosa, 2003: 92).

Cuando el lector se “hace cargo” de esta manera de un texto puede resultar, según la configuración que se ponga en juego en el aula, una escritura *otra*. Ya lo había señalado Reyes (1963): el nivel superior de la relación con la literatura sería la creación. El pensador mexicano señala que la escala vinculada con la crítica iniciaría con el *impresionismo* (lo que provoca inicialmente la obra en el lector, como lo afecta),

luego la *exégesis* (que supone un comentario de la misma, más o menos regulado) y luego el *juicio* (que implica ya una labor concreta de orden valorativo). Pero más allá de la crítica (o análisis o exégesis) de la literatura estaría la creación, como una manera de subsumir lo analítico yendo más allá.

Michelle Petit, en su libro *El arte de la lectura en tiempos de crisis*, confirma ese “ir más allá” que se acaba de formular y lo entiende como un “ir más acá”, es decir, como un repliegue en la subjetividad. Veamos:

La literatura en particular, en todas sus formas (mitos y leyendas, cuentos, poesías, novelas, teatro, diarios íntimos, comics, libros ilustrados, ensayos desde el momento en que “están” escritos), brinda un soporte muy notable para despertar la interioridad, poner en movimiento el pensamiento, reanimar la actividad de simbolización y construcción de sentido, y también incita experiencias de compartir inéditas (...) En este caso la literatura, mucho más que una herramienta pedagógica, es una reserva en la cual abrevar para crear o preservar intervalos donde respirar, darle sentido a la vida, soñarla, pensarla (Petit, 2009: 296).

Siguiendo la idea de la lectura de la literatura como “abrevadero” (es decir, lugar donde se bebe) de la subjetividad conviene destacar aquí el papel que juega el docente en el aula de clase a este respecto. El docente se constituye en la instancia productora de gestos. Uno de esos gestos (o maneras de proceder) es la lectura en voz alta. Esto ocurre de manera general pero es particularmente relevante en el inicio de la escolaridad por cuanto los estudiantes apenas están ingresando al manejo de los modos de *ser* y de *proceder* con la lectura, apenas están construyendo esos códigos.

El gesto docente en la lectura va modelando la propia relación de los estudiantes con el texto y su voz (es decir, con su cuerpo). Como afirma Fernando Vásquez en *La lectura y el desarrollo humano*, se funda aquí una complicidad, una hermandad:

La lectura, desde esta perspectiva, nos prepara para el diálogo; es una clave de nuestro desarrollo humano en cuanto que necesitamos siempre de otro para acabar de completar nuestra personalidad. Desde luego, ya leer es, de por sí, ponernos en comunión con alguien distinto a nosotros pero, y esto es lo más importante, la lectura hace que nuestra individualidad requiera apetito de camaradería: contar, compartir, charlar, discutir, rebatir... son más placenteros y más provechosos cuanto hay un caudal de lectura que les sirve de reserva o caldo de cultivo. La lectura, aunque es un acto esencialmente solitario, nos incita a la compañía. Leer: ejercitamiento para lo fraterno (Vásquez, 2006: 149).

5.2 El lugar de la escritura: comprensión, abducción y productividad

La escritura, a lo largo del proceso en el aula, tuvo matices diversos y complementarios. En primer lugar fue entendida como una forma de comprensión del texto, como una forma de lectura. La escritura fue, además, un ejercicio abductivo, por cuanto implicó la formulación de hipótesis explicativas creativas. Finalmente, fue productividad pues implicó, para los estudiantes, responder con escritura a la escritura (recuérdese lo afirmado por Alfonso Reyes a este respecto). En cada una de esas variantes, a veces de manera exclusiva pero, por lo general, en interdependencias de nociones y conceptos, los autores de referencia fueron los siguientes.

Comencemos por Gianni Rodari quien, en el capítulo sexto de su *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*, plantea una estrategia para propiciar la creación en el aula a partir de la literatura; él la denomina *formulación de una hipótesis fantástica*. Es algo semejante a una de sus más conocidas propuestas de escritura, el binomio fantástico, sólo que aquí se propone una conexión entre un término y una circunstancia. Así la formula el autor italiano.

Esta técnica de las «hipótesis fantásticas» es simplísima. Su fórmula es la de la pregunta: «¿Qué pasaría si...?» Para formular la pregunta se escogen al azar un sujeto y un predicado. Su unión nos dará la hipótesis sobre la que trabajar. Tomemos el sujeto «Reggio Emilia» y el predicado «volar»: «¿Qué pasaría si la ciudad de Reggio Emilia volase?» Tomemos el sujeto «Milán» y el predicado «rodeada por el mar»; «¿Qué pasaría si de repente Milán se encontrase rodeada por el mar?» He aquí dos situaciones en las cuales los acontecimientos narrativos se multiplican hasta el infinito. Podemos, para acumular material extra, imaginar las reacciones de personas diversas ante la extraordinaria novedad, los accidentes de todo género que provocarían, las discusiones que surgen. (Rodari, 1983: 23).

En palabras de Umberto Eco, implicó que los niños pudieran identificar aspectos de un *mundo posible* al que, documentalmente al menos, se puede acceder. Así lo define el semiólogo italiano.

Como tal un mundo consiste en un conjunto de *individuos* dotados de *propiedades*. Como algunas de esas propiedades o predicados son *acciones*, un mundo posible también puede interpretarse como un *desarrollo de acontecimientos*. Como ese desarrollo de acontecimientos no es efectivo sino, precisamente, posible, él mismo debe depender de las *actitudes proposicionales* de alguien que lo afirma, lo cree, lo sueña, lo desea, lo prevé, etc. (Eco, 1993: 181).

Como es apenas notorio, un mundo posible se organiza o se comunica según el modo discursivo narrativo (sin que esto implique la inexistencia o el no uso de las modalidades informativa, expositiva o argumentativa). Así, una lectura cooperativa de un texto narrativo reclama una comprensión del simulacro de cultura que éste pone en juego (para no atenernos únicamente a las leyes naturales).

Así, la escritura fue una manera de enseñar a pensar, a razonar. Desde la tradición aristotélica han existido dos procedimientos de razonamiento fundamentales: o bien se parte de categorías generales (o leyes o universales) y se llega a casos o se parte de éstos para construir la ley; en el primer caso hablamos de razonamiento deductivo, en el segundo del inductivo. En cada uno de los casos la relación entre las distintas partes del razonamiento (ley, relación, caso) es necesaria, es decir, no hay otra alternativa. Es eso lo que ocurre cuando hablamos de una relación lógica, que no puede ser otra, de lo contrario estaríamos en el terreno de la falsedad o la falacia.

Un científico norteamericano a principios del siglo XX, dedicó su atención, al estudio de una especie de “tercera vía” de razonamiento a la que llamó abducción. La obra de Peirce sitúa la abducción como un importante fenómeno de pensamiento. Veamos un fragmento en que el llamado “Padre de la Semiótica” intenta distinguir la inducción de la hipótesis (o conjetura o abducción).

Cierto anónimo está escrito en un trozo de papel roto. Se sospecha que el autor es cierta persona. Su escritorio, al que sólo ella ha tenido acceso, se registra y en él se encuentra un pedazo de papel, cuyo borde desgarrado se ajusta exactamente, en todas sus irregularidades, con el del papel en cuestión. Es una inferencia hipotética admisible que el hombre sospechoso fuese efectivamente el autor. El fundamento de esta inferencia radica, evidentemente, en que es extremadamente inverosímil que dos trozos rotos de papel coincidan por accidente. Por lo tanto, de un gran número de inferencias de éste género, sólo una proporción muy pequeña sería engañosa. La analogía de la hipótesis con la inducción es tan marcada que algunos lógicos las han confundido. A la hipótesis se le ha llamado inducción de caracteres (Peirce, 1878 citado en Soto, 2010).

Un poco más adelante Peirce va a calificar de “temerario” este procedimiento, ya que la abducción es una forma de razonar que escapa de las restricciones de lo necesario y se adentra en el terreno de lo *plausible*, de lo *probable*, de lo que *podría ser* sin que

necesariamente *sea*. Es por esto que el pensamiento abductivo es típico del hacer investigativo, de la labor del detective. Eco ha dedicado un interesante volumen al estudio del funcionamiento de la abducción en dos autores de relatos policíacos: Arthur Conan Doyle y Edgar Allan Poe.

Cuando los estudiantes realizan abducciones y las concretan en textos escritos están construyendo mundos posibles que son atalayas que, previamente, ha ofrecido la literatura para mirar de una manera singular, diferente, el mundo. Delia Lerner, en *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario* se sirve de la noción de mundo posible pero ya en un encuadre claramente didáctico.

El desafío es formar personas deseosas de adentrarse en los otros mundos posibles que la literatura nos ofrece, dispuestas a identificarse con lo parecido o solidarizarse con lo diferente y capaces de apreciar la calidad literaria. Asumir este desafío significa abandonar las actividades mecánicas y desprovistas de sentido que llevan a los niños a alejarse de la lectura por considerarla una mera obligación escolar, significa también incorporar situaciones donde leer determinados materiales resulte imprescindible para el desarrollo de los proyectos que se estén llevando a cabo o bien –y esto es igualmente importante- produzca el placer que es inherente al contacto con textos verdaderos y valiosos (Lerner, 2003: 40).

5.3 Aportes sobre el diálogo entre la literatura y la sociedad

En este ámbito se han situado autores que permitieron pensar las diversas relaciones entre la obra literaria (el texto de Collodi, para el caso) y el contexto socio-cultural en que esta emerge: la época, el tipo de sociedad, los discursos políticos y sociales que circulaban en ese momento, las representaciones de infancia o educación que se ponían en juego y que confluyen, de manera directa o indirecta, explícita o implícitamente, en la novela Pinocho. En su ensayo *Para una poética de la norma*, Phillippe Hamon realiza un inventario tanto de las disciplinas como de los asuntos que abordan los temas antes aludidos:

No se trata aquí, dentro de los límites de un breve ensayo, de renovar una problemática y una reflexión que tiene su carta de hidalguía, sus investigaciones acabadas o en curso, su historia y sus especialistas titulados y competentes, y que, bajo títulos diversos (sociología de la literatura, sociología textual, sociolingüística de los contenidos, pragmática de los discursos, socio-crítica, análisis del discurso) ha explorado y continúa explorando activamente un campo importante de la teoría de la literatura: el de las relaciones de los textos con la ideología (o las ideologías), cuestión fundamental, formulable de diversas maneras (las ideologías en el texto, el texto en la

ideología, la ideología como texto, la ideología del texto, etc.), cuestión multidisciplinaria por excelencia, que se confunde con la de los modos de inscripción de la historia en el texto y del texto en la historia. (1984: 01)

Si bien han sido diversas las disciplinas que se han ocupado del examen de la relación entre el texto y la sociedad dos parecen ser, en el decurso de la historia reciente, las más puntuales en la definición de sus objetos de estudio: la sociología del texto (con exponentes como Lucien Goldman) y la socio-crítica (con exponentes como Edmond Cros, Pierre Zima y Phillippe Hamon). La segunda contó con un mayor número de elementos de tipo semiótico y hermenéutico por lo que, desde el punto de vista de esta investigación, resulta más adecuada.

En el trabajo de aula objeto de estudio se propiciaron reflexiones que permitieron a los estudiantes comprender la relevancia que tiene conocer las condiciones de producción de la obra, el tipo de sociedad en que emerge y los elementos sociales que ésta pone en juego. A propósito de esto la lectura de los aportes de Edmond Cros, quien entiende las obras literarias como hechos culturales que, en sí mismos, escenifican (a través de la textualización) el diálogo entre diversos discursos e ideologías, resultó útil para realizar un encuadre teórico. En su obra *Literatura, ideología y sociedad* (1986: 27), cita Tynjanov a propósito de esta posición: “la vida social entra en correlación con la literatura ante todo por su aspecto verbal”. En la misma dirección, pero ampliando esta idea y aunándola a la suya propia del sujeto colectivo social, añade:

El interés que puede ofrecer a la socio-crítica el estudio de dichas variables procede del hecho de que por medio de ellas los diferentes medios sociales adaptan un esquema lingüístico en función de los modos de inserciones sociales y le dan por ello la categoría de discurso. Así, estructuras mentales, paisajes y modos de vida se inscriben en los discursos de sujetos colectivos (generación, puestos de trabajo y oficios, familia, clases sociales y también colectividades regionales, etc. (Cros, 1986: 29).

Por último, las tesis de Eco en *Lector in fabula* (1993) -también expresadas en el inicio de *Seis paseos por los bosques* narrativos- se asocian con uno de los temas abordados en el análisis: la manera como la comunidad lectora incide en los procesos no sólo de

producción de la obra literaria sino en la distribución y consumo de la misma. Como se recuerda, la obra de Collodi surge en un momento en que ya comenzaba a ser posibles (principalmente a través del periódico) relaciones con el autor.

Un lector puede realizar lecturas inmanentes o trascendentes (esto en el ámbito de la escuela tiene todo que ver con el tipo de mediación didáctica que el profesor propone o modela). Las dos operaciones implican al lector de una manera diferente. Rastier (1995), en *Situaciones de comunicación y tipología de los textos*, deriva de cada una de estas aproximaciones un tipo de lectura: Las denomina lectura *productiva* y *descriptiva*:

La *lectura productiva* reinterpreta el texto a voluntad del receptor, para hacerlo corresponder a situaciones y referentes nuevos, a riesgo de reescribirlo en parte. La *lectura descriptiva* responde al objetivo modesto pero ambicioso de restituir el contenido del texto reconstituyendo el entorno de la comunicación inicial. En cuanto disciplina científica, sólo la semántica interpretativa puede pretender a ello (112).

Si el texto no se ubica en la cultura que le dio origen es posible que el marco de interpretación esté incompleto. Cada docente debe decidir cuándo es necesario acudir a esa lectura descriptiva a la que alude Rastier o, según Eco, a referencias extensionales cuando el enunciado del texto pertenece a una época lejana y hay que reconstruir su espacio y su tiempo para determinar el tipo de enciclopedia a la que hay que recurrir (1993:107)

5.4 Aportes desde las teorías del discurso: la semiótica

En este ámbito, más que desarrollar las nociones que utilizamos hemos decidido presentarlas, pues en el capítulo de análisis se encuentran explícitas y aplicadas a los momentos en los que la docente acudió a ellas. Las consideraciones de este ámbito conceptual vinculan teorías del discurso que, concretamente, hacen parte de lo que podemos denominar semiótica discursiva.

Hemos citado en otro lugar de este documento la obra de Charles S. Peirce; sin duda este autor norteamericano es quien formula los fundamentos de la semiótica que van

a marcar profundamente la obra de autores posteriores como Umberto Eco. De hecho, buena parte del *Tratado de semiótica general* y una amplia sección de *Lector in fabula* constituyen sistematizaciones, desarrollos o revisiones de lo que previamente ha propuesto.

Esto, en cuanto a la vertiente de investigaciones que ha dado en llamarse italiana. El otro grupo está constituido por los autores franceses. Entre ellos la figura central es, sin duda, A.J. Greimas y sus discípulos y colaboradores Joseph Courtés y Jacques Fontanille. Algunas de las consideraciones acerca de las dimensiones semánticas de la narratividad citados en este trabajo (útiles para la caracterización no sólo del hacer del narrador sino también para diversificar el análisis de la diégesis) provienen de trabajos fundadores de estos autores durante la década del 70.

Otro trabajo considerado es la *Introducción a la semiótica narrativa y discursiva: metodología y aplicación* (1980), de Joseph Courtés, que incluye un ensayo preliminar de A.J. Greimas en donde realiza un balance del desarrollo de esta disciplina (remontándose a los aportes de Claude Levi-Strauss y Vladimir Propp). Aunque no se utilizaron citas puntuales de este trabajo sí fue consultado, principalmente la segunda parte, en que se realiza una lectura semiótica de *Cenicienta*, de los hermanos Jakob y Wilhelm Grimm. En otro momento del análisis se consultó un ensayo de Claude Bremond titulado *La lógica de los posibles narrativos*, principalmente para aludir la noción de proceso (de mejoramiento y de conservación), aspectos propios del análisis del plano de la historia en un texto narrativo literario.

Como complemento, es decir, aludiendo el plano de la narración, se utilizaron recursos provenientes del libro de Gerard Genette *Figuras III* (1972), donde el autor formula los principios de la disciplina que desarrolla (y se inscribe en el campo de indagaciones de la semiótica discursiva): la narratología. De ese trabajo rescatamos nociones como la de las instancias narracionales, la pareja narrador/narratario y diégesis, así como variadas definiciones y comprensiones de la palabra relato. Buena parte de aquello que plantea Genette en ese libro ha sido sistematizado e ilustrado

(con casos de la literatura latinoamericana) por el profesor de la Universidad del Valle Eduardo Serrano Orejuela, principalmente en su libro *La narración literaria: teoría y análisis* (1996).

Sabemos que un narrador homodiegético puede presentarse de dos modos: como autodiegético (es el caso del narrador-actor «protagonista» de la historia) o como parodiegético (es el caso del narrador-actor «testigo» u «observador» de la historia «protagonizada» por otros). (Serrano, 1996)

Una obra de Gerard Genette, *Palimpsestos, la literatura en segundo grado* (1982), fue también el sustento teórico del tema de la intertextualidad, asunto que nutrió de manera importante el tipo de lectura y aproximación a la obra de Collodi que la maestra Montoya desató en el aula. En él, el autor francés postula la existencia de cinco formas de lo que denomina la trascendencia textual: *la architextualidad, la metatextualidad, la paratextualidad, la hipertextualidad y la intertextualidad*. En torno del último concepto giraron parte de las actividades realizadas en el proyecto de lenguaje.

5.5 Aportes sobre didáctica de la literatura.

En esta sección se aborda uno de los temas centrales con el cual dialoga esta investigación: la manera de enseñar literatura. Como es apenas esperable, será inevitable que estos aportes se entremezclen con los otros que hemos mencionado hasta este momento en este marco teórico. Por ejemplo, enseñar literatura es, necesariamente, enseñar una manera de leer. Coincidimos con Cerrillo (2010) cuando afirma que saber leer no es ser lector. Este autor explica que sólo se podrá disfrutar por completo del acto de leer si se conocen las reglas básicas de lectura.

El lector competente leerá textos completos captando sus significados y su sentido, pero también será capaz de leer entre líneas, de entender el lenguaje metafórico o de relacionar una historia con su contexto; se trata de un lector que, mediante la reflexión, es capaz de transformar la información en conocimiento (Cerrillo, 2010: 27).

Complementando la perspectiva de Cerillo, la escritora Marina Colasanti afirma “es el lector quien, por amor, establece el hábito” lo que riñe con la concepción general que se “hacen lectores”; a partir de este contraste ella argumenta la diferencia entre hábito

y costumbre. Ésta última se funda cuando el niño toma el libro para distraerse y, por lo tanto, deja de leer en cuanto la vida le ofrezca distracciones más intensas. “nada nos garantiza que ese niño que no se emocionó verdaderamente al leer, que no aprendió con el libro nada sobre sí mismo que no estableció una relación inconsciente entre lectura y vivencia, se haya convertido en lector” (2006:55).

La reflexión de estos autores pone en el centro los interrogantes ¿cómo mediar en las aulas el encuentro entre los estudiantes y la literatura? y ¿cuál es el propósito de la enseñanza de la literatura? Actualmente, en la educación abundan los propósitos en términos de “desarrollar la competencia de lectura”, “formar el hábito lector”. Pero, retomando a Colasanti, ¿realmente estamos estableciendo un hábito o solo nos enfocamos en la costumbre? Todas estas cuestiones son propias de la didáctica. Antes de continuar, definámosla, siguiendo a la investigadora Gloria Rincón:

Un campo de saber en construcción (...) con un objeto propio: la reflexión, comprensión y proposición de prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lengua [y la literatura]: Qué se enseña, cómo se enseña y por qué se enseña cómo se enseña; con un cuerpo conceptual y retos de investigación también propios.

Hagamos un breve recorrido, pues, por lo que implica la didáctica de la literatura. Teniendo en cuenta que la literatura posee o se confiere el estatuto de arte, supondríamos que debería ser enseñada como tal; he aquí la primera dificultad: el arte, como proceso creativo, no se enseña, es algo inherente al sujeto, por lo tanto en lo que coinciden varios autores es el de enseñar los caminos que llevan a ese arte, mostrar las obras literarias que son artísticas para que los estudiantes puedan observar el producto del proceso creativo. Esto va de acuerdo a la propuesta de Cerrillo “probablemente, lo que hoy se necesite, no sea tanto enseñar literatura como enseñar a apreciar la literatura, o, en todo caso, poner a los alumnos en disposición de poder apreciarla y valorarla” (2010:116).

Para acercarse a la literatura se hace indispensable la lectura, pues la materia prima de la literatura es el lenguaje, son las palabras; “quizá el método inmediato y urgente que debe ser rescatado para la enseñanza de la literatura sea el de la lectura: aprender

a leer literariamente otra vez” (Cerillo, 2010:115). El cómo lograr lo anterior divide la opinión de pedagogos, maestros y personas interesadas en el tema de la enseñanza de la literatura, una postura es que las obras hay que analizarlas y la otra se refiere a que las obras hay que leerlas por placer. Los ponentes en el coloquio realizado en Cali *Didácticas de las Lenguas y la Literatura* (2004)⁵, están de acuerdo con ambas, pero hacen una salvedad con la primera. La literatura hay que estudiarla, pero dentro de los parámetros que la constituyen como ‘fenómeno literario’. En esa medida,

El hacer didáctico tendería a la búsqueda del hecho estético y su traducción en acontecimiento discursivo, hacía la búsqueda del sentido. Esto requiere a un docente que realice un trabajo riguroso con la obra, con el género, con el autor, con los recursos, con la técnica (Álvarez, Rodas y Piedrahita, 2005).

Ahora detengámonos un momento en la segunda posición, el de la lectura por placer. Ana María Machado trata este tema:

Otro aspecto agradable que encontramos en un buen libro es el placer del desciframiento, de la exploración de aquello que es tan nuevo que parece difícil y que, por esto mismo, nos ofrece obstáculos y nos atrae con intensidad, como si estuviéramos apasionados (...). Es una experiencia tan fuerte que cada vez se habla más de la lectura como actividad, y no como una recepción o consumo pasivo. Esta actividad está compuesta por la búsqueda de un placer siempre en aumento, situado en un nivel cada vez más alto, construido con lentitud, delicadeza, sensibilidad y empeño (Machado, 2007: 26).

En los antecedentes reseñábamos cómo esta idea del placer se ha malentendido en la escuela y dio lugar a una desescolarización del encuentro entre el libro y el estudiante (Díaz, 2005; Merino, 2011). El placer se entendió como la falta de rigor, (actividades valiosas como las lecturas gratuitas se extendieron y desplazaron a los análisis) el maestro se desdibujó por la idea de no hacer “sufrir” al educando. Machado rescata el sentido de placer que Barthes propone, algo retador y que no se consigue de inmediato. Es como cuando se enfrenta un juego de estrategia en el camino piensas, sufres, tomas decisiones sobre qué hacer y cómo seguir, tratas de adelantarte a tu

⁵ El evento *Primer Seminario y Coloquio sobre Didácticas de las Lenguas y la Literatura* se efectuó en Cali los días 25,26 y 27 de noviembre de 2004. Su propósito fue levantar un estado de la investigación y la discusión teórica sobre la didáctica de la lengua materna, las lenguas extranjeras y la literatura en la educación básica en Colombia. De este ejercicio surgió la publicación *La didáctica de la literatura: estado de la cuestión en Colombia* (2005).

oponente, al final si sales avante, tienes la dicha del deber cumplido, de haber crecido, de haber disfrutado.

El ciclo de enseñanza de la literatura- con su requisito *sine qua non*: la lectura, no quedaría completo si no logra desembocar en la escritura. El profesor Vargas dice que “solo se lee cuando se es capaz de exteriorizar en la escritura aquello que se ha debatido en la interioridad” (2005:65), es decir que cuando se ha logrado un nivel de comprensión suficiente puede y debe darse el siguiente paso que es la escritura. Esto permite explorar las posibilidades del lenguaje y, según el propósito de escritura, permite reflejar un nivel de criticidad, o poner en evidencia el estilo de cada estudiante, que ellos no sólo se queden en el disfrute de la literatura como lectores, sino que se les permita ser protagonistas del hecho literario.

¿Cómo hacer que todas estas reflexiones tomen cuerpo en el aula? Aquí entra el maestro con un rol protagónico en el acercamiento de los estudiantes a la literatura; es quien diseña, ejecuta o evalúa un trabajo con la literatura. Para emprender este reto con completitud es necesario que el docente conozca de literatura y de didáctica como lo expone el profesor Vásquez en su artículo *Navegar en el río con saber de marinero: aportes para una didáctica de la literatura* (2012). Pero creemos que, ante todo, es necesario el conocimiento de los estudiantes y tener claro qué se pretende con ellos. O en palabras, “la pregunta es entonces qué tipo de ser humano se pretende erigir en un aula y hacia qué camino se pretende que encauce su vida” (Osorio, Pérez, Vargas y Arias, 2009: 60).

De ahí se desprende el modo en el que el docente llevará a cabo su propuesta en el aula, la configuración didáctica. De acuerdo a Pérez y Roa, la configuración se sustenta, entre otras cosas, en un sistema de saberes explícitos, en un sistema de intereses personales, creencias y concepciones; en la posición ideológica y política del docente (2010: 59-60). Todo ello es lo que marcará la forma que tomará la práctica docente. La configuración que asumió la docente Claudia fue el “proyecto de lenguaje”. Tratemos de caracterizar en qué consiste. Como primera medida, hablar de “lenguaje”

y no de “lengua” permite ubicarnos en un terreno que va más allá de lo lingüístico e incluye varios procesos (lectura, escritura, oralidad, otros soportes expresivos) diversos géneros (literarios, audiovisuales) y tipologías (novela, reseña, ilustraciones). Ahora bien, aunque se aborde esta diversidad, no todos los elementos tendrán una homogeneidad en su tratamiento. De acuerdo al propósito de la docente profundizará en algunos.

El hecho que un proyecto de lenguaje se desarrolle en un periodo académico de mediano o largo plazo (la experiencia de la docente va de enero a junio, es decir se implementó en casi 5 meses) permite una flexibilidad en los énfasis que se buscan. En el apartado del análisis titulado *Tejiendo las categorías* se puede observar la forma en que la docente distribuyó las intenciones en todo el proceso. Por ejemplo, la escritura aparece al inicio del proyecto, en la mitad aparece de forma tenue y con toda su fuerza y esplendor se retoma al final del mismo. Es decir, hay momentos en los que la escritura no aparece, pues el énfasis cambia. Las decisiones de hasta dónde llegar, qué tanto profundizar están en manos del docente e insistimos dependen de su propósito.

Hasta aquí los ámbitos conceptuales que fueron transversales al análisis de la práctica docente, esperamos que este marco teórico, junto con el análisis de la práctica, aporten a este proceso de discusión sobre la didáctica de la literatura y sirva de modelo para que los docentes diseñen proyectos retadores y complejos en sus aulas teniendo como centro este género.

6. METODOLOGÍA

En este capítulo se expone, inicialmente, el *Tipo de estudio* que hemos seguido, planteando un perfil general de esta investigación; a continuación, se presentan las *Fuentes de investigación* para precisar el origen de los datos; luego, en *Teoría Fundamentada* se plantea la opción metodológica en la que inscribimos este estudio; y finalmente, en *Relato Metodológico*, detallamos las acciones realizadas y decisiones las tomadas referidas al momento en que se origina el proyecto, el proceso de recolección y procesamiento de la información y la creación de categorías fundamentadas en los datos hallados.

6.1 Tipo de estudio.

La perspectiva de análisis que orienta nuestra investigación está dada desde el enfoque cualitativo en vista de que nos proponemos conocer un fenómeno educativo puntual, acercarnos a éste, explorarlo, describirlo y crear referentes para interpretarlo y comprenderlo generando teoría que contribuya a los desarrollos de la didáctica de la literatura. Es así que como maestras investigadoras dimos sentido y significado a la realidad del aula observada y para ello nos valimos del análisis de los datos en relación con la pregunta problema que guía esta investigación, asumiendo así un paradigma *interpretativo* que da valor a “la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes” (Vasilachis de Gialdino, 2006, p.50).

Como resultado de la elección del enfoque cualitativo del paradigma interpretativo en esta investigación, optamos por una construcción metodológica de tipo epistemológico inductivo que reconoce la práctica docente como un objeto social capaz de producir un saber susceptible de ser investigado y teorizado. Fue así como para la construcción del conocimiento generado de esta investigación los procesos de recolección, codificación, categorización y análisis de los datos se dieron de manera

simultánea con el propósito de producir teorías desde el objeto mismo del estudio (*los elementos constitutivos de la didáctica de la literatura presentes en una práctica en particular*). En este sentido, la codificación de la información y la construcción de categorías de análisis emergieron a medida que se fueron trabajando las fuentes de información. Cabe señalar que este fue un proceso arduo de reflexión constante, de ir y venir entre los datos que se iban recogiendo y las construcciones que en cada momento se iban realizando, esto lo detallaremos más adelante en el recuento del Relato metodológico.

6.2 Fuentes de investigación

Para esta investigación se emplearon varios tipos de fuentes con el propósito de aproximarnos de la manera más amplia y profunda a nuestro objeto de estudio. A continuación las enunciamos.

- Dado que la práctica de la profesora fue seleccionada para ser estudiada en profundidad en el marco del proyecto que ya hemos mencionado *Rasgos característicos de la enseñanza “destacada” del lenguaje en los primeros grados de escolaridad (primer ciclo): construyendo saberes desde las prácticas docentes* (código: 120352128713), fue posible contar con recursos para filmar un 35,93% de la totalidad de las sesiones con énfasis en la enseñanza de la literatura. Como resultado pudimos constituir un acervo de casi 20 horas de grabaciones de clase.

- De las 23 sesiones filmadas, seleccionamos dos y a partir de los videos realizamos las transcripciones. Éstas fueron la base para la construcción de los dos corpus en los que profundizamos para identificar segmentos y obtener, a partir de los descriptores, las primeras categorías.

- Así mismo, tomamos la versión definitiva del documento que recoge la planeación completa de la maestra en la que especifica tiempos, sesiones, actividades, propósitos y estructuras organizativas (ver anexo 1).

- A lo largo de los cinco meses que duró el proyecto de lenguaje de la maestra, también se llevó un registro fotográfico. Algunas imágenes se usaron para ampliar descripciones y explicaciones en este trabajo.
- Se guardaron copias de los momentos puntuales en los que los estudiantes hicieron producciones escritas. Se dejó así evidencia de todo el proceso: borradores y versiones finales.
- Para ampliar el análisis de las categorías se diseñó una entrevista semiestructurada a la maestra para profundizar en sus representaciones y las razones de sus decisiones. La transcripción completa de dicha entrevista está ubicada en los anexos (ver número 9).

6.3 Teoría Fundamentada

Este apartado no busca presentar una revisión exhaustiva de los elementos constitutivos de la Teoría Fundamentada, sino dar una mirada general a sus principales supuestos, con el fin de dar a conocer el marco de acción que orientó nuestra investigación.

La Teoría Fundamentada es una metodología general para desarrollar teoría que está basada en la continua interpelación entre el análisis y la recogida de los datos. Presupone que “generar teoría y realizar investigación social dos partes de un mismo proceso” (Strauss & Corbin: 1994: 273). De un lado plantea la posibilidad de analizar las fuentes de información sin contar con una estructura de categorías previas, provenientes de algún modelo teórico (Strauss & Corbin, 2012); de otro, que las categorías de análisis surgen del procesamiento de la información, permitiendo que los datos cualitativos generen el nuevo conocimiento.

En la Teoría Fundamentada el desarrollo del proceso investigativo no es lineal. La dinámica del trabajo es metódica y recursiva porque se requiere categorizar sistemáticamente los datos y limitar la teorización hasta que los patrones en los datos emerjan de la operación de categorización. Este método requiere la recolección de

información, la categorización abierta, la elaboración de análisis que interpreten los datos obtenidos, la identificación de categorías núcleo, el ordenamiento de los análisis y la escritura de la teoría, en este sentido se considera como una forma de pensar y conceptualizar acerca de los datos.

Los investigadores de la teoría fundamentada están interesados en descubrir y construir patrones de acción e interacción entre la gran variedad de tipos de unidades sociales; su interés se centra en evidenciar el proceso, los cambios recíprocos en los patrones de acción/interacción y su relación con las variaciones en las condiciones internas y externas del proceso mismo. Al emplear la Teoría Fundamentada el principal propósito es generar modelos explicativos de la conducta humana que se encuentren apoyados en los datos.

6.4 Relato metodológico

6.4.1 Contextualización

En este apartado se presenta detalladamente la descripción de cada una de las decisiones y acciones metodológicas que llevamos a cabo desde que emprendimos esta travesía investigativa en el mes de marzo de 2012 hasta abril de 2013 cuando la culminamos. Iniciamos el recorrido al aceptar la invitación del Grupo de Investigación en Pedagogías de la Lectura y la Escritura de la Universidad Javeriana de Bogotá quienes, con el apoyo de Colciencias, comenzaban la investigación *Rasgos característicos de la enseñanza “destacada” del lenguaje en los primeros grados de escolaridad (primer ciclo): construyendo saberes desde las prácticas docentes* (código: 120352128713) con el propósito de profundizar la mirada sobre el trabajo del maestro y su labor como mediador y facilitador de la construcción del lenguaje escrito. Para tal fin, ellos identificaron y analizaron alrededor de cien experiencias destacadas de enseñanza del lenguaje de instituciones colombianas de públicas y privadas en el primer ciclo de escolaridad. Después del análisis de la totalidad de experiencias se seleccionaron cinco para estudiarlas en profundidad y entre éstas se

encontraba la de la docente Claudia Patricia Montoya, que fue escogida por su consistencia conceptual, trayectoria, impacto y nivel de sistematización.

Partiendo de que dicha investigación buscaba que el conocimiento derivado del análisis de estas experiencias constituyera un valioso aporte para repensar las prácticas de enseñanza de lenguaje en el país, nos vinculamos⁶ a éste con un doble rol, el primero como estudio de caso y, el segundo, como investigadoras tesistas⁷. Para emprender este último rol, nos planteamos el interrogante *¿cuáles son los elementos constitutivos de la didáctica de la literatura presentes en esta práctica en particular?*, tratando de hacer de esta coyuntura una plataforma para aportar a la didáctica del lenguaje y la literatura en los primeros grados de la escolaridad. Esto nos impuso el reto de centrar la mirada en la maestra, en sus decisiones, concepciones y representaciones en relación con la configuración de su didáctica de la literatura.

6.4.2 Síntesis de todo el recorrido: *La aventura completa*

Todo el proyecto de investigación tomó 14 meses desde su inicio hasta su culminación, empezó en marzo de 2012 y terminó en abril de 2013. A nivel general, la ruta metodológica la iniciamos con la decisión de observar la práctica que adelantaba en ese momento la docente Claudia Montoya con su proyecto de lenguaje *“Las aventuras de Pinocho”* en el nivel de transición en preescolar y cómo se abordaba la enseñanza de la literatura en ésta. Luego, procedimos a filmar 23 de las 80 sesiones y a recoger la mayor cantidad posible de registros de lo que sucedía en la clase, guardamos copia de las producciones de los estudiantes y de la planeación de la docente, así como de las modificaciones que hacía de la misma. Además, nuestras conversaciones como investigadoras fueron grabadas en audio para rescatar en los diálogos los acuerdos que establecíamos, las decisiones que tomábamos y, en general, todo el proceso.

⁶ Este es el momento en el que se suma a la investigación la profesora Alice Castaño

⁷ A partir de este momento el profesor Mauricio Pérez Abril aceptó la dirección de nuestra tesis.

Seguidamente, seleccionamos tres sesiones en las que de manera evidente y diferenciada la docente se aproximaba a sus estudiantes al conocimiento literario para iniciar con ellas la construcción de nuestra base de datos fílmicos, hicimos las transcripciones de cada una de estas grabaciones y así construimos los corpus. Después, de manera individual trabajamos con el primero de éstos leyéndolo a profundidad y observando en las intervenciones de la maestra regularidades en sus enunciados o en sus intenciones discursivas para proponer unos descriptores que los identificaran. Posteriormente, a partir de los descriptores procedimos a la definición y a la construcción de los primeros borradores de las categorías para luego analizar los corpus a la luz de dichos constructos. El siguiente paso fue socializar los hallazgos que de manera individual encontramos para reconocer las cercanías y distancias entre nuestras interpretaciones. Este mismo ejercicio debimos hacerlo en múltiples ocasiones hasta que logramos tener categorías que efectivamente nos permitían establecer los elementos constitutivos de la didáctica de la literatura presentes en esta práctica en particular. Posteriormente empezamos a escribir y reescribir el análisis de cada categoría, como necesitábamos indagar en las intenciones de la docente se diseñó y ejecutó una entrevista semiestructurada. En el próximo apartado explicamos en detalle toda esta travesía investigativa.

6.4.3 Definiendo las posibles rutas: Primeras hipótesis de trabajo (mes 1)

En la primera reunión personal con dos de los miembros del *Grupo de Investigación en Pedagogías de la Lectura y la Escritura de la Universidad Javeriana de Bogotá*⁸, decidimos que nos inscribiríamos en la investigación bajo la metodología que propone la Teoría Fundamentada. En este encuentro se formularon, inicialmente, varias preguntas posibles para la sistematización de la experiencia, por ejemplo, lo relacionado con las funciones didácticas de lo oral, el vínculo entre oralidad y literatura, lo oral y el sistema notacional, la priorización de los acuerdos a los que se llega en el aula, los modos como la docente interviene, la potencialidad del trabajo en

⁸ Mauricio Pérez Abril y Catalina Roa Casas

parejas tal como está pensado en el aula de la maestra, la lectura y las funciones que en el marco de ésta cumple lo oral, el lugar de la literatura y las reflexiones que se proponen a los niños al respecto, entre otras.

Con el propósito de esclarecer las ideas esbozamos las siguientes preguntas: ¿cuál es la idea de lectura que se promueve?, ¿cómo se piensa la lectura en la estructura didáctica de Pinocho?, ¿qué modalidades de lectura propone?, ¿cómo se piensa la literatura y que se hace con ella?, ¿qué y cómo se habla en clase? En ese momento resolvimos que el paso a seguir sería grabar algunas de las sesiones de trabajo de la maestra tal como ella las tenía planeadas para, posteriormente, escoger algunos videos y transcribirlos y de esa manera poder focalizar asuntos más puntuales. Los investigadores Pérez y Roa acordaron no planear conjuntamente con la docente (como si procedió con otras maestras que hacen parte de los casos escogidos para analizar en el proyecto de investigación de Colciencias), pues se observó que ella tenía una forma particular de concebir la enseñanza, así como la planeación. Sabía a dónde quería que sus estudiantes llegaran, pero dejaba que lo que ocurría en el aula influyera en el cómo lograrlo; es decir, podía modificar ciertas actividades o incluir otras de acuerdo a los avances, dificultades o intereses de los niños, así su enseñanza no se torna rígida o limitada por la planeación. Dejar que la docente Claudia se desempeñara sin acompañamiento en la planeación ni retroalimentaciones, permitía identificar y analizar los modos en que planea y cómo lleva esto al aula.

6.4.4 Delimitando el camino a seguir: *Tras lo didáctico de la experiencia (mes 2)*

Después de la reunión anterior, asumimos el reto investigativo nosotras y empezamos a tratar de dar cuerpo a la pregunta de investigación. Empezamos por revisar la planeación general propuesta para el proyecto de lenguaje Pinocho observando sus énfasis en los aspectos del lenguaje (oralidad, lectura, escritura, literatura), los productos que se esperaba construir y las acciones propuestas. Así mismo, teniendo en cuenta que como grupo de investigación formado desde el año 2000 hemos centrado nuestros esfuerzos en analizar y reflexionar sobre la didáctica de la

literatura en los grados iniciales,⁹ decidimos que la pregunta que guiaría nuestra investigación sería *¿cuáles son los elementos constitutivos de la didáctica de la literatura presentes en esta práctica en particular?*

A partir de este momento se estableció un diálogo entre nosotras sobre la planeación y las acciones que hasta el momento había diseñado Claudia en el marco del proyecto de lenguaje que estaba adelantando. Retomamos la planeación completa que ella había propuesto para hacerle algunos ajustes que permitieran mayores despliegues metodológicos, así como multiplicidad de ideas e interpretaciones de los niños en relación con el foco de estudio.

Para documentar lo que ocurría en el aula y poder volver sobre ello en el proceso de investigación, decidimos que serían 23 sesiones las que se registrarían filmicamente. Cabe mencionar que también íbamos dejando evidencias de las producciones, ejercicios y talleres que los estudiantes realizaban, así como de las modificaciones en la planeación de la maestra. Una vez finalizada la ejecución del proyecto (junio 8 de 2012) retomamos toda la planeación para completarla con descripciones más precisas y poder identificar qué aspectos del lenguaje se abordaron específicamente.¹⁰

Teniendo este mapa de todo lo que se hizo en el aula, nos centramos en aquellas sesiones que hacían un abordaje puntual de lo literario y preseleccionamos 13 (ver tabla 1)

⁹ En el año 2000 coincidimos en el Programa de Mejoramiento Docente en Lengua Materna de la Universidad del Valle (Cali) y conformamos el *Grupo K*. Nuestro propósito ha sido el estudio de cómo enseñar literatura en el aula; inicialmente nuestras búsquedas se encaminaron hacia la seleccionar los textos y luego, a partir de nuestras experiencias como maestras, hemos tratado de reflexionar sobre nuestra práctica docente y precisar cuáles son las estrategias más adecuadas para que los niños puedan experimentar retos al mismo tiempo que gozan de una experiencia estética, a través del texto literario.

¹⁰ El documento de la planeación definitiva de la maestra se puede hallar en el apartado de anexos.

Fecha	Tema	producciones	Corpus
lunes, 30 de enero	presentación ppt primeros 9 capítulos y pregunta por el origen del tronco		
martes 31 de enero	discusión y escritura en parejas, hipótesis del origen del tronco	Escritura de las hipótesis	
miércoles, 1 de febrero	discusión y escritura en parejas, hipótesis del origen del tronco	Escritura de las hipótesis	
jueves, 2 de febrero	Puesta en común y escritura colectiva	Escritura colectiva.	
viernes, 3 de febrero	Puesta en común y escritura colectiva		
viernes, 9 de marzo	Lectura Pinocho en italiano, capítulo 17		
jueves, 22 de marzo	Presentación Historia de Collodi y de Pinocho	ppt	corpus 1
viernes, 23 de marzo	Lectura en voz alta usando el micrófono		
martes, 27 de marzo	Negociación escritura mensaje para Collodi	Mensaje para Collodi	
miércoles, 28 de marzo	Negociación escritura mensaje para Collodi		
lunes, 16 de abril	cine-foro. Diferencias entre película y libro		corpus 2
martes 17 de abril	Discusión y acuerdo entre parejas: ¿por qué la sombra sigue siendo títere?	escritura y dibujo	
miércoles 18 de abril	Discusión y acuerdo entre parejas: ¿por qué la sombra sigue siendo títere?	escritura y dibujo	
jueves, 19 de abril	Escritura y dibujo en parejas discusión día anterior		
viernes, 20 de abril	Presentación ppt 3 ilustradores de Pinocho	ppt	
viernes 27 de abril	Lectura de Pinocho capítulo 25. Diferencia entre autor y narrador. subrayado de narrador y personajes		
martes, 8 de mayo	Identificación individual del momento preferido.	Copia significativa (en video)	
miércoles, 9 de mayo	Identificación individual del momento preferido.	Copia significativa	
lunes, 4 de junio	Reflexión paso del tiempo de la historia (mapa)		
viernes, 8 de junio	Reflexión por qué Pinocho se transformó en un niño de verdad		corpus 3
	Las que tienen registro filmico		

Tabla 1 Sesiones seleccionadas de todo el proyecto

Posteriormente, de estas 13 sesiones seleccionamos 3 para ser analizadas en profundidad. Tuvimos en cuenta que se hubiesen desarrollado en distintos momentos del proyecto, que sus modalidades fueran diversas (clase magistral, conversatorio), que se desarrollaran con un grupo completo y que se enfocaran en la construcción de conocimiento literario. Las sesiones seleccionadas fueron las siguientes:

Fecha	Sesión	Estrategia organizativa	Actividades y propósitos
Jueves, 22 de marzo	<i>Presentación Historia de Collodi y de Pinocho</i> Sesión 43	Todos Teatrino preescolar	Presentación en Power Point de la historia de Collodi y de Pinocho. Anticipación de la propuesta de mensaje para Collodi solicitando la continuación de la historia de Pinocho. Propósito: reconocer el contexto histórico del autor y de la obra.
Lunes, 16 de abril	<i>Cine-foro.</i> Sesión 52	Todos Salones de TR	Cine foro. Conversatorio sobre las semejanzas y las diferencias entre las historias que cuentan el libro y la película. Comienzo de indagación sobre por qué la sombra sigue siendo títere. Propósito: explicitar las relaciones intertextuales entre la película y el libro.
Viernes, 8 de junio	<i>Reflexión ¿por qué Pinocho se transformó en un niño de verdad?</i> Sesión 80	Todos Salones de TR	Reflexión sobre las razones de la transformación que sufrió Pinocho a lo largo de la historia. Propósito: establecer hipótesis e inferencias en relación con la transformación del protagonista a lo largo de la historia.

Tabla 2 Sesiones seleccionadas para profundizar

6.4.5 Construyendo las categorías de análisis: *recorriendo el camino* (mes 4)

En primera instancia afrontamos el reto de escribir el corpus de la clase del 22 de marzo, labor nada sencilla dado el exceso de ruido filtrado en la grabación por la falta de un micrófono externo y porque la clase se había desarrollado en un lugar abierto (teatrino del colegio). Estas razones hicieron muy difícil la comprensión de la totalidad de lo expresado. Cuando se inició la transcripción del mismo decidimos que cada intervención sería un turno de habla pero, ¿qué hacer cuando se registraban intervenciones al mismo tiempo, sin que mediara una pausa que indicara un cambio de hablante? Optamos entonces por registrar estos encabalgamientos (dos o más intervenciones simultáneamente) con un corchete y dentro del mismo turno.

Teniendo el corpus, realizamos un análisis inductivo del mismo partiendo de una lectura detallada y la visualización de los videos cuando fue necesario. El propósito era observar la reiteración de ciertos hechos discursivos y didácticos para sacar conclusiones, generalizar y construir los primeros acercamientos a las categorías del primer corpus. En los apartados siguientes mostramos cómo fue este proceso.

6.4.5.1 Primer análisis del corpus 1: *Elaborando descriptores* (mes 5)

Terminada la transcripción del corpus 1 cada una de nosotras, de manera independiente, asumió la tarea de analizarlo para reconocer y describir lo que se hacía y decía en la clase y clasificó los segmentos subrayándolos con diferentes colores según los rasgos que íbamos identificando. Con estos segmentos hicimos un primer intento de generalizar y nombrar lo hallado, a esto nos referimos con descriptores.

Segmentos identificados en el corpus	Descriptores
como si el amigo se llamara "Antonio Joaquín Alejandro Cristian" que se llamara cuaaatro.. nombres.	Relaciona la temática con algo conocido-cercano a los niños-ejemplifica.
Se llamaba "Carlo Lorenzo Fillipo Giovanni Lorenzini".	Presenta la temática (Nombre completo del autor)

Tabla 3 Diferencia entre segmentos y descriptores

En un ejercicio posterior compartimos la experiencia (vía Skype) del primer análisis con nuestro director de tesis y con Catalina Roa. En el ejercicio de reflexión y en la conversación pudimos reconocer nuestras maneras particulares de operar encontrando las siguientes semejanzas y diferencias:

SEMEJANZAS	DIFERENCIAS
1. imprimir y releer el corpus completo, con el propósito de recordar y/o hacerse una impresión general de la clase.	ALICE Observar aspectos que se repetían, aunque aún no se estaban señalando en ese momento.
2. Mantener abiertos, de manera simultánea, tanto la transcripción como el video para recurrir a éste cuando surgía alguna dificultad para entender o cuando en lo escrito era confusa la intención de la maestra al decir algo.	ALICE Ver los aspectos no verbales que permitieran completar la información que se requería para analizar los datos. CLAUDIA Leer turno por turno del corpus y ver el segmento correspondiente en la grabación para cotejar ambos registros y así poder precisar aquellas expresiones que no estaban claras o completas en la transcripción.
3. Identificación de los segmentos de la clase que correspondían a una intención particular de la maestra o a alguna función específica del habla. A cada descriptor se le asignó un color que sirviera para codificar este hallazgo. Los colores usados corresponden a la herramienta de Word 2007 "color de resaltado del texto". - Algunos descriptores fueron sencillos de identificar porque los turnos conversacionales que los contenían no entremezclaban funciones del habla con funciones didácticas. -La identificación de los algunos segmentos no fue sencilla por las siguientes razones: <ul style="list-style-type: none"> ▪ un segmento puede coincidir con varios descriptores, ▪ se dificulta encontrar un descriptor preciso para cierto grupo de segmentos, ▪ no son claros los límites en el corpus de algunos descriptores que se establecieron, ▪ no es claro a qué segmento asignar un descriptor, ▪ se hace necesario modificar la denominación de algunos descriptores y/o reasignarles algunos segmentos. 	ALICE Recurrir a la presentación en Power Point que usó la maestra en la clase para completar el corpus con esas diapositivas, copiando y pegando cada una en su momento de aparición. CLAUDIA - El establecimiento de algunos descriptores le generó dificultades debido a que ella no sólo era lectora asignada de este corpus, sino que además su discurso era arte y parte del mismo y como partícipe del proceso tenía muy presentes las intencionalidades o propósitos didácticos cuando decía algo en particular - Desechó descriptores como "Proponer algo", "Explicar", "Contextualizar" considerando que si aparecían una sola vez tal vez no eran tan relevantes. -No identificó descriptores específicos en relación con la didáctica de la literatura en los primeros grados y descriptores como "Presentar el tema" y "Desarrollar el tema" le generaron mayores dificultades puesto que a su juicio ambos hacen parte una misma unidad, más grande, compleja y profunda y que en su interior podría contener otros descriptores específicos. ALICE ubicó 19 descriptores CLAUDIA ubicó 13 descriptores

Tabla 4 Semejanzas y diferencias en el primer análisis individual

6.4.5.2 Segundo análisis del corpus 1: Primeras definiciones de categorías

En acuerdo con los investigadores de la Universidad Javeriana se decidió que el siguiente paso sería comparar en detalle el primer ejercicio realizado para agrupar los descriptores hallados por nosotras y, sin excluir ninguno, tratar de construir conjuntamente no más de siete descriptores para agruparlos (en lugar de los 13 o 19 propuestos por cada una). En esta conversación convenimos que era necesario diferenciar *lo que la maestra decía* del *por qué lo decía* para no confundir funciones del habla con funciones didácticas, teniendo en cuenta que nuestro foco investigativo precisaba la descripción didáctica, no la lingüística. De igual manera, se nos pidió que al tener estos nuevos descriptores, que debían ser más operativos, volviéramos al corpus otra vez de manera individual para ponerlos a prueba y confirmar si ya en ese momento, como categorías -conceptos- estaban bien definidos a partir de los datos.

El primer resultado de dicho ejercicio de comparación fue el reconocimiento de los descriptores que cada una había establecido y los segmentos que los habían originado.

ALICE		CLAUDIA	
	Identificación de segmentos	Descriptores	Nº
	Alude al comportamiento	Son de orden actitudinal y aparecen cuando hay alusión al comportamiento esperado o para recordar el mismo (orden-control)	Señalar aspectos de comportamiento esperado
	Solicita atención	Expresiones que llaman la atención del grupo para que se fijen en algo que la maestra está mostrando o diciendo	Convocar la atención de los estudiantes
	Ubica la actividad dentro de toda la secuencia.	Relacionar lo que van a hacer puntualmente, con el trabajo que adelantan de Pinocho.	Afirmar
	Actos de lectura	Pedidos puntuales para que individual o colectivamente lean algo que aparece en la presentación. O lectura en voz alta de la maestra.	Dar la palabra
	Interpela al grupo sobre el contenido	Preguntas o enunciados que piden la participación de los estudiantes. Explorar conocimientos previos, construir nuevo conocimiento.	Dar respuesta
	Interpela al grupo/expectativa por el contenido	Preguntas que no piden respuesta inmediata, anticipan lo que se va a presentar, generan entusiasmo, ubican el tema.	Interpelar a los estudiantes
	Interpelación individual	Solicitud específica a un estudiante	Recapitular lo hecho
	Presenta la actividad o tema específico a tratar	Actualizaciones sobre lo que se va a hablar y qué hizo o cómo se preparó la maestra para hablarles de eso	Presentar el tema
	Aprueba, asiente, responde	La maestra responde a estudiantes	Desarrollar el tema
	Presenta la temática	La parte en la que se despliegan los nuevo que la maestra quiere mostrar, para eso se vale de diversas estrategias	Anunciar algo que vendrá después
	Usa una historia para	Recrea un momento como si fuesen personajes	Retomar palabras de los estudiantes
			Preguntar a otra persona
			Explicar una acción realizada

	presentar la temática	los que hablaran
	Explica sobre el tema (o sea, es decir, es como)	Usa técnicas explicativas específicas: reformula, define, ejemplifica.
	Aclarar	Responde inquietudes puntuales de los estudiantes o reelabora lo que dicen para que no existan confusiones.
	Relaciona la temática con algo conocido-cercano a los niños.	Para hablar sobre la temática recurre a ejemplos o situaciones cercanas o conocidas por los estudiantes.
	Comentarios culturales	Enunciados que no aportan a la información puntual sobre la temática central de la clase pero sí brindan una información adicional.
	Deja para después, organiza, distribuye la información que se da en la discusión. (o en la SD)	Se controla la información que circula en el aula, el tiempo en que se da, pues se solicita que después se habla de ello dentro de la clase o más adelante en el proyecto.
	Asigna el turno para hablar	Se organiza y se designa quién habla
	Recapitula, resume.	Retoma lo que se ha dicho hasta el momento
	Cierre de la actividad.	La despedida final de la maestra.

Tabla 5 Comparación de los descriptores encontrados

Con esta puesta en común reconocimos los hallazgos del otro par académico y las razones que lo motivaron en su ejercicio, identificando como fortaleza la complementariedad en los análisis y la posibilidad para la maestra de recibir una mirada externa sobre su labor para confirmar o refutar hipótesis frente a lo que diariamente hace en el aula. Un ejemplo puntual lo constituye el hecho de creer que en el corpus aparecerían muchísimas intervenciones dirigidas a regular el comportamiento de los niños, pero no fue así.

Otro aspecto importante de este análisis es que Claudia como investigadora y maestra pudo reflexionar sobre una práctica que realiza en el aula y no era consciente de ella: "Retomar la palabra de los estudiantes", para volver a tomar el turno ella retoma literalmente la palabra de los niños y continúa su intervención. En uno de los diálogos que sostuvimos ella afirmó:

Es como sentir que al retomarlo le estoy dando un lugar y un valor a la palabra del niño, también es como si retomando lo que dice el chico autoriza a la maestra para arrancar nuevamente. Yo no sabía que hacía esto.

Acordamos observar esa categoría en los siguientes corpus para definir si este descriptor tiene una función evaluativa, o si se usa para asegurarse que todos escuchen lo que ellos mismos han dicho porque hablaron con voz baja; o es lo que la maestra afirma, una autorización para ella continuar.

Por otra parte, al comparar los descriptores corroboramos que identificamos algunos que aludían a los mismos aspectos.

SIMILITUD EN LOS DESCRIPTORES ENCONTRADOS	
Identificación de segmentos <u>Alice Castaño</u>	Identificación de segmentos <u>Claudia Montoya</u>
Alude al comportamiento	Señalar aspectos de comportamiento esperado
Solicita atención	Consejar la atención de los estudiantes
Interpela al grupo sobre el contenido	Interpelar a los estudiantes
Interpela al grupo/expectativa por el contenido.	
Interpelación individual	Preguntar a otra persona
Aprueba, asiente, responde	Afirmar
	Dar respuesta
Presenta la temática	Presentar el tema
Explica sobre el tema (o sea, es decir, es como)	Desarrollar el tema
Usa una historia para presentar la temática	
Aclara	Explicar una acción realizada
Deja para después, organiza, distribuye la información que se da en la discusión. (o en la SD)	Anunciar algo que vendrá después
Asigna el turno para hablar	Dar la palabra
Recapitula, resume.	Recapitular lo hecho

Tabla 6 Similitudes en los descriptores

En el acercamiento crítico a este proceso, nos dimos cuenta que casi todos los descriptores aludían a categorías del habla, así que decidimos pensar en criterios didácticos que nos permitieran hacer una reagrupación de los mismos, atendiendo a la sugerencia de los investigadores externos. Para esto comenzamos diferenciando, en los ejercicios individuales, aquellos descriptores alusivos a las funciones del habla de aquellos de función didáctica. Una pregunta que nos guio fue: ¿cómo nombrar lo que hace la maestra de tal forma que se resalte lo didáctico? Cada una de nosotras retomó sus descriptores y los organizó teniendo en cuenta cuáles de ellos cumplían una función didáctica y al terminar se compararon si eran cercanos o no y si se podían agrupar. Al hacer este nuevo ejercicio, los descriptores que aludían a la "regulación del comportamiento" no correspondían a la función didáctica, así que se identificó una nueva función, la "Regulativa". La agrupación de cada investigadora quedó así:

	Descriptorios Alice Castaño	Descriptorios Claudia Montoya
1	FUNCIÓN DIDÁCTICA	
	Actos de lectura	Presentar el tema
	Interpela al grupo sobre el contenido Interpela al grupo/expectativa por el contenido.	Desarrollar el tema
	Ubica la actividad dentro de toda la secuencia. Presenta la actividad o tema específico a tratar Presenta la temática Usa una historia para presentar la temática Explica sobre el tema (o sea, es decir, es como) Relaciona la temática con algo conocido-cercano a los niños. Recapitula, resume.	Interpelar a los estudiantes
	Comentarios culturales	Explicar una acción realizada
	Recapitular lo hecho	
2	FUNCIÓN DEL HABLA	
	Solicita atención	Afirmar
	Interpelación individual	Dar la palabra
	Aprueba, asiente, responde	Dar respuesta
	Retomar palabras de los estudiantes	
3	FUNCIÓN DE REGULACIÓN	
	Alude al comportamiento	Señalar aspectos de comportamiento esperado
	Cierre de la actividad.	Convocar la atención de los estudiantes
	Asigna el turno para hablar	Anunciar algo que vendrá después
	Preguntar a otra persona	
	Deja para después, organiza, distribuye la información que se da en la discusión. (o en la SD)	

Tabla 7 Organización de los descriptorios por funciones

Posteriormente, procedimos a agrupar los descriptorios que ambas habíamos construido; algunos de ellos, por aludir a la misma actuación de la maestra se fusionaron. En la integración y agrupación se buscó una categoría más general que diera cuenta de los descriptorios como unidad. El siguiente cuadro muestra el resultado de este ejercicio.

Agrupación de los descriptores de ambas investigadoras	
<p>Interpela al grupo sobre el contenido Interpelar a los estudiantes Aprueba, asiente, responde Dar la palabra Afirmar Dar respuesta Asigna el turno para hablar Retomar palabras de los estudiantes Comienza la actividad de los estudiantes</p>	<p>INTERACCIÓN EN EL AULA</p> <p>Este descriptor hace referencia a las formas de interacción en el aula.</p>
<p>Ubica la actividad dentro de toda la secuencia. Interpela al grupo/expectativa por el contenido. Presenta la actividad o tema específico a tratar Desarrollar el tema Usa una historia para presentar la temática Explica sobre el tema (o sea, es decir, es como) Relaciona la temática con algo conocido-cercano a los niños Recapitula, resume. Explicar una acción realizada Comentarios culturales Actos de lectura Anunciar algo que vendrá después</p>	<p>GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO.</p> <p>Tiene que ver con lo que hace la maestra para presentar y desarrollar la temática en el aula.</p>
<p>Señalar aspectos de comportamiento esperado</p>	<p>REGULACIÓN DEL COMPORTAMIENTO</p> <p>Hace referencia a las formas de regular el comportamiento durante la clase.</p>

Tabla 8 Agrupación de los descriptores: primeras categorías

6.4.5.3 Tercer análisis del corpus 1. Revisión de la categoría Gestión del conocimiento (mes 6)

Antes de continuar con el proceso de análisis conversamos con nuestro director de tesis y con Catalina Roa sobre el procedimiento que habíamos seguido hasta ese momento. Por la metodología asumida (Teoría Fundamentada), surgieron muchas inquietudes ya que no podíamos confrontar teóricamente aquello que íbamos encontrando para cotejar con otros elementos que nos ubicaran conceptualmente. Nos sentíamos divagando, pues no estábamos familiarizadas con esta forma de investigación. Ellos nos infundieron ánimo y acordamos seguir con el análisis de los datos respetando los principios básicos de esta perspectiva y sabiendo que el momento de buscar teoría y saber para qué usarla llegaría, pero aún no.

Para continuar con el análisis de las tres categorías que teníamos "interacción en el aula", "regulación del comportamiento" y "gestión del conocimiento" nos

concentramos sólo en esta última. Examinamos con detenimiento todos los descriptores y determinamos cuáles tenían relación entre sí o presentaban aspectos comunes para hacer una nueva agrupación. Es así como los 12 descriptores fueron organizados en 5 subcategorías de la primera: "organización del trabajo", "contextualización", "lectura para conocer", "temática" e "interacción". El descriptor **Deja para después, organiza, distribuye la información que se da en la discusión** se dejó de lado y se decidió trabajar con **Anunciar algo que vendrá después**. En el siguiente cuadro se muestra esta reorganización.

GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO	1 Organización del trabajo	Ubica la actividad dentro de toda la secuencia. Presenta la actividad o tema específico a tratar Recapitula, resume. Explicar una acción realizada Anunciar algo que vendrá después
	2 Contextualización	Comentarios culturales Relaciona la temática con algo conocido-cercano a los niños
	3 Lectura para conocer	Actos de lectura
	4 Temática	Explica sobre el tema (o sea, es decir, es como) Desarrollar el tema Usa una historia para presentar la temática
	5 Interacción	Interpela al grupo/expectativa por el contenido.

Tabla 9 Descriptores categoría Gestión del conocimiento

6.4.5.3.1 Redefiniendo la subcategoría Organización del trabajo

Retomamos la primera subcategoría "organización del trabajo" y seleccionamos los fragmentos del corpus 1 que correspondían a cada descriptor. Algunas intervenciones que, inicialmente, se habían catalogado bajo otros descriptores, fueron reubicadas; por ejemplo, el fragmento "luego te doy la palabra" que estaba ubicado en **anunciar algo que vendrá después**, fue trasladado a la categoría de "regulación", por lo tanto, se suprimió de "Gestión del conocimiento". Igualmente, el descriptor **Explicar una acción realizada**, al no aludir por la forma en que la docente organiza la clase, se pasó a la categoría "Interacción en el aula". El siguiente cuadro es una muestra de algunos fragmentos reubicados.

<p>Organización del trabajo</p>	<p>nosotros hemos estado leyendo el libro de Pinocho Y hoy yo les voy a contar muchos detalles de eso. Yo me imagino que les gustaría saber detalles de quién era ese señor, qué hacía y de cómo se inventó la historia. pues imagínate ↑ esa es la información que yo les voy a contar Bueno, antes de eso, eso viene ahorita. bueno, pensando en eso ayer yo hice esta presentación de Power Point con imágenes y textos escritos. esa es la información que yo les voy a contar. Como él era periodista, ahora vamos a hablar de eso, Ahora veamos cuando estaba vivo, qué hacía</p> <p>Yo les traje a contar...esta manera, que son: Como se ve tan chiquito yo busqué otro mapa Ahora esto está muy chiquito, entonces por eso busqué este otro mapa Bueno, ya sabemos dónde es que vive él y que tan lejos nació él de esta tierra en que nosotros vivimos esto es cómo fue que este señor se inventó la historia de Pinocho y, un poquito de la historia de Pinocho al comienzo entonces vamos a hacer una cosa, ya nos queda muy poco tiempo, les propongo más vale, voy a volver a mostrar acá... el día de hoy íbamos a pintar un poquito pero la verdad es que el tiempo queda muy apretado, les voy a mostrar otra vez el mapa para no perder que tenemos el video beam y todo, y la idea, es recordar esos colores y pues cómo se ve ese mapa para cuando lo vayamos a pintar Ahora viene un asunto importante y después les voy a mostrar dibujos de ese mismo ilustrador para que veamos [Cuando lo cuelgan] para que veamos cómo es que otras personas se lo han imaginado y representado...</p>
--	--

Tabla 10 Redefinición subcategoría Organización del trabajo

Al terminar con la ubicación de las intervenciones en esta primera subcategoría, hicimos la primera definición de la misma:

Organización del trabajo: Comentarios de la maestra referidos a la manera en que organiza lo que hace y dice en la clase, presenta y regula la información, cómo se avanza al mismo tipo en toda la secuencia, eso responde a una organización mayor que la clase, lo que se ha visto antes y lo que se verá después: anuncia, resume, recapitula, etc.

6.4.5.3.2 Redefiniendo la subcategoría Temática

Enfocándonos en la subcategoría "temática", decidimos analizar los fragmentos buscando descriptores que evidenciaran la *didáctica de la literatura* ya que los que teníamos ubicados no decían nada de lo literario: Explica sobre el tema (o sea, es decir, es como) Desarrollar el tema y Usa una historia para presentar la temática. Estos descriptores los reubicamos en "Interacción en el aula" y se tomó la decisión de analizarlos en un momento posterior de la investigación y de manera paralela con la

subcategoría "temática". Esta intención se hizo evidente en el siguiente fragmento de conversación entre nosotras: "vámonos buscando qué de lo literario aparece, y tal vez podamos decir que cuando la maestra presenta al autor acude mucho a la técnica narrativa o cuando la maestra presenta los aspectos del contexto acude mucho a técnicas explicativas".

Por las búsquedas que hasta el momento habíamos emprendido como grupo de investigación y por el objetivo de esta tesis teníamos una preocupación y un propósito por hacer evidente la didáctica de la literatura y para lograrlo la forma de acercarnos a los fragmentos desde la subcategoría "temática" debía cambiar.

Al volver sobre los fragmentos con la perspectiva antes mencionada, identificamos los siguientes descriptores:

- ✓ Autor-contexto social y espacial
- ✓ Obra: condiciones editoriales – proceso de producción
- ✓ Personaje
- ✓ Referentes intertextuales: otros cuentos para niños
- ✓ Ejercicio de escritura: al final de esta categoría.

Algo valioso de las conversaciones sostenidas, a la luz de la reflexión sobre el análisis de los datos, es que la maestra Claudia logró hacer explícitos algunos rasgos de su práctica:

Apenas lo vengo a pensar, yo no había pensado en eso. Eso de conocer a la persona de carne y hueso que escribe el libro, eso responde a unas intencionalidades más que yo sabía que estaban ahí, pero que no era tan consciente de ellas, porque un poco como que yo enseñé literatura como me gusta que me la enseñen, entonces saber que el que escribe es de carne y hueso me permite a mí pensar que yo también puedo escribir. Y eso intento que los niños lo vean... es como que haya un puente, no solamente que yo leí el libro y ya, es como que yo me meto y de alguna manera puedo hacerme partícipe de algún modo de la historia, como que yo pudiera entrar, es como si el libro fuera una piscina y yo me pueda meter ahí, de una manera, es eso. Cuando yo le digo a los niños: 'hagamos esto, hagamos lo otro, si hubiéramos sido', eso es muy recurrente en mi práctica. Eso apenas lo vengo a descubrir. (Audio: 2b 1:10:36)

6.4.5.3.3 Redefiniendo las subcategorías contextualización, lectura para conocer e interacción

Continuamos el ejercicio revisando los fragmentos ubicados en "contextualización", "lectura para conocer" e "interacción" y la mayoría se situaron en la subcategoría "temática", pues aludían a los descriptores construidos al interior de la misma y enunciados anteriormente. Observemos esto con algunos fragmentos:

	Fragmentos	Observaciones
Contextualización Comentarios culturales Relaciona la temática con algo conocido-cercano a los niños	como si el amigo se llamara "Antonio Joaquín Alejandro Cristian" que se llamara cuaatro.. nombres. como su nombre artístico, como su nombre de escritor "Carlo Collodi". Él nació ¿se acuerdan que nos dijo Rossina, qué donde había nacido? por ejemplo este nombre Perrault, que dice aquí Charles Perrault, es un señor francés que ustedes tal vez lo oigan y digan "no tengo ni idea quién es". pero les quiero contar que este señor se inventó, no se inventó, escribió historias como <i>Caperucita roja</i> y <i>El gato con botas</i> . en francés, qué hizo Carlo Gollodi, cómo sabía francés Sino que eran capitulitos escritos así como en una revista sencilla escrita para niños.	Estos fragmentos aluden a "temática", en los descriptores: -Autor-contexto social y espacial -Obra: condiciones editoriales proceso de producción
Interacción Interpela al grupo/expectativa por el contenido.	¿Él fue el que se la inventó o el que la escribió? Esperemos a ver, pero no sabemos más de él. ¿Cómo fue que al comienzo se lo inventó?, ¿cómo era que se veía el libro? Nosotros hemos hablado ¡ah! sí que nació en Italia ¡aja! ¿Y eso dónde queda? ¿Esto que está aquí saben cómo se llama?, ¿el mapa de este lado? ¿Y qué es lo que hacía este señor cuando estaba vivo? ¿Y cómo se veía? Pero resulta que pasó algo, ¿saben que paso? y entonces ¿Qué le tocó hacer a Collodi?	-Referentes intertextuales: otros cuentos para niños

Tabla 11 Redefinición subcategorías: contextualización e Interacción

En el caso de las intervenciones de la docente " Cuando ustedes estén más grandes tal vez, cuando estén más grandecitos, van a escuchar muchas explicaciones de las formas de llamar y agrupar los continentes" y "eso lo van a aprender más grandecitos cuando estén en primaria" se dejaron aparte para agruparlos en una nueva subcategoría, pues no correspondían a los que habíamos construido hasta ese momento.

En cambio, en la subcategoría "lectura para conocer" apareció un fragmento donde la maestra les pide a los niños que lean los nombres de los continentes, pero lo hace

como una estrategia para que ubiquen espacialmente a Italia en Europa y ésta en relación con Suramérica como estrategia para ir desarrollando la temática. Claramente, esto es diferente a los comentarios que hace sobre lo que los niños aprenderán cuando estén más grandecitos que, consideramos, va más ligado con su posición frente al conocimiento y la manera en que se representa a sus estudiantes.

En la subcategoría “Interacción”, el fragmento “estamos listos para empezar” se ubicó en la categoría “regulación del comportamiento”. Cuando estos segmentos de clase estuvieron redistribuidos, retomamos los nuevos descriptores construidos en el aspecto “temática”, les asignamos un color para identificarlos y fuimos al corpus e identificamos las intervenciones correspondientes a cada uno.

Autor-contexto social y espacial

Obra: condiciones editoriales – proceso de producción

Personajes

Referentes intertextuales: otros cuentos para niños

Ejercicio de escritura: al final de esta categoría

Las reacomodaciones y los cambios que se realizaron en la categoría "Gestión del conocimiento" pueden verse condensados en el siguiente cuadro (tabla 12).

Momento 1			Momento 2		
Aspectos	Descriptoros	Definición	Aspectos	Descriptoros	Definición
1.organización del trabajo:	Ubica la actividad dentro de toda la secuencia. Presenta la actividad o tema específico a tratar Recapitula, resume. Anunciar algo que vendrá después	Comentarios de la maestra referidos a la manera en que organiza lo que hace y dice en la clase, presenta y regula la información, cómo se avanza al mismo tipo en toda la secuencia, eso responde a una organización mayor que la clase, lo que se ha visto antes y lo que se verá después: anuncia, resume, recapitula, etc.	Organización del trabajo		Enunciados que evidencian cómo la docente maneja la estructura interna de la clase y la estructura de la secuencia (lo que se ve en clase y los nexos que se establecen con lo que se ha dicho antes en la secuencia o cosas que verán después), además las cosas que hizo la maestra para preparar la clase.
2.contextualización	Comentarios culturales Relaciona la temática con algo conocido-cercano a los niños		Comentarios culturales Los fragmentos: "Relaciona la temática con algo conocido" se reubicaron en temática Aún no renombramos esta categoría. Pendiente		Comentarios adicionales que no hacen alusión propiamente a la temática específica de la clase. y que responden a la intencionalidad de la maestra de mostrarle a los niños que el conocimiento es mucho más grande, posible y profundo que lo que se alcanza a tratar en clase. Posición ética.
3.Lectura para conocer	Actos de lectura		Los fragmentos de aquí se pasaron a temática		
4. Temática			Temática AUTOR-CONTEXTO SOCIAL Y ESPACIAL OBRA: CONDICIONES EDITORIALES – PROCESO DE PRODUCCIÓN PERSONAJES REFERENTES INTERTEXTUALES OTROS CUENTOS PARA NIÑOS EJERCICIO DE ESCRITURA: AL FINAL DE ESTA CATEGORÍA		Toda la información que se aborda respecto al tema de la clase. Aquello que la profesora trata en el aula para acercar a los niños al conocimiento literario (obra Pinocho).
5.Interacción	Interpela al grupo/expectativa por el contenido.		Los fragmentos de aquí se pasaron a diversos aspectos, entre ellos temática.		

Tabla 12 Categoría Gestión del conocimiento: síntesis de cambios

6.4.5.4 Redefiniendo la categoría Interacción en el aula (mes 7)

Para este momento, leímos nuevamente nuestras elaboraciones, especialmente las categorías establecidas y los descriptores encontrados en ellas. Hicimos un análisis exploratorio de las mismas para evidenciar que lo construido fuera coherente tanto en su ubicación como en los propósitos que buscábamos. Iniciamos con la categoría "Interacción en el aula".

INTERACCIÓN EN EL AULA	Formas de organización de la actividad Regularidades de las intervenciones de la maestra	Este descriptor hace referencia a las formas de interacción en el aula.	<p>Interpela al grupo sobre el contenido</p> <p>Interpela a los estudiantes</p> <p>Aprueba, asiente</p> <p>Afirma</p> <p>Da respuesta</p> <p>Retoma palabras de los estudiantes</p> <p>Convoca la atención de los estudiantes sobre partes del contenido que la maestra resalta como importantes.</p> <p>Explica sobre el tema (o sea, es decir, es como)</p> <p>Usa una historia para presentar la temática</p> <p>Explicar una acción realizada (las cosas que hizo la maestra para preparar la clase)</p>
------------------------	---	---	--

Tabla 13 Redefinición categoría Interacción en el aula

Determinamos que los descriptores **Afirma**, **Da respuesta** y **Aprueba, asiente** se centran en formas conversacionales que no son del interés; es decir, tal como los habíamos formulado no le aportaban a nuestro propósito de investigación, que la maestra "de respuesta" es demasiado general, el cómo lo haga o el qué diga sí nos brindaría información pertinente. Por lo tanto prescindimos de estos descriptores y no fueron retomados en el análisis.

Revisando los fragmentos de la clase que habíamos ubicado dentro de los descriptores **Interpela al grupo sobre el contenido** e **Interpela a los estudiantes** vislumbramos que en la mayoría de las ocasiones la docente hacía preguntas a los niños como una forma de organizar su clase, por tanto decidimos que el descriptor fuera **Interpela a los estudiantes** y lo reubicamos en la "Organización del trabajo" que pertenece a la categoría "Gestión del conocimiento".

Además, observamos que los descriptores **usa una historia**, **explica sobre el tema (o sea, es decir, es como)** y **convoca la atención de los estudiantes sobre partes del contenido que la maestra resalta como importantes** son recursos discursivos que usa la maestra para garantizar la comprensión de lo que está hablando, por lo tanto permiten acercarnos a los medios que utiliza la docente para abordar la temática. Estos elementos no estaban contemplados en ninguno de los aspectos que habíamos identificado, por consiguiente reformulamos la categoría para que nos permitiera evidenciar *cómo tematiza* la docente y las *estrategias discursivas* que utiliza. En el siguiente cuadro se muestra la reorganización de esta categoría.

ESTRATEGIAS DISCURSIVAS ¿CÓMO TEMATIZA?	Regularidades de las intervenciones de la maestra. Estrategias discursivas usadas por la maestra para presentar la temática.	Retoma palabras de los estudiantes Usa una historia para presentar la temática Convoca la atención de los estudiantes sobre partes del contenido que la maestra resalta como importantes. Reformula (o sea, es decir, es como) Explica una acción realizada (las cosas que hizo la maestra para preparar la clase)
--	--	---

Tabla 14 Redefinición categoría Estrategias discursivas

6.4.5.5 Retomando la categoría Gestión del conocimiento

Pasando a la categoría "Gestión del conocimiento", pudimos reiterar que el primer aspecto "Organización del trabajo" tenía el propósito de rastrear la estructura interna de la clase, cómo la docente organiza la estructura, la forma de la sesión y, también, cómo la relaciona con todo el proyecto. Advertimos, entonces, que el nombre que le estábamos dando podía causar confusiones y no era muy preciso. Por esta razón decidimos evidenciar en la nominación el tipo de organización que queríamos rastrear: "organización del trabajo didáctico".

Por otra parte, leímos otra vez los fragmentos del descriptor **comentarios culturales** (que se encontraba suelto y aún no sabíamos dónde ubicar) y reconocimos que resaltaba fragmentos en los que se amplía la temática y aborda otros tópicos que se desprenden de lo que se habla puntualmente en clase (la obra de Pinocho y su autor). Por esto, decidimos incluirlo dentro de la categoría "temática" y cambiar su nombre por **Comentarios que amplían el conocimiento**.

6.4.5.5.1 Redefiniendo la categoría Organización del trabajo didáctico

Después del ejercicio anterior acordamos una nueva forma de distinguir los descriptores, le asignamos un nuevo color de fuente o de resaltado para poder rastrearlos en el corpus. Posteriormente, de manera individual, retomamos el corpus 1 y empezamos a señalar, con los colores acordados, los fragmentos correspondientes a la subcategoría “Organización del trabajo didáctico”. Al terminar hablamos acerca de los hallazgos de cada una:

- ✓ Coincidimos en encontrar pocos fragmentos de estos descriptores.
- ✓ Con relación al descriptor **Interpela a los estudiantes** nos dimos cuenta que en la mayoría de los casos cuando la docente le pregunta algo a un niño es relacionado con el contenido. Consideramos, así, que la clave no es identificar si la docente pregunta o no, mas sí lo es saber cuál es el propósito de la pregunta por lo que, al indagar por el tema, una gran parte de los fragmentos se ubican en el aspecto "temática. Igualmente, establecimos que muchas de estas interpelaciones sirven para recordar o establecer vínculos con cosas conocidas, por lo general, con temas discutidos en clases anteriores.
- ✓ Establecimos, también, que cuando la profesora **Recapitula, resume** lo hace a través de preguntas o interpelaciones; así mismo, acordamos que debemos ser más precisas en la manera de nombrar este descriptor.

En virtud de lo anterior, decidimos hacer los siguientes ajustes en los descriptores:

ANTES	DESPUÉS
Interpela a los estudiantes	Retoma aspectos discutidos en otras sesiones.
Recapitula, resume.	Recapitula algo discutido en la clase.

Tabla 15 Ajustes descriptores subcategoría Organización del trabajo didáctico

Así, la nueva reformulación de este aspecto, quedó de la siguiente manera:

ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO DIDÁCTICO ESTRUCTURA	Enunciados que evidencian cómo la docente maneja la estructura interna de la clase y la estructura de la secuencia: lo que se ve en clase y los nexos que se establecen con lo que se ha dicho antes en la secuencia o cosas que verán después.	Ubica la actividad dentro de toda la secuencia. Presenta la actividad o tema específico a tratar Retoma aspectos discutidos en otras sesiones Recapitula algo discutido en la clase. Anuncia algo que vendrá después
--	---	--

Tabla 16 Reformulación subcategoría Organización del trabajo didáctico

Con estos descriptores, cada una realizó de nuevo la ubicación de los fragmentos en el corpus y comparamos los resultados. Las diferencias fueron mínimas y con la conversación las resolvimos como se evidencia en el cuadro.

Fragmentos ubicados	Descriptor	Diálogo
Cuando ustedes estén más grandes tal vez, cuando estén más grandecitos...van a escuchar muchas explicaciones de las formas de llamar y agrupar los continentes.	Anuncia algo que vendrá después	Este fragmento alude a algo que los estudiantes tal vez vean cuando crezcan, pero no anuncia algo que la maestra les va a proponer más adelante en el proyecto. Se definió que este segmento pertenece a Comentarios que amplían el conocimiento
ella dijo "yo nací en un pueblito muy cerca a Roma, yo soy romana"	Recapitula algo discutido en la clase.	Observamos que en esta parte la maestra relaciona lo que está hablando con algo que ya se había visto en clase. Se definió que este segmento pertenece a Retoma aspectos discutidos en otras sesiones

Tabla 17 Comparación fragmentos ubicados subcategoría Organización del trabajo didáctico

6.4.5.5.2 Redefiniendo la subcategoría Temática

El siguiente paso fue concentramos en los descriptores de la subcategoría "temática" y revisamos de manera conjunta el corpus 1. Acordamos cambiar la denominación de los mismos, porque así como estaban escritos aludían a contenidos y no a acciones o intenciones de la maestra. Tratamos de precisar las intenciones didácticas de abordar el estudio del autor y su contexto como estrategia para la comprensión de los estudiantes (y al mismo tiempo las concepciones de la maestra de enseñar literatura), por nuestra formación consideramos que esto era necesario hacerlo.

Para poder encontrar la manera más adecuada de renombrar los descriptores, seleccionamos todos los fragmentos correspondientes a cada uno y los organizamos en un cuadro para leerlos y analizarlos. Al comentar cada descriptor, contrastándolo con los fragmentos, esto fue lo que elaboramos

Descriptor inicial	Aspectos que se resaltan en los fragmentos	Descriptor reelaborado
autor-contexto social y espacial	Los fragmentos indican aspectos que la docente destaca del autor: su físico, la edad, su estrato socio económico, su nivel cultural, sus profesiones y las relaciones de algunas de éstas con la escritura (traductor, columnista de guerra).	Destaca quién fue el autor y su historia de vida, especialmente su relación con la escritura.
obra: condiciones editoriales - proceso de producción	Se recalca cuánto tiempo duró el proceso para completar la escritura de la novela, el rol que cumplieron los lectores y cómo ellos contribuyeron a que el final de la historia cambiara, las diferencias en cómo se produjo y publicó el texto en su época y cómo lo conocemos en la actualidad, además de los alcances de la obra.	Enfatiza las condiciones de producción y publicación de la novela: diferencias con el formato actual y el papel de los lectores en la historia.
Personajes	Estas alusiones obedecen a respuestas de la maestra a comentarios de estudiantes sobre lo que sucede en la historia de Pinocho.	Alude a la diégesis de la novela
ejercicio de escritura	Algo que nos pareció muy interesante es cómo la docente explicita que las personas usan la escritura para ser escuchadas y cómo ello puede influir en las decisiones de otras, en este caso del autor. La maestra quiere que los estudiantes vivencien esta práctica y por eso la propuesta de escritura de esta sesión (esto se desprende de la reflexión sobre las condiciones de producción de la novela).	Ubica a los estudiantes en el papel de lectores de la época que reaccionan ante la decisión del autor con una carta.
Comentarios que amplían el conocimiento: de otros textos, otras áreas, del mundo.	La docente aporta elementos para enriquecer la comprensión de lo que se está hablando, estos comentarios aparecen y hay una especie de detenimiento del avance de la temática. Entre la variedad de enunciados aparecen algunos que aluden a una intertextualidad.	Realiza comentarios que aportan diversos elementos para enriquecer la comprensión de lo que se está hablando y que no obedecen a la temática específica.

Tabla 18 Reelaboración descriptores subcategoría temática

Con esta categoría deducimos que la maestra propicia en el aula un acercamiento (análisis) de la obra ubicándola en un contexto social en el que el autor seguía unos parámetros de publicación y el público tenía un papel activo. Con las acciones que propiciaba en el aula, la maestra preparaba a los niños para posicionarse frente a la

novela y enriquecía el disfrute de ésta agregando datos que son importantes para su comprensión; es decir, que lograba dimensionarla más allá de la diégesis.

Por otro lado, en la medida que hacíamos este análisis nos dimos cuenta que algunos fragmentos no eran de "temática" pues correspondían a uno de los descriptores de la categoría que revisamos antes "organización del trabajo didáctico". La clave para reconocerlos fue fijarnos en si apuntaban a comienzos o cierres de la actividad o si se establecían relaciones con sesiones anteriores.

Cabe señalar que reconocimos que la docente alude a referentes cercanos a los estudiantes para que se acerquen a la temática, por lo cual en el aspecto "estrategias discursivas" añadimos el descriptor **brinda referentes conocidos** para tenerlo en cuenta cuando hagamos el análisis.

Al terminar de reacomodar los descriptores con sus fragmentos, observamos que las subcategorías "organización del trabajo didáctico" y "temática" resaltaban aspectos diversos que funcionan en sí mismos, por lo tanto decidimos que pasaran a ser categorías y prescindimos de "Gestión del conocimiento" como eje integrador.

6.4.5.6 Retomando la categoría Regulación del comportamiento

A continuación nos enfocamos en la categoría "Regulación del comportamiento". Al iniciar el acercamiento a los corpus, la teníamos identificada de esta manera:

Señalar aspectos de comportamiento esperado	REGULACIÓN DEL COMPORTAMIENTO Hace referencia a las formas de regular el comportamiento durante la clase.
--	---

Tabla 19 Categoría Regulación del comportamiento

No obstante, con las discusiones adelantadas sobre los descriptores y sus intenciones, **asigna el turno para hablar** lo reubicamos en esta parte y redefinimos **Señalar aspectos de comportamiento esperado** puesto que se parte de acuerdos que se establecen en clase. Con estas modificaciones la categoría quedó así:

REGULACIÓN DEL COMPORTAMIENTO	Hace referencia a las formas de regular el comportamiento durante la clase. La regulación de la interacción extra – tema.	Asigna el turno para hablar Establecer y volver sobre los acuerdos de la clase
-------------------------------	--	---

Tabla 20 Redefinición Categoría Regulación del comportamiento

Pusimos a prueba los descriptores al identificar los fragmentos que aluden a ellos en el corpus 1. Resultado de esto se hizo un cambio al descriptor **Establecer y volver sobre los acuerdos de la clase** pues la maestra no solo los establece y los mantiene explícitos durante toda la clase sino que, además, ofrece una retroalimentación a los niños sobre su comportamiento. Por esto se modificó a **Establece, mantiene y comenta los acuerdos de la clase**

En esta categoría las dos investigadoras estuvimos de acuerdo, por lo que fue más rápida la identificación de segmentos en el Corpus 1. Por otra parte, también acordamos que ésta no contribuye a nuestro interés de investigación, pues se centra en organizar el comportamiento en la clase, por lo tanto no será tomada en cuenta para el análisis final.

6.4.5.7 Retomando la categoría Estrategias discursivas (mes 8)

Decidimos buscar en el corpus 1 (en blanco) los fragmentos que aluden a los descriptores que teníamos en la categoría “Estrategias discursivas”:


<p>Brinda referentes conocidos </p> <p>Retoma palabras de los estudiantes</p> <p>Usa una historia para presentar la temática</p> <p>Convoca la atención de los estudiantes sobre partes del contenido que la maestra resalta como importantes</p> <p>Reformula (o sea, es decir, es como)</p> <p>Explica una acción realizada (las cosas que hizo la maestra para preparar la clase)</p>

Tabla 21 Descriptores categoría Estrategias discursivas

Aunque en uno de los ejercicios de revisión y ajuste para construir la categoría "Organización del trabajo didáctico" ya nos habíamos interrogado acerca del hecho de *preguntar* o *interpelar* a los estudiantes y los distintos propósitos que lo motivan, fue hasta ese momento que pudimos retomar la discusión y tomar decisiones. Al hacer

este nuevo acercamiento al corpus 1 nos cuestionamos sobre las preguntas halladas a lo largo del mismo y sus intencionalidades. Inicialmente rastreamos las preguntas sin asignarlas a ningún descriptor para identificar qué se hace al interrogar en clase y encontramos lo siguiente:

1. Cuestionar lo que se sabe
2. Establecer un propósito de aprendizaje.
3. Indagar sobre el conocimiento que tienen los niños y qué fue construido en clase.
4. Indagar sobre las ideas que tienen los estudiantes.

Después de revisar los fragmentos acordamos ubicar en el descriptor “**Brinda referentes conocidos**” todas las preguntas que tuvieran como fin el actualizar algo discutido en clase; por ejemplo:

48 (02:57)	Profesora: Roma, <u>¿y se acuerdan donde nació Rossina?, ¿qué dijo Rossina, qué dónde había nacido ella?</u>
96 (02:55)	Profesora: ... <u>¿se acuerdan que les mostré dibujos de esto la otra vez?</u>
98 (03:19)	Profesora: Si, pero sabemos que es la marioneta, <u>¿Cuál momento es ese, se acuerdan?</u>

Tabla 22 Preguntas con función de actualizar información

En el análisis del corpus vimos que en algunos momentos la maestra usa la comparación como estrategia discursiva. Esto nos cuestionó acerca de si debíamos construir un descriptor para indicarlo, pero al revisar los segmentos nos dimos cuenta que lo hacía para brindar elementos conocidos, por lo que no se añadió un descriptor específico.

Profesora: No, pues imagínate ↑ esa es la información que yo les voy a contar. El se llamaba, tenía cuatro nombres. Un nombre compuesto de cuatro nombres, **como si el amigo se llamara "Antonio Joaquín Alejandro Cristian" que se llamara cuaaatro.. nombres. Se llamaba "Carlo Lorenzo Fillipo Giovanni Lorenzini"**.

Sin embargo, sí es recurrente que la maestra cuando va a iniciar un tema enuncia preguntas que serán resueltas en la misma sesión; por consiguiente, pensamos que éstas ayudan a **Establecer un propósito de aprendizaje** y consideramos importante que aparecieran como descriptor en esta categoría. Igualmente, el proceso que lleva para **indagar por las ideas que tienen los niños**.

Respecto al descriptor **Usa una historia para presentar la temática**, lo ajustamos a **Usa la narración para presentar la temática** pues nos pareció importante resaltar el modo de organización discursiva. Preguntas como ¿saben qué paso?, ¿se imaginan eso?, ¿qué le tocó hacer a Collodi? las incluimos en este descriptor porque hacen parte de esta estrategia.

Al rastrear el descriptor **Reformula** nos dimos cuenta que en la mayoría de los casos, la maestra lo usa para aclarar algunos términos:

librero	o sea que vendía libros,
dramaturgo	quiere decir que se inventó historias para que la gente las representara en los teatros,
chiquillada	o sea, eso que es para chicos

Tabla 23 Descriptor “Reformula”

Al revisar las intervenciones del corpus que aludían a **“Explica una acción realizada”** observamos que en realidad la maestra no explicaba sus acciones, sino que las nombraba en un esfuerzo por evidenciarle a los niños su forma de pensar, de actuar estratégicamente. Por esto se cambió a **“Menciona las razones de sus decisiones sobre elementos traídos a la clase.”**

A estas alturas del camino, volvimos sobre el cuadro de categorías, lo actualizamos y trabajamos sobre las definiciones; así quedó nuestra propuesta para analizar los corpus.

CUADRO DE CATEGORÍAS		
CATEGORÍA	DEFINICIÓN	DESCRIPTORES
ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DEL TRABAJO DIDÁCTICO (CON UNA OBRA LITERARIA)	Esta categoría muestra la organización que la maestra le da a su forma de enseñanza, se evidencia a través de los enunciados que dan cuenta del manejo de la estructura interna de la clase y de la relación de ésta con el proyecto en general. Dentro de la estructura interna, se observa que la docente presenta la temática específica que van a abordar en diferentes momentos de la clase, y, en ciertas ocasiones, hace unos cierres del segmento recapitulando lo que han visto en ese momento en clase. Para relacionar la clase con el proyecto en general, ella ubica la actividad dentro del mismo (a modo de contextualización), retoma aspectos que han discutido en sesiones anteriores y anuncia cosas que verán en la misma clase o en futuras.	Ubica la actividad dentro de toda la secuencia.
		Presenta la actividad o tema específico a tratar
		Retoma aspectos discutidos en otras sesiones
		Recapitula algo discutido en la clase.
		Anuncia algo que vendrá después
ACERCAMIENTO AL CONOCIMIENTO LITERARIO	Esta categoría evidencia los aspectos y acciones que propone la docente sobre la literatura para acercar a los niños a este conocimiento. Destacar el contexto socio-histórico del autor y de la obra, reflexionar sobre la historia de la novela Pinocho, poner a los estudiantes en una situación de lectores activos que se posicionan frente la obra, muestran aspectos que la docente rescata.	Destaca quién fue el autor y su historia de vida, especialmente su relación con la escritura.
		Enfatiza las condiciones de producción y publicación de la novela: diferencias con el formato actual y el papel de los lectores en la historia.
		Alude a la diégesis de la novela
		Ubica a los estudiantes en el papel de lectores de la época que reaccionan ante la decisión del autor con una carta.
		Realiza comentarios que aportan diversos elementos para enriquecer la comprensión de lo que se está hablando y que no obedecen a la temática específica.
ESTRATEGIAS DISCURSIVAS PARA PRESENTAR EL CONOCIMIENTO LITERARIO	Esta categoría explicita las estrategias discursivas usadas por la docente que buscan acercar a los niños a las comprensiones esperadas: brindar referentes cercanos, utilizar la narración o algunas técnicas explicativas, convocar la atención con expresiones llamativas o preguntas, retomar lo que han dicho los estudiantes son algunas de ellas.	Brinda referentes cercanos a los estudiantes (se hayan discutido en clase o no)
		Retoma palabras de los estudiantes para iniciar su intervención
		Usa una narración para abordar algunos aspectos de la temática
		Convoca la atención de los estudiantes sobre partes del contenido que la maestra resalta como importantes.
		Reformula
		Menciona las razones de sus decisiones sobre elementos traídos a la clase.

Tabla 24 Cuadro completo de categorías

6.4.6 Redefiniendo el camino a seguir: *Tras lo literario de la experiencia* (mes 9)

En estos momentos de la investigación, al tener el cuadro de categorías completo, nos reunimos nuevamente con nuestro director de tesis y Catalina Roa para escuchar sus apreciaciones sobre lo construido. Lo primero fue volver a ubicarnos en que esta tesis está en el marco de un proyecto de Colciencias cuyo propósito es ahondar en lo didáctico de las cinco experiencias seleccionadas a nivel nacional. Con esto presente, entonces, establecimos los límites de la misma de tal forma que tuviera un objeto completo en sí misma y dejara unas bases para que la investigación mayor pueda continuar profundizando; sin embargo, antes de acordar esto, discutimos el cuadro que recogía las últimas construcciones sobre las categorías, sus definiciones y descriptores.

Una primera observación que nos hicieron los investigadores consistió en que las categorías construidas no explicitan lo didáctico; aunque la idea es que este aspecto debía emerger en el análisis, era posible que al llegar el momento de retomarlo las funciones didácticas se hallaran perdidas de nuestra mirada y cayéramos en el terreno de la especulación. Nos señalaron que era importante que lo didáctico englobara las categorías, pero como lo teníamos hasta el momento no era evidente. Esto se manifestaba en nuestro acercamiento a los datos, estábamos enfocadas en el “qué” de la maestra: qué organización propone, qué conocimientos construye, qué dice para acercar a los niños a ese conocimiento. El “cómo lo hace”, asunto didáctico, estaba diluido. Por ejemplo, el descriptor *Menciona las razones de sus decisiones sobre elementos traídos a la clase* es del terreno de lo didáctico, pero se encontraba subordinado a una estrategia discursiva.

Concentrándonos en la categoría “Estructura organizativa del trabajo didáctico”, analizamos que aspectos como *Recapitula algo discutido en la clase* generan ambigüedad y pueden operar también en “Estrategias discursivas para presentar el conocimiento literario”. Así mismo, esta primera categoría presentaba varios niveles de estructuración que pueden verse de forma independiente:

- a. Clase interna (cómo se ordena)
- b. Relación con otras clases (cronología)
- c. Manejo total de la secuencia (como estructura)

Se hacía necesario dejar muy claro qué subcategorías pertenecen a esta categoría (podrían ser los niveles anteriores) como también enfocarnos en cuáles son los mecanismos a través de los cuales la maestra producía este orden, esta estructura de trabajo didáctico.

Pasando a la categoría “Acercamiento al conocimiento literario” los investigadores coincidieron en que hay una gran riqueza en cómo la docente asume lo literario. Si se caracteriza lo que ocurre en una clase se ubicarían dos aspectos:

- i. ***Hay una concepción compleja de lo literario:*** no se trata solo de una historia y el modo en qué es narrada, además, hay una cantidad de elementos de la práctica social, de la producción y de la recepción de lo literario. De todo esto se trabaja en el proyecto.
- ii. ***Hay un modo complejo de abordar la literatura:*** Si leer literatura es complejo, para ser coherente con ello hay que proponer algo de ese modo.

En esta reunión se hizo evidente que para Claudia Montoya el conocimiento literario y pedagógico que tiene, hace que actúe de esa manera. Para ella aprender no es sencillo y enseñar tampoco; hay una búsqueda porque las cosas adquieran sentido:

Yo fui directora de grupo 10 años y tenía varias áreas. Cómo utilizar el tiempo y cómo hacer que todo tuviera sentido para los niños, en esto influyó la pedagogía por proyectos. Ser maestra responde a una manera particular de ser y estar en el mundo.

Esta condición nos llevó a decidir que encontrar estas particularidades de lo literario sería el eje de la tesis. La búsqueda se delimitó así a rastrear los aspectos de lo literario que se abordaron en el proyecto, referenciarlos y darle una estructura. Nos pareció muy interesante poder indagar por qué la docente tematiza quién era Collodi, eso a qué corresponde y por qué es importante para ella. No obstante, era un gran reto el que asumíamos, pues se trataba, por un lado, de estructurar el componente literario sin que el resultado fuera un “inventario” y, por otro, definir los límites o las

asociaciones de los diversos ámbitos que pudiéramos identificar. Por ejemplo, sabíamos que un aspecto son las condiciones de producción y de publicación de Pinocho (práctica social) y otro, completamente diferente, la lectura que hacen los niños sobre la comprensión de quién era Collodi (práctica de reflexión); cómo lograr que no se mezclaran y hacerlos visibles desde categorías independientes, era nuestro desafío. Como consecuencia de esta reorientación sobre la construcción de las categorías de análisis nos vimos tentadas a recurrir a un referente conceptual literario como el propuesto por Alfonso Reyes; no obstante, reconociendo que nuestra opción metodológica es la Teoría Fundamentada y que la maestra no ha construido su propuesta didáctica a partir de la aplicación de una teoría literaria, continuamos en la labor de construir las categorías desde el corpus, es decir desde un razonamiento inductivo. El paso a seguir fue volver sobre el corpus 1 rastreando únicamente lo literario para encontrar una nueva forma de categorización.

6.4.7. Una nueva búsqueda de lo literario (mes 10)

De nuevo solas y con el reto de develar lo literario de la experiencia, empezamos por reajustar la definición de la categoría “Acercamiento al conocimiento literario” y sus descriptores, obteniendo la siguiente tabla:

CATEGORÍA	DEFINICIÓN DE LA CATEGORÍA	DESCRIPTORES
ACERCAMIENTO AL CONOCIMIENTO LITERARIO	Esta categoría muestra cómo la docente concibe la literatura como un objeto de conocimiento complejo, por lo tanto aborda diversos aspectos de la obra que propician una comprensión amplia y más profunda de la misma. Así plantea distintos niveles de acercamiento teniendo en cuenta el autor (personal), la obra (condiciones de producción y edición), la diégesis (historia), el impacto de la misma (otros soportes expresivos de la obra) y el plano simbólico (plano analógico).	Destaca quién fue el autor y su historia de vida, especialmente su relación con la literatura
		Enfatiza las condiciones de producción y publicación de la novela: diferencias con el formato actual y el papel de los lectores en la historia.
		Alude a la diégesis de la novela
		Establece relaciones intertextuales. Otros textos y otros soportes expresivos de la obra.
		Propicia situaciones de recepción de la obra. Plano simbólico

Tabla 25 Ajustes Categoría Acercamiento al conocimiento literario

Retomamos las relaciones intertextuales que habíamos encontrado en un momento inicial de la investigación y añadimos las situaciones de recepción de la obra, pues nos

pareció importante rescatar la intención de la maestra en torno a un análisis simbólico de las mismas. Esto lo hicimos de manera paralela al ejercicio de identificar en el corpus 1 los fragmentos que ejemplificaban cada descriptor a medida que iban surgiendo evidencias de cada uno. En esta labor, nos acercamos a los descriptores en el orden en que quedaron establecidos y para cada uno elaboramos una tabla por separado. A continuación un ejemplo:

DESCRIPTOR	Turno y tiempo	FRAGMENTO Tomado del corpus 1
Destaca quién fue el autor y su historia de vida, especialmente su relación con la escritura (literatura).	9 (00:50)	"Collodi" con doble ele porque es en italiano, "Collodi". ¿Qué sabemos nosotros de este señor?
	11 (01:11)	¿Él fue el que se la inventó o el que la escribió? Esperemos a ver, pero no sabemos más de él. ¿Cómo fue que al comienzo se lo inventó?, ¿cómo era que se veía el libro?
	21 (02:11)	bueno, miren, acá dice: "Collodi su creador" (refiriéndose a la diapositiva). Esa es la cara del señor Collodi, así era él cuando vivía.
	23 (02:13)	El se llamaba, tenía cuatro nombres. Un nombre compuesto de cuatro nombres, como si el amigo se llamara "Antonio Joaquín Alejandro Cristian" que se llamara cuaaatro.. nombres. Se llamaba "Carlo Lorenzo Filippo Giovanni Lorenzini".
	29 (00:00)	Como él era periodista, ahora vamos a hablar de eso, pues entonces no escogió un nombre tan largo. Decidió ponerse solamente Carlo y de ponerse de apellido Collodi que es el nombre del pueblito en el que había nacido la mamá de él. Entonces decidió ponerse así como su nombre artístico, como su nombre de escritor "Carlo Collodi". Él nació ¿se acuerdan que nos dijo Rossina, qué donde había nacido?
	31 (00:26)	En Italia, en una partecita de Italia que se llama Florencia y nació en el año, hace muchísimos años en]3 mil ocho cientos..., aquí dice (mostrando la diapositiva) en 1826 ¿y se murió en qué año?

Tabla 26 Ejemplo del procesamiento de los descriptores. Corpus 1

En ese momento fue necesario tomar la planeación completa de la maestra (anexo 1) para contrastar los descriptores construidos en el corpus 1 con todo el proyecto y poder observar si funcionaban y eran generalizables. Fue así como seleccionamos todas las sesiones que trataran específicamente aspectos literarios observando la temática y el propósito y procedimos a identificar las acciones puntuales de la maestra. Luego buscamos un nombre que generalizara lo hallado en el corpus y las constantes de la maestra en su planeación obteniendo así un cuadro de "descriptores generales".

DESCRIPTORES CONSTRUIDOS A PARTIR DEL CORPUS 1	DESCRIPTORES CONSTRUIDOS A PARTIR DE LA PLANEACIÓN
Destaca quién fue el autor y su historia de vida, especialmente su relación con la literatura	
Enfatiza las condiciones de producción y publicación de la novela: diferencias con el formato actual y el papel de los lectores en la historia.	Condiciones de producción
Alude a la diégesis de la novela	Planos de un texto narrativo literario
Establece relaciones intertextuales. Otros textos y otros soportes expresivos de la obra.	Intertextualidad
Propicia situaciones de recepción de la obra. Plano simbólico	Posicionamientos creativos multinivel frente a la obra
	Lectura de la literatura
	Literatura como un hecho cultural y que funda vínculos emocionales (afecta al sujeto).

Tabla 27 Contraste entre los descriptores construidos desde el corpus y la planeación

Este ejercicio nos permitió constatar que los descriptores construidos a partir de la planeación son más generales; por ejemplo, bajo “condiciones de producción” se puede incluir quién fue el autor, pues esto también determina la obra. Los descriptores “modos de leer literatura” y “Literatura como un hecho cultural y que funda vínculos emocionales” fueron aspectos nuevos que no habían surgido en el análisis del corpus 1, pues no habían sido objeto de reflexión en esa sesión. No obstante, decidimos tenerlos en cuenta pues sí estaban presentes en el proyecto.

Al volver a realizar la definición de las categorías nos dimos cuenta que el descriptor “Literatura como un hecho cultural y que funda vínculos emocionales (afecta al sujeto)” podía incluirse en “lectura de la literatura”, pues eran totalmente coherentes y guardaban relaciones entre sí; además éste último no sólo era un descriptor, sino un propósito mismo del proyecto. El paso siguiente fue constituir y redefinir cada categoría, cuidando que la nominación de cada una diera cuenta de todos los aspectos que englobaba y que funcionaran de manera independiente. El cuadro de categorías quedó de la siguiente manera:

INCIDENCIA (CORRELACIONES) DE LAS REPRESENTACIONES DE LO LITERARIO EN LA CONFIGURACIÓN DIDÁCTICA	
CUADRO DE CATEGORÍAS	
¿De qué manera una maestra propicia una comprensión compleja de la literatura por parte de sus estudiantes?	
Lo hace teniendo en cuenta los siguientes factores o categorías:	
Categoría	Definición de la categoría
1. CONDICIONES DE PRODUCCIÓN Y CONSUMO DE LA OBRA LITERARIA	Esta categoría busca rescatar las particularidades y contexto en que la obra literaria emerge. Entendiendo la literatura como un hecho cultural modalizado por la historia, se trata aquí de comprender los factores que convergen en ese producto artístico, el porqué de sus entramados, las dinámicas sociales de una época perceptibles en la obra, los aspectos de la vida del creador que, plausiblemente, inciden o determinan aspectos de su obra.
2. RELACIONES INTERTEXTUALES E INTERMEDIALES A PARTIR DE LA OBRA LITERARIA	Esta categoría busca identificar las lecturas contrastivas y relacionales que la docente propone. La intertextualidad es un rasgo de la literatura que permite conectar textos de diversa procedencia, época y autoría teniendo en cuenta elementos en común: aspectos de trama, organización estructural, temas o personajes, estilos, etc., son algunos de ellos. Permite a la docente evidenciar que los soportes expresivos de un relato son diversos y la manera en que accede un sujeto a ellos es diferente. Así, distintos soportes expresivos dan lugar a entramados diversos de una diégesis base. Leer literatura es, además, leer la manera como coexisten tradiciones, versiones y adaptaciones.
3. PRÁCTICAS DE LECTURA DE LA LITERATURA	Esta categoría rastrea las prácticas que la maestra propicia en el aula para abordar la lectura del texto literario y como éstas dan lugar a operaciones cognitivas de tipo inferencial, a la construcción de conceptos y definiciones, a la identificación o constatación de funcionamientos o mecanismos de producción de sentido, a conversaciones que oscilan entre la apropiación y/o comprensión subjetiva de la novela y el abordaje colectivo / intersubjetivo del mismo. Se lee literatura para conversar, sentir, interpretar, aprender comportamientos, objetivar la realidad y ponerla en relación con la vida del lector.
4. ENCUADRE TIPOLOGICO Y NARRATOLÓGICO DEL TEXTO NARRATIVO (LA LITERATURA COMO ESPECIFICIDAD)	Esta categoría asume el estudio de la novela, en tanto texto específico. Rescata la manera en que los componentes narrativos de la novela son tratados en el aula, las voces, los relevos discursivos, los planos de la narración, del relato y de la historia pasan a ser objeto de estudio (teórica y prácticamente).
5. LA PRODUCTIVIDAD TEXTUAL MODALIZADA COMO FACTOR DE COMPRENSIÓN Y CREATIVIDAD	En esta categoría el énfasis se centra en cómo la productividad de los estudiantes direccionada por la docente, propicia formas de pensamiento tanto abductivo como analítico, que fortalecen el ámbito de lo racional y el de lo imaginativo en la construcción del lector autónomo y libre.

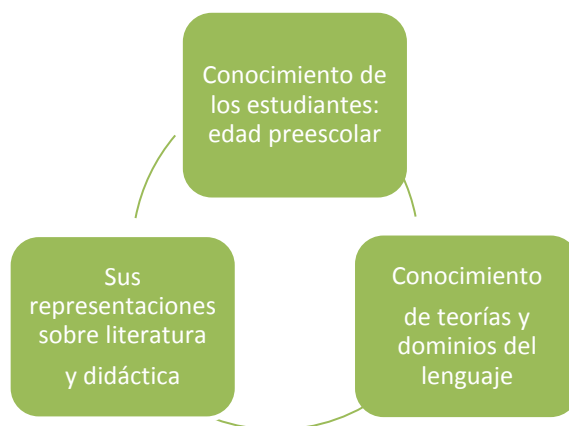
Tabla 28 Cuadro de categorías redefinido

Con las categorías construidas regresamos al corpus 1 y también tomamos el corpus 2¹¹ para ubicar los fragmentos relacionados con cada una y procedimos a escribir el primer análisis a partir de una de las categorías.

¹¹ Ambos corpus se encuentran en el apartado de anexos.

6.4.8. Reorientando la mirada hacia lo didáctico (mes 12)

En una nueva entrevista con nuestro director y Catalina Roa nos dieron la retroalimentación sobre lo que hallaron en nuestro intento de teorizar a partir de las categorías construidas. Fueron claros en señalar el conocimiento didáctico se veía totalmente subordinado al saber literario y que la voz de la maestra estaba perdida al igual que su saber didáctico. Fue así como nos plantearon el reto de encontrar un punto de encuentro entre la teoría literaria y el saber didáctico de la maestra porque a lo largo de todo su proyecto era evidente que no tomaba sus decisiones porque lineamientos teóricos se las prescribieran, sino desde su acervo como profesora por su experiencia en la docencia. Era necesario que enfatizáramos el saber didáctico de la docente (sus representaciones de lo literario, la enseñanza de la literatura y de los niños) y no sólo su saber teórico, de manera que la investigación permitiera mostrar que el actuar de la maestra no estaba subordinado a la teoría literaria y que, en consecuencia, sus decisiones tenían en consideración estos tres aspectos:



Con estas claridades decidimos retomar la pregunta inicial *¿cuáles son los elementos constitutivos de la didáctica de la literatura presentes en esta práctica en particular?* para resaltar en cada categoría qué enseña la profesora, cómo lo hace y el por qué. Evidenciando estos aspectos tendríamos la didáctica de la literatura que caracteriza esta práctica. Para lograrlo realizamos una entrevista semiestructurada a la maestra (ver anexo 9) para indagar sobre sus representaciones y su saber didáctico y desde

allí precisar las categorías y reescribir los capítulos de análisis a partir de las mismas. Las categorías finales fueron las siguientes:

Definición sintética de las categorías	
<p>categoría 1 De cómo la maestra funda el vínculo con la literatura <i>La formación literaria: tallando la madera</i></p>	<p>Esta categoría rastrea las prácticas que la maestra propicia en el aula para acercar a los niños a la experiencia de la lectura de la literatura como vía privilegiada para la construcción del ser. Se lee literatura para sentir, jugar, disfrutar, conversar, interpretar, tomar distancia de la propia realidad y, sobre todo, para aprender de sí mismo y de los demás. Para lograr lo anterior parte del reconocimiento de quiénes son sus estudiantes, vincula a otras personas al proceso de lectura y convierte la experiencia de leer en algo significativo para sus estudiantes.</p>
<p>categoría 2 De cómo la maestra presenta el libro como un objeto cultural trascendente <i>Alejarse de la historia para saber más de ella: Saliendo de casa</i></p>	<p>Esta categoría hace referencia a las condiciones y situaciones de aula propuestas por la maestra para posibilitar el establecimiento del vínculo afectivo entre los estudiantes y el objeto cultural libro. Con ésta se inicia el estudio formal de la obra Pinocho a través del reconocimiento de los aspectos de la vida de su creador que, plausiblemente, inciden o determinan aspectos de su novela y el contexto en que esta obra literaria emergió, así como el porqué de sus entramados, las dinámicas sociales de distintas épocas y la experiencia de lectores en diferentes momentos históricos (de otros tiempos).</p>
<p>categoría 3 De cómo la maestra teje relaciones de sentido <i>Relaciones intertextuales e intermediales: En el teatro de los títeres</i></p>	<p>Esta categoría evidencia cómo para la maestra leer literatura es, además, leer la manera como coexisten tradiciones, versiones y adaptaciones que distintos soportes expresivos generan a partir de una diégesis base. Es así como busca identificar las lecturas contrastivas y relacionales que la docente propone en el aula con el fin de establecer relaciones de sentido entre textos de diversa procedencia, época y autoría teniendo en cuenta elementos en común: aspectos de trama, organización estructural, temas o personajes, estilos, etc.</p>
<p>categoría 4 De cómo la maestra enseña la literatura como especificidad <i>Diferenciando las voces del texto: de paseo por el campo de los milagros</i></p>	<p>Esta categoría hace referencia a las prácticas de aula de la maestra encaminadas a enseñar a sus estudiantes maneras formales de acercarse al estudio de la literatura como especificidad. Asumiendo el estudio de la novela en tanto texto específicamente narrativo, componentes como las voces, los relevos discursivos, los planos de la narración, del relato y de la historia pasan a ser objeto de estudio mediados por acciones y decisiones que parten del reconocimiento de quiénes son sus estudiantes.</p>
<p>categoría 5 De cómo la maestra fomenta la comprensión y la creatividad <i>Producción textual: dándole vueltas a la noria</i></p>	<p>En esta categoría el énfasis se centra en cómo la productividad de los estudiantes direccionada por la docente, propicia formas de pensamiento tanto abductivo como analítico, que fortalecen el ámbito de lo racional y el de lo imaginativo en la construcción del lector de literatura.</p>

Tabla 29 Cuadro de categorías definitivo

7. Contextualización del proyecto de lenguaje

Pinocho, aunque fue escrita hace 131 años, como la buena literatura sigue vigente divirtiéndolo a muchos niños y niñas. Por eso cualquier docente estará de acuerdo con que leer Pinocho con niños de preescolar, la historia de aquel títere travieso de madera, es totalmente válido. Eso si se habla de la adaptación, pero si se dice que se leerá la novela de 286 páginas la concepción cambia y, como en la misma historia, será necesario recorrer un sendero amplio y largo para llegar a la meta. En este capítulo nos ocuparemos de mostrar el contexto en que se dio ese recorrido: quiénes eran los niños, cuándo se desarrolló el proyecto, la Institución educativa en la que se ejecutó y realizaremos un acercamiento a la planeación de la maestra.

7.1 ¿Dónde y cuándo fue realizado este proyecto?¹²

El Proyecto de lenguaje *Las aventuras de pinocho* fue realizado por Claudia Montoya, profesora del Colegio Jefferson de la ciudad de Cali, en la sección de Preescolar y con los estudiantes del nivel de Transición (grupos A, B y C) pertenecientes, en su mayoría, a los estratos socioeconómicos 5 y 6. Dicho proyecto se adelantó entre los meses de enero y junio del año 2012, tomando dos periodos escolares del año lectivo 2011-2012.

El Colegio Jefferson es reconocido a nivel regional por el liderazgo en los aportes a la didáctica del lenguaje y la literatura en todos sus niveles. Para esto cuenta con lineamientos generales que posicionan el lenguaje como un eje transversal del currículo y adopta como enfoque común para su enseñanza el de “Textualización y subjetividad”¹³, propuesta de formación cuyo núcleo son la narrativa y la poética (como senderos que llevan a saber y ser) y se constituye en el núcleo del trabajo junto con los demás tipos de texto y discursos en los diferentes campos del conocimiento.

¹² Apartes tomados del documento interno “Lineamientos generales para el trabajo para el lenguaje” 2008.

¹³ Producto de la Dr Miralba Correa y de la reflexión institucional permanente del Colegio Jefferson.

En la sección de Preescolar los Fundamentos Pedagógicos se configuran en la carta de navegación que determina las concepciones de sujeto-niño, de desarrollo, de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y de construcción del lenguaje, resultado del entrecruzamiento de los discursos y de las prácticas y acciones específicas como los proyectos. Éstos se asumen como la estrategia pedagógica que surgen en el marco de los *Horizontes de sentido* (conjunto de significados y sentidos que vincula a los participantes del proyecto educativo) que a su vez responden a la *caracterización* de los niños (reconocimiento del momento de vida en el que se encuentran, desempeños, necesidades y sus posibilidades) y dan origen a las redes textuales (conjunto de textos a través de los cuales se aborda cada uno de los Dominios del conocimiento).

7.2 ¿Con quiénes se realizó y por qué?

En agosto de 2011 llegaron al nivel de Transición 72 chicos con sus maletas llenas de experiencias, travesuras, espontaneidad y deseos de seguir creciendo y fueron estas características las que inclinaron la balanza de la maestra hacia la escogencia de un texto literario como Pinocho en el que no sólo tuvieran la oportunidad de conocer la “verdadera historia” que es mucho más que la tan difundida de Disney, sino también, y primordialmente, de reconocerse en esa marioneta-niño de madera. Fue así como se configuró esa doble intencionalidad de trabajo en el aula: por un lado, el que los niños se enfrentaran a una obra literaria y pudieran reconocerla como el espacio de convergencia de las manifestaciones humanas y, por otro, que fuera precisamente esa obra la que articulara y promoviera los procesos de lectura y escritura de los estudiantes.

7.3 La planeación de la maestra: juntando las piezas

El trabajo de Pinocho se abordó como un proyecto de lenguaje dado que en éste se articuló la enseñanza de aspectos como la comprensión y producción textual, la convencionalidad de la escritura y de la lectura y la lectura de la literatura como elementos que hacen parte de procesos de lenguaje. Si bien desde un comienzo la maestra lo concibió como una unidad de sentido con momentos y actividades

específicas anticipadas, en el camino debió ir haciendo múltiples adecuaciones debido a razones diversas (el desempeño y las necesidades de los niños, las dinámicas grupales, los tiempos institucionales, las miradas de otros pares académicos, etc.), lo que conllevó a tener 10 versiones del documento escrito para recoger la planeación del mismo¹⁴.

Para comprender aspectos de la dinámica interna del proyecto es necesario establecer que la planeación de la maestra recoge las actividades realizadas evidenciando el énfasis que hizo en cada una de ellas en relación con los Dominios del conocimiento¹⁵: Lenguaje oral (uso del discurso en diferentes contextos de interacción), Lenguaje escrito (desarrollo de procesos de textualización) y Sistema notacional (desarrollo de procesos de interpretación y uso de las reglas del sistema notacional).

De igual manera, es preciso reconocer las estrategias de organización y de intervención con las que se contó en ese momento en el preescolar para estructurar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el marco de este proyecto.

- Trabajo con todo el grupo: todos los alumnos participaban en la realización de una misma tarea simultáneamente contando sólo con la profesora de Lenguaje o con esta más la maestra de apoyo.
- Trabajo con mitades de grupo o pequeños grupos: la clase se dividía en dos grupos, por parejas o atendiendo a los procesos de los niños en un dominio del conocimiento. Se dieron tres modalidades. 1) Cada mitad del grupo estaba con una maestra de lenguaje haciendo la misma actividad, pero con diferente exigencia. 2) Cada mitad estaba con una maestra de lenguaje haciendo diferentes actividades. 3) Una mitad estaba con la profesora de lenguaje y la otra, con una *homeroom teacher* trabajando en una de sus áreas en inglés.
- Trabajo en parejas: casi desde el comienzo del año lectivo la maestra organizó parejas de trabajo permanentes, conformadas por un niño con procesos avanzados en el aspecto notacional y otro con procesos más iniciales y/o uno con mayores niveles organizativos y otro con más necesidades al respecto. Su permanencia a lo largo del año buscó aprendizajes de tipo

¹⁴ La planeación final está incluida en el apartado de anexos de esta monografía.

¹⁵ Eje organizativo a partir del cual se estructura el cuadro operativo del plan de estudios de lenguaje. Aspecto que está en relación directa con la capacidad del alumno para establecer razonamientos propios del conocimiento que se está trabajando, representar relaciones, desarrollar interpretaciones y resolver problemas.

relacional dado que periódicamente, a manera de asamblea de grupo, cada pareja evaluaba el desempeño de la misma atendiendo a los objetivos de entenderse y de ayudarse efectivamente.

7.4 La planeación de la maestra: el mapa completo

La totalidad del proyecto se desarrolló en 21 semanas y 80 sesiones en los cuales se desarrollaron 58 actividades, de éstas el 75, 86% fueron realizadas con el grupo entero, 15, 51% con mitades de grupo modalidad parejas de trabajo y el 8,62% con mitad de grupo modalidad procesos. Ahora bien, atendiendo a los dominios del conocimiento, el 36,20% de las actividades tuvieron énfasis en el Lenguaje oral; el 62, 06% en el Lenguaje escrito y el 22, 41% en el Sistema notacional.

SEM	FECHA	Sesiones	ACT POR SEMANA	ACT POR ESTRATEGIA ORGANIZATIVA	ACTIVIDADES POR DOMINIOS DEL LENGUAJE		
					Lenguaje oral	Lenguaje escrito	Sistema notacional
1	Enero 11-13	1, 2,3	3	3 todos	2	2	
2	Enero 16-19	4, 5, 6, 7	3	2 todos 1 mitades parejas		3	
3	Enero 23	8	1	1 todos		1	
4	Enero 30 Febrero 3	9, 10, 11, 12, 13	3	2 todos 1 mitades parejas	3	3	
5	Febrero 6-10	14, 15, 16, 17, 18,	3	2 todos 1 mitades procesos	1	2	1
6	Febrero 13-17	19, 20, 21, 22, 23	3	2 todos 1 mitades parejas	1		2
7	Febrero 20-24	24, 25, 26, 27,	3	2 todos 1 mitades parejas	1	2	1
8	Febrero 28 Marzo 2	28, 29, 30, 31	3	2 todos 1 mitades parejas	1	1	1
9	Marzo 5-9	32, 33, 34, 35, 36	3	3 todos 1 mitades parejas		4	
10	Marzo 12-15	37, 38, 39, 40	3	2 todos 1 mitades parejas	2	2	
11	Marzo 20-23	41, 42, 43, 44	3	2 todos 1 mitades procesos	1	1	1
12	Marzo 26-28	45, 46, 47	2	1 todos 1 mitades parejas	1	1	1
13	Abril 10-13	48, 49, 50, 51	2	1 todos 1 mitades procesos	2	2	

14	Abril 16-20	52, 53, 54, 55, 56	4	3 todos 1 mitades parejas	3	2	
15	Abril 26-27	57, 58	2	2 todos		2	
16	Abril 30 Mayo 4	59, 60, 61	3	3 todos	1	2	
17	Mayo 7-11	62, 63, 64, 65, 66	3	3 todos		3	1
18	Mayo 14-16	67, 68, 69	2	1 todos 1 mitades procesos		1	2
19	Mayo 23-25	70, 71, 72	2	2 todos		2	
20	Mayo 28 Junio 1	73, 74, 75, 76, 77	4	3 todos 1 mitades procesos		4	2
21	Junio 4-8	78, 79, 80	3	3 todos	2	2	1

Tabla 30 Mapa completo de la planeación de la maestra

En relación con esta investigación, el estudio se centró solamente en las 64 sesiones en las que la maestra, de manera intencional, acercó a sus estudiantes el estudio de la literatura.

8. ANÁLISIS INTERPRETATIVO

Este capítulo de análisis describe y analiza en profundidad el proyecto *Las aventuras de Pinocho* ejecutado por la docente Claudia Montoya. Se enfatiza en las intenciones que ella tuvo, las decisiones que tomó y las implicaciones didácticas y teóricas de su propuesta. Lo anterior permite acercarnos al objeto central de análisis de nuestra tesis: *¿cuáles son los elementos constitutivos de la didáctica de la literatura presentes en esta práctica en particular?* Aclaramos que la interpretación que presentamos a continuación no refleja la totalidad de la práctica de la docente, el proyecto de lenguaje fue amplio, complejo con diversos propósitos e intenciones, tal como se puede observar en la planeación final (anexo 1). Por ello, en nuestra investigación fue necesario focalizar los asuntos que nos ayudarían a comprender el interrogante que nos planteamos. Esto nos obligó a delimitar la mirada y dejar por fuera otros aspectos que constituyeron unidades de trabajo importantes en el aula y que se trabajaron en diversas sesiones (inmersas en el proyecto de la maestra). En seguida los mencionamos brevemente:

- La construcción de identidad. Se abordó quiénes eran los niños y las familias a las que pertenecían, partiendo de una reflexión por sus nombres y apellidos. También se reflexionó sobre las relaciones de parentesco.
- La construcción del sistema alfabético. La docente organizó actividades secuenciales y diversas para reflexionar sobre la construcción del código y ayudar a los estudiantes a avanzar en sus hipótesis de escritura¹⁶.
- Las actividades diferenciadas que se efectuaron con los grupos de apoyo, entendiendo éstos como una estrategia organizativa en la que se trabaja con un número reducido de estudiantes que requieren un apoyo específico en relación con el dominio del sistema notacional.

El análisis de este capítulo, no sigue el curso lineal (cronológico) de las acciones que emprendió la maestra en el aula. El recorrido seguido para construir las categorías fue

¹⁶ Para conocer una reflexión concreta sobre lo notacional en la práctica de la docente Claudia Montoya, pueden observar nuestro trabajo *La reescritura de un texto poético como estrategia pedagógica que propicia el aprendizaje del sistema de escritura en el grado de transición*. Monografía de grado para la Especialización en la enseñanza de la lectura y la escritura. Escuela de Ciencias del Lenguaje, Facultad de Humanidades, Universidad Del Valle. 2010.

expuesto en el capítulo metodológico. Establecimos cinco categorías que permiten visualizar cómo la maestra concibe la didáctica de la literatura en su aula. Cada una de ellas será tratada de modo amplio en este capítulo, pero antes de ello, una sucinta descripción de las mismas.

La primera categoría **De cómo la maestra funda el vínculo con la literatura** indica las razones por las que la maestra decidió llevar *Pinocho* al aula, además señala cómo para ella lo más importante y transversal era establecer un vínculo afectivo entre los niños y la literatura. Entre las acciones que emprendió para lograrlo estuvo el mostrarse como modelo de lectura y de relaciones –fortalecidas en el tiempo- con un libro; también propició que los niños se sumergieran en prácticas propias de lectores avezados. En todo esto la lectura en voz alta fue central, permitió hacer visible las formas de leer literatura y las emociones que se vivían. Este modo de leer no fue exclusivo del aula pues los padres en casa tuvieron la oportunidad (siguiendo indicaciones de la docente) de leer con y a sus hijos. Más allá de los lazos afectivos que se fundan o estrechan entre las personas en torno a la lectura, los estudiantes se acercaron al protagonista Pinocho y lograron reflexionar sobre sí mismos a partir del crecimiento de la marioneta narrado en la novela. Todo ello muestra como para la docente vincularse afectivamente es necesario e indispensable para la lectura literaria.

La siguiente categoría **De cómo la maestra presenta el libro como un objeto cultural trascendente** expone la forma en que la docente abordó el libro *Pinocho* como una obra de arte que responde no sólo a las decisiones de quien escribió la historia, Collodi, sino, además, a los lectores que influyeron en que el autor siguiera escribiendo y cambiara el final que le había otorgado al protagonista. Lograr esto pasó por conocer quién era Collodi, los aspectos representativos de su vida y el entorno social en el que vivió. Así mismo, en el aula se distinguió el soporte inicial en el que la historia de *Pinocho* fue publicada: un periódico, de esa manera se reflexionó que el libro elegido para leer (versión de Panamericana) no es la única versión existente ni el modo en que la historia fue concebida. Para reforzar la cultura que representa el libro,

se invitó a una mujer italiana (quien trabaja en el colegio y es conocida por los niños) a que leyera en el idioma original un capítulo, así los niños tuvieron la oportunidad de escuchar en italiano parte de la historia, más aún de hacerle preguntas y conversar con la invitada sobre la importancia de esa novela para las personas de ese país. De este modo la maestra logró que los niños evidenciaran la trascendencia de esta novela del canon literario y reconocieran la cultura en el que las obras están inmersas.

La tercera categoría **De cómo la maestra teje relaciones de sentido** evidencia cómo para la docente leer literatura es, además, ponerse en relación con diversas manifestaciones del arte. *Pinocho* por su trascendencia ha permeado y ha sido el motivo de otros textos que se valen de la diégesis base para representarla en otros soportes expresivos, esto da lugar a versiones y adaptaciones de la misma. La profesora escogió algunas de estas otras obras para posicionar la lectura como un acto complejo y propiciar un pensamiento contrastivo en sus estudiantes, para ello abordó las semejanzas y diferencias entre la película de Benigni y la novela escrita. Respecto a la ilustración seleccionó los trabajos de Mattoti, Fanelli e Innocenti los cuales representan estilos y tendencias gráficas diversas. Para acercarse con mayores bases al estudio de la ilustración hubo un trabajo transdisciplinar entre la docente de arte y la de lenguaje. Todo este esfuerzo dio cuenta de la posición de la docente por cualificar el gusto estético de sus estudiantes y de cómo para ella leer literatura va más allá del texto escrito.

La cuarta categoría **De cómo la maestra enseña la literatura como especificidad** presenta el estudio y las reflexiones que propuso la docente para abordar cómo está construida narrativamente *Pinocho*. Un reto asumido por ella fue plantear –para niños tan pequeños- la diferencia entre autor y narrador (especialmente porque el narrador de *Pinocho* no participa en la historia) y, luego, diferenciar la voz del narrador de la de los personajes. Otro asunto desarrollado en el aula fue el tiempo de la historia ligado a la forma en que el protagonista se transforma a lo largo de ella. El personaje no permanece estático y aproximarse a las decisiones que toma y las razones para ello, permitió comprenderlo de una forma distinta, más completa de la representación

general Pinocho-mentiroso. Estas reflexiones que fueron más allá de la literalidad de la historia y hurgaron en sus entramados permitieron a la docente cualificar la lectura literaria de sus estudiantes y mostrar que son diversas las estrategias que usan los lectores de acuerdo al tipo de texto.

La última categoría **De cómo la maestra fomenta la comprensión y la creatividad** expone las propuestas que se realizaron en torno a la producción textual en el proyecto de lenguaje. Los ejercicios de producción escrita seleccionados resaltan el ámbito propio de la literatura: la verosimilitud. Los niños se enfrentaron a los implícitos del texto para generar hipótesis posibles para la historia como proponer un origen del tronco, y las razones del por qué en la obra cinematográfica la sombra del niño corresponde a la marioneta (su forma anterior), todo ello requirió fomentar la capacidad de razonamiento de lo que podría ser dentro del mundo posible de Pinocho. Por otro lado, ya no en el marco de la historia, la docente resolvió jugar al *como si* fueran los primeros lectores de la obra y pedirle, a través de un mensaje escrito, a Collodi que continuara la misma. Todos los escritos evidencian hipótesis verosímiles pero que no podrán ser comprobadas, por lo que se está en el terreno de la literatura. Las consignas usadas y el proceso seguido manifiestan la forma en que la docente propició el análisis y la comprensión del texto. Los escritos resultantes demuestran la forma en que los niños se apropiaron de algunos elementos propios de la literatura como la voz del narrador que no participa de la historia.

En todo el trabajo de interpretación sobre la práctica de la docente, se observa de manera prevaleciente, unas actividades conscientes, relacionadas y reflexionadas que ella propició en su aula gracias al conocimiento que ha construido sobre la enseñanza y sobre la literatura. Entremos a observar con más detalle el análisis de cada categoría.

8.1 Categoría 1. De cómo la maestra funda el vínculo con la literatura. *La formación literaria: tallando la madera*

Esta categoría rastrea las prácticas que la maestra propicia en el aula para acercar a los niños a la experiencia de la lectura de la literatura como vía privilegiada para la construcción del ser. Se lee literatura para sentir, jugar, disfrutar, conversar, interpretar, tomar distancia de la propia realidad y, sobre todo, para aprender de sí mismo y de los demás. Para lograr lo anterior parte del reconocimiento de quiénes son sus estudiantes, vincula a otras personas al proceso de lectura y convierte la experiencia de leer en algo significativo para sus estudiantes.

Sesiones: Enero 12, 16, 19, 23; febrero 6, 13, 20; marzo 2, 5, 8, 9, 15, 23; abril 12; mayo 2, 31; junio 7,8

Así como Gepetto de un trozo de madera talló un hermoso títere, la literatura a partir de su materia prima, el lenguaje, crea obras maravillosas. Este proyecto obligó a la maestra a tomar decisiones sobre la didáctica de la misma y a determinar qué aspectos privilegiar para la formación literaria. Es decir, darles las azuelas, gubias, limas y punzones a sus estudiantes para acercarse a la novela. Al observar como investigadoras las actividades realizadas por la docente y los propósitos que perseguía, fue evidente que sus intenciones respondían a un orden diferente, más ligado con la experiencia no en términos cognitivos sino afectivos y humanos. Esto se evidencia en las prácticas de lectura que propuso y, específicamente, la lectura de la literatura como vía privilegiada para la construcción del ser. ¿Cómo leer Pinocho en el preescolar? ¿Cómo enseñar a leer Pinocho a niños de esa edad? A continuación nos detendremos en algunos aspectos que muestran el camino que recorrió la maestra, desde conocer a sus estudiantes, consolidar su formación como lectores, la lectura en voz alta, el vincular a los padres de familia, hasta propiciar la identificación de los niños con la historia de la novela.

8.1.1 Conociendo a los niños: pinochos en su esencia

Antes de proponer el trabajo en el aula con la novela, la maestra se tomó el tiempo para observar quiénes eran los niños que recibiría al siguiente año lectivo, habló con sus maestros de kínder y conoció los proyectos que estaban desarrollando. Así fue

cómo se dio cuenta que eran traviosos, juguetones, que no medían las consecuencias de sus actos y que eran distintos a los otros grupos que pasaban a transición un poco más maduros. Este reconocimiento de ellos la llevó a tomar la decisión sobre el texto que leerían.

En esas vacaciones yo me fui con la idea que ellos son estos pinochitos, estos niños que están en todo el descubrimiento del mundo, de la travesura, de la fantasía de no medir consecuencias; en el fondo son bellos, son nobles, son queridos, pero andan muy locos, muy sueltos y que bueno que puedan ver a otro loco suelto cómo crece y cómo se conoce y tal vez el ver cómo ese otro loco suelto se conoce y cómo la vida lo hace conocerse e ir creciendo, pues tal vez a ellos les ayude a ir creciendo. Por eso fue que yo decidí que íbamos a leer Pinocho en el aula (Entrevista semiestructurada. Anexo 9).

Resaltamos que la elección del texto a leer haya partido de conocer a los estudiantes, esto marca una ruptura con otro tipo de intenciones docentes que surgen de los planes lectores preestablecidos, de convenios con editoriales, de la llegada de dotaciones a las instituciones escolares, factores que son ajenos a la esencia de los seres humanos, que desconocen al otro o a los otros con quienes se comparte en el aula diariamente. El leer por esas razones surge como imposición o un cumplimiento del “deber ser” que invade continuamente el discurso escolar. La frase “hay que leer” porque es importante, porque lo exige el Ministerio de Educación o por otras razones (que no involucran a los estudiantes) se convierte en un lugar común, en un discurso vacío que pierde validez. Por otro lado, resaltamos que para la docente la extensión del libro no fue un criterio de selección, nunca subestimó a sus estudiantes creyendo que no serían capaces de leer una obra de muchas páginas. Este rasgo rompe el paradigma que para los niños de grados iniciales los libros deben ser cortos.

Volviendo a nuestra maestra, que ella afirme “tal vez a ellos les ayude a ir creciendo”, refiriéndose al encuentro entre Pinocho y los niños, marca una razón fundante para toda su propuesta. La novela entró al aula porque puede dialogar con los estudiantes desde sus subjetividades, desde la identificación de situaciones, emociones, sensaciones o temores que viven. Este propósito marcó todas las acciones que ella emprendió. Esta es una decisión de la maestra que la posibilita, aparte de su

conocimiento literario y didáctico, la visión institucional de su colegio, como hemos mencionado anteriormente en la Contextualización (cfr. 6.4.1).

8.1.2 Consolidando el ser lector: la maestra como modelo

Para comunicar la lectura como práctica social la maestra modeló los comportamientos típicos y esperados del lector. Para empezar, les habló de un personaje del cual ella se había enamorado, no presentó a Pinocho como un objeto de trabajo sino como alguien que despierta pasiones, desde esa perspectiva surgió un ánimo positivo por conocer quién provocaba esos sentimientos en ella. Además, explicitó la manera de posicionarse como lectora -y amante- de Pinocho al compartir con sus estudiantes objetos personales que concretaban su relación con el protagonista: muñecos y versiones de la historia; relató el momento en que lo conoció y cómo ha fortalecido su relación, gusto y descubrimiento con éste a lo largo de los años. También les compartió sus anteriores experiencias pedagógicas con Pinocho, confesándoles que era la primera vez que lo presentaba a niños tan pequeños. Lo anterior resulta de particular importancia en la primera etapa escolar debido a que los niños se encuentran en el proceso de construir no sólo sus relaciones con la lectura y los libros, sino, especialmente, su ser lector. Al respecto Lerner señala que el maestro debe brindar “la oportunidad a sus alumnos de participar en actos de lectura que él mismo está realizando, que entable con ellos una relación de “lector a lector” (2001:152). Este exhibir su ser lector fundó desde la intersubjetividad, la lectura de Pinocho como un reto compartido, una apuesta por la construcción conjunta de nuevos sentidos.

Debemos agregar que la maestra hizo participes a sus estudiantes de su propósito literario: “mi meta es que al final del año amen a Pinocho y si no lo aman o no les gusta, por lo menos sepan por qué” (Entrevista semiestructurada. Anexo 9). De esta manera, estableció con ellos una relación que va más allá del saber, que tiene que ver con lo que despierta la lectura de la literatura, emociones. Sabedora de esto, acompañó de un estímulo el reto propuesto: conocer la historia auténtica de este

personaje, algo que solo lograrían con la lectura de la novela. La docente implantó esa curiosidad con enunciados como: “yo les voy a presentar el de verdad”, “¿sabían ustedes que a Pinocho se le quemaron los pies?”. De esta manera avivó el deseo de leer la historia, usó la cualidad que tenemos los seres humanos de querer saber lo que sucede, de conocer historias sin importar si tienen episodios crueles, duros o tristes. En palabras de Claudia Montoya:

Generando la curiosidad por el reconocimiento de las situaciones de vida de verdad que tuvo el personaje, no simplemente las situaciones que algunas personas adultas decidieron que los niños por chiquitos podían conocer que le había pasado al personaje. Entonces desde allí ellos estaban cautivados y con todo el gusto de querer leerlo (Entrevista semiestructurada. Anexo 9).

El darle la bienvenida a alguien de nuestros afectos en casa, propicia que se hagan arreglos especiales, se saca la mejor vajilla, nos vestimos con las mejores prendas y la casa se pone bonita. Pues la docente hizo algo similar para recibir a Pinocho en el aula con el fin de que los niños empezaran a construir su historia como nuevos lectores de la novela (ya sabían qué había pasado con los primeros lectores cfr. categoría 2). La llegada del libro fue un secreto, los padres enviaron el dinero sin que los niños lo supieran y un día tenían las cajas en el aula. Cada niño recibió su ejemplar y tuvo la posibilidad de ser la primera persona en destaparlo; le quitaron el plástico, lo abrieron, lo esculcaron y disfrutaron de la alegría compartida de ser saludados en la página 3 por el propio Pinocho. Luego, con los ojos cerrados lo olieron y contaron su experiencia a la maestra. Algunos dijeron que les olió a libro nuevo, otros a comida calientita. Aparte de esa evocación, la maestra les dio la seguridad que podrían dejar huella en su ejemplar, tenían luz verde para marcarlo, rayarlo e incluso pintarlo. Este recibimiento se convirtió para los niños en una experiencia de vida que los investía como dueños de un libro totalmente diferente de los que hasta ese momento hacían parte de sus pertenencias, uno de verdad (en palabras de los mismos niños). A partir de ese momento la historia de ese libro en el devenir de la humanidad los incluía, formalmente, también a ellos como sujetos lectores. Esta manera de proceder en el aula, en palabras de Claudia “instaura formalmente una relación afectiva entre ellos y su libro de Pinocho”. El objeto libro se convirtió en algo valioso para los niños.

Este proceder sitúa a la literatura, en este caso a la obra Pinocho, como algo trascendente.

Mostrándoles que leer un texto fundamentalmente pasa por el deseo de querer conocerlo y que una vez que lo leímos no es que ya lo leí y lo deseché porque ese ya lo leí, sino que si lo leí y lo disfruté va a ser mío toda la vida, siempre. Siempre va a estar allí. Y empieza uno a atesorar y a fortalecer esa relación, la relación con el personaje de la historia no se acaba cuando acabé de leerme el libro, sino que ahí empieza (Entrevista semiestructurada. Anexo 9).

Los personajes de nuestra infancia nos acompañan siempre, dejan una impronta en nuestro ser y esa fue la apuesta de la maestra. Dudamos mucho que un vínculo así se logre sólo con preguntas sobre el contenido de una historia. Esta moda se ha instaurado en la educación con *las competencias lectoras* que han reducido el acercamiento a una obra a preguntas sobre el qué dice. Incluso algunas instituciones han dividido la clase de lenguaje entre: lenguaje y competencias de lectura, dándole unas horas específicas a esta última y llevando un libro con fragmentos de obras o adaptaciones y luego los estudiantes deben responder a un cuestionario de respuesta múltiple. Este tipo de ejercicios no tienen nada que ver con el hecho de concebirnos como seres humanos complejos y sociales. ¿Qué recordarán estos niños cuando crezcan de su clase de lenguaje?, ¿recordarán?

8.1.3 La historia cobra vida: la lectura en voz alta

Los niños de transición no leían alfabéticamente por eso, para que conocieran las aventuras de Pinocho, la lectura en voz alta fue esencial. La maestra contó con el apoyo de Diana Vanessa¹⁷ quien por su trayectoria en las artes (es cantante y bailarina) aportó toda su gestualidad y matices afectivos de la voz en la lectura. Por tanto los niños tuvieron la oportunidad de escuchar una lectura a dos voces. De manera previa, ambas acordaban qué capítulos leerían y quién se encargaría de hacer las voces de personajes específicos. Así, la maestra aportó toda su emoción y conocimiento de la obra y Diana todo el encanto y la entonación, tanto que llegaron a llamarla “Hada Vanessa”.

¹⁷ Profesora de apoyo, psicóloga y artista. Fue nombrada, posteriormente, como maestra de kínder.

Leer de esa manera es modelar cómo se lee literatura, es diferente de leer una nota de enciclopedia o el periódico. La emoción es el plus. Si el personaje exclama “¡Ah! ¿Esas tenemos? ¡Pues si el aldabón se me escapó, seguiré golpeando a puras patadas!” (Collodi, 2001:197), se requiere asumir la sensación que en ese momento está viviendo, la voz sale con desesperación y rabia, de lo contrario, se pierde el sentido. La maestra, entonces, generó estas situaciones para convocar la intriga, el suspenso, la diversión y para personificar, de manera concreta, las distintas voces de los personajes. “Una de las prácticas relevantes y más queridas por los niños es que su maestro lea en voz alta, porque les hace vivir el texto literario, transforma los signos impresos en papel en seres mágicos, en lugares maravillosos o tenebrosos, en angustias o alegrías” (Castaño e Isaza, 2010: 51). Claudia y Diana hicieron que la historia cobrara vida.



Ilustración 1 Leyendo en la isla de los seres alados.

Los niños tuvieron la oportunidad que se escuchara su voz, para tal fin la maestra, previamente, les indicó apartados que iban a estar a su cargo para que preparan la lectura en voz alta¹⁸. Luego, en el salón de los espejos (música), organizó un equipo de sonido y los estudiantes escucharon sus voces amplificadas. En esta actividad se observó que muchos de ellos se apropiaron de la entonación usada por sus maestras.

¹⁸ Sobre “Lectura preparada” se puede encontrar más información en el libro *Herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo* de Mauricio Pérez Abril y Catalina Roa (2010).

Aparte del modelo vocal, también hicieron suyo el comportamiento lector. Cada uno tenía su ejemplar del libro, lo que permitía que siguieran la lectura (o al menos hicieran como si). Pasar las hojas, ubicarse en el espacio, saber que para que la historia continúe las páginas deben avanzar fue posicionarse como lectores.

El proyecto tuvo 18 sesiones de lectura en voz alta lo que evidencia que esta práctica fue el eje de toda la propuesta. La maestra consciente de todo el tiempo invertido para la lectura, desplegó estrategias variadas. Aparte de las ya mencionadas, decidió leer en diferentes espacios físicos del colegio: salones de cada grupo, salón de español, pasillos, escaleras, teatrino, biblioteca, salón de los espejos, la isla de los seres alados¹⁹. Variar los lugares de lectura es mostrar que esta práctica no es exclusiva del aula, más adelante volveremos sobre esto al referirnos al momento que Pinocho sale de vacaciones. Se modificó el lugar y también la posición, la lectura no fue rígida, los niños pudieron acostarse, doblarse, ponerse boca abajo o pararse si querían. En todo momento fue compartir la historia sintiéndose cómodos.



Ilustración 2 Leyendo en las escaleras.

[8.1.4 Sin prisas: lectura dialogada](#)

Algunas personas pueden considerar que leer una sola obra en un semestre es una pérdida de tiempo, que en ese período pueden abordarse varias. Si tenemos en cuenta que la docente emprendió la lectura de Pinocho con la intención que este personaje y

¹⁹ Mariposario al aire libre construido por los niños de todo el preescolar.

los niños se acompañaran en su viaje de crecimiento, no es posible considerar una lectura rápida, sin reflexión. En este sentido, compartimos con ella que

El asunto era que los niños disfrutaran lo que estábamos leyendo, que tuviera sentido para ellos y (...) que logaran reconocerse a ellos en lo que estaba pasando, en lo que veían de ese personaje. No hay manera de conocerse o de reconocerse a la carrera y no hay un manual (...). Es mejor poco y profundo que muchos [libros] y a la carrera (Entrevista semiestructurada. Anexo 9).

En las sesiones de lectura la maestra buscó que los niños siguieran el hilo del relato y dialogaran sobre las acciones de los personajes, las intenciones, las proyecciones, las identificaciones u otros asuntos que a los niños los conmovieran. El foco estuvo en lo afectivo, por eso no se requería cuestionarios para comprobar que tanto habían entendido o sacar un listado de palabras desconocidas. Paró siempre que los niños querían, por eso no “rindió” mucho la lectura. Ella misma expresó que nunca sabían cuántos capítulos alcanzarían a leer porque precisamente, no es posible prever qué tanto los niños van a participar. Este modo de actuar hace concreta y visible cómo la lectura de la literatura potencia nuestro desarrollo social. Vásquez afirma que la lectura nos prepara para el diálogo “hace que nuestra individualidad requiera apetito de camaradería: contar, compartir, charlar, discutir, debatir” (2006: 149). Todo eso se vivió en el aula.

¿Y qué hubiera pasado si el libro no se terminaba de leer? Para la docente, nada. Ella estaba muy clara en cuál era su propósito

Yo quería que cuando se acabara el año, hubiéramos terminado de leer el libro porque para mí era importante que ellos cerraran el círculo, que fuera una unidad. Pero también estaba dispuesta y abierta a que si no acabábamos el libro no importaba, porque lo que importaba no era la cantidad de hojas sino la posibilidad de profundizar y de interpretar y de construir sentido y de devolernos sobre nosotros mismos, quiénes somos; si eso lo lográbamos en la mitad del libro, pues fantástico (Entrevista semiestructurada. Anexo 9).

De nuevo estamos frente a una forma de actuar distinta. Por lo general, si en clase se propone la lectura de un texto y éste no se culmina, el profesor tiende a ser censurado de descuidado, que no planea bien su tiempo, hasta puede ser estigmatizado como mal docente. ¿Qué concepción de educación se esconde detrás de estas formas de pensar?

Nos atrevemos a afirmar que una que valora la cantidad sobre la calidad. Cuántos estudiantes hay por institución educativa, cuántos libros se leen, cuántas páginas avanzaron, cuántos proyectos lideran, hay un énfasis por el cuánto, por las evidencias, por los formatos. Paradójicamente hay un lema actual sobre alcanzar la calidad pero a costa de ella misma. Se evidencia en los docentes llenos de trabajo más administrativo que humano, en estudiantes que son sometidos a múltiples pruebas evaluativas. Todo esto hace olvidar al ser humano. Qué bueno que en experiencias como la de Pinocho, lo importante vuelva a ser el centro del trabajo educativo.


8.1.5 Los padres se involucran en la lectura: Pinocho se va de vacaciones

Cuando Pinocho se había consolidado como un personaje especial, como alguien querido para los niños tuvo la oportunidad de acompañarlos a sus casas. Así Pinocho compartió con toda la familia. La docente preparó para los encuentros unas notas (ver ilustración 3) que guiaron el modo en que los papás debían actuar para leer la novela con sus hijos. En éstas se observa que había indicaciones sobre la cantidad y el número de capítulos, sugerencias para la lectura en voz alta o representaciones de algunas escenas. El propósito era que los padres pudieran disfrutar la historia y tuvieran la posibilidad de jugar y conversar alrededor de la misma.

La decisión de la maestra de guiar a los padres sobre cómo acompañar la lectura es una manera de garantizar que el pedido no los desbordara, que supieran lo que se esperaba de ellos y que esa tarea no fuera asumida desde el preguntario. La docente recibió notas de los padres en las que le decían que habían disfrutado de la historia y que no tenían ni idea de muchas de las cosas que le pasaban a Pinocho; esto muestra que los papás también se acercaban por primera vez a la historia original. Definitivamente contar con el apoyo de las familias fue importante para que la lectura se viviera como un momento de intercambio de subjetividades. Yolanda Reyes (2012) defiende lo poderoso que es el encuentro alrededor de la lectura en la primera infancia. El libro es un objeto concreto y el acto de leer se vuelve sensorial, pues hay algo que tocar. Además, la idea del abrazo alrededor de un libro, el triángulo amoroso

(el libro, un niño y alguien que lee) aparte de fomentar lazos afectivos, le permite descubrir al niño el mundo en el rostro de quien le lee.

Por otra parte, los estudiantes se emocionaron cuando supieron que su tesoro podía acompañarlos a otros lugares. El período más largo del libro fuera del colegio fue en Semana Santa, en ese momento los niños exclamaron frases como “Ay Pinocho te vas para el mar” o con variaciones depende del lugar al que fueran de vacaciones. Subrayamos el hecho que trataban al libro no como un objeto, sino como un compañero de aventuras.



COLEGIO JEFFERSON
PRESCHOOL

Yumbo, febrero 17 de 2012

Queridos Luceros, reciban un cordial saludo.


En el día de hoy nuestros aventureros están llevando a sus hogares, con mucha emoción y expectativa, el libro “Pinocho”. Y para que la visita de nuestro amigo Pinocho sea fructífera le pido:

1. Que compartan un tiempo para conversar con motivo de la historia de este pequeño títere y sus aventuras. Los chicos pueden contarles cosas asombrosas que han aprendido de la “verdadera versión” de esta historia. ¡Sin duda alguna, los asombrarán!
2. También pueden jugar a encontrar una que otra página del libro.
3. Seguro que será divertido jugar a representar entre dos o tres uno de los capítulos del libro. Puede ser el que más le guste al aventurero.
4. Por último, pero no menos importante, haciendo gala de su mejor y más melodiosa voz, los chicos esperan que ustedes les lean narren el capítulo 10. Ustedes y yo sabemos que ellos querrán más, pero la idea es parar allí para que aquí en el colegio entre todos sigamos leyendo los capítulos siguientes. Si el aventurero insiste y persevera en su curiosidad por saber qué más le ocurre a nuestro Pinocho, podemos irnos hasta el capítulo 11...PERO HASTA AHÍ DEBEN LLEGAR, SO PENA DE QUE LA NARIZ LES LLEGUE HASTA EL MAR.

Pd: Por favor estén pendientes de que nuestros aventureros recuerden meter en la maleta a Pinocho, pues lo necesitamos acá en el colegio acompañando nuestras aventuras día a día.

Les agradezco su colaboración.

Claudia P. Montoya
Maestra de la aventura de Lenguaje Español



COLEGIO JEFFERSON
PRESCHOOL

Yumbo, marzo 27 de 2012

¡Qué rico, llegaron los días de vacaciones de semana santa y Pinocho también irá a pasear!

Nuestros aventureros lo llevan guardadito en la maleta y al llegar a casa lo deben sacar, sentarlo a la mesa, llevarlo a jugar, acostarlo en su cama y hasta leerlo frente al mar.

La idea es que los luceros les puedan leer a sus hijos los capítulos 20, 21, 22, 23 y nada más... de ahí no se pueden pasar, so pena de encontrarse un juez gorila que los haga encarcelar.

Cuando lean juntos, los chicos deben intentar leer solitos algunas palabras juntando los sonidos, haciéndolos sonar.

Al terminar las vacaciones esperamos el regreso de Pinocho y los aventureros deseosos de continuar en este viaje a bordo del expreso solar.

Claudia P. Montoya
Maestra de la aventura de Lenguaje Español

Ilustración 3 Notas enviadas a los padres de familia.

8.1.6 Creciendo juntos: Pinocho y los niños

Al leer a Pinocho, al conocer el personaje y sus aventuras, los estudiantes del nivel de transición pudieron vivir una experiencia de autoconocimiento, de autoformación, que en algún grado los transformó. Esto es posible porque estamos en el terreno de la literatura, un lugar de encuentro con la sabiduría, entendiendo ésta como el conocimiento de nosotros mismos y de nuestros semejantes (Petit, 2002). Después de culminar la lectura de la novela, la maestra organizó una sesión con el propósito de establecer hipótesis e inferencias en relación con la transformación del protagonista a lo largo de la historia, se dirigió la mirada en dos direcciones contrarias, pero complementarias; la primera, hacia afuera, hacia “Pinocho” (véase la categoría 4); la otra, hacia adentro, hacia “ellos mismos”.

A continuación, un fragmento del corpus de dicha sesión para asistir a ese diálogo.

Profesora: Cuando ustedes llegaron a transición, ¿se acuerdan cómo eran? ¹ , ¿cómo se veían?, ¿cómo se comportaban?
Estudiante: ¹ miedosos
Estudiante: porque acabamos de llegar
Profesora: Era todo nuevo, todo era como ¿será que sí?, ¿cómo será esto acá? Pero también se comportaban de una manera y sabían ciertas cosas, pasó no dos años y medio, en realidad solamente un año. Menos tiempo que Pinocho, pero igual ustedes ahora, José es el mismo José, no es que ese sea un doble de José, pero José hoy sos distinto ¿cierto?
José: Sí
Profesora: y todos cambiaron, ¿cierto, Christian?, ¿Christian, cómo eras tú cuando llegaste a transición?
Christian: nervioso y despelucado como cuando a los muñequitos les pasa la corriente
Profesora: ¿y ahora qué ha pasado contigo?
Estudiante: Él ha cambiado mucho
Christian: todo bien y ya peinadito.
Martín: yo he sido más inteligente, más atento y he cambiado mucho.
Profesora: Amigo, te pasó como a Pinocho, ¿te das cuenta?
Profesora: Entonces todos cambiamos y nos pasó lo mismo que a Pinocho nos hemos transformado. Cada uno puede saber qué tanto, qué tan grande ha sido esa transformación y lo que les falta, ustedes apenas están empezando.

Tabla 31 Fragmento de clase. Relación Pinocho y los niños



Ilustración 4 Diálogo transformaciones Pinocho y niños

Marina Colasanti afirma que “Pinocho quiere crecer porque los sentimientos humanos que lleva dentro de sí (la soledad, el miedo, la atracción por la aventura y la tentación de la desobediencia), lo empujan hacia la humanización” (2006: 125). Esta novela aborda el tema de la formación, a esto se enfrentan los niños a crecer (aunque este tema no exclusivo de esta etapa de la vida). Ese deseo de nuestra marioneta permite el diálogo de subjetividades entre ella y los niños. Ellos pudieron explicitar en qué aspectos habían cambiado al primero observarlos en Pinocho. Volvieron la mirada sobre sí mismos y nombraron desde aspectos físicos hasta actitudinales, dijeron cosas como “ahora yo sé que las cosas no siempre son lo que parecen”, “ahora yo tomo un poquito más de tiempo antes de hacer tales cosas”, “yo pienso antes”. Estas reflexiones marcan un conocimiento personal, un conocer-se. La experiencia lectora trascendió a su experiencia de vida. Los niños lograron reconocer que ellos también crecieron en la medida en que Pinocho creció y que se acompañaron en ese viaje de crecimiento. La historia no fue vivida desde afuera, sino desde el interior, los tocó por eso quedará como una impronta en su ser.

Sobre esta concepción de la lectura como formación Larrosa ha reflexionado ampliamente. Él, al igual que nuestra maestra, afirma que es necesario establecer un vínculo afectivo entre el lector y el texto para que esa relación sea tomada como experiencia.

La experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa. Nosotros vivimos en un mundo en que pasan muchas cosas. Todo lo que sucede en el mundo nos es inmediatamente accesible. Los libros y las obras de arte están a nuestra disposición como nunca antes lo habían estado. Nuestra propia vida está llena de acontecimientos. Pero, al mismo tiempo, casi nada nos pasa. [...] Consumimos libros y obras de arte, pero siempre como espectadores o tratando de conseguir un goce intrascendente e instantáneo. Sabemos muchas cosas, pero nosotros mismos no cambiamos con lo que

sabemos. Esto sería una relación con el conocimiento que no es experiencia puesto que no se resuelve en la formación o la trans-formación de lo que somos. [...]Consumimos arte, pero el arte que consumimos nos atraviesa sin dejar ninguna huella en nosotros. Estamos informados, pero nada nos con-mueve. Pensar la lectura como formación supone cancelar esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que pasa (y que podemos conocer) y lo que nos pasa (como algo a lo que debemos atribuir sentido en relación a nosotros mismos) (Larrosa, 2003: 28-29).

8.1.7 Apropiación de la historia...una forma de leer

Un modo de poder corroborar que la obra ha trascendido es cuando los niños incorporan situaciones o personajes a su cotidianidad. La maestra observó que los niños construyeron juegos a partir de lo que iban leyendo. Aunque no se tenía una planeación escrita sobre “jugar a la zorra y el gato” los niños se paraban en parejas, en medio de la clase o en el recreo a brincar uno apoyado en el otro para personificar a estos personajes antagónicos y de esa manera llevar la historia de Pinocho a su cuerpo, a sus juegos. Petit se refiere a este hecho afirmando que “tras haber leído u oído una historia, los niños la llevan a sus juegos, la ponen en escena, en movimientos, la interiorizan, la reconstruyen a su manera, creando, a su propio ritmo, un híbrido entre las palabras, las frases, los temas escuchados y sus propias preocupaciones” (2002:24).

En este punto los estudiantes usan el texto y sus situaciones a su manera, imaginan a partir de él. Esta dimensión la ha llamado Sipe (s.f) *performativa*, al manipular lúdicamente aquello que leen para usarlo según sus propósitos. Anteriormente, mencionamos que el objeto libro se convirtió en algo valioso para los niños, al igual que lo son sus juguetes. En este caso ya no se trata del objeto como tal, sino de las situaciones que son aprovechadas por los niños para convertirlas en juego, ya no es una cosa para ser usada ya se trata de una creación de ellos.



Ilustración 5 Imagen de niños jugando a la zorra y el gato.

En esta categoría rastreamos cómo la docente se dio a la tarea de conocer a sus estudiantes primero para poder plantearles una propuesta que dialogara con sus subjetividades, a partir de allí diseñó una serie de acciones que promovieron ese vínculo afectivo tales como la lectura en voz alta e involucrar a los padres. Como resultado de esto, Pinocho y los niños emprendieron y culminaron un viaje compartido, se emocionaron juntos y la obra trascendió a sus vidas y a sus juegos. Con este proyecto observamos de qué manera la maestra les presentó a sus estudiantes el mundo que ha construido con su experiencia lectora para que ellos construyeran su propia historia. Su camino como lectores ha iniciado.

8.2 Categoría 2. De cómo la maestra presenta el libro como un objeto cultural trascendente. *Alejarse de la historia para saber más de ella: Saliendo de casa*

Esta categoría hace referencia a las condiciones y situaciones de aula propuestas por la maestra para posibilitar el establecimiento del vínculo afectivo entre los estudiantes y el objeto cultural libro. Con ésta se inicia el estudio formal de la obra Pinocho a través del reconocimiento de algunos momentos de la vida de su creador que, plausiblemente, inciden o determinan aspectos de su novela y el contexto en que esta obra literaria emergió, así como el porqué de sus entramados, las dinámicas sociales de distintas épocas y la experiencia de lectores en diferentes periodos históricos (de otros tiempos).

Sesiones: enero 12, 13 y 30; marzo 9 y 22

Si Pinocho no hubiese salido de casa a buscar aventuras tal vez no sería un personaje recordado. Ese salir del hogar le permitió a nuestra marioneta crecer, trascender en el

tiempo y convertirse en el protagonista de una de las obras más representativas de la literatura infantil. Esta categoría enfatiza en las condiciones y situaciones propuestas por la maestra para que sus estudiantes comprendieran las razones de este hecho y, a la vez, establecieran un vínculo afectivo con el libro *Pinocho* como objeto cultural. Para ello, a continuación nos acercaremos a reconocer el contexto de producción de la obra, quién era Collodi y cómo influyeron los lectores en la escritura de esta novela; así nos aproximaremos al reto que asumió la docente: salirse de la historia de la novela para conocer la historia del libro.

Para iniciar, aclaramos que el abordaje de las condiciones sociales en que surgió la historia, la biografía del autor y el rol de los lectores se dio cuando la lectura de la novela iba adelantada, cuando el vínculo con la historia estaba establecido. Porque la entrada a la literatura para la maestra se da desde lo afectivo, tal como mencionamos anteriormente en la categoría de formación literaria.

Esa primera parte de la lectura estaba encaminada a establecer un vínculo entre el lector y la obra y eso habla de cómo me acerco yo a la literatura, me tengo que acercar desde la parte afectiva, desde lo emocional. No desde la academia sino desde cómo me vinculo yo con el libro sino me vinculo con el libro no me lo leo, no me gusta, lo que sea. Entonces yo quería que los niños se sintieran identificados con ese libro y que creyeran en él, porque si creen en él entonces vámonos juntos y vamos descubriendo lo que hay en el camino (Entrevista semiestructurada. Anexo 9).

Que la docente no se acerque desde la “academia” y lo haga a partir del encantamiento y la seducción a la obra, marca un actuar que evidencia una particular posición sobre lo que significa leer literatura en el contexto escolar. Tradicionalmente en la enseñanza de la literatura en el aula se lee para responder preguntas evaluativas y, en algunos casos (específicamente en secundaria), se suele mostrar a los estudiantes al comienzo de las configuraciones didácticas, las condiciones de producción y de consumo de las obras. Entendemos por **condiciones de producción** los factores que influyeron en el autor *para* o *en* la escritura de la historia; se trata de acercarse un poco a comprender cómo era el entorno del escritor (por lo general se leer su biografía). Las **condiciones de consumo**, hacen referencia a la manera en que las personas recibieron la historia propuesta, es decir, a través de qué medios accedieron



Ilustración 6 Ilustrador Enrico Mazzanti (1883)

a ella, qué periodicidad tenía este acceso, en qué contexto ocurrió de manera preferente.

En el caso de este proyecto de lenguaje, si bien estas condiciones fueron retomadas, esto no se realizó bajo la lógica de *actividades previas a la lectura*, sino a la de *estrategias de profundización* (por llamarlo de alguna manera). Claramente

todos los niños conocían la historia y sabían, particularmente, su final. La cuestión era reconocerse poseedores de herramientas-saberes para acompañar a Pinocho en sus aventuras y, fundamentalmente, para reconocer al libro como un hecho cultural y trascendente que el tiempo ha modalizado. Fue así como la profesora, en las primeras sesiones de trabajo les presentó a los niños la silueta gráfica de Pinocho, conversaron sobre las representaciones de la historia que cada uno había construido a partir del referente de *Walt Disney* y les leyó diferentes versiones de las que circulan en las librerías infantiles. A continuación se muestran algunas de las intervenciones de los niños:

Nicolás	Cuando se convirtieron en burros Pinocho era medio burro y el otro era burro entero. También todos los niños de allá se convirtieron en burros.
María Luisa	Yo sé de Pinocho que él era sólo de madera hasta que un día un señor quiso crear a Pinocho para tener compañía y no estar solo. Un día un hada madrina fue y le dio vida.

Tabla 32 Fragmento clase Representaciones de Pinocho

8.2.1 El libro inmerso en una cultura

Cuando la lectura de la novela iba por el capítulo 9, usando una presentación en *Power Point* la profesora propuso a sus estudiantes reconstruir en retrospectiva la historia de Pinocho con el fin de identificar la incertidumbre de su origen (este asunto será retomado en el análisis de las categorías 4 y 5). Aprovechando esta oportunidad, ella diseñó las diapositivas usando solamente las imágenes que realizó el primer

ilustrador de Pinocho (Ugo Fleres²⁰), precisamente, para que los niños empezaran a reconocer que el libro mismo tiene una historia y que es posible rastrearla en el tiempo.

Para seguir fortaleciendo la idea del libro como objeto cultural, la maestra invitó a su clase a la señora Rossina Gatta, quien es italiana y propietaria de la cafetería del colegio. Con este encuentro buscó hacer tangible a los niños lo que significa esa historia para las personas que nacieron en el lugar donde fue escrito *Pinocho*, Italia. Conocer de primera mano que en ese país *Pinocho* es un texto constitutivo del imaginario de los niños, permitió establecer vínculos entre ellos, la obra y la cultura. Con la invitación a Rossina, Claudia Montoya no sólo acercó los niños a la cultura italiana, lo hizo, también, a la experiencia de otros que lo han leído. Esto constituye otra práctica: una relación entre lector y lector, un compartir percepciones y comentarios de lectura. Observemos lo anterior en palabras de Rossina

Yo nací en Italia, Roma y en Italia todos los niños desde muy pequeños escuchan, los papás los maestros, le cuentan el cuento de *Pinocchio* [pi 'nok kjo], ¿por qué? Porque el cuento de Pinocchio es un cuento muy hermoso y tiene muchas, muchas, muchas enseñanzas. Entonces el cuento que uno como niño escucha por primera vez es Pinocchio . Claro es un cuento italiano además porque Gepetto, que es el papá, o sea el que hizo el títere de Pinocho era italiano. En Toscana, en Florencia vivían ellos.

Tabla 33 Fragmento clase. Intervención Rossina

Rossina leyó en voz alta el capítulo 17 de *Pinocho* en su idioma original como otra forma de acercarse a la cultura italiana. Al escucharla, los niños se miraban entre sí, se veían encantados al oír la historia con palabras distintas pero parecidas a las propias. Al Rossina hablarle a los estudiantes desde su vivencia, sus recuerdos y su emoción - les contó cómo ella se había relacionado con esa historia- les brindó un modelo de vinculación afectiva entre un lector de esta época con una obra que fue escrita hace más de 100 años.

²⁰ **Ugo Fleres:** ilustrador italiano, primer dibujante de pinocho en el año 1883 en el *Giornale per i Bambini*. Carlo Collodi, alcanzó a conocer sus imágenes, mientras *Las aventuras de Pinocho* eran publicadas por capítulos.

La docente hizo pausas en la lectura de *Rossina* para conversar con ellos sobre las similitudes entre los sonidos en ambos idiomas (español e italiano), es así como compararon *doce/dulce* o *amaro/amargo*, y establecieron que en italiano muchas palabras parecen terminar en “i” como *bambini* . Un resultado curioso de este encuentro cultural fue el hecho de que los niños se apropiaron de los gestos que la invitada realizaba y, como dice la maestra: empezaron a hablar un “español italianizado”. Es decir, hablaban en español pero utilizando el acento del italiano y los gestos de las manos propios de los habitantes de la bota itálica para enfatizar sus expresiones. Esta decisión didáctica de la educadora de establecer vínculos entre la literatura, el libro y la lengua en que fue escrito, fue posible por sus claridades teóricas y agrega valor al complejo acto de leer, pues se reconoce la cultura que da origen a las creaciones estéticas.



Ilustración 7 *Rossina* leyendo

8.2.2 El autor, Collodi

Con la intención de continuar rastreando la historia del libro y asumiendo el texto como un conjunto de elementos intratextuales y extratextuales coordinados entre sí, la profesora diseñó y llevó al aula la presentación en *Power point* titulada *Collodi y Pinocho*. Ésta recogía elementos contextuales como algunos aspectos de la vida del autor y, otros, de la historia del libro *Pinocho*, asumiendo éstos como constitutivos de la obra cultural en la medida en que, si bien no son parte de la diégesis (elementos intratextuales), sí lo son de las condiciones de producción y consumo de la misma. François Rastier, representante de la denominada *Semántica interpretativa*, en su

artículo *Situaciones de comunicación y tipología de los textos*, propone dos tipos de lectura: una, a la que llama *productiva*, que busca “reinterpretar el texto a voluntad del lector para hacerlo corresponder a situaciones y referentes nuevos, a riesgo de reescribirlo en parte”; la otra sería la lectura *descriptiva* que “responde al objetivo modesto pero ambicioso de restituir el contenido del texto reconstituyendo el entorno de la comunicación inicial” (1989).

collodi, su creador

Carlo Lorenzo Fillipo Giovanni Lorenzini
nació en Florencia Italia, 1826 y murió en 1890.
Vivió 64 años.



Ilustración 8. Carlo Collodi.

Tomada de

<http://www.italica.rai.it/esp/principales/temas/biografias/collodi.htm>

Al llevar esta presentación a la clase, la maestra puso de relieve las condiciones de producción del libro, enfocando la mirada hacia el autor y su biografía. Para ella “ponerle cara” al escritor es importante para que el sujeto no quede como un ente abstracto y por eso llevó un retrato de él a clase y dijo “Esa es la cara del señor Collodi, así era él cuando vivía” (v. Corpus 2. Anexo 9). Agregó que se llamaba Carlo Lorenzo Fillipo Giovanni Lorenzini, pero decidió dejarse solo Carlo, pues “como él era periodista (...) no escogió un nombre tan largo” y el apellido Collodi igual que el pueblito donde su mamá había nacido. Esta reflexión acerca del nombre, además de permitir un acercamiento a quién es el autor y el porqué de ciertas decisiones que tomó, dialoga con lo que los niños en ese momento estaban reflexionando paralelamente al estudio de la obra; permitió que ellos pensarán en quiénes son y el porqué de sus nombres y apellidos²¹. En este momento de vida de los niños estas reflexiones son importantes pues ayudan en la construcción del ser, de la identidad.

Igualmente esta presentación incluyó mapas e información sobre Italia para contextualizar la obra y el autor; la docente explicó de la siguiente manera esta decisión:

²¹ Recordamos que la reflexión por los nombres y apellidos fue trabajada por la maestra al interior del proyecto de Pinocho, pero por no tener un énfasis en lo literario no hizo parte de nuestro análisis.

No tiene nada que ver con que los niños conocieran el mapamundi, ni términos geográficos, históricos, ni teóricos literarios. El propósito pedagógico y didáctico de esto es que los niños puedan tener una relación significativa con la obra y para eso se pasa también por el contexto del libro. Eso es lo que justifica que hablemos de Italia, que hablemos del pueblito, que hablemos del autor. Todo esto, ¿para qué lo hago? Para que los niños puedan tener una relación afectiva con el libro. Para que establezcan una relación con el personaje, con el autor, con la cultura en la que emerge, con una compatriota de Collodi. ..Sólo que ya no es con la historia, es con el libro como producto cultural (Entrevista semiestructurada. Anexo 9).

Otro de los aspectos que la maestra retomó fueron las diversas profesiones a las que se dedicó Collodi: político, librero, soldado voluntario, columnista de guerra, traductor. Llamando la atención que la mayoría de éstas se relacionan con la escritura, con conocer libros y otros idiomas.

78 (06:25)	...Este dato es importante para nosotros, y es que como era una persona estudiada, así muy elegante y que había viajado y todo eso, él no solamente sabía italiano, obvio sabía italiano [Francés!] pero sabía francés, y resulta que como sabía francés, él había leído a algunos escritores que habían inventado historias en francés y entonces el cogió las historias que estaban en francés y les hizo traducción al italiano, por ejemplo este nombre (señalando la diapositiva) Perrault, que dice aquí Charles Perrault, es un señor francés que ustedes tal vez lo oigan y digan “no tengo ni idea quién es”, pero les quiero contar que este señor se inventó, no se inventó, escribió historias como <i>Caperucita roja</i> y <i>El gato con botas</i> (los estudiantes repiten el nombre emocionados, uno de ellos se queda de pie imitando los movimientos de espada del personaje) en francés, ¿qué hizo Carlo Collodi?, como sabía francés cogió las historias y les hizo la traducción.
------------	---

Tabla 34 Fragmento clase. Vida de Collodi

La competencia lingüística del autor, su conocimiento de las lenguas y las implicaciones que tiene esto para la labor de producción literaria, muestran a Collodi como un sujeto no sólo “elegante” sino “estudiado”. Esta doble condición le permitió a este autor, efectivamente, apropiarse de los relevantes aportes y resultados escriturales de su homólogo francés, Charles Perrault. Es interesante hacer notar el prestigio de que goza *El gato con botas* de Perrault entre los niños, en parte porque él mismo hace parte del *ranking* de personajes conocidos y difundidos de la literatura infantil; otra explicación plausible de la reacción de reconocimiento que hizo el grupo (sobre todo teniendo en cuenta los gestos imitando los movimientos de la espada del gato combativo) pueda cifrarse en la acogida que ha tenido la realización del personaje en el filme *Shrek* (de *DreamWorks* interpretado por Antonio Banderas).

Otro aspecto que pone en evidencia la concepción y conocimiento que posee la maestra sobre los modos en que emerge y circula la literatura infantil de la época es la elección de términos (pasó de “inventar” a “escribir” para describir la labor de Perrault). Efectivamente, un rasgo de la literatura infantil de este período es la producción de versiones y adaptaciones de relatos que provienen de las tradiciones orales europeas y asiáticas. Así ocurre con la obra de los filólogos y folcloristas Wilhelm y Jakob Grimm y con la señora de Beaumont (autora de una famosa versión de *La bella y la bestia*, relato también tradicional francés); excepciones a esa tendencia son, justamente, Carlo Collodi y el danés Hans Christian Andersen.

8.2.3 Cuando los primeros lectores quisieron más *Pinocho*

Cuando un libro llega a nuestras manos y nos percatamos de la manera en que está presentado, tendemos a pensar que ésa ha sido su forma desde el inicio; no siempre es así. Respecto a *Pinocho*, como objeto cultural ha sufrido modificaciones desde su creación y los primeros lectores influyeron en ello. En clase la docente mostró a sus estudiantes que *Pinocho* salió al público como folletín el 7 de julio de 1881 en la primera edición del periódico para niños *Giornale per i Bambini*. A continuación, la interacción en clase que evidencia este aspecto.



Ilustración 9 *Giornale per i bambini*. Tomada de <http://www.vialibri.net>

86 (08:47)	Profesora: (...) así era como se veía ese periódico, se llamaba <i>Giornale Per I Bambini</i> , o sea como el periódico para los niños, y así tenía muchas cosas, y fíjense que aquí aparece uno de los capítulos de Pinocho como salía en esa revista, [Muy bonito] es decir que al comienzo, el libro no era así (señala la versión física y completa del cuento)... Sino que eran capitulitos escritos así como en una revista sencilla escrita para niños.
92 (00:00)	Profesora: ..No tenían todos los capítulos como nosotros, ellos tenían que esperar, cada semana sacaban un capítulo, a la otra semana, otro capítulo, a la otra semana dos capítulos más y así fue que por un año entero, cada semana los niños y sus papitos iban a comprar esa revista y así se daban cuenta por pedacitos por, capítulo por capítulo no como nosotros, eso que dijiste está muy chévere María. Miren acá (Señalando el proyector) y entonces ese

<p>año, en 1881, por primera vez sale, ese es el primer dibujito que fue, que aparecía en ese periódico de niños [¿De Pinocho?] por un ilustrador que se llamaba Ugo Freles... Salen los primeros dos capítulos, [¿Eso a donde es] no tengo ni idea de donde era, salen los dos primeros capítulos, ¿se acuerdan cuando los leímos? [Si - varios estudiantes responden] fueron los primeros que salieron, pero imagínense que Collodi cada semana, listo, mandaba uno y salía en la revista y los niños lo leían, ta ta ta, y de repente un día, ah, se cansó y ya no quiso escribir más Pinocho y ahí fue cuando llegó al capítulo 15 ¿quién se acuerda que pasó en el capítulo 15?</p>
--

Tabla 35 Fragmento clase *Giornale Per I Bambini*

Era importante para la maestra que los niños reconocieran que en las condiciones de producción iniciales, *Pinocho* se publicó por capítulos semanalmente, era otra su forma y el autor no había escrito por completo su historia. Esto es lo que posibilita la reflexión sobre el papel de los lectores, por cómo recibieron la obra y jugaron un papel protagónico en la historia de nuestra marioneta. La circulación y consumo de la literatura durante finales del siglo XVIII e inicios del XIX impuso protocolos, rituales y formas de lectura que conviene destacar aquí, al menos parcialmente. Por ejemplo, el hecho de que la historia de Pinocho circulara como folletín da lugar a dos elementos (entre otros); uno intrínseco (el *suspense*) y otro extrínseco (la incidencia del público lector en la composición y evolución de la trama). En cuanto a lo que Eco (1993) denomina “lector in fabula”, es decir, la presencia modalizadora del lector en las tramas, la historia de la literatura nos entrega numerosos episodios en que el público o comunidad lectora ha sido partícipe de la evolución de las historias en proceso de publicación o difusión. Así ocurrió con la publicación de la segunda parte de *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, cuyo autor reaccionó frente a la publicación de un *Quijote apócrifo* (el de Avellaneda); otro tanto ocurrió con el escritor de los relatos policíacos del famoso detective Sherlock Holmes: cuando decidió que su personaje muriera, la reacción del público fue tal que debió resucitarlo y hacerlo actuar un poco más.

Otro autor que reflexiona sobre el carácter extrínseco de las obras es Edmond Cros (1986) quien se propone el estudio de las relaciones posibles entre la estructura de los textos y las estructuras (o formaciones ideológicas) propias de las sociedades en que éstos emergen. Concibe al sujeto creador como un ser trans-individual, habitado por diversos discursos y tramas ideológicas. Este carácter complejo del creador se

revelaría no sólo en aquello que dice en su obra (digamos, el aspecto diegético o los contenidos argumentales) sino, también, en la forma elegida para discursivizar aquello que quiere decir.

Es precisamente ese carácter complejo del autor, su rol como habitante de una sociedad y el vínculo que establecen sus relaciones con el lector lo que influye en la construcción y desarrollo de la historia de Pinocho. Esto lo puso de relieve la maestra, no porque considerara que los niños de preescolar debían analizar la relación entre teoría, literatura y sociedad, al contrario, porque al reconocer la correlación entre estos tres elementos se asirían de más herramientas para construir nuevos sentidos al dimensionar la obra. Por ello, con sus palabras -a manera de cuento- narró la experiencia vivida por Collodi al asumirse como escritor de una historia que ya no quería continuar.

94 (01:10)	<p>Profesora: Ahí, se murió Pinocho y se acababan las historias de Pinocho, [pero siguieron las historias] ¡perate! Pero en un primer momento no, en un primer momento, Collodi se cansó y ya no quiso escribirlo más y como, me imagino yo que pensó “ah, ya me cansé de escribir esto, ya acabemos con este personaje” porque era una historia, no, entonces llegan la zorra, el gato y pam, lo que ya sabemos y él queda colgado, ¿se acuerdan lo que dice el capítulo 15? ... Pero resulta que pasó algo, ¿saben que paso? Pues resulta que los lectores, los niños, los papás, los dueños del periódico empezaron a protestar, y se iban al periódico y mandaban cartas y decían “queremos más a Pinocho, ¿Cómo así que ya no va a salir más?” la gente empezó a decir, querían más Pinocho, ¿se imaginan eso? [¡Queremos más Pinocho!] Pero no así, escribiendo cartas que mandaban al periódico, y entonces, ese dueño del periódico va y le dice a Collodi “vea amigo, todo el mundo quiere que usted siga escribiendo esa historia” [Esa parte yo la conozco] y entonces ¿Qué le tocó hacer a Collodi? [¿Seguir escribiendo]... ... ¡Claro! Le tocó seguir escribiendo y entonces ya al siguiente año, regresaron todos los capítulos pero, antes se llamaba solo, Pinocho, cuando él, el hada lo manda a bajar de allá, ya se llaman <i>Las aventuras de Pinocho</i> o sea que al comienzo se llamaba el libro solo Pinocho y después <i>Las aventuras de pinocho</i> y va hasta el capítulo 36.</p>
------------	---

Tabla 36 Fragmento clase. Intervención de los lectores

Que Pinocho no muriera y tuviera 11 capítulos más obedeció a la movilización de los lectores, a que validaron su derecho de exigir que la historia continuara (igual que Sherlock Holmes). Collodi respondió a esa dinámica de la sociedad y su obra tuvo un desenlace que él, en un inicio, no contemplaba.

Por lo discutido hasta aquí, vemos que hablar sobre el autor no es una estrategia de anticipación (como generalmente aparece sugerida en libros de texto, los manuales de

lectura en voz alta o publicaciones sobre animación a la lectura) sino que amplía la comprensión de la obra cuya lectura en el aula ya se llevaba adelantada. Así mismo, este ejercicio sirvió de referente para que los estudiantes realizaran una producción sobre *Si tú fueras uno de esos niños que protestaron enviando cartas al semanario para que volviera Pinocho, ¿Qué escribirías?*, pero sobre esto nos referiremos en el análisis de la categoría 5.

Todos estos esfuerzos por develar los acontecimientos alrededor del autor, revelan una concepción del trabajo sobre la literatura y una posición didáctica que tiene la docente Claudia Montoya sobre lo que significa leer, especialmente, aproximar a los niños a la lectura de la literatura. En una conversación sobre su proyecto afirmó:

El trabajo de literatura se inscribe en el trabajo de lenguaje y la concepción que yo tengo es también compleja y es grande y atraviesa básicamente el ser humano: quién es, su identidad; entonces es imposible acercarme a la literatura sin reconocer justamente que es el lenguaje el que nos permite simbolizar, construirnos, ser lo que somos. Entonces, en esa medida, conocer una obra literaria es la oportunidad de conocer a un ser humano y tratar de encontrar nexos o posibilidades de identificarse con lo que ese ser humano vivió, tratar de entender esa persona cómo se relacionaba con la lectura, con la escritura, qué cosas pensaba. Por ejemplo para los chicos es bastante relevante el asunto de que Collodi escribió Pinocho por plata no porque tuviera un amor hacía los libros y la literatura para los niños, de hecho él escribía otras cosas; cuando él dice 'te mando esa chiquillada, ojalá me la pagues bien para que me den ganas seguir escribiendo' es mostrarles un poco como el autor no es ese señor allá lejano, es uno cualquiera, como cualquier de nosotros que le da pereza ponerse a escribir, que le da pereza leer y eso hace parte de lo que somos, entonces como que en últimas mostrarles que esas personas que se dedicaron a escribir literatura al fin y al cabo son seres humanos como nosotros y que hay algo que nos da forma que nos ayuda a ser lo que somos y es el lenguaje. Yo no veo eso por fuera de la literatura, o sea, no es la clase de literatura a secas. Es la literatura como una materialización del lenguaje, algo así (Registro reunión. Nov 23 de 2012. Min 55:25)

En esta categoría analizamos las condiciones y situaciones de aula propuestas por la maestra para posibilitar el establecimiento del vínculo afectivo entre los estudiantes y el objeto cultural libro. Como resultado podemos concluir que en su percepción de cómo ha de enseñarse la literatura hay una co-existencia entre lo que denominaremos *inmanente* (se ocupa de examinar la estructura interna de la obra literaria) por cuanto hay un juicioso y pormenorizado ejercicio que centra su atención sobre la organización del material narrado; y lo *trascendente* (tiene en cuenta las condiciones diversas en que emerge la obra literaria) en la medida en que tanto los rasgos de la

vida del autor como de sus lectores son factores de comprensión de ese hecho total que es la literatura y su relación con la cultura. Esta dupla puede hacerse corresponder con una aproximación lingüística, por cuanto los productos de la lengua, los textos, son considerados en su dimensión estructural, susceptible de desagregarse en miradas que centran su atención sobre lo fonético-fonológico, lo morfo-sintáctico y lo semántico. Esto no quiere decir, necesariamente, que la atención se centró sobre oraciones descontextualizadas; por el contrario, el trabajo de aula muestra que las unidades de análisis fueron justamente enunciados, con lo que estaríamos hablando de una lingüística no frástica sino discursiva. Por otra parte, la mirada trascendente se identifica con los objetos de estudio de la pragmática y la estética de la recepción. En esta perspectiva los productos de la lengua son considerados en cuanto son articulados (o re-enunciados) por comunidades de sentido.

8.3 Categoría 3. De cómo la maestra teje relaciones de sentido. *Relaciones intertextuales e intermediales: En el teatro de los títeres*

Esta categoría evidencia cómo para la maestra leer literatura es, además, leer la manera como coexisten tradiciones, versiones y adaptaciones que distintos soportes expresivos generan a partir de una diégesis base. Es así como busca identificar las lecturas contrastivas y relacionales que la docente propone en el aula con el fin de establecer relaciones de sentido entre textos de diversa procedencia, época y autoría teniendo en cuenta elementos en común: aspectos de trama, organización estructural, temas o personajes, estilos, etc.

Sesiones: enero 13; abril 10,11, 13, 16, 20, 26, 30; mayo 4, 23-25.

Cuando Pinocho entró al Teatro de los títeres sucedió un hecho fascinante: los otros lo reconocieron como un hermano por ser de palo. Así como dicha condición le permitió a Arlequín y a los demás darse cuenta que hay otros como ellos que comparten rasgos que los identifican, los estudiantes de transición también pudieron establecer que a partir de la obra *Pinocho* podían tejer relaciones de sentido con textos de distinta procedencia. Esta categoría evidencia, entonces, cómo para la maestra leer literatura es, además, leer la manera como coexisten tradiciones,

versiones y adaptaciones que distintos soportes expresivos, como el arte gráfico y el cine, generan a partir de la historia de Pinocho.

En el análisis de esta parte del proyecto, es importante partir del reconocimiento del término *intertextual* como un adjetivo que designa un tipo de relación que existe entre un texto A y un texto B. Hace parte, según Genette (1982), de uno de los cinco tipos de relaciones de *transtextualidad* (architextualidad, paratextualidad, hipertextualidad, intertextualidad y metatextualidad). Dos de ellas nos interesan a efecto de esta investigación. Por un lado, la *hipertextualidad* designa las relaciones de presuposición que existen entre un *hipotexto* (o texto originario o anterior) y el *hipertexto* (o texto de segundo grado o resultante). Un ejemplo de esta categoría es el cuento de Charles Perrault *Caperucita Roja* y el *Picture Book* de Anthony Browne *En el bosque*; entre ellos hay una relación de tipo semántico a lo largo de toda la historia. Por su parte, la intertextualidad también se refiere a esa relación de presuposición pero ocurre no de manera total y determinante (como ocurre entre *Odisea* de Homero y *Eneida* de Virgilio) sino que es episódica, estratégica. Este tipo de relaciones también se presentan en el Libro álbum *En el bosque* al ser aludidos de manera explícita los personajes principales de los cuentos *Las habichuelas mágicas*, *Ricitos de oro* y *Hansel y Gretel*.

8.3.1 Nos vamos de cine



Ilustración 10 Afiche promocional

Con el fin de propiciar en sus estudiantes un pensamiento contrastivo la maestra decidió ver con los niños la película *Pinocchio* de Roberto Benigni (2002) para que compararan dos versiones -en soportes distintos- de la misma historia (texto escrito con audiovisual. Claudia escogió esta película por considerar que reunía ciertas cualidades relacionadas con su calidad estética y porque continuaba aportando

a la creación de esa atmósfera italiana en la que había nacido la historia original. Si

bien ir a cine es, hoy por hoy, una actividad cotidiana para los niños que participaron en el proyecto, no lo es el prepararse para ver cine con sus compañeros de clase. Partiendo de esta coyuntura, la maestra propuso leer la ficha técnica de la película, las entradas al cine y fijó afiches promocionales en varias partes del preescolar.

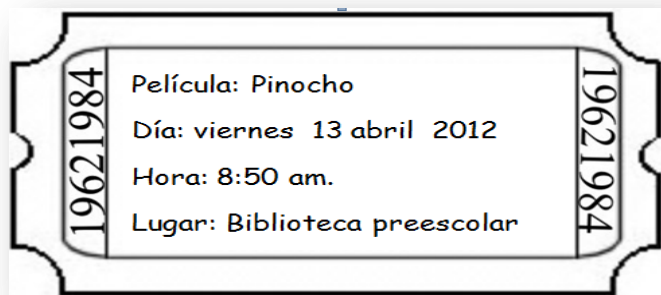


Ilustración 11 Entrada película

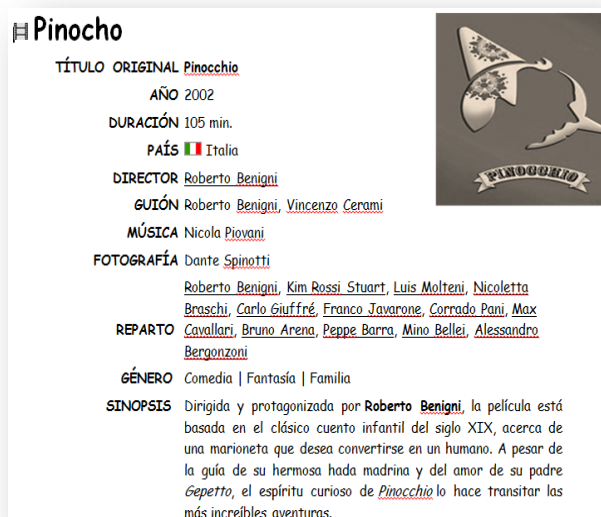


Ilustración 12 Ficha técnica, película *Pinocchio*

Después de observar la película, en la siguiente sesión se organizó un conversatorio y el diálogo guiado por la docente propició la indagación por las relaciones entre las dos versiones.

Consigna de la docente	
163 (05:38)	Profesora: ¿Se acuerdan que ustedes tenían una tarea? Que mientras iban viendo la película la idea era ir pensando ¿qué tenían igual la historia del libro y la historia de la película, qué tenían de diferente ambas historias? Pues llegó el momento de empezar a reconocer qué cosas son distintas, las que son iguales ya las sabemos ¿si o no? Las distintas son las que tenemos que estar mucho más pilosos para encontrarlas, entonces, empezamos por ahí, ¿qué cosas estaban distintas, en la historia del libro y la historia de la película?

Tabla 37 Fragmento consigna de trabajo

Algunas diferencias encontradas por los estudiantes aludieron a la historia, a características que cambian en los personajes o a escenas que faltan en la película.

170 (07:56)	Estudiante: Que, que la zorra no tenía cojo y el gato no estaba ciego.
174 (08:20)	Estudiante: Que, en el libro aparece la serpiente y en la película no.
178 (08:34)	Estudiante: En la pelí, en el libro es una zorra y en la película es un zorro.
182 (09:23)	Estudiante: Que, que el tronco solo llegó donde Gepeto, no donde el maestro Cereza.

Tabla 38 Fragmento clase. Diferencias entre la novela y la película

Que las dos versiones no sean iguales obedece a las transformaciones que hace el director para **adaptar** *Pinocho*. Dentro de esta lógica Benigni, el director, ajusta la historia al formato en el que se presentará, el audiovisual. El resultado de este proceso es una reducción de los diálogos, disminución de escenas, supresión de personajes o transformaciones en ellos, entre otros. Estas diferencias evidentes las usó la maestra para reflexionar sobre la cercanía entre las versiones. Actualmente, el público infantil y juvenil conoce los clásicos de la literatura principalmente a través del cine y la televisión; desconocer esos textos iniciales los deja en un estatus de público pasivo.

171 (08:01)	Profesora: Esa es una gran diferencia, aunque son la zorra y el gato, en el cuento hay más detalles , dicen que ella esta coja y él está ¿qué?
179 (08:41)	Profesora: ¡También! En el libro es una ZO - RRA, y en la película es un zorro, pues es, son detalles de los personajes que cambian de una versión a la otra] ¹ Antonio.
239 (05:27)	Profesora: En realidad, la vimos durante toda la mañana pero en pedacitos, la película dura casi dos horas, en cambio leer] ¹ toda la historia] ² puede tardar más o menos una noche porque cuentan las aventuras de más o menos cuatro años, lo] ³ que dice Christian, amigos, hay algo que] ⁴ es importante que ustedes sepan Christian, la película , Mariana, es otra versión de Pinocho , ¿qué hace la película?, toma algunos detalles, algunos, no

<p>puede tomarlos todos, porque al fin y al cabo la película dura un tiempo determinado, <u>la película toma unas aventuras y hace algunos cambios, cuenta a su manera</u>⁵ <u>de Pinocho, su propia versión</u>⁶. <u>Nunca la película, nunca la película va a ser igual al libro, porque tiene una manera diferente de presentar lo que sucede en esa historia</u>, y eso que todavía nos falta leer la mitad del libro, cuando terminemos de leer el resto del libro, se van a dar cuenta que hay muchas más cosas⁷ ya te doy la palabra, que en la película no están incluidas, dime.</p>

Tabla 39 Fragmento clase. Diferencias entre la novela y la película II

Lo anterior nos permite dimensionar la complejidad que tiene esta migración (cada vez más frecuente) de tramas literarias a un universo de representaciones visuales y sonoras. Pero ¿cómo impacta este hecho, la intermedialidad, las prácticas de lectura en el aula? Y más específicamente ¿de qué manera se sirve la docente de la intermedialidad en este proyecto para potenciar tanto la lectura de lo lingüístico como para fundar y movilizar o cualificar la lectura de lo semiológico? Hemos dicho *fundar* o *movilizar* pues existe una percepción (más o menos popular y extendida) según la cual los nativos digitales poseerían una competencia analítica e interpretativa *per se*. En otras palabras, que el mero hecho de haber nacido de 1990 hacia acá y de crecer en una cultura de la imagen cualifica a los sujetos para la comprensión plena de la misma. Creemos, por el contrario, que esto es un sofisma; consideramos que ningún tipo de competencia es espontánea o natural y requiere de un adecuado acompañamiento y de una formación progresiva. En fin, es necesario insistir en la diferencia entre *consumir* un texto audiovisual y *aprehenderlo*.

Uno puede ver un filme, leer un cómic, disfrutar un video-clip y realizar todas estas operaciones de manera superficial, mecánica, con una obsesión por la diégesis; como dice Larrosa “consumimos libros y obras de arte, pero siempre como espectadores o tratando de conseguir un goce intrascendente e instantáneo” (2003: 15). Por el contrario, aprehender un texto reclama un lector esforzado, rumiante -según Nietzsche- y que ponga a trabajar esa máquina perezosa que es el texto (Eco, 1993). Que la docente pusiera en diálogo la adaptación cinematográfica y la obra escrita es un esfuerzo por cualificar el gusto estético de los estudiantes, que tengan elementos de juicio propios con los cuales posicionarse frente a la puesta en escena de la película²².

²² Para ampliar sobre este tema ver “Adaptaciones e interpretaciones cinematográficas de textos literarios” En: El cine y la obra literaria del autor italiano Pio Baldelli, 1966.

8.3.2 Conociendo representaciones visuales de la obra de Collodi

Empecemos por advertir que el libro leído en el aula tiene pocas ilustraciones, las que presenta son en su mayoría monocromáticas y, por lo general, sólo están demarcados los bordes. Este aspecto no pasó desapercibido por los niños, tanto que en una sesión de clase mientras la docente explicaba que estaban leyendo una novela corta un estudiante hizo esta elaboración “porque casi no tiene dibujos y son de grandes”. Resaltemos las bondades de esta característica. Usando la expresión de Colomer (2000) *Pinocho* de Editorial Panamericana no es un libro “para mirar”, las imágenes se convierten en subsidiarias del texto, no le roban protagonismo, por lo tanto obligan al lector, a partir de lo que lee, a recrearlas mentalmente, a usar su imaginación para dar corporeidad a los personajes, asignarles una voz, recrear los paisajes. Estas operaciones mentales que realiza un lector son de carácter interno, no son conocidas por los demás, a menos que las verbalice; este es un hecho diferente a lo que un director de una película y un ilustrador de una historia proponen, pues ellos deben exteriorizar la forma en que perciben los personajes y las atmósferas.

Como otra manera de seguir tejiendo relaciones de sentido visibles, la profesora Claudia presentó a sus estudiantes tres ilustradores orgullosos de su herencia pinochesca y que, además, representan tres estilos y tendencias gráficas diversas, únicas y contrastantes entre sí. Todos ellos han ilustrado la historia de Pinocho. En sus palabras, leamos el porqué de esta decisión:

Como yo no sé de arte, yo no soy artista a mí solamente me gusta la literatura y soy maestra de literatura, yo empecé mis búsquedas en cómo acercar a los niños a ese universo simbólico de Pinocho que se podía encontrar en otros soportes expresivos y eso me llevó al arte y me puse a investigar en Internet y encontré que hay muchos ilustradores famosos muy reconocidos que también han dedicado parte de su obra a este entrañable personaje, porque también lo aman como yo, y entonces en mi búsqueda dirigí mi atención a tres italianos de la misma región de Collodi y el personaje, con este asunto de que ellos sienten y viven a Pinocho de una manera particular, una manera auténtica diría yo, que es la que quería que los niños vivieran. Entonces escogí a Mattotti, Innocenti y Fanelli (Entrevista semiestructurada. Anexo 9).

Buscando que sus estudiantes se acercaran a los estilos de Mattoti, Innocenti y Fanelli, la maestra seleccionó de cada ilustrador imágenes correspondientes a seis escenas de

Pinocho. Las imprimió a color a manera de cuadros y organizó una exposición en el pasillo, de esta manera, a primera hora cuando los niños llegaron al colegio, las descubrieron con curiosidad, asombro y muchos interrogantes. Las miraron, contrastaron, pudieron identificar las escenas de la historia que recreaban y rápidamente se identificaron con una de estas propuestas estéticas.

	<p>Sara Fanelli <i>Pinocchio</i>, Walker Books, 2003 ... “en su trabajo ella utiliza mucho el collage y yo sabía que los niños en la clase arte estaban hablando de esas cosas, en esos términos, reconociendo el collage como una posibilidad de expresión artística”.</p>
	<p>Roberto Innocenti, <i>Las aventuras de Pinocho</i>, Kalandraka, 2005 ...“es reconocido como el ilustrador más grande Pinocho, su versión se dice que es la mejor que se ha hecho de Pinocho y es en su estética mucho más realista”.</p>
	<p>Lorenzo Mattotti <i>Pinocchio</i>, Fabbri editori, 1990 ...”mucho más postmoderno, con rasgos exagerados, con los tonos más fuertes y más intensos, con pinceladas como más... no sé cómo decirlo... menos pegadas a lo real, más... ¿Cómo fue que dijimos el otro día? Más Picasso” (Entrevista semiestructurada. Anexo 9).</p>

Tabla 40 Tres ilustradores italianos

Como actividad de cierre del proyecto de lenguaje, los niños realizaron una exposición de arte para presentar a la comunidad sus composiciones gráficas (como una forma de exteriorizar su interpretación) sobre la parte que más les gustó de la novela. Al preguntársele a la maestra sobre esta decisión, explicó que se debió a dos razones básicas: la primera, a la intención de continuar apoyando a los niños en el dominio del sistema notacional o aspecto formal; la segunda, que los estudiantes pudieran vivir la experiencia de crear como artistas a partir de la obra de *Pinocho*:

...en el periodo anterior con ese mismo grupo ya había trabajado el cuento “Donde viven los monstruos” de Maurice Sendak y entonces eran chicos que cuando llegaron tenían que enfrentarse a las exigencias de lo notacional y esas exigencias pasan por manejos del espacio, de ciertas formas en particular y era un grupo que se caracterizaba por tener dificultades en ese aspecto, como en lo formal por así decirlo: manejos del espacio, los trazos. Entonces en ese primer periodo nosotros hicimos unos rompecabezas de “Donde viven los monstruos” la idea era que los niños lograran pintar los personajes tal cual como estaban representados en el libro, pero dejando espacio para la creatividad por ejemplo en los bordes [...] Mejor dicho, no me quería desligar del todo de este asunto de la representación gráfica. Lo digo como “representación gráfica” entendiéndolo por esto algo mucho más complejo que simplemente un dibujo. La idea no era hacer dibujos, sino que esta representación gráfica tiene unas exigencias e implicaciones porque en últimas hacer una composición o representación gráfica es producir un texto y yo no quería perder ese hilo (...). A los niños sí se les dijo desde un comienzo también que nosotros éramos artistas, no que íbamos, que éramos y en esa medida nosotros íbamos a hacer una exposición de arte (Entrevista semiestructurada. Anexo 9).



Ilustración 13 Observando la exposición ilustradores de *Pinocho*

Al respecto Teresa Colomer señala que destacar la resonancia perceptiva de un texto o la creación de imágenes y metáforas que contiene no es reducirla a aspectos de superficie, sino atender al placer de la seducción que ha llevado al lector a

apropiárselo y a entenderlo. Para ella, permitir que los alumnos escojan las escenas e imágenes que les han impactado, dar tiempo y ocasión a la expansión de la respuesta personal a través de actividades de creación que recojan estos elementos o fomentar el contraste y discusión con los demás de las resonancias y significados evocados, son caminos para ello que deberían traducirse en rutinas (Colomer, 2000: 13).

8.3.3 El arte de Pinocho: la clase de literatura y arte

¿Cómo sacar adelante un proyecto de lenguaje que implica construcciones de otras disciplinas artísticas? En los espacios escolares se hace alusión al trabajo interdisciplinar, entendiendo por éste aquel en el que dos o más maestros aportan sus saberes, cada uno por su cuenta (o en sus horas de clase) para el abordaje de un tema. Por ejemplo, si se va a trabajar con los niños un proyecto alrededor de la naturaleza, el docente de naturales o de las asignaturas básicas abordaría sus características, por qué es importante, las consecuencias de no cuidarla, etc.; la profesora de arte se encargaría de orientar trabajos con acuarela, plastilina u otros elementos para representar la naturaleza. Esto muestra que no existe cooperación como tal entre los docentes, se aborda el mismo tema pero sin un trabajo conjunto.

En el caso del proyecto de Pinocho, la profesora Claudia buscó la asesoría de su compañera, la profesora de arte para asirse de herramientas que le permitieran leer de manera más profunda la obra de los ilustradores seleccionados. Este acercamiento dio lugar a un trabajo transdisciplinario en el que ambas se reconocieron en la diferencia y vieron como una oportunidad para ellas y sus estudiantes el aprender juntas. Decimos transdisciplinario, pues “su propósito no es tender puentes “entre” las disciplinas, sino en ir “más allá” de las disciplinas, transformándolas a partir de la articulación entre diversos problemas” (Castro, 2010: 8). Es decir, las docentes se ubicaron desde una posición más amplia que una temática y sus acciones estuvieron guiadas por problemas (retos) que entre las dos enfrentaron: ¿cómo acercar a los niños al arte a través de Pinocho?, ¿cómo consolidar su gusto estético?, ¿cómo enfrentarlos a crear una composición gráfica y a una exposición de arte? Esto les

exigió buscar espacios conjuntos para reflexionar con los niños; así ellos empezaron a ver en una misma clase a sus dos maestras:

tuvimos varias sesiones de clase en las que a la vez era clase de lenguaje y de arte. Estábamos las dos maestras juntas, a veces teníamos uno de los grupos, dos grupos porque si un grupo estaba conmigo en lenguaje y literatura, el otro grupo estaba con ella en arte, lo que hacía era que los juntábamos en la biblioteca o en el teatrino y la clase era una clase en la que estábamos disfrutando de Pinocho y arte hecho a partir de Pinocho, incluso los mismos niños decían: ah, ya entendemos por qué, tú eres experta en Pinocho y ella es experta arte y esto es arte de Pinocho (Entrevista semiestructurada. Anexo 9).

Aprovechando este trabajo conjunto, Claudia organizó una entrevista para la maestra de arte, tratando de acercar a los niños a ese mundo y preparándolos para el reto que iban a enfrentar: realizar su propia composición gráfica. Las siguientes son las preguntas que prepararon, que la docente digitó y con ayuda de los niños ordenó en categorías.

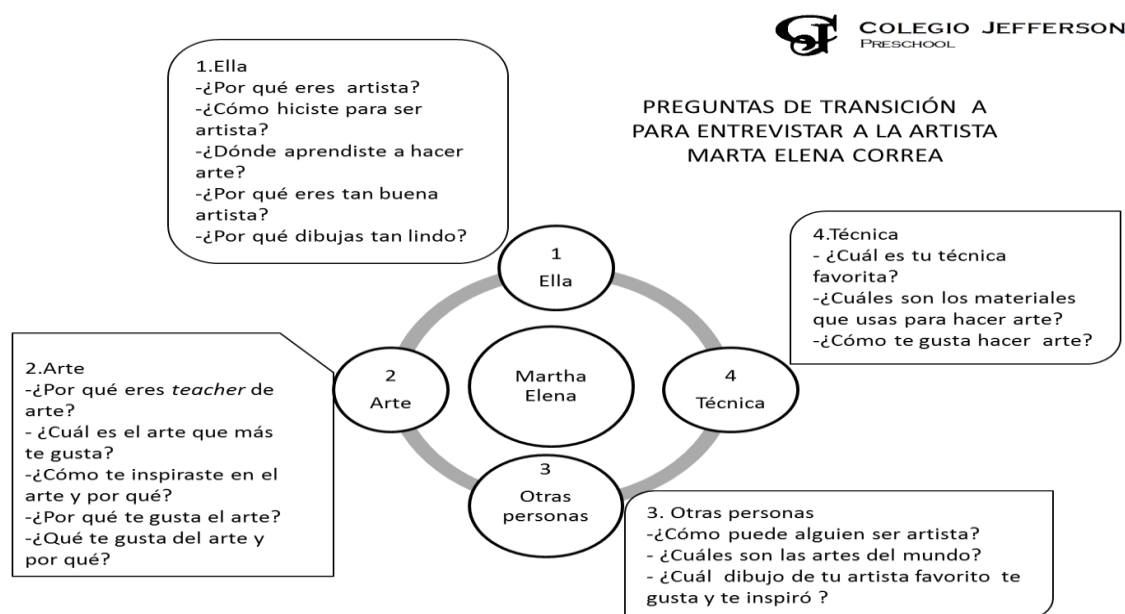


Ilustración 14. Preguntas para la artista gráfica.



Ilustración 15. Entrevistado a la profesora de arte

En las decisiones y acciones de la maestra anteriormente analizadas, se evidencia cómo para ella leer literatura es trascender la literalidad del texto, es reconocerlo como arte y aproximarse a él, también, desde prácticas artísticas diferentes u otros soportes expresivos que posibiliten tejer relaciones de sentido, intertextuales y transmediales no como un hecho referido a las formas, sino a una multiplicidad de significados y de aspectos culturales.



Ilustración 16 Dialogando sobre el esquema del cuadro

8.4 Categoría 4. De cómo la maestra enseña la literatura como especificidad. ***Diferenciando las voces del texto: de paseo por el campo de los milagros***

Esta categoría hace referencia a las prácticas de aula de la maestra encaminadas a enseñar a sus estudiantes maneras formales de acercarse al estudio de la literatura como especificidad. Asumiendo el estudio de la novela en tanto texto específicamente narrativo, componentes como las voces, los relevos discursivos, los planos de la narración, del relato y de la historia pasan a ser objeto de estudio mediados por acciones y decisiones que parten del reconocimiento de quiénes son sus estudiantes.

Sesiones enero 19, 30; marzo 12, 26; abril 27, junio 4, 8

“Érase una vez... ¡Un rey!, dirán ustedes inmediatamente. No, muchachos se engañan. Érase una vez un pedazo de palo'.- ¿Quién dice esto? Collodi no puede ser porque murió hace mucho tiempo atrás”. Reflexiones de este tipo son las que la profesora Claudia adelantó con sus estudiantes al leer la novela Pinocho buscando diferenciar las voces y reconocer cuándo habla un personaje, cuándo habla el narrador, en cuánto tiempo transcurre la historia, así como otros aspectos específicos del estudio de la literatura bajo el marco de la narratología. ¿Cómo hablar de este conocimiento especializado sobre los textos narrativos literarios con niños de transición y por qué hacerlo? Éste es el asunto del que nos ocuparemos en este capítulo que rastrea las prácticas de aula de la maestra, acciones y decisiones, encaminadas a enseñar a sus estudiantes maneras formales de acercarse al estudio de la literatura como especificidad.

8.4.1 Narratología en el preescolar

Si bien todos los maestros de lenguaje o de preescolar asumen el reto de trabajar con textos de diverso tipo no, necesariamente, todos cuentan con los elementos más apropiados para hacerlo. Por estas razones tienden a enseñar lo que sus maestros les enseñaron en la escuela o a repetir acciones que un colega ha realizado. En este caso en particular, la profesora Claudia lleva dos décadas de experiencia docente, estudió literatura y hace varios años está vinculada a colectivos de maestros guiada por su interés sobre la didáctica de la literatura. Su formación le ha permitido, junto a sus estudiantes, ir descubriendo rutas para adentrarse en el universo simbólico de la

literatura desde referentes teóricos y conceptuales como la narratología. Para ella, es un beneficio que los niños puedan acceder a este conocimiento como herramienta para ampliar sus posibilidades de construcción de sentido:

estamos trabajando es con literatura y hay una manera formal de acercarse a ella y no porque son niños pequeños quiere decir entonces que esa formalidad y esas maneras específicas y especializadas no las tiene que conocer porque son chiquitos, antes al contrario, mejor que las conozcan ahora que son chiquitos. Yo conocí esa manera cuando estaba en la universidad, cuando tenía veinte pico de años, ellos tenían cinco, seis años y ya las estaban conociendo, seguramente no con todos los nombres técnicos, pero con todo el aporte que se puede hacer a la comprensión, sí (Entrevista semiestructurada. Anexo 9).

8.4.1.2 Las voces en Pinocho: Collodi y la otra voz

Si bien el énfasis de este proyecto no era el estudio formal de la literatura -por eso las actividades realizadas bajo este marco fueron de las últimas en llevarse a cabo- era claro para la maestra que los niños debían lograr claridades relacionadas con la construcción de nociones como autor y narrador. Esta diferencia no es fácil de construir y menos aún si el narrador es de tipo extradiegético (no participa de la historia). Por ello se tiende a pensar que el autor de carne y hueso, sujeto real, como hemos dicho antes, es el mismo narrador (esta confusión puede suceder a cualquier edad, nosotras solo supimos de estos conceptos en la universidad). Para ayudar a los niños a construir esta distinción, la maestra recurrió a la experiencia vivida por ellos en el año escolar inmediatamente anterior, kínder, cuando leyeron y analizaron el cuento *El tigre y el ratón* de Keiko Kasza (1994).



Ilustración 17 Identificando los narradores

V1. (3:50)	Profesora: Este libro nos sirve para tener una primera claridad. Esta historia es contada por el mismo ratón que vive la historia, fíjense que dice “soy un ratón, un ratoncito muy pequeño”. ¿Cuándo dice “soy un ratón” quién lo dice?
	Profesora: El ratón es el protagonista de la historia, pero a la vez cuenta la historia que él vivió. Él hace dos cosas en esta historia, <u>vive la historia y la cuenta</u> , o sea que <u>es protagonista y es narrador</u> .

Tabla 41 Fragmento clase. Narrador protagonista

La docente conceptualizó el rol del ratón quien cuenta su propia historia por lo que es el protagonista de la misma. Escoger un cuento en el que el narrador se puede identificar fácilmente es un acierto ya que los niños pueden construir con solidez este concepto si parten de la identificación de un actor concreto como portador de la voz del narrador. De esta manera, tienen unas bases para poder iniciar la reflexión con la novela Pinocho, en la que no es tan sencillo identificarlo.

En la interacción, la primera precisión que planteó la maestra es que Pinocho no cuenta su historia y que ninguno de los personajes que participan en la historia lo hace. Es claro que los personajes dicen cosas pero no cuentan la historia. Resaltamos que hay una decisión consciente de la maestra por utilizar la palabra “voz”, tal vez para no dejar una idea que esos personajes son de carne y hueso y habitan en nuestra realidad.

(5:45)	Profesora: Si yo quiero pensar aquí en este libro de Pinocho quién cuenta la historia, ¿aquí pasa lo mismo que acá? (mostrando los dos libros) aquí (libro El tigre y el ratón) la historia la cuenta su protagonista, ¿aquí (Pinocho) la historia la cuenta el mismo Pinocho?
	Estudiantes: No
	Profesora: Eso es importante que lo sepamos, aquí la historia no es contada por Pinocho. Aquí la historia es contada por otra voz. Ahora vamos a pensar dentro de este texto cuando yo empiece a leer esta historia acá dentro hay voces (pasando las hojas del libro) unas voces dicen unas cosas y otras voces dicen otras cosas
	Estudiante: como la del grillo, Pinocho, la hada, los personajes y también Arlequín. Todos los personajes tienen una vocecita diferente.
	Profesora: por ahora lo que dice mi amigo es cierto, en el libro siempre están las voces de los personajes a veces escuchamos que habla Gepeto, a veces escuchamos que habla el hada, Pinocho, a veces el grillo parlante, que el campesino, bueno todos los personajes. Pero fíjense resulta que aparte de las voces de los personajes, hay otra voz aquí dentro del texto que nos va contando lo que hacen los personajes, lo que piensan, lo que sienten, incluso a veces nos dice, fíjense al comienzo (buscando en el libro) al comienzo nos dice a nosotros “Érase una vez... ¡Un rey! dirán ustedes muchachos. Nooo, no se engañen”. A veces esa voz pareciera que nos habla a nosotros, pareciera. Y esa voz al comienzo de cada capítulo si se han dado cuenta, siempre que empieza el capítulo (mostrando la parte en el libro) hay un pedacito cortito

	adelante. Ese pedacito siempre nos dice
	Estudiante: lo que va a pasar
	Profesora: lo que va a pasar en el capítulo. ¿Esa voz es de quién?
	Estudiante: del narrador

Tabla 42 Fragmento clase. Distinción del narrador

Así mismo, la maestra acudió a aspectos de la vida del autor que en una clase anterior habían retomado. En ese momento hablaron que Collodi murió hace más de 100 años, información que fue usada para afirmar que él no podía estar ahí contando la historia²³. Frente a este aspecto, la propia maestra afirmó: “Alguna vez he nombrado que ayuda mucho que el autor esté muerto porque a los niños no se les ocurre decir es que revivió para venir a contarnos. Si está muerto entonces quién es, qué es la voz”

Sin embargo, reconocer que ni Pinocho ni Collodi narran la historia, no resuelve el interrogante ¿quién es el narrador? La discusión en clase avanzó y la explicación dada por Nicolás nos parece maravillosa, *es una voz misteriosa*. Este adjetivo fue aprovechado por la docente para agregar más características a ese narrador, para dotarlo de más misterio. Ella retomó los tres roles que realiza, obviando los términos especializados “porque así es, este narrador lo sabe todo. Sabe lo que hacen los personajes (alcance pragmático), lo que piensan (alcance cognitivo) y lo que sienten (alcance tímico)”. El narrador, en su rol *pragmático*, hace-ser el discurso, lo gesta o lo produce; en su *rol cognitivo* hace-saber el discurso, es decir, informa, comunica, dosifica; por último, en su *rol tímico* el narrador toma partido, hace-valer, frente a lo narrado, principalmente a través de adjetivos o énfasis (orientaciones positivas o negativas hacia las acciones de la historia). La noción de alcance designa un aspecto de su rol cognitivo: el tipo de saber que posee un narrador sobre la historia que cuenta. Si el narrador sabe tan sólo lo que hacen los personajes diremos que tiene un alcance pragmático; si además conoce lo que estos saben (lo que piensan, lo que recuerdan, lo que olvidan, lo que llegan a conocer, lo que sospechan) entonces el alcance es cognitivo; si tiene conocimiento de lo que ellos sienten o evalúan, entonces el alcance será tímico (Genette, 1972).

²³ Queremos resaltar que no es la primera vez que la docente propicia reflexiones de este tipo en su aula, sus proyectos de lengua *El estofado del lobo* y *Yo dibujo puentes* son prueba de ello.

La profesora Claudia, entre tanto misterio, retomó lo que no tiene discusión “Hay una cosa clara: la historia se la inventó Collodi, los personajes se los inventó Collodi y la voz que narra la historia, también se la inventó Collodi”. De estas conceptualizaciones se apropia Sara para aclarar el enigma: hay que saber quién es el responsable, los motivos por los cuales el narrador no se conoce. La niña de 6 años reelaboró lo dicho por la docente y concluyó que fue Collodi, como autor, quien decidió que esa vocecita supiera todo. Estas elaboraciones que hacen los niños son procesos de pensamiento de orden superior, buscan intenciones, relaciones que no están en la literalidad de la historia, pero es la docente quien los guía a ello.

	Profesora: El narrador no es Carlo Collodi, es una voz dentro del libro que cuenta la historia, solo que en este libro el narrador no es uno de los personajes, como si pasa aquí (libro El tigre y el ratón). Aquí uno de los personajes también cuenta la historia. Aquí (mostrando el libro Pinocho) están todos los personajes y hay otra voz que es la que cuenta lo que le pasa a esos personajes, lo que hacen, lo que piensa, lo que sienten. Digámosle voz, porque en realidad no es una persona es una voz. Y lo que vamos a hacer hoy ¿saben qué es? Vamos a rastrear dentro del capítulo 25 dónde está la voz del narrador y la voz de los personajes
(14:13)	Estudiante Nicolás: esa voz no puede ser de ningún personaje porque no existieron los personajes, se los inventaron.
	Profesora: pero eso hace que existan, si alguien se los inventa, existen. Y en el mundo de Pinocho, existen.
	Estudiante Nicolás: Eso puede ser una voz misteriosa que ninguno sabe
	Profesora: Ah Nicolás dice “Eso puede ser una voz misteriosa que ninguno sabe”. Esa explicación está chévere, la voz misteriosa. ¿Saben yo por qué creo que es misteriosa? Porque no es uno de los personajes, no sabemos si es hombre, si es mujer, si es chiquito, es una voz por eso es misteriosa. Pero también hay una cosa que hace que sea misteriosa, bueno a mí me parece misteriosa, no sé a ustedes; esa voz dice “Entonces el hada pensó que ya no quería ver sufrir más a Pinocho”. ¿Cómo así que esa vocecita sabe lo que el hada piensa? Por eso me parece tan misteriosa. Pero así es.
	Estudiante: Le lee los cerebros
	Profesora: Porque así es este narrador lo sabe todo. Sabe lo que hacen los personajes, lo que hacen, lo que piensan, lo que sienten.
	Profesora: Hay una cosa clara: la historia se la inventó Collodi, los personajes se los inventó Collodi y la voz que narra la historia, también se la inventó Collodi.
(16:28)	Sara: Como el libro se lo inventó Carlo Collodi, él cuando quiso hacer ese narrador, donde dice por ejemplo “entonces la hada vio a pinocho” así, no. Entonces como Carlo Collodi escribió decidió que la vocecita sabía todo, entonces como Carlo Collodi la escribió así fue la historia y así él la quiso.
	Profesora: Exacto son las decisiones que tomó el autor a la hora de escribir la historia. Y esa voz que se llama narrador porque narra, pues también fue inventada por el autor.
(17:25)	Nicolás: No es que la voz sea como un fantasma así, que sea un fantasma de verdad, es que Carlo Collodi se ha podido escoger un narrador; pero el misterio no es que sea un fantasma, sino que el misterio es que cómo ha podido saber todo y también si fue mujer, hombre.

Tabla 43 Fragmento clase. Distinción del narrador II

Eso llevó a que los estudiantes aseguraran que la obra no necesita de su autor ni del ilustrador para ser entendida, por sí misma se sostiene a lo largo del tiempo. Como dice María Paula: “No significa que si él [Collodi] se muere el libro también se muere, ¡no!”

	Profesora: ¿Y quién es el narrador?
	Estudiante: Carlo Collodi
	Profesora: ¿Seguro?
	Estudiante: si
	Estudiante: No
	Profesora: Eso es lo que uno piensa y es normal pensar eso, pues si él se inventó la historia ¹
	Estudiante: ¹ ¿Entonces quién lo narra?
	Profesora: él la escribió; pero ojo, vamos ya teniendo unas claridades importantes. Fíjense este señor Carlo Collodi, nació y murió hace muchos años ¿Se acuerdan cuando en el teatrino les presenté una foto de él una foto de Italia y eso? Decíamos que hace más de 100 años, eso es mucho. Ese señor ya no existe, por eso yo no puedo decir que quien me narra esta historia es Carlo Collodi, él ya no existe y aun así esta historia vive (levanta el libro).
	Estudiante: fue hecha por él
	Profesora: fue hecha por él, pero una vez que fue hecha esta historia solita vive. No necesita a Carlo Collodi si lo necesitara
	Estudiante Alejandro: No necesita ni al creador, ni al que le hizo los dibujos
	Profesora: Exacto, no necesita ni al creador, ni al que hizo los dibujos, como dice Alejandro. Esos no los necesita, esas personas ya no están. El libro solito por dentro tiene unas voces que son las que permiten que quien sea que lo lea viva esta experiencia y estas aventuras de estos niños. Dime María Paula
	Estudiante María Paula: No significa que si él se muere el libro también se muere, ¡no!
	Profesora: ¿qué tal que hubiera pasado eso? Si hubiera pasado eso ustedes no conocerían esta historia y yo tampoco.

Tabla 44 Fragmento clase. Distinción del narrador III

8.4.1.3 Pinocho, un personaje que va siendo

La historia de Pinocho inicia con el tronco en el taller del maestro Cereza. No obstante, para la profesora era necesario que sus estudiantes pudieran ir un poco más atrás y, de este modo, construyeran representaciones de sucesos posibles en cuanto al origen de las competencias que hacen del personaje un sujeto potencialmente capaz de lograr su objetivo (Bautista y Cortés, 1999: 31). En otras palabras, que otorgaran cualidades especiales a ese tronco para construir la verosimilitud de sus peripecias y el cómo se enfrenta a ellas. Para esto diseñó y presento en el aula una presentación en *Power Point* con las imágenes de los eventos claves de esta primera parte (esto se mencionó en la categoría 2) para que los niños reconstruyeran en retrospectiva, de manera colectiva y en voz alta, la historia de los primeros nueve capítulos invirtiendo

el orden cronológico. Al llegar al capítulo uno leyeron de nuevo el primer párrafo y se propuso a los chicos, bajo la modalidad de parejas de trabajo, generar hipótesis sobre las razones de esa naturaleza mágica del tronco y escribirlas. Esta parte del ejercicio será retomada más adelante en el análisis de la categoría 5.



Ilustración 18 Ilustraciones Ugo Freles

Además de reflexionar sobre el origen de Pinocho, la docente -finalizando el proyecto- propuso un acercamiento a la configuración del personaje, sus transformaciones y su evolución a lo largo de la historia. Es así como pudieron reconocer la intencionalidad de Pinocho, su motivación, sus metas, sus emociones, las razones de las decisiones tomadas, sus contradicciones y esencialmente, como todo este conjunto fue dejando huella o moldeando su identidad. Así mismo, este análisis les permitió un conocimiento similar de los personajes secundarios en su función de oponentes o ayudantes del protagonista y de las estrategias de manipulación que empleaban para que éste hiciera lo que ellos deseaban. En la interacción que sigue los estudiantes dialogan, de forma guiada, al respecto:

Profesora: Todos sabemos cómo empezó la historia de Pinocho, todos sabemos que era un trozo de madera muy especial que incluso antes de que lo convirtieran en un títere o en una marioneta ese tronco ya hablaba y por eso asustó al maestro Cereza al comienzo, pero una vez que tenía ya la forma él se comportaba de una manera muy especial ¿sí o no? y al final de la historia se comporta de otra manera. Entonces vamos a pensar un poquito ¿cómo era al comienzo ese personaje?, ¿ese niño cómo era al comienzo? (las intervenciones las iba escribiendo la docente en el tablero, en la imagen se pueden

apreciar la mayoría de ellas).

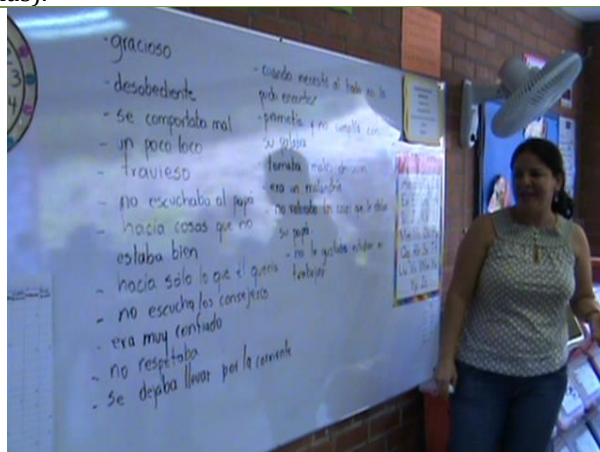


Ilustración 19 Diálogo transformaciones de Pinocho

Profesora: Era muy confiado, no se daba cuenta en realidad lo que sucedía y dejaba que se aprovecharan de él.

Estudiante: ¿Por qué cuando hicieron la pelea él por qué se quedó ahí?

Profesora: ¿Por qué?

Estudiante: por el amigo

Profesora: ¿y eso significa que cómo era el como amigo entonces?

Estudiante: bien, buen amigo

Estudiante: él no lo quería dejar ahí

Profesora: Fíjense ese dato, sí, Pinocho tenía todas esas cosas no tan buenas al comienzo, pero sí tenía cosas muy buenas, por ejemplo, era buen amigo

Estudiante: y tenía corazón bueno

Profesora: sí señor, era buen amigo y en el fondo tenía un buen corazón, era un buen chico, solo que tomaba muy malas decisiones.

Estudiante: como el oso de Toy Story que parece bueno, pero es un monstruo adentro

Profesora: ¿y Pinocho es así o al revés?

Estudiante: al revés, al revés.

Profesora: Decimos aquí está Pinocho al comienzo de la historia, pero suceden muchas cosas que hacen que algunas de esas características se transformen y al final, al final es el mismo Pinocho, pero es distinto tiene muchos cambios y transformaciones. La pregunta es ¿Por qué creen ustedes que pasan esas cosas?, ¿Por qué Pinocho cambia?, ¿por qué Pinocho transforma tantas cosas?

Estudiante Juanita: Es que como él ya aprendió que no puede hacer esas cosas porque después cada vez se va metiendo en más problemas.

Estudiante Alejandro: que él antes de volverse obediente, él no se podía controlar, entonces en el final el comenzó a controlarse y se volvió a controlar otra vez. [...] Ya no necesita al grillito aquí (tocándose el hombro).

Estudiante: él se cansó de esos (...) y por eso dice "se acabó el tonto".

Tabla 45 Fragmento clase. Transformaciones de Pinocho

El conocer la historia completa, "la de verdad", ayudó a los niños a acercarse de forma compleja al personaje; a ir más allá de la representación común: Pinocho=mentiroso. Lo ubican dentro de unas dinámicas de interacción con otros y de decisiones propias. Un personaje con defectos y virtudes. Se reconstruyó, de esta manera, una historia de acciones e interacciones entre los actores, pero también se realizó un inventario de las

operaciones cognitivas (recordar, olvidar, informar) realizadas por ellos y un recorrido de tipo tímico, es decir, una exploración de los sentimientos o de los criterios axiológicos. Este conjunto de reflexiones alude, concretamente, a la manera como está organizado el plano de la historia; en palabras de Bremond (1966), se trata aquí de un abordaje de la *lógica de los posibles narrativos*.

Desde la tradición aristotélica el discurso sobre los relatos ha coincidido en referirse a tres momentos fundamentales en el desarrollo de una historia: se trata de las funciones de inicio, la de desarrollo y la que marca el resultado de dichas acciones. Se las ha nombrado como inicio/medio/desenlace y podrían remontarse a la denominada unidad de acción a que se alude en *Arte Poética* (2007). Bremond (1996) amplía este marco de referencias e introduce la idea de las transformaciones y propone el concepto de procesos de *conservación y mejoramiento o degradación*; también se refiere al carácter de agente o paciente que puedan tener los actores. Además del referente aristotélico también podemos citar como antecedente sobre el tema de las transformaciones en el plano de la historia el estudio realizado por Vladimir Propp (1928) titulado *Morfología del cuento* (2000).

En su conjunto esta teoría evidencia la dinámica del plano de la historia y destaca cómo los personajes no *son* sino que *van siendo*, es decir, que no son sólo sujetos de estados sino de transformaciones: los personajes cambian en función de sus interacciones con otros personajes, determinan y son determinados por los otros sujetos de la trama. De ahí que los niños puedan inferir sobre Pinocho:

Sara: Se preocupó por lo que le pasó al papá y vio que se podía morir por todo lo mal que se había portado y decide cambiar ahora piensa en los demás no sólo en él.

José Ariel: aprendió a trabajar con esfuerzo.

Nicolás: aprendió a no ser egoísta, a sacrificarse.

Alejandro: que él antes de volverse obediente, él no se podía controlar, entonces en el final el comenzó a controlarse y se volvió a controlar otra vez. [...] Ya no necesita al grillito aquí (tocándose el hombro).

Tabla 46 Fragmento clase. Transformaciones de Pinocho II

8.4.2 El campo de los milagros: un mundo posible

En una de las interacciones en el aula, uno de los niños expresó sus pensamientos al reflexionar sobre la voz del narrador diciendo: *esa voz no puede ser de ningún personaje porque no existieron los personajes, se los inventaron*. Frente a lo cual la maestra replicó: *pero eso hace que existan, si alguien se los inventa, existen. Y en el mundo de Pinocho, existen*. Si bien es cierto que los personajes no existen en nuestro contexto, sí existen en la historia de Pinocho, esta claridad de la maestra, también evidencia su conocimiento literario. Ella está aludiendo a la noción de **mundo posible**. Umberto Eco, en su ensayo *Los mundos de la ciencia ficción* (1998), postula que toda obra literaria traza un mundo posible, pues representa una serie de situaciones e individuos que no pertenecen al mundo en el que está inscrito el autor. Dice también que, al construir mundos paralelos, el desarrollo de la historia se centra en responder preguntas hipotéticas del tipo "¿Qué pasaría si existiera un mundo que fuera totalmente diferente?". Esta situación pone de manifiesto un asunto central de la enseñanza de la literatura que hace esta maestra: la verosimilitud y en sus palabras lo explica de la siguiente manera:

El asunto tiene que ver con la propuesta del aula y es que ellos logren reconocer que la literatura no es ni cierta ni falsa, ni real ni mentira sino que es verosímil que es posible por eso siempre hablamos de mundo posibles y si existe en ese mundo posible, en esa ficción entonces sí existe solo que de manera distinta al plano real, algo así. (Entrevista semiestructurada. Anexo 9).

Estas ideas coinciden con la perspectiva de otro autor que es reconocido por haberse referido a los mundos posibles: Jerome Bruner. En su texto *Realidad mental y mundos posibles* plantea lo siguiente:

Los textos ficcionales constituyen sus propios objetos y no copian algo que ya existe. Por esta razón no pueden tener la determinación plena de los objetos reales y, en realidad, es el elemento de indeterminación el que induce el texto a "comunicarse" con el lector, en el sentido de que lo inducen a participar en la producción y en la comprensión de la intención del trabajo. (Bruner, 1986: 36).

Así, leer puede ser, entre otras cosas, una manera de ingresar y apropiarse de un mundo posible... y también de encontrar (descifrar o deducir) la manera de transitar en él. Recorrer el mundo de Pinocho requiere más que solo leer apresuradamente,

volver sobre la historia se hace necesario para disfrutar del bosque y no salir huyendo de él (Eco, 1997).

8.4.3 El tiempo en Pinocho

Otro de los ejercicios propuestos al final del proyecto, pretendió que los estudiantes pudieran reflexionar acerca de las diversas dinámicas del tiempo en su transcurrir al interior de la historia, al ser narrada y al ser vivida por el protagonista. Tarea nada sencilla si se tiene en cuenta el nivel desarrollo del pensamiento lógico matemático en relación a las nociones de espacio y tiempo con el que cuentan los niños en edad preescolar. La profesora ayudó a sus estudiantes a desarrollar el sentido de temporalidad mostrándoles lo sucesivo como unidad para que tomaran conciencia del tiempo a partir de los hechos o cambios que se producen en su discurrir.

La tarea a la que le hicieron frente en el aula fue representarse el transcurso del tiempo al interior total de la historia (*tiempo de la fábula* para Eco, *tiempo de la diégesis* para Genette). Este tiempo es lógico / cronológico y tiene un marco amplio, representa la totalidad de la historia y responde a la pregunta ¿en cuánto tiempo transcurren los hechos que se cuentan? El reconstruirlo les ofreció a los estudiantes claridades en cuanto a la manera como está tramada la historia.



Ilustración 20 Maestra mostrando el mapa



Ilustración 21 Trabajando con el mapa

Para tal fin se contó con un mapa en el que se muestran los lugares por los cuales el protagonista transitó. En primera instancia, este mapa hizo devolver a los chicos sobre la totalidad de la historia, no para recitarla o demostrar que la habían aprendido como ejercicio evaluativo, sino para reconocer cuánto duran los hechos, y cuáles son las relaciones de causa/efecto, acción/reacción que los organiza secuencialmente. Para llevar a cabo la reconstrucción de los acontecimientos la docente previamente

identificó cuánto tiempo pasaba en cada uno de sus momentos claves. Ella con su narración iba haciendo la síntesis de los hechos y llamaba la atención de los niños sobre el tiempo que transcurría entre uno y otro. Es así como ellos se dieron cuenta que en una sola noche a Pinocho le habían ocurrido dos aventuras diferentes: estar en la Hostería del Cangrejo Rojo y ser perseguido y colgado de la gran Encina por los ladrones. Al finalizar esta parte de la actividad los niños reconocieron que la historia transcurre en aproximadamente 2 ½ años.



Ilustración 22 Niños trabajando en clase

Con estas elaboraciones construidas, los estudiantes pudieron establecer que, si bien toda la historia había transcurrido en 2 ½ años, tanto los cambios físicos como emocionales vividos por Pinocho parecían corresponder a un periodo de tiempo mayor, lo que puso de manifiesto que la noción de temporalidad no sólo está sujeta al reconocimiento de unidades de duración, sino también a la experiencia de la duración que tiene el sujeto que lo vive. Su historia empieza desde su nacimiento (construcción) y termina cuando él tiene aproximadamente 12 años. Todo esto conduce, como también hemos señalado en otro momento, a propiciar lecturas en el aula cada vez más complejas y completas. Al respecto la maestra señala lo siguiente: “los niños hacían la reflexión de que pareciera que los años para Pinocho son como los años de perro, que nosotros conocemos, porque el tiempo pasa más de prisa para él” (Entrevista semiestructurada. Anexo 9).

Así pues, partiendo de que sus estudiantes son niños de edad preescolar, la profesora diseñó un acercamiento a la obra desde propuestas teóricas generales de la narración y de la enunciación, no solo para reconocer sus particularidades estructurales sino, primordialmente, para aportar a sus procesos de aprendizaje y construcción de sentido. Eso sí, sin que en la mediación ella recurriera a un metalenguaje. Lo anterior ayudó a los niños a desentrañar las especificidades literarias que son distintas a las de otros tipos de texto.

8.5 Categoría 5. De cómo la maestra fomenta la comprensión y la creatividad. *Producción textual: dándole vueltas a la noria*

En esta categoría el énfasis se centra en cómo la productividad de los estudiantes direccionada por la docente, propicia formas de pensamiento tanto abductivo como analítico, que fortalecen el ámbito de lo racional y el de lo imaginativo en la construcción del lector de literatura.

Sesiones enero 30, 31; febrero 1, 2-3; marzo 22, 27- 28; abril 16, 17-18, 19; mayo 8-9, 10- 11, 14, 15-16, 29-30.

La primera vez que Pinocho trabajó tuvo que darle vueltas a la noria del hortelano para sacar agua y recibir en retribución un vaso de leche para llevarle a su padre. Algo similar pasó en el aula de la docente Claudia, los niños tuvieron que poner a trabajar su conocimiento e imaginación para producir sentido. Por ser niños de transición tenían un doble desafío: enfrentar su conocimiento del código²⁴ y posicionarse como sujetos que elaboran textos coherentes. En esta investigación nos interesa, especialmente, el segundo reto, por ello nos centraremos en las implicaciones de cuatro producciones que propuso la maestra y que se enmarcan en las posibilidades que ofrece la literatura.

8.5.1 Producción 1. Hipótesis origen del tronco.

Paralelamente a la lectura de *Pinocho* los niños estaban reflexionando sobre su identidad, quiénes son ellos, por qué tienen dos apellidos y cómo está constituida su familia. La docente trasladó esta discusión a la novela al proponer rastrear los orígenes de Pinocho como personaje. En el inicio de *Pinocho* se narra que un trozo de madera (simple, ordinario) va a parar en el taller del carpintero *maese* Cereza. El narrador no posee mayor información sobre cómo o por qué ocurre eso: “No sé cómo sucedió” declara literalmente. He ahí un interrogante, un implícito o un no-dicho. Esto lo aprovechó la docente para fundar en sus estudiantes la capacidad de llenar ese intersticio y que ofrecieran una hipótesis genesíaca. Ella afirma: “Pinocho también

²⁴ Reiteramos que este abordaje se hizo en el marco del proyecto de lenguaje, pero la reflexión guiada sobre el sistema de escritura no es el énfasis de nuestra investigación.

tuvo uno [origen], ahí no está escrito pero eso no quiere decir que no exista o que no podamos jugar a crearlo” (Entrevista semiestructurada. Anexo 9).

Este intersticio que usa la docente es propio de la literatura porque

Toda ficción narrativa es necesaria y fatalmente rápida, porque –mientras construye un mundo, con sus acontecimientos y sus personajes- de este mundo no puede decirlo todo. Alude, y para el resto le pide al lector que colabore rellenando una serie de espacios vacíos [...] todo texto es una máquina perezosa que le pide al lector que le haga parte de su trabajo. Pobre del texto si dijera todo lo que su destinatario debiera entender: no acabaría nunca (Eco, 1997: 11).

Para llenar ese espacio vacío, la docente guio la reflexión con la siguiente pregunta: *¿De dónde venía ese tronco antes de llegar al taller del maestro cereza?* Resolver ese interrogante -dado que no se trata de una información que los lectores puedan encontrar de manera directa o inmediata en el texto- reclamó, como mencionaremos más adelante, de los estudiantes una de las actividades del pensamiento que la escolaridad trata (y no siempre con éxito) de fomentar: el razonamiento abductivo.

Para resolver el interrogante los estudiantes se organizaron en sus parejas de trabajo y discutieron sobre los posibles orígenes dejando volar su imaginación y tratando de llegar a un acuerdo, cuando lo tenían pasaban a la escritura de la propuesta. En una sesión posterior dialogaron sobre todas las respuestas y realizaron una escritura colectiva del grupo. Observemos dos de los textos finales:

¿DE DÓNDE VENÍA ESE TROZO
DE MADERA ANTES DE LLEGAR
AL TALLER DEL MAESTRO CEREZA?
Versión colectiva de Transición B
“El grillo fue al bosque mágico y trajo un trozo del árbol mágico y lo llevó al taller del maestro Cereza porque él sabía el futuro, sabía que Gepeto iba a ir al taller del maestro Cereza y luego iba a hacer a Pinocho y que él sería un buen niño. Lo que no sabía era que Pinocho lo iba a aplastar”

¿DE DÓNDE VENÍA ESE TROZO
DE MADERA ANTES DE LLEGAR
AL TALLER DEL MAESTRO CEREZA?
Versión colectiva de Transición C
“Un día hubo una tormenta y le cayó un rayo a un árbol y le cortó un pedazo y eso le hizo un corazón y ese pedazo de palo rodó hasta el taller del maestro Cereza”

Ilustración 23 producciones orígenes Pinocho

Estas explicaciones son el resultado de un proceso de pensamiento abductivo, una forma de razonar que escapa de las restricciones de lo *necesario* y se adentra en el terreno de lo *plausible*, de lo *probable*, de lo *podría ser* sin que necesariamente sea.

El marco para que este razonamiento tuviera lugar en las respuestas de los niños lo otorga lo que anteriormente (cfr. Categoría 4) hemos denominado, siguiendo a Eco y a Brunner, un *mundo posible*. Esto implicó, para los niños, pensar de una manera menos coyuntural o episódica o argumental y ubicar la atención sobre los rasgos generales y globales del mundo en que ocurren los acontecimientos de la trama. En este caso la relación de productividad se estableció con un mundo posible fantástico, el construido en la novela *Pinocho*, que presenta algunas marcas de relato maravilloso. Algunos autores son prolíficos y rigurosos en cuanto a ofrecer información sobre los mundos posibles que han construido; en el caso del autor de *El señor de los anillos*, J.R.R. Tolkien, que construye mapas, diseña lenguas y sistematiza dinastías, linajes y razas. En otros casos, como el de Collodi, el mundo posible construido guarda mucha semejanza con el entorno empírico del autor, si bien los elementos fantásticos (por ejemplo inclusión de personajes mágicos o el recurso de la antropomorfia) pudieran sugerir otra cosa.

Las explicaciones ofrecidas por los estudiantes muestran que ambos grupos aluden a su conocimiento del mundo real, todos los troncos proceden de árboles. Esta dimensión de analogía es propia de las narraciones literarias. Al respecto plantea Vásquez-Rocca (2012) lo siguiente:

Hasta los mundos narrativos más imposibles tienen como fondo lo que es posible en el mundo que concebimos como real. Las entidades y situaciones que no son explícitamente nombradas y descritas como diferentes del mundo real son entendidas a partir de las leyes que aplicamos a la comprensión del mundo real. Así pues, la narración de ficción construye un modelo análogo del universo real, lo que permite, como en todos los modelos, conocer la estructura y los procesos internos de la realidad y manipularla cognitivamente. Se otorga así un valor cognoscitivo a la ficción, de modo tal que todas las posibles connotaciones, no expresadas directamente por el texto, sino –más bien– mostradas implícitamente o implicadas contextualmente en lo dicho por el mismo, iluminan aspectos de la realidad que sin estas extrapolaciones ficcionales permanecería en penumbras.

Lo interesante es que los niños no se quedaron en el mundo real ni con explicaciones lógicas, añadieron la dimensión del mundo posible, el por qué el tronco se comporta como un humano, siente, habla, se queja. Definitivamente, ese tronco no puede ser como los demás, tiene algo especial. Transición B aludió a la característica de los

relatos maravillosos, el árbol es mágico; mientras que Transición C acudió a un fenómeno natural capaz de crear un corazón, el rayo. El curso B utilizó, además, su conocimiento de la historia para apoyar su hipótesis, incluyeron al personaje Grillo como el responsable de que el tronco llegara donde el maestro Cereza. Le agregaron a éste un poder “conocer el futuro” y al mismo tiempo una restricción “desconoce que Pinocho lo aplastaría” de esta manera hicieron verosímil que Grillo llevara el tronco que más adelante sería su perdición. En esa introducción, los estudiantes se apropiaron de una de las funciones del narrador, adelantan información a los lectores, en términos de Eco, realizan una *prolepsis*. Acuden entonces a su conocimiento del mundo real, de los cuentos y de la propia historia.

Estas producciones fueron digitadas por la maestra e incorporadas en el libro de cada uno de los estudiantes, así que se convirtió en una introducción a la novela. Pero creemos que va más allá, muestra de forma concreta cómo nuestras inferencias acompañan al texto, se hacen presentes para completar los intersticios que éste deja.

8.5.2 Producción 2. Negociación y escritura del mensaje para Collodi solicitando la continuación de la historia de Pinocho.

Otra de las producciones no tiene que ver con un intersticio en el interior de la historia sino con un capítulo de la vida de Collodi (cfr. Categoría 2). Cuando en el aula la lectura iba en el capítulo 15, la maestra retomó la decisión del autor de matar a Pinocho y dar por terminada la historia y le propuso a los niños que se posicionaran frente a dicha resolución. En sus palabras

Se le mencionó a los chicos que eso era una leyenda, pero que queríamos creer que era posible que los niños se habían revelado y habían dicho: “¡queremos más Pinocho, queremos más Pinocho!” (...). Eso posibilitó que los niños se pusieran en la situación como si hubiesen sido niños de ese momento histórico, cultural, real, concreto de Italia, que si nosotros hubiéramos estado allá y hubiéramos tenido la posibilidad de escribir al periódico para presionar al editor y el editor a su vez al escritor, qué habríamos dicho”. (Entrevista semiestructurada. Anexo 9).

La docente invitó a los niños a jugar en términos de Rodari (1999) al “qué pasaría si”, a que se ubicaran en el terreno de las posibilidades e hicieran un primer

acercamiento desde la imaginación a esa situación. Observemos la interacción que se sostuvo en el aula al plantear la actividad.

Profesora: ...Ahora fíjense lo que dice arriba, **te imaginas tú** (le toca el hombro a un estudiante) te imaginas, si la historia de Pinocho se hubiera acabado, amigos, **¿se imaginan que la historia de Pinocho se hubiera acabado cuando lo cuelgan?** Y ya, ¿ahí se acabara? [*En coro* Noooo un estudiante menciona tiene que tener un final feliz] ah! y fíjense que ustedes, cuando yo les leí eso ustedes decían ¿Y qué pasa, por qué hay más hojas, será que revive? Dijeron muchas cosas. Pues eso mismo les pasó a los niños que había en esa época, todo el mundo se quedó como que cómo así? Nooo, queremos más Pinocho, entonces yo les voy a proponer, Andrés, que hagamos un ejercicio de imaginarnos que nosotros vivíamos en ese momento

Profesora: Mírame, si tu fueras, Juan Andrés, **Si tu fueras uno de los niños** que protestaron enviando cartas al semanario para que volviera Pinocho, ¿qué escribirías? Si ustedes hubieran estado ahí en ese momento en Italia, cuando dicen “Ay, está bueno Pinocho, ay que ya no va a haber más” y ustedes hubieran escrito cartas para pedir, perdón, ¿qué escribirían?

Christian: Que Collodi no te canses de escribir Pinocho, tú puedes escribir muchas cosas lindas y después de que fin.

Estudiante: Que, que, quiero más historia de Pinocho porque estaba muy linda y todavía tiene muchos años para vivir

Mariana: Eh, eh, que yo escribiría, que cómo así, porque queremos más Pinocho, no queremos que se acabe la historia, porque queremos más aventuras de qué le pasa a Pinocho.

Tabla 47 Fragmento clase. Mensaje para Collodi

Con este ejercicio la docente interpeló a otro mundo posible, que vamos a denominar mundo cero (Eco) o entorno empírico del autor (Suvín). Se apela aquí a un abordaje de tipo contextual o trascendente, frente a la consideración



Ilustración 24 Niñas escribiendo mensaje a Collodi

inmanente o contenida del ejercicio de producción 1. Se toma de ese mundo cero un acontecimiento verificable: las cartas enviadas a Collodi para que diera continuidad a Pinocho, una vez éste había dado por finalizada la historia del personaje. Esto supone considerar datos de carácter biográfico, histórico, además de la formulación de hipótesis sobre cómo, verosíblemente, serían los tipos de comunicación posibles en ese entorno en particular (el género epistolar, en este caso), aunque el tipo de texto no fue el eje de discusión central. Consideramos que experimentar o saber a tan corta edad que a los autores se les pueden hacer pedidos, que son personas con las cuales existe la posibilidad de interactuar, marca una impronta de que aquello que pensamos

y sentimos es válido y podemos interpelar a través de la escritura a personas que creemos inalcanzables.

8.5.3 Producción 3. ¿Por qué la sombra de Pinocho al final de la película sigue siendo la de un títere si él ya se había convertido en un niño de verdad?

Que los lectores somos sujetos activos y que reaccionamos frente a los textos que leemos, quedó representado en la pregunta que Nicolás planteó, a propósito de la última escena de la película *Pinocho*: “¿por qué la parte, por qué cuando, por qué cuando Pinocho ya era un humano que, que su sombra tenía el sombrero de Pinocho y era él?”. El asombro es uno de los acontecimientos que obliga a querer comprender algo. No es normal que la sombra no tenga la forma de aquello que refleja, o que se comporte como si tuviera independencia (tal sería el caso de Peter Pan). La maestra aprovechó y potenció esta inquietud para volverla elemento de discusión y de posibilidades, puesto que tratar de explicar este fenómeno implicaba entrar de nuevo en el terreno de las probabilidades, de las hipótesis verosímiles pero que no podrán ser comprobadas, estamos en el terreno de la literatura. Veamos primero la interacción que se produjo en el aula.

116 (16:47)	Estudiante seis (Nicolás): ¿Por qué la parte, porque cuando, por qué cuando, por qué cuando Pinocho ya era un humano que, que su sombra tenía el sombrero de Pinocho y era él?...
117 (17:04)	Profesora: ¿Por qué? ¿Quién se quedó pensando en eso? Y ¿qué respuesta tenemos para esa pregunta? A ver a quién se le ocurre algo, por qué, escúchame Pablo, ¿por qué cuando Pinocho se convierte en un humano, la sombra sigue teniendo como el sombrero y se queda afuera?, ¿por qué?, ¿qué explicación le darían ustedes a esa situación?, piénsenlo bien porque es una pregunta, muy profunda ¿no? (los estudiantes comienzan a hablar todos al tiempo) Entonces, tiene la palabra, ¿Tú la pediste Andrés? Pregunta ¿por qué cuando...? (un estudiante se aproxima saltando hacia la profesora pidiendo la palabra) No amigo, yo no te la he dado, no por que la pidas quiere decir que ya la tienes, hay que esperar, quién puede contestar esa pregunta: ¿por qué cuando pinocho se convierte en un niño de verdad, su sombra se sigue pareciendo a la del títere? Quien tiene una explicación.
136 (01:36)	Estudiante: Que, que cuando Pinocho era un títere tenía la sombra de un humano y cuando se convirtió en un humano tenía la sombra de un títere.
137 (01:45)	Profesora: ¿Y eso que significa? Perdón.
138 (01:48)	Estudiante: O sea, que, que, que la sombra del humano lo perseguía todo el tiempo, la sombra del humano lo perseguía todo el tiempo.
139 (01:59)	Profesora: Alejandro, tú qué crees de eso, tú qué opinas.

140 (02:01)	Estudiante (Alejandro): Que de pronto, el todavía no tiene la alma de un niño, tiene la alma de un títere, solo que, se está controlando el mismo, no la alma lo controla.
141 (02:13)	Profesora: es increíble ese comentario que hiciste, nos estamos acercando bastante, bastante a comprender la historia de Pinocho, Mariana.
142 (02:23)	Estudiante: O debe ser que, que como está ahí sentado Pinocho, en ese asiento y le salió la vida... que era antes
143 (02:32)	Profesora: Puede ser, Mariana.
144 (02: 35)	Estudiante: Eso debió ser porque como, el títere siempre seguía la sombra, pero el humano luego se fue convirtiendo entonces, la sombra del títere seguía siempre allí persiguiéndolo.
148 (03:35)	Estudiante: Yo creo que fue porque pues... o sea, Pinocho era muy travieso entonces, creo que fue porque él, de pronto quería seguir viviendo y se le salió el alma.
149 (03:57)	Profesora: Puede ser, dijimos que seguía Christian, listo te toca.
150 (04:03)	Estudiante (Christian): Yo creo que de pronto Pinocho, de pronto, era, el espíritu de Pinocho que seguía] ¹ , que quería seguir viviendo las aventuras.

Tabla 48 Fragmento clase. La sombra de la marioneta

La discusión y elaboración de hipótesis sobre el significado de este curioso fenómeno se convirtió en una ocasión para poner en escena los acervos (enciclopedias, según Eco) con que enfrentaron los niños el dar forma a la comprensión de un hecho que escapa a las normas de nuestro mundo físico. Hemos de aclarar que estos conocimientos han estado nutridos por reflexiones anteriores en el aula de prekinder (en el colegio hay una planeación conjunta entre todas las docentes del nivel), en Transición (ya habían trabajado un semestre con la profesora Claudia con el texto *Donde viven los monstruos* de Sendak (2009)) y la dotación de literatura infantil que tienen en su biblioteca. Volviendo a nuestro curioso fenómeno, estamos aquí, entonces, en el terreno de lo hermenéutico; la explicación a por qué hay una diferencia morfológica entre el personaje Pinocho y su sombra desató explicaciones de diversa índole por parte de los niños, como lo veremos a continuación.

Antes que nada, detengámonos en lo siguiente: que una persona, aunque cambie su apariencia en el fondo siga manteniendo su identidad, es una tópica contenida en otra de las obras queridas por los niños, a la que han tenido previo acceso: *Willy el tímido* de Anthony Browne. En este libro álbum, el protagonista, víctima de los insultos de la pandilla de gorilas del barrio a causa de su delgadez y buenos modales, adquiere un plan para dejar de ser un debilucho. Sigue todas las indicaciones y los lectores

presenciamos poco a poco cómo sus músculos se desarrollan. Finalizando la historia Willy encuentra que los gorilas acosadores están molestando a su amada, su sola presencia hace que éstos huyan. Podríamos pensar (incluso él lo hace) que su actitud cambia y se convierte en una persona valiente y más ruda; sin embargo, en la última escena nos damos cuenta que a causa de su distracción se golpea con un poste, la reacción de Willy es decir “¡Ay, perdón!”.

Podemos equiparar la *explicación 1* de los niños sobre la diferencia entre el cuerpo y la sombra de Pinocho a la historia de Willy. En el fondo él sigue siendo una marioneta, ésa es su esencia, eso no va a cambiar (al menos no tan rápido), aunque en lo exterior ya sea de carne y hueso. A esta interpretación podemos añadir lo dicho por Nicolás en la interacción de clase “de pronto, él todavía no tiene la alma de un niño, tiene la alma de un títere, solo que se está controlando él mismo, no la alma lo controla”. Aquí ya hay otro elemento: la consciencia de quiénes somos y cómo podemos ejercer un control sobre ello. Esta interpretación podemos asociarla con la explicación 2, la sombra (ese ser travieso, esa esencia de marioneta) quiere seguir teniendo aventuras, pero el niño “de verdad” es capaz de sobreponerse a esos deseos y entrar a la escuela, asume la responsabilidad que le ha sido otorgada y pospone por el tiempo necesario la pulsión del juego.



Ilustración 25 Explicación 1. Diferencias cuerpo y sombra de Pinocho

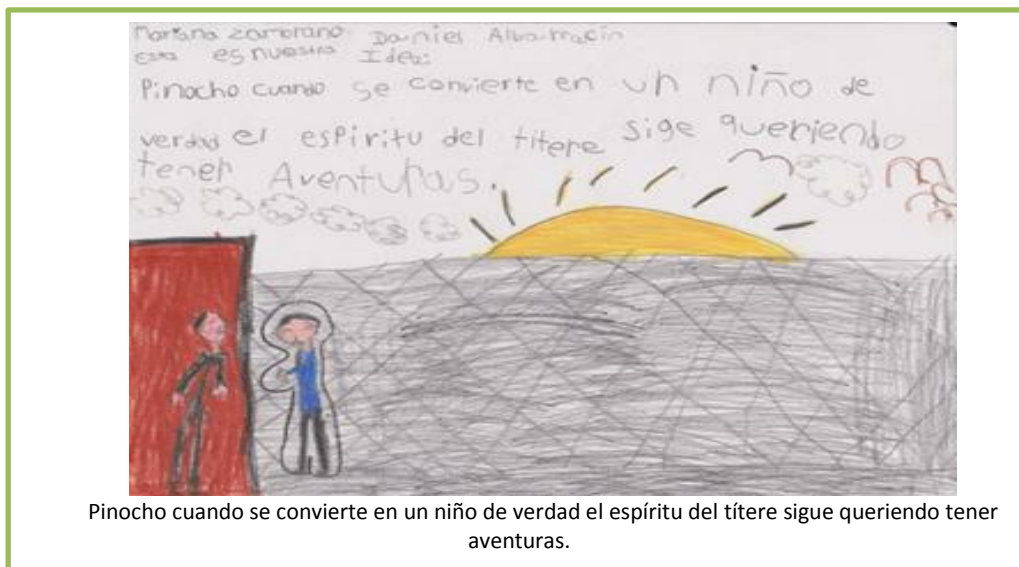


Ilustración 26 Explicación 2. Diferencias cuerpo y sombra de Pinocho

La explicación 3 ya no confiere a Pinocho y a su esencia la diferencia entre su sombra y su cuerpo. Aquí entra en escena el personaje mágico de la historia, el hada que puede hacer los deseos realidad y la responsabilizan del olvido de una parte de Pinocho. La sombra sigue siendo de títere a causa de ella.

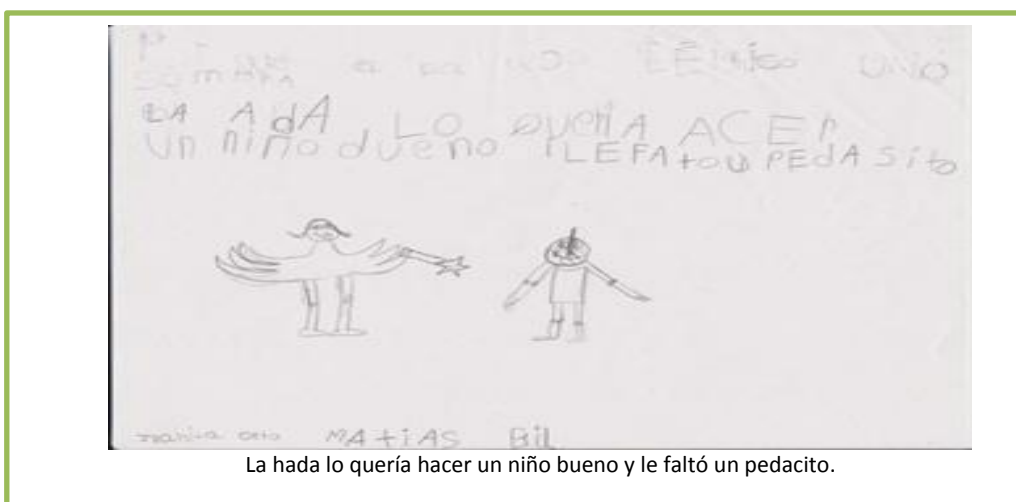


Ilustración 27 Explicación 3 Diferencias cuerpo y sombra de Pinocho

Tenemos aquí dos niveles de interpretación. Uno: se asigna al personaje principal, por sus características, la responsabilidad de que su sombra y su cuerpo sean diferentes. Dos: la responsabilidad es del hada en el momento de transformación del personaje. La primera opción revela un mayor nivel de comprensión de los elementos simbólicos

de la historia pues requiere una consciencia de quién es el personaje, sus acciones a lo largo de la historia. La segunda es más episódica, no tiene en cuenta los embrollos, las disertaciones, las decisiones de Pinocho ni su transformación a lo largo de la fábula. Pero todas estas inscritas en el mundo posible que Collodi creó. Se muestra la forma en que los niños se apropian de los elementos propios de la literatura para explicar sus acontecimientos.

8.5.4 Producción 4. La descripción del cuadro

Como ya mencionamos en la categoría 3 a los niños se les dijo que eran artistas y que por lo tanto realizarían una exposición gráfica y sus familias serían invitadas a ella. Entonces esta producción se insertó en un evento más grande, la clausura de transición y sus obras serían adquiridas por sus padres. Por ello, la exposición debía ser montada con todo el rigor. Cuando asistimos a una galería de arte, vemos que los cuadros están acompañados de su respectiva descripción, pues los niños escribieron la suya. En este apartado nos acercaremos al proceso de escritura y a los retos que implicó en términos de apropiación de la voz narrativa.



Ilustración 28 Leyendo el momento favorito

Para empezar, los niños eligieron cuál era su momento preferido de la historia de Pinocho. En voz alta compartieron su decisión con el grupo y, luego, ubicaron en el libro la parte en que se hallaba la narración. Para esto contaron con la ayuda de la docente, con quien leyeron nuevamente lo que se decía en la novela de ese momento. De esta manera, la maestra se cercioró que recordaran todos los detalles de la escena u episodio escogido. Enseguida, realizaron una copia significativa del mismo (transcripción al cuaderno) con lo que consolidaban su acercamiento al modo de decir del narrador, las palabras que utiliza y su estilo. Con esto construido, estuvieron preparados para enfrentarse a la escritura individual.

Claudia diseñó un formato para que los niños escribieran, como pudieran (de acuerdo a su nivel de comprensión del sistema escrito), su momento preferido. Para ayudarlos

en la construcción del código, en una sesión posterior, escaneó algunas producciones y entre todos las analizaron en términos de qué tan completas estaban, cuáles letras tenían, cuáles les hacían falta, cómo podían mejorar. No obstante, como mencionamos en el primer párrafo, este no es nuestro énfasis (requeriría otra investigación) y por ello no profundizaremos en estos ejercicios.

Después de recibir la retroalimentación de la maestra, los niños pasaron el limpio sus textos teniendo en cuenta las observaciones orales y las marcas de corrección que ella les había indicado. Algunos estudiantes reescribieron dos o hasta tres veces. Con este conjunto de acciones los niños tuvieron que situarse como escritores, es decir, asumir una voz a la hora de hacer esa presentación, cómo lo iban a escribir, qué iban a decir del cuadro. Tenían que tener en ese texto, de alguna manera, la narración del momento pero, también, tenían que tener muy precisa la voz de ese narrador (Entrevista semiestructurada. Anexo 9).



Ilustración 29 Escritura definitiva

Colegio Jefferson Fundado en 1963	Proyecto "Pinocho" Descripción de la obra
	Versión 1
Artista: Tamer Andrés Guzmán	
Mi momento preferido de la historia de Pinocho es cuando: pinocho golpea al diablo en la mente y abre la puerta ce paritio porco el pie en la como un como un como un	

Exposición de arte
¡Queremos más Pinocho!
Junio de 2012

Artista: Tamer Andrés Guzmán
Ocupación: Pinocho

¡Golpeo la puerta
fuertemente y la puerta se paritio
porque el pie en tan como un
como un

Proyecto Pinocho
Escuela Agrícola Veracruzana
P.O. Box 5077 - 2002

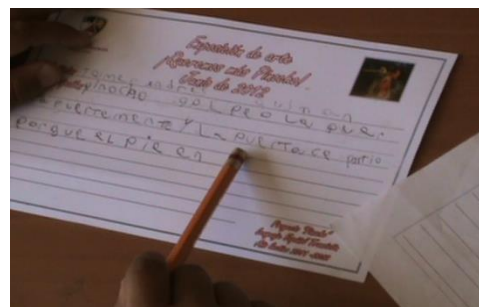


Ilustración 30 Proceso de Tamer Andrés Guzmán.

Observemos cómo asumió la voz narrativa Tamer en su texto “Pinocho golpeó la puerta fuertemente y la puerta se partió porque el pie entró como un clavo”. Él narró su momento favorito desde un impersonal, no hay marcas desde el lector (a mí me gustó cuando) y tampoco hay valoraciones personales (Pinocho fue descuidado o impulsivo). Se enfocó en relatar el hecho “Pinocho golpeó la puerta” el cómo “fuertemente” y la consecuencia de esta acción “y la puerta se partió porque el pie entró como un clavo”. Esta última frase la acompañó de una figura literaria, la comparación “como un clavo”. Esto indica que Tamer se apropió de los elementos narrativos de la novela para producir su texto.

En palabras de la docente este ejercicio

resultó para algunos muy sencillo, pero para otros muy complejo porque tenían que manejar este asunto de la narración, tomar distancia –que no eran ellos- y segundo lo notacional. Entonces hubo chicos que tuvieron que hacer, dos, tres, otros cuatro o cinco. Los chicos más iniciales, por ejemplo, al final sus textos escritos quedaron silábicos pero con el manejo perfecto desde el narrador (Entrevista semiestructurada. Anexo 9).

Vemos así como la producción de sentido no está subordinada a la apropiación del código. Los estudiantes tuvieron diversos niveles de escritura, algunos sólo narraron la acción, otros añadieron consecuencias o mayores descripciones de la misma con un lenguaje más complejo y de elementos literarios; pero todos se apropiaron de la voz del narrador.

con un proyecto de estos y con una orientación donde el énfasis está puesto en la relación entre literatura y subjetividad, hay que escribir pero cosas que tengan un sentido, que nos aporten, que nos hagan sentir productivos y creativos, que nos establezcan un nexo entre lo que estamos leyendo y la posición que asumimos frente a lo que estamos leyendo (Entrevista semiestructurada. Anexo 9).



Ilustración 31 La exposición final

Con los pedidos que la maestra hizo a sus estudiantes observamos una mediación didáctica que se sirve de la lectura y de la escritura como estrategias para propiciar aproximaciones al texto que no se limiten a la apropiación / reproducción del componente diegético. Así mismo este tipo de mediación apuntó a que los estudiantes se situaran en un ámbito simbólico, que buscaran diversas posibilidades, que

generaran hipótesis; conllevó ir más allá de lo denotado o representado, adentrarse en el terreno de lo connotado o implicado. Todas estas acciones de interpretación llevadas al terreno de la escritura propiciaron el acercamiento y la comprensión de los textos literarios.

8.6 Tejiendo las categorías

Hasta el momento hemos analizado las categorías emergentes por separado, es por esto que se hace necesario un acercamiento a todas para dar una mirada transversal de los elementos constitutivos de la didáctica de la literatura presentes en el proyecto de lenguaje adelantado por la docente Claudia Montoya (cfr. Anexo 4). Es importante recordar que las sesiones seleccionadas para el análisis fueron aquellas en las que la maestra, de manera intencional, acercó a sus estudiantes al estudio de la literatura. Esta es la razón de que si bien la planeación final del proyecto contó con 80 sesiones, sólo 64 fueron objeto de este estudio (equivalente al 80% de todo el proyecto). Esperamos con este acercamiento explicitar los énfasis que tuvo la experiencia y algunas posibles explicaciones de ello.

Con el fin de organizar esta aproximación, tomamos todas las sesiones y las agrupamos en la categoría correspondiente; así establecimos la recurrencia de cada una. Con los porcentajes arrojados de esta distribución, establecimos la gradación de los énfasis que forjó la profesora a lo largo del proyecto, haciendo la salvedad que los aspectos contemplados en cada categoría fueron elementos trabajados de manera recurrente y no secuencial al interior del mismo. Con estos datos determinamos el balance que se presenta en la tabla 49.

	Categorías	Total sesiones por categoría	Porcentaje sesiones por categoría
1	<i>De cómo la maestra funda el vínculo con la literatura</i>	18	28, 12%
2	<i>De cómo la maestra presenta el libro como un objeto cultural trascendente</i>	6	9, 37%
3	<i>De cómo la maestra teje relaciones de sentido</i>	12	18, 75%
4	<i>De cómo la maestra enseña la literatura como especificidad</i>	7	10, 93%
5	<i>De cómo la maestra fomenta la comprensión y la creatividad</i>	21	32,81%

Tabla 49 Énfasis de las categorías en todo el proyecto

De acuerdo a la tabla, cuantitativamente es indiscutible que en el proyecto se destinaron más sesiones a los aspectos enfocados en fomentar la comprensión y la producción textual de los estudiantes. Seguidamente, los esfuerzos se establecen en la fundación del vínculo entre los chicos y la literatura. Siendo el tercer énfasis tejer relaciones de sentido mostrando la intertextualidad entre una diégesis base y diversas tradiciones, versiones y adaptaciones. En lo que se refiere a la enseñanza de la literatura como especificidad a niños de edad preescolar y el presentar el libro como un objeto cultural trascendente, posibilitándoles el establecimiento de un vínculo afectivo entre ellos y el objeto cultural libro, ambos aspectos se convirtieron en el cuarto y quinto foco respectivamente. El siguiente gráfico muestra precisamente esta dinámica de los énfasis según las categorías de análisis.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20	19	18	17	16	15	14	13	12	11
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
40	39	38	37	36	35	34	33	32	31
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
60	59	58	57	56	55	54	53	52	51
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
80	79	78	77	76	75	74	73	72	71

Tabla 50 Énfasis cromático de las categorías en todo el proyecto

Observando el gráfico, determinamos que un 9% del total de las sesiones analizadas abordó más de una categoría a la vez. Esto evidencia de forma concreta los momentos en que la docente perseguía varios propósitos al mismo tiempo. Por ejemplo, la sesión 9 en la que se reconstruyó la historia de los primeros nueve capítulos de Pinocho de forma retrospectiva pretendía: i) implantar un reto cognitivo a los estudiantes al reelaborar la historia de forma inversa a cómo se presenta, es decir, romper la cronología; ii) ubicar al libro *Pinocho* como un objeto que ha trascendido en el tiempo para ello se usaron las imágenes de Freles; y iii) servir de base para proponer la escritura del origen del protagonista. Llama nuestra atención que este tipo de sesiones

aparezcan con frecuencia al inicio del proyecto, tal vez porque la docente las usa como plataforma para anticipar a sus estudiantes la ruta que iban a seguir. Estas sesiones son las que sirven de hilo a la docente para trenzar las relaciones entre las categorías.

Por otro lado, las sesiones cuyo propósito estuvo en **fundar el vínculo con la literatura** (categoría 1) también aparecen con mayor intensidad al inicio. Creemos que esto se da porque éste era el objetivo principal de la docente en el proyecto; como ya vimos, para ella era necesario que, ante todo, los niños se emocionaran y se identificaran con Pinocho. No obstante, constatamos que esta tendencia no desaparece a lo largo de toda la experiencia; la maestra no renuncia a ella cuando sus estudiantes están entusiasmados con la historia, lo que muestra la importancia de este aspecto. La educadora tiene claro que si bien esta finalidad es fundamental en la primera parte, es necesario retomarla y fortalecerla en sesiones intermedias, es una intervención consciente y constante por fundar esa relación entre los niños y la obra de arte. Incluso, el trabajo finaliza en su punto de partida. En otras palabras, procurando fundar el vínculo con la literatura la maestra inicia, da continuidad y concluye su trabajo. Buscando un símil, podemos afirmar que esta categoría es una espiral en el proyecto, permite que éste crezca y evolucione.

La recurrencia de la categoría 2 (**reconocer el libro como objeto cultural trascendente**) es la menor de todas, posiblemente por ser su objeto tan concreto. La maestra recurrió a la reflexión sobre los elementos que hicieron de la novela *Pinocho* un clásico de la literatura, pero sin mantener este interés a lo largo del proyecto. Aunque este énfasis se asocia más a una temática que a un proceso, es interesante que nunca aparece sólo, siempre lo encontramos junto con otra categoría. Esto nos hace pensar que no se trabajó como tema de clase sino que fue subsidiario a otros propósitos. Detallemos esto, en la sesión 2 se leyeron diversas versiones de la historia y en la sesión 36 asistió la invitada Rossina a leer uno de los capítulos de la obra en italiano. La primera clase perseguía evidenciar el conocimiento que tenían los estudiantes de historia y cómo ésta ha trascendido tanto que se encuentra de diversas maneras y en variados soportes; la segunda pretendía que los estudiantes dialogaran con alguien de

Italia para que escucharan la historia en su idioma original y que percibieran la importancia de la misma para alguien de la bota itálica. En resumen, para percatarse de la relevancia del libro en la cultura fue necesario aunar la discusión a otras categorías.

La categoría 4 (**enseñar la literatura como especificidad**), Igual que la anterior, fue estudiada de manera puntual; sin embargo queremos resaltar que su abordaje se hizo de manera estratégica, distribuido de manera casi equitativa a lo largo de la experiencia. Debemos señalar que en las primeras cuatro sesiones no se construyeron conocimientos específicos explícitamente sobre el género literario, sino que sirvieron de base para hacerlo a partir de la sesión 58. Para ilustrar mejor esto, advirtamos que en la sesión 7 el foco estuvo en cómo empezaba a cobrar vida la marioneta, pero en ningún momento la docente habló de estados iniciales o transformaciones del personaje, sólo fue hasta la sesión 80 que se retomó ese inicio de Pinocho para contrastarlo con su viaje de crecimiento y las transformaciones que tuvo.

Por otra parte, los elementos constitutivos de la categoría 3 (**establecer relaciones de sentido**) aparecieron de la mitad hacia el final del proyecto cuando la lectura de la obra ya estaba adelantada. Es decir, cuando los niños estaban fuertes en su conocimiento de la historia la docente incluyó las otras versiones y adaptaciones de la historia para compararlas. Ella esperó a que los estudiantes tuvieran las herramientas necesarias para establecer las relaciones intertextuales e intermediales que permitieron profundizar y ampliar la comprensión de la obra. Para concretar esto, observemos que la lectura de la novela inició en la sesión 4, la película de Benigni la vieron en la sesión 51 y analizaron las ilustraciones en la 56.

Para finalizar, retomemos la categoría 5 (**fomento en la comprensión y creatividad**). Ésta es la de mayor recurrencia en todo el proyecto, aparece en los momentos específicos en los que los estudiantes produjeron diversos tipos de texto. Que la escritura esté ligada con períodos más extensos, se da porque para la docente este es un proceso que requiere tiempo: volver sobre el texto revisarlo y reescribirlo son

prácticas frecuentes en el aula. Además, recordemos que los niños están construyendo el código escrito por lo que este ejercicio necesita que ellos se enfrenten con sus hipótesis y las pongan a prueba. Esto es algo complejo para ellos, por eso es entendible y esperable que la maestra les otorgue tiempo necesario para que salgan avantes en el reto.

En conclusión, los énfasis que manejó la profesora y la profundidad con la que abordó cada uno de los aspectos permite reconocer un escenario múltiple y variado que no sólo muestra los recorridos realizados sino, primordialmente, las formas en las que unos y otros se entrecruzan. Todo ello obedece a la complejidad con que la docente asume su enseñanza, a los propósitos que se había trazado y a la forma de concretarlos en el aula.

9. CONCLUSIONES

Después de esta travesía investigativa que implicó acercarnos a la práctica de la docente para observar la forma en que aborda la enseñanza de la literatura, queremos concluir destacando algunos ejes transversales que constituyeron el proyecto de lenguaje realizado y que lo hicieron posible.

- *Madurez y recorrido de la maestra Claudia Montoya en la perspectiva de indagadora continua de su quehacer.* Desde hace varios años –junto con su compañera de estudio- ha publicado sobre su trabajo con la literatura; eso implica que registra y documenta sus experiencias de aula, las retoma y analiza. Esta forma de proceder entraña asumir la docencia con un estatus profesional, no quedarse solamente con conocimientos contruidos desde otras disciplinas sino producirlos desde el aula. Esta actitud investigativa es la que redundo en la transformación de la práctica, la que sustenta la didáctica como vía de producción de conocimiento y es una alternativa para la formación o la autoformación. La invitación es a que los docentes nos consolidemos como investigadores y el aula se convierta en nuestro centro de operaciones.
- *La literatura se toma en serio y es asumida como lo que es, un arte.* Entrando en el terreno del análisis puntual de la experiencia de la docente podemos afirmar que esta postura, aunada a su saber didáctico son las líneas desde las cuales la maestra toma sus decisiones sobre lo que propone en el aula. Abordaremos ambas perspectivas, procurando visibilizar cómo dan forma a su práctica.
 - *La enseñanza de la literatura como especificidad.* Los propósitos centrales de la maestra con la literatura: que sus estudiantes se relacionaran con la obra afectivamente y se apropiaran de la totalidad de la historia, implican considerar la literatura como un objeto complejo y esta visión es la que hace que las actividades propuestas no se subordinen a pruebas de comprensión de lectura o a ejercicios de identificación del código. Por el contrario, se reconocieron y analizaron los elementos constitutivos de la

literatura desde los planos semióticos, humanos, narratológicos e intertextuales. En resumen, la obra Pinocho, un clásico de la literatura infantil, se trató desde su ser sustantivo y no se simplificó a su adjetivo, tendencia que a veces hace que los docentes “simplifiquen” o “infantilicen” sus propuestas.

- *Conocimiento que sobre lo literario tiene la docente, especialmente el profundo dominio que tiene de Pinocho.* Desplegar este actuar con la obra de forma elaborada fue posible porque para ella es realmente significativa, es una obra que, aparte de haberla leído con antelación, la había trabajado en otros momentos con grados escolares más avanzados. Conocer la historia, su estructura, sus planos simbólicos, es lo que permite que ella proponga diversas maneras de acercarse a la obra, diferentes puertas de entrada al mundo que Collodi creó. Ese saber es el que la autoriza para tomar decisiones muy complejas en su hacer, ya de por sí llevar esta novela al grado de transición es osado.
- *Conocimiento didáctico de la docente.* Como hemos mencionado anteriormente, el otro elemento importante que acompaña el saber literario de la docente es su conocimiento didáctico, esto entraña enlazar sus propósitos de enseñanza, el texto eje, reconocer quiénes son sus estudiantes y las formas más pertinentes de organizar su propuesta. La manera de actuar de la docente indica que ve al niño capaz de asumir procesos retadores, que no lo subestima, que lo considera con una altura intelectual. Para nombrar solo un caso, recordemos cuando los estudiantes se enfrentan a la noción del narrador al final de la lectura de la novela. Esto se pudo haber resuelto con un dictado de la definición y la constatación que no participa de la historia; pero la docente usa el diálogo guiado para ir construyendo de forma conjunta esa noción, trae un libro distinto para contrastar otro tipo de narrador y acude a continuas citas textuales, estas acciones son consecuencia de la posición didáctica de la docente. Este

despliegue de estrategias en su mediación muestra su interés por que ellos se apropien de ese saber, a los niños esa exigencia les reclama “padecer” en términos de Larrosa. No estamos diciendo que los niños sufrieron, no, todo lo contrario, que les costó construir ese conocimiento, que tuvieron que esforzarse por ello; sólo así aquello que se lee se convierte en experiencia, sólo así un lector es capaz de permitir que el texto lo afecte en su ser mismo (Zuleta, 2007).

- *Discusión sobre el “goce” vs enseñanza de la literatura.* Rescatamos que los niños disfrutaron de la novela Pinocho, terminaron queriéndola porque la valoraron, la entendieron, se sumergieron en ella, la jugaron y discutieron, fue todo un reto del que salieron airoso porque iban de la mano de su docente. Otro aspecto que destacamos es que la maestra propició esa experiencia permitiendo que sus estudiantes construyeran un discurso propio, no impone, no dogmatiza, muestra en lo que ella cree, lo que ha construido, pero deja que el otro construya su propio pensamiento “yo pienso esto, ya cada uno mirara”, “ustedes pueden pensar distinto”.
- *A los niños nunca les habló con un metalenguaje.* Ahora bien, hemos dicho que ella acudió a teorías propias de la literatura para su mediación, pero observamos que en ningún caso les habló a sus estudiantes de preescolar con términos ajenos, propios de teorías. Puso en un registro amigable para ellos esa teoría, el énfasis estuvo en comprender cómo funciona y no en saber cómo se llama, a eso llegarán más adelante en su escolaridad. Esta forma de proceder sólo es posible si se tiene un conocimiento sólido porque implica desprenderse de nombres específicos y conocer en profundidad los alcances de la teoría, sólo así la profesora puede ir y venir sin perderse entre los senderos que ella misma construye. No se trata de una transposición a secas, un transformar un objeto de conocimiento complejo en uno enseñable; el asunto trasciende del solo objeto y de nuevo tenemos las decisiones, las actividades, los textos de apoyo, las formas de

organización o los materiales que apoyan a los niños en la construcción de ese saber de modo protagónico.

- *Preparar las situaciones didácticas que concretan su actuar.* Ante un propósito de la docente, ella no sólo planea las actividades, no solo las concibe, las ejecuta. Es ahí donde asume el rol de diseñadora, de acuerdo al camino que ha trazado bosqueja su clase y este trayecto le implica también diseñar materiales de apoyo como rejillas, formatos, presentaciones de Powerpoint, boletas, invitaciones, etc; lo que también evidencia un despliegue didáctico fuerte.

- *Leer poca cantidad, pero en profundidad.* Otra de las apuestas valientes de la docente es asumir que se leería solo una obra en el semestre, esto va en contravía de lo que el mercado (que ha permeado la educación) impone. En nuestra época la literatura infantil se puso de moda y como moda es víctima del marketing, los libros se volvieron objeto de consumo y las editoriales quieren acaparar ese mercado. Mientras tanto, en las instituciones educativas se vive un ambiente de certificaciones de calidad, acreditaciones y reacreditaciones en el que todo se vuelve medible y cabe en unas cuadrículas. Fruto de esta situación, hemos caído en una dinámica de la “cantidad” cuántos indicadores de calidad alcanzaron, cuántos temas vieron, cuántos libros leyeron. Pareciera que un dato estadístico, un número es la garantía de que las cosas se están haciendo bien y estamos sometidos a llenar planillas. El objeto educativo se desplazó de los estudiantes a las empresas certificadoras o a quiénes evalúan de forma externa el hacer docente. Desde esta perspectiva, una institución educativa cuyos estudiantes leen entre 5 y 12 libros en el año lectivo es vista con magnanimidad, mientras que una que lea 2 es mirada peyorativamente. En esto han colaborado las editoriales quienes tienen sobre oferta en el mercado, los libros aparecen y desaparecen, dejan de producirse algunos porque el énfasis está en la novedad. Ofrecen planes lectores y guías para

que los docentes tengan las preguntas y ejercicios que deben plantearles a sus estudiantes. Riñendo con todas estas dinámicas aparece la postura de la docente Claudia Montoya: se lee despacio, se lee poco, se lee profundo. Lo importante es la calidad, el qué y el cómo se lee, la comprensión y construcción de sentido que se logre.

- *Contexto institucional como facilitador.* Para comprender se necesita pensar y para pensar se necesita tiempo. Se para, se reflexiona, se discute, se elabora. Nada de eso es posible lograr a la carrera y no con propuestas facilistas, se necesitan recorridos complejos. Ahora bien, nuestra maestra no va en contra del mundo, sólo le hace un aporte. Frente a la visión institucional en la cual adelantó su proyecto de lenguaje, si bien es cierto que el Colegio Jefferson está acreditado por la norma SGS ISO 9001: 2008 esta comunidad educativa ha mantenido como prioridad lo pedagógico, logrando que sea el modelo de acreditación el que se ajuste a los propósitos educativos y no al contrario, bajo unos lineamientos generales del trabajo de lenguaje como eje transversal del currículo, la capacitación continua y sistemática de los maestros y la reflexión permanente, se generan las condiciones para que prácticas como la descrita en esta tesis, no sólo sean innovadoras, sino principalmente, transformadoras de los contextos escolares. No obstante es importante señalar que a pesar de contar con los escenarios institucionales que hacen posibles experiencias de aula de este corte, la mayoría de los maestros no recurre a la sistematización como investigación; es decir, como camino para formarse y transformar la enseñanza.
- *Sistematización como investigación.* Al determinar los elementos constitutivos de la didáctica de la literatura presentes en la práctica de la profesora Claudia Patricia Montoya, esta tesis reafirma que lo que hacen los maestros puede ser considerado como fuente de conocimientos y que éstos como actores protagónicos, productores de saberes y en diálogo con

otro tipo de prácticas investigativas, producen nuevos saberes (Pérez, Ramos y Roa, 2010).

- *Planeación flexible.* Aunado a las condiciones institucionales, otro aspecto que es necesario señalar como fortaleza de la práctica estudiada lo constituye la planeación flexible. Ésta se ve impregnada tanto por esa solidez teórica y consistencia conceptual, como por el saber didáctico anteriormente descrito. Es posible afirmar que cuando un maestro cuenta con una postura teórica sólida sobre el objeto a enseñar (en este caso la literatura), con claridad sobre criterios de orden didáctico, así como con circunstancias institucionales favorables, su planeación indudablemente se flexibiliza; dicho de otro modo, parte de hipótesis de trabajo que constantemente se reinventan.

- *Enseñanza del sistema notacional al interior del proyecto.* A pesar de no ser objeto de estudio de esta investigación, el abordaje que se hizo al interior del proyecto de lenguaje de dominio del sistema notacional también permite ver que una didáctica refinada como la que hemos descrito, propone una manera diferenciada y retadora de la enseñanza del código alfabético a niños de grados iniciales. La lectura y la escritura alfabética no fueron consideradas como condición ni como único fin (como pudiera esperarse del trabajo en lenguaje en grado transición) y esto se debe a que la maestra textualiza con la literatura la enseñanza del lenguaje escrito. Los niños sí cualificaron su dominio del sistema notacional (de acuerdo a sus procesos particulares) al vincularse con procesos complejos y potentes, pero la meta no estuvo centrada en enseñarles a leer y escribir.

10. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Correa, A., Rodas, J., & Piedrahíta, F. (2005) Enseñabilidad de la literatura en el ámbito escolar. *La didáctica de la literatura: estado de la cuestión en Colombia*. Universidad del Valle, ICFES.
- Aristóteles (2007) *Arte Poética* (4 ed). México: Porrúa
- Barragán, F. (2012) Relatoría de la mesa Literatura en el aula. X Taller Nacional de la Red para la transformación de la formación docente en lenguaje. Tumaco. 8, 9 y 10 de octubre (papel).
- Benjumea, C. (2006, Septiembre). La Teoría Fundamentada como herramienta de análisis. *Cultura de los Cuidados*, Año X. (20), 136-140.
- Braschi, G. (Productor), & Benigni, R. (Director). (2002). *Pinoccio* [Película]. Italia: Melampo Cinematografica & Cecchi Gori Group.
- Bremond, C. (1976) La lógica de los posibles narrativos. En: R. Barthers y otros (editores). *Análisis estructural del relato*. pp: 87-109. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.
- Browne, A. (1991) *Willy el tímido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carls, J., Goetzman, G., Hanks, T., Landay, V. & Sendak, M. (productores), Jonze, S. (Director). (2009) *Donde viven los monstruos* [Película]. Estados Unidos: Warner Bros.
- Cassany, D. Luna, & M. Sanz, S. (1998). *Enseñar Lengua*. España: Gráo.
- Castaño, A. & Montoya, C. (2008) *Lectura de imágenes del cuento "en el bosque" de Anthony Browne*. IX Taller Nacional de la Red para la transformación de la formación docente en lenguaje. Bucaramanga, 11, 12 Y 13 de septiembre. Disponible en: <http://lecturadeimagenesenelbosque.blogspot.com/>
- Castaño, A. & Montoya, C. (2010) La acumulación de escenas en textos narrativos literarios para grados iniciales, una estrategia para la escritura. VIII Taller Nacional de la Red para la transformación de la formación docente en lenguaje. Guaviare. 14, 15 y 16 de octubre. Disponible en: http://www.colectivoeducadores.org.ar/cd_6to_encuentro/pages/pdf/eje_1/pdf_1_colombia/C044.pdf
- Castro Gómez, S. (2010) *Desafíos de la inter y la transdisciplinariedad para la universidad en Colombia* [Conferencia]. Cali, 2 de noviembre (papel).

- Centro de Estudios de Opinión. (2003). La Sociología en sus escenarios. 7. Recuperado de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewFile/1632/1285>
- Cerillo, C. (2010) *Sobre lectura, literatura y educación*. México: Porrúa
- Clavijo, M. (2010) Acercamiento a la literatura infantil. VIII Taller Nacional de la Red para la transformación de la formación docente en lenguaje. Guaviare. 14, 15 y 16 de octubre (papel).
- Colasanti, M. (2006) *Fragatas para tierras lejanas*. Colombia: Norma.
- Colomer, T. (2000) Texto, imagen e imaginación. *CLIJ. Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 130. 8-17. Recuperado de: <http://prensahistorica.mcu.es/en/consulta/registro.cmd?id=1007813>
- Collodi, Carlo. (1883) *Storia di un burattino*. Italia: Libreria Editrice Felice Paggi
- Collodi, C. (autor) Fanelli, S. (ilustradora) (2003). *Pinocchio*. Inglaterra: Walker.
- Collodi, C. (autor) Innocenti, R. (ilustrador) (2005). *Las aventuras de Pinocho*. España: Kalandraka.
- Collodi, C. (autor) Mattotti, L. (ilustrador) (1990). *Pinocchio*. Italia: Fabbri editori.
- Cros, E. (1986) *Literatura, ideología y sociedad*. España: Gredos.
- Courtés, J. (1980) *Introducción a la semiótica narrativa y discursiva: metodología y aplicación*. Francia: Hachette.
- Cruz Calvo, M. (2006). Ampliar los horizontes de expectativas: un desafío para la enseñanza de la literatura. *Poligramas*, 26. 149-163. Recuperado de: <http://poligramas.univalle.edu.co/26/mery%20cruz.pdf>
- Cruz Calvo, M. (2010). Leer literatura... enseñar literatura: de la estética de la recepción a la didáctica de la literatura. *Poligramas*, 33. 129- 46. Recuperado de: <http://poligramas.univalle.edu.co/33/poligramas-33-enero.pdf>
- Díaz Súnico, M. (2005). El concepto de placer en la lectura. *Educación, Lenguaje Y Sociedad*, 3 (3), 21-32.
- Eco, U. (1988) Los mundos de la ciencia ficción. *De los espejos y otros ensayos*. España: Lumen.
- Eco, U. (1993) *Lector in fabula*. España: Lumen.
- Eco, U. (1997) *Seis pasos por los bosques narrativos*. España: Lumen.

- García, G. (2010) *Los niños y niñas del proyecto Amarte, escuela para la vida se expresan a través de la poesía y la literatura*. VIII Taller Nacional de la Red para la transformación de la formación docente en lenguaje. Guaviare. 14, 15 y 16 de octubre (papel).
- García, C. & Pineda, M. (2012) *Sueños de pequeños lectores y productores de textos*. X Taller Nacional de la Red para la transformación de la formación docente en lenguaje. Tumaco. 8, 9 y 10 de octubre (papel).
- García de González, C. (2008) *Lúdica y arte como potencializadores del desarrollo de competencias en lectura y escritura inicial*. IX Taller Nacional de la Red para la transformación de la formación docente en lenguaje. Bucaramanga, 11, 12 y 13 de Septiembre (papel).
- García Yebra, V. (1974). *Poética de Aristóteles, ed trilingüe (griego, latín, español)*. España: Gredos.
- Genette, G. (1972) *Figuras III*. Francia: Seuil.
- Genette, G. (1982) *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. España: Taurus.
- Gramigna, S. (2005, Diciembre). Estrategias y estilos para promover las interpretaciones literarias. Una investigación en el nivel inicial. *Lectura y vida*, 26(4), 30-38.
- Greimas, A., Courtes, J. (1979). *Diccionario razonado de las teorías del lenguaje*. España: Gredós.
- Guarinos, V. (2007) Transmedialidades: El signo de nuestro tiempo. *Comunicación*, 5, 17-22. Recuperado de: http://www.revistacomunicacion.org/pdf/n5/articulos/transmedialidades_el_signo_de_nuestro_tiempo.pdf
- Guarinos, V. (2007) Transmedialidades: el signo de nuestro tiempo. *Comunicación*, 5, 17-22. Recuperado de: http://www.revistacomunicacion.org/pdf/n5/articulos/transmedialidades_el_signo_de_nuestro_tiempo.pdf
- Hamon, P. (1984, enero) Texto e ideología: Para una poética de la norma. *Criterios*. 3 (25-28). 66-94.
- Isaza, B., & Castaño, A. (2010) *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica en el segundo ciclo*. Colombia: Secretaría de Educación del Distrito.

- Jurado, F. (1999). Investigación, escritura y educación. El lenguaje y la literatura en la transformación en la escuela. Colombia: Plaza & Janés.
- Iser, W. (1987) *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. España: Taurus.
- Kasza, K. (1994) *El tigre y el ratón*. Colombia: Norma.
- Larrosa, J. (2003) *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Machado, A. (2007) *Clásicos, niños y jóvenes*. Colombia: Norma.
- Merino Risopatrón, C. (2011). Lectura literaria en la escuela. *Horizontes Educativos*, 16(1), 49-61.
- Osorio, V., Pérez, M.; Vargas, A. & Arias, C. (2009). *Leer literatura en las aulas de educación media: Más allá del placer*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)
- Peirce, C. (1878). Deducción, inducción e hipótesis. *Popular Science Monthly*, XII (1978), 705-18. Traducción y notas de Juan Martín Ruiz-Werner. pp: 65-90. Recuperado de: <http://www.unav.es/gep/DeducInducHipotesis.html>
- Pérez, M., & Roa, C. (2010) *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica en el primer ciclo*. Colombia: Secretaría de Educación del Distrito.
- Perez, M., Barrios, M., & Zuluaga, Z. (2010, Mayo) ¿Cómo se enseña lenguaje en Colombia?. *Palabra Maestra*. Recuperado de: <http://www.palabramaestra.org/notitotal.php?idn=53&idt=6>
- Pérez Abril, M., Ramos, G. & Roa, C. (2010). *Leer en voz alta en la educación inicial: una experiencia estética que estrecha los lazos entre el niño el libro y la familia*. Bogotá: SED.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M., Puente, X. (2002) *Pero ¿y que buscan nuestros niños en sus libros?* México: CONACULTA - Dirección general de publicaciones.
- Petit, M. (2009) *El arte de la lectura en tiempo de crisis*. México: Océano Travesía

- Propp, V. (2000) *Morfología del cuento*. España: Editorial Fundamentos.
- Puente, Xavier. (2002) *Leer, ¿para qué?* México: CONACULTA
- Rastier, F. (1989) .Situaciones de comunicación y tipología de los textos. *Sens et textualité*. Traducción de Eduardo Serrano Orejuela. pp: 35-53. Francia: Hachette. Recuperado de: <http://www.reocities.com/paris/tower/4027/rastier1.htm>. El texto en Francés en formato pdf puede ser recuperado en: <http://www.revue-texto.net/index.php?id=566>.
- Reyes, A. (1963) *El deslinde: prolegomenos a la teoría literaria*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Reyes, Y. (2012, 29 de Enero) Hay festival [Entrevista]. Recuperada de: <http://ow.ly/hTkML>
- Rincón Bonilla, G. (2006) La didáctica de la lengua castellana: Reconceptualizaciones y retos actuales. En: II CONGRESO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA. México.
- Roa, C., Perry, L., Suarez, p., Rivera, A., López, P. Grillo, J. & Vargas, p. (2009) Publicar antes de escribir convencionalmente. IX Taller Nacional de la Red para la transformación de la formación docente en lenguaje. Bucaramanga, FECHA. (Papel).
- Rodari, G. (1999) *Gramática de la fantasía: introducción al arte de contar historias*. Colombia: Panamericana
- Sanjuán Álvarez, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *OCNOS: Revista De Estudios Sobre Lectura*, (7), 85-99.
- Serrano Orejuela, E. (1996). *La narración literaria: teoría y análisis*. Colombia: Gerencia para el Desarrollo Cultural, Gobernación del Valle del Cauca.
- Sipe, L. (sf) *Cómo responden los niños a los álbumes ilustrados: cinco tipos de comprensión lectora*. Estados Unidos: Universidad de Pensilvania. Recuperado de: http://literatura.gretel.cat/sites/default/files/conferencia_sipe_0.pdf
- Soto, C. (2010) Pierce, abducción y razonamiento basado en modelos. IV Jornadas "Pierce en Argentina". Buenos Aires. Agosto 26 y 27. Recuperado de <http://www.unav.es/gep/IVJornadasArgentinaSoto.html>
- Stapich, E. (2010, Junio). Hacer audible el susurro de la lectura. *Lectura Y Vida*, 31(2), 42-48.

- Strauss, A. & Corbin, J. (1994). *Grounded theory methodology, an overview*. In: Yvonne, S, Lincoln. Denzin, Norman k. *Handbook of qualitative research*. Inglaterra: Sage Publications
- Strauss, A. & Corbin, J. (2012) *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Trujillo, A. (2012) Construir el conflicto narrativo a partir de un personaje: una experiencia de producción de cuentos en el grado primero. X Taller Nacional de la Red para la transformación de la formación docente en lenguaje. Tumaco. 8, 9 y 10 de octubre (papel).
- Vargas Celemín, L. (2005) La enseñanza de la literatura o el regreso a Ítaca. *La didáctica de la literatura: estado de la cuestión en Colombia*. Universidad del Valle, ICFES.
- Vargas Franco, A. (2001). El lenguaje como goce: consideraciones sobre la función estética del lenguaje y la competencia literaria. *Lenguaje*, 28. pp: 154-170.
- Vásquez, F. (2006) La lectura y el desarrollo humano. *La enseña Literaria*. Colombia: Kipres.
- Vásquez, F. (2012, enero-junio). Navegar en el río con saber de marinero: aportes para una didáctica de la literatura. *Actualidades Pedagógicas*, 0(59), 85-98. Recuperado de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/52>
- Vásquez Rocca, A. (2012) Semántica de los mundos posibles. *Cuadernos de materiales*, 21. Recuperado en <http://www.filosofia.net/materiales/num/num21/semantica.htm>
- Zuleta, E. (2007). Sobre la lectura. *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Medellín: Hombre Nuevo Editores, Fundación Estanislao Zuleta

11. ANEXOS

Anexo 1. Planeación

PROYECTO: LAS AVENTURAS DE PINOCHO
Nivel de Transición – Lenguaje Español Profesora: Claudia P. Montoya
Enero – junio de 2012

Fecha	Act N°	Semana	Estrategia organizativa	Actividades (propósito y dominio)
Ene 11	1	1	Todos Salones de TR	Conversatorio “Mi aventura de vacaciones” Propósito: identificar y compartir alguna de sus experiencias de vacaciones, como aventuras propias de los aventureros que son. LO-LE
Ene 12	2		Todos Salones de TR	Reconocimiento del personaje de Pinocho a partir de su silueta. Conversatorio para socializar lo que sabemos de Pinocho. Propósito: reconocer y compartir entre todos la historia que conocemos de Pinocho. LO
Ene 13	3		Todos Salones de TR	Lectura de diferentes versiones de la historia de Pinocho. Propósito: identificar diferencias y similitudes entre diversas versiones de Pinocho. LE
Ene 16	4	2	Todos Biblioteca	Presentación general del libro “Pinocho” de Editorial Panamericana. Lectura de los capítulos 1 y 2. Propósito: Iniciar la lectura de la versión de Pinocho de la editorial Panamericana. LE
Ene 17-18	5		Mitades/Parejas Salón Español TR	Lectura capítulo 3 de Pinocho Propósito: Identificar entrar en el plano de la historia de Pinocho para reconocerla y contrastarla con la que ellos conocen. LE
Ene 19	6		Todos Salones de TR	Lectura capítulos 4, 5 y 6 de Pinocho Propósito: conocer en detalle de la historia de Pinocho, cómo es que empieza a cobrar vida el títere. LE
Ene 23	7	3	Todos Biblioteca	Lectura capítulos 7 y 8 de Pinocho Propósito: conocer en detalle de la historia de Pinocho: sus primeras travesuras. LE
Ene 30	8		Todos Biblioteca	Presentación en power point sobre los primeros 9 capítulos de Pinocho. Presentación del interrogante: ¿De dónde venía ese tronco antes de llegar al taller del maestro Cereza?

				Propósito: organizar en retrospectiva la historia contada en los primeros 9 capítulos de Pinocho y empezar a generar hipótesis en relación con el origen del Pinocho. LO-LE
Ene 31 Feb 1	9		Mitades/Parejas Salón Español TR	Conversatorio y trabajo en parejas: hipótesis sobre el origen del tronco. Escritura en parejas. Propósito: escuchar al otro y llegar a acuerdos sobre las ideas que tienen acerca del origen del Pinocho. LO-LE
Feb 2-3	10		Todos Salones de TR	Puesta en común sobre las hipótesis de cada pareja acerca del origen de Pinocho. Construcción colectiva de la historia del origen de tronco. Propósito: producir un texto colectivo sobre el origen de Pinocho. LO-LE
Feb 6	11	5	Todos Biblioteca	Entrega del libro de Pinocho y marcarlo. Oler el libro nuevo y relacionarlo con algo vivido (ritual de encuentro con el libro). Propósito: Relacionarse con el objeto libro y crear un lazo afectivo con el mismo. LE
Feb 7-8	12		Mitades/procesos Salón Español TR	Lectura del texto colectivo "Origen de Pinocho" digitado por la maestra. Reconocimiento de marcas textuales. Propósito: Leer y reconocer el texto producido para identificar sus características LE
Feb 9-10	13		Todos Salones de TR	Reflexión sobre la composición del nombre (nombres y apellidos). Escritura del nombre para el separador. Propósito: Necesidad de identificar quién soy yo y las cosas que nos pertenecen. LO-SN
Feb 13	14	6	Todos Biblioteca	Lectura capítulos 9 de Pinocho. Propósito: seguir avanzando en el conocimiento de la historia. LE
Feb 14-15	15		Mitades/parejas Salón Español TR	Escritura del nombre completo, cada palabra en un cartón para resaltar las partes y su organización. Juego de combinaciones. Propósito: Escribir y reconocer las palabras que hacen parte de su nombre y su respectivo orden. SN
Feb 16-17	16		Todos Salones de TR	Escritura del nombre completo de cada uno de sus papás (un cartón para cada palabra). Análisis de las coincidencias entre nuestro nombre y el de los papás: relaciones entre los apellidos. Propósito: Reconocer que los apellidos se heredan SN
Feb 20	17	7	Todos Biblioteca	Lectura capítulos 10 y 11 de Pinocho. Propósito: seguir avanzando en el conocimiento de la historia. LE
Feb 21-22	18		Mitades/parejas Salón Español TR	Dibujo de los miembros de la familia (padres y hermanos). Propósito: Identificar las diferentes formas de ser familia y las jerarquías presentes en ella SN
Feb 24	19		Todos Salones de TR	Discusión: ¿cómo hacemos para conocer el origen de nuestro nombre y apellidos? Formulación de las preguntas de investigación. Propósito: identificar aspectos y fuentes a tener en cuenta para poder investigar sobre nuestro propio origen. LO-LE
Feb 28-29	20	8	Mitades/parejas Salón Español TR	Socialización de la tarea del origen de los nombres y apellidos. LO Propósito: participar en el conversatorio siguiendo las reglas de uso de la palabra.
Mar 1	21		Todos	Pegado del separador en el libro y escritura del nombre completo de los hermanos

			Salones de TR	Propósito: Identificar similitudes y diferencias en cuanto a los apellidos. SN
Mar 2	22		Todos Biblioteca	Lectura capítulos 12 y 13 de Pinocho. Propósito: seguir avanzando en el conocimiento de la historia. LE
Mar 5	23	9	Todos Biblioteca	Lectura capítulo 14 de Pinocho. Propósito: seguir avanzando en el conocimiento de la historia. LE
Mar 6-7	24		Mitades/parejas Salón Español TR	Elaboración del llavero familiar usando los cartones con los nombres de los miembros de la familia. Propósito: organizar el llavero familiar a partir del establecimiento de relaciones de los miembros de la familia. LE
Mar 8	25		Todos Salones de TR	Lectura capítulos 15 y 16 de Pinocho. Propósito: seguir avanzando en el conocimiento de la historia. LE
Mar 9 <i>Filmac 1</i>	26		Todos biblioteca/ Salones de TR	Lectura en italiano del capítulo 17, invitada: Rossina Gatta. Lectura en español del capítulo 17. Propósito: empezar a identificar el libro de Pinocho con su historia y su origen. LE
Mar 12	27	1 0	Todos Biblioteca	Mapa del recorrido de las aventuras de Pinocho. Propósito: Identificar la secuencia de los episodios (acciones) y los lugares recorridos por el personaje hasta el capítulo 17. LE
Mar 13-14	28		Mitades/parejas Salón Español TR	Autoevaluación segundo período Propósito: autoevaluación del desempeño de los aventureros a partir de sus 4 características principales: organización, responsabilidad, respeto y atención. LO
Mar 15	29		Todos biblioteca/ Salones de TR	Conversatorio: ¿qué pasó con cada uno durante el proyecto?, ¿qué aprendió? Propósito: identificar la relación que cada niño establece con la historia de Pinocho. LO-LE
Mar 20-21	30	1 1	Mitades/procesos Salón Español TR	A partir de la lectura del capítulo 18 reflexión sobre cómo se lee teniendo en cuenta las normas del sistema (sonido de las letras, combinaciones y signos de puntuación -entonación). Propósito: hacer consciencia sobre las normas del sistema. SN
Mar 22 <i>Filmac 2</i> <i>CORPUS 1</i>	31		Todos Teatrino preescolar	Presentación en Power Point de la historia de Collodi y de Pinocho. Anticipación de la propuesta de mensaje para Collodi solicitando la continuación de la historia de Pinocho. Propósito: Reconocer el contexto histórico del autor y de la obra. LE
Mar 23 <i>Filmac 3</i>	32		Todos Salón de música	Lectura en voz alta usando micrófono del capítulo 18. Propósito: Identificar durante la lectura en voz alta su tono de voz, fluidez y articulación, además de ganar confianza en este proceso. LO
Mar 26	33	1 2	Todos Biblioteca	Revisión colectiva de los avances del trabajo con el mapa “Las aventuras de Pinocho” Propósito: Reflexionar sobre el propio proceso de trabajo y buscar estrategias para mejorar. LE
Mar 27-28 <i>Filma 4 y</i>	34		Mitades/parejas Salón Español TR	Negociación y escritura del mensaje para Collodi solicitando la continuación de la historia de Pinocho. Quien escribió fue el integrante de la pareja con procesos más iniciales en el manejo del código. LO y SN Propósito: Escritura entre pares y reflexión sobre el sistema escrito

5				
Abr 10-11 Filma 6 y 7	35	1 3	Mitades/procesos Salón Español TR	Lectura de invitaciones al cine y de la ficha técnica la película "Pinocho" de Roberto Benigni. LE Propósito: Iniciar el reconocimiento de otros soportes expresivos de la historia de Pinocho.
Abr 12	36		Todos Salones de TR	Reconstrucción oral de la historia de "Pinocho" de los capítulos 19 al 22. (Esta lectura se mandó como tarea de Semana Santa). Y lectura del capítulo 23. LE y LO Propósito: Poner en común la lectura realizada y las interpretaciones hechas.
Abr 13	37		Todos Biblioteca	Observación de la película "Pinocchio" (1h y 45'). LE Propósito: Reconocer la película como un soporte expresivo audiovisual de la historia de Pinocho. Relacionar la película con la novela escrita estableciendo diferencias entre éstas.
Abr 16 Filma 8 CORPUS 2	38	1 4	Todos Salones de TR	Cine foro. Conversatorio sobre las semejanzas y las diferencias entre las historias que cuentan el libro y la película. Comienzo de indagación sobre por qué la sombra sigue siendo títere. LO Propósito: Explicitar las relaciones intertextuales entre la película y el libro.
Abr 17 y 18 Film 9 y 10	39		Mitades/parejas Salón Español TR	Puesta en común entre las parejas sobre ¿Por qué al final de la película la sombra de Pinocho niño sigue siendo la de un títere? LO Propósito: Establecer hipótesis y llegar a acuerdos entre las parejas sobre el por qué la sombra sigue siendo títere.
Abr 19			Todos Salones de TR	Escritura y dibujo en parejas sobre la discusión y acuerdos en relación con sobre el por qué la sombra sigue siendo títere. LE Propósito: Establecer hipótesis y llegar a acuerdos entre las parejas sobre el por qué la sombra sigue siendo títere.
Abr 20	40		Todos Teatrino preescolar	Presentación en Power point sobre la obra de tres ilustradores italianos (Fanelli, Mattotti e Innocenti) sobre la obra de Pinocho. Conversatorio sobre las maneras de representar gráficamente algunas escenas y personajes de la historia. LE y LO Propósito: Reconocer las ilustraciones como otro soporte expresivo de la historia de Pinocho.
Abr 26 Film 11	41	1 5	Todos Salones de TR	Trabajo en parejas. Discusión y elaboración de preguntas para la entrevista a la artista gráfica. Lectura colectiva y reformulación de preguntas. LE Propósito: Formular preguntas que indaguen sobre la experiencia de la maestra en relación con el arte.
Abr 27 Film 12	42		Todos Salones de TR	Lectura del cap. 25. Reflexión sobre las voces textuales y diferencia entre narrador y autor. Voz y función del narrador: quién cuenta la historia, adelanta la información al comienzo de los capítulos y se dirige a los lectores. Subrayados en el libro. LE Propósito: Reconocer las voces textuales presentes en la historia.
Abr 30 Film 13	43	1 6	Todos Biblioteca	Entrevista a la artista gráfica. LO Propósito: Reconocer el oficio y la experiencia con el arte de un artista gráfico.
May 2	44		Todos	Lectura del libro, capítulo 26 y 27. LE

			Salones de TR	Propósito: seguir avanzando en el conocimiento de la historia.
May 4	45		Todos Teatrino preescolar	Taller de arte. Reflexiones sobre lo que van a pintar, detalles, proporción, fondos, técnica. LE Propósito: Prepararse para asumir el rol de artistas.
Mayo 7	46	1 7	Todos Biblioteca	Presentación de los niños del grupo de apoyo de la canción "Pinocho" de Luis Aguilé al resto del grupo. LE Propósito: enriquecer la comprensión del impacto de la novela Pinocho a partir del acercamiento a otros soportes expresivos de la obra.
Mayo 8 y 9 <i>Fil 14 y 15</i>	47		Mitades/procesos Salón Español TR	Identificación individual del momento preferido de la historia de Pinocho. Reconocimiento de la narración de ese momento en el libro. Copia significativa. LE Propósito: identificar el momento preferido de la historia de Pinocho como primer paso para la elaboración del producto final del proyecto.
Mayo 10 y 11 <i>Fil 16</i>	48		Todos Salones de TR	Producción escrita individual del primer borrador del momento preferido de Pinocho. SN y LE Propósito: escribir el primer borrador del texto "Mi momento preferido de la historia de Pinocho" el mismo que servirá para describir el cuadro que cada niño haga.
Mayo 14 <i>Film 17</i>	49		Todos Biblioteca	Revisión colectiva de algunas de las primeras versiones de los textos "Mi momento preferido de la historia de Pinocho" usando el recurso del video beam y socialización de las marcas de corrección usadas por la maestra. SN y LE Propósito: revisar las primeras versiones de los textos para identificar aspectos tanto notacionales como textuales a corregir en la primera reescritura.
Mayo 15 y 16 <i>Fil 18 y 19</i>	50	1 8	Mitades/procesos Salón Español TR	Primera reescritura del texto individual "Mi momento preferido de la historia de Pinocho" SN Propósito: reescribir los textos teniendo en cuenta las observaciones orales hechas por la maestra, así como las marcas de corrección.
Mayo 23 <i>Film 20</i>	51		Todos Salones de TR	Elaboración de los bocetos de los cuadros teniendo como referente lo descrito en los textos que cada uno hizo previamente. LE Propósito: elaborar los cuadros.
Mayo 24 y 25 <i>Film 21</i>	52	9	Todos Salones de TR	Empieza la elaboración de los cuadros en la técnica acuarela sobre cartulina guarro. Inicio de coloreado (con colores acuarelables). LE Propósito: elaborar los cuadros.
Mayo 28				
Mayo 29 y 30 <i>Film 22</i>	53	2 0	Mitades/procesos Salón Español TR	Pasada en limpio los textos definitivos que acompañarán los cuadros de Pinocho SN y LE Propósito: pasar en limpio los textos definitivos en las tarjetas de papel Kimberly que servirán como descripciones de los cuadros de Pinocho.
Mayo 31	54		Todos Salones de TR	Cierre oficial de la lectura del libro "Pinocho" LE Propósito: terminar de leer el libro y cerrar la historia.
Junio 1	55		Todos	Copia significativa de texto colectivo para invitar a los padres a la exposición de arte SN y LE

			Salones de TR	Propósito: copiar de manera significativa el texto colectivo para presentar la invitación a los padres a la exposición de arte "Queremos más Pinocho".
Junio 4 Film 23	56	2 1	Todos Biblioteca	Reflexión paso del tiempo en la historia. LO y LE Propósito: reconocer el paso del tiempo en la historia apoyados en el mapa de los recorridos de las aventuras de Pinocho para reconstruir la historia desde el comienzo hasta el final.
Junio 7	57		Todos Salones de TR	Lectura del último párrafo de Pinocho. SN Propósito: reconocer los niveles de lectura comprensiva en voz alta de los niños al terminar el año.
Junio 8 Film 24 CORPUS 3	58		Todos Salones de TR	Reflexión sobre las razones de la transformación que sufrió Pinocho a lo largo de la historia. LO y LE Propósito: establecer hipótesis e inferencias en relación con la transformación del protagonista a lo largo de la historia.

PROYECTO: LAS AVENTURAS DE PINOCHO

CUADRO RESUMEN DE PLANEACIÓN DEL PROYECTO INCLUYENDO LOS DOMINIOS DEL ÁREA

SEMANA	FECHA	CANTIDAD ACTIVIDADES POR SEMANA	ACTIVIDADES POR ESTRATEGIA ORGANIZATIVA	ACTIVIDADES POR DOMINIOS DEL LENGUAJE		
				Lenguaje oral	Lenguaje escrito	Sistema notacional
1	Enero 11-13	3	3 todos	2	2	
2	Enero 16-19	3	2 todos 1 mitades parejas		3	
3	Enero 23	1	1 todos		1	
4	Enero 30 Febrero 3	3	2 todos 1 mitades parejas	3	3	
5	Febrero 6-10	3	2 todos 1 mitades procesos	1	2	1
6	Febrero 13-17	3	2 todos 1 mitades parejas	1		2
7	Febrero 20-24	3	2 todos 1 mitades parejas	1	2	1
8	Febrero 28 Marzo 2	3	2 todos 1 mitades parejas	1	1	1
9	Marzo 5-9	3	3 todos 1 mitades parejas		4	

10	Marzo 12-15	3	2 todos 1 mitades parejas	2	2	
11	Marzo 20-23	3	2 todos 1 mitades procesos	1	1	1
12	Marzo 26-28	2	1 todos 1 mitades parejas	1	1	1
13	Abril 10-13	2	1 todos 1 mitades procesos	2	2	
14	Abril 16-20	4	3 todos 1 mitades parejas	3	2	
15	Abril 26-27	2	2 todos		2	
16	Abril 30 Mayo 4	3	3 todos	1	2	
17	Mayo 7-11	3	3 todos		3	1
18	Mayo 14 -16	2	1 todos 1 mitades procesos		1	2
19	Mayo 23 - 25	2	2 todos		2	
20	Mayo 28 Junio 1	4	3 todos 1 mitades procesos		4	2
21	Junio 4- 8	3	3 todos	2	2	1

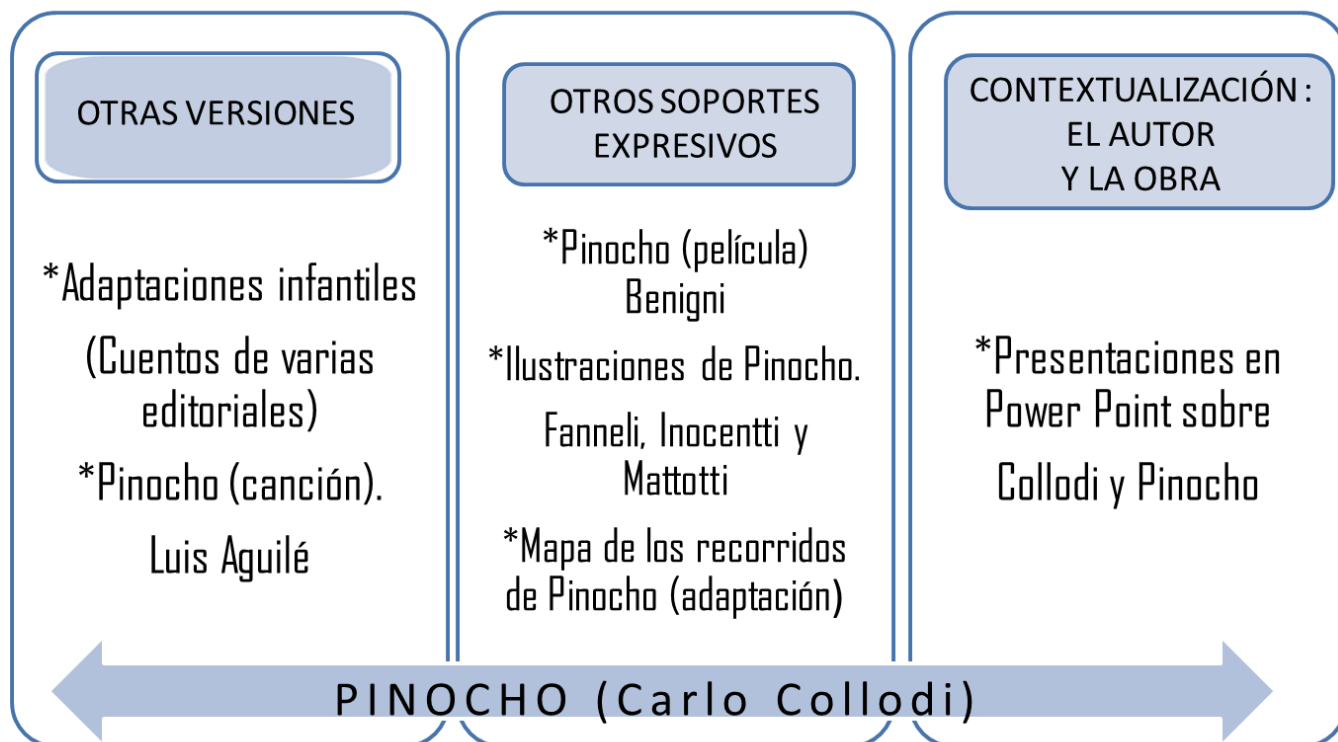
Aspectos	Cantidades
Actividades	58
Act – Grupo entero	44
Act – Mitades/Parejas	9
Act-Mitades/Procesos	5
Semanas	21
Días	80
Actividades Lenguaje oral	21
Actividades Lenguaje escrito	36
Actividades Sistema notacional	13

Anexo 2. Red textual



Colegio Jefferson
Fundado en 1963

DESCUBRO QUE LAS RELACIONES ME PERMITEN APRENDER
Y ENFRENTAR NUEVOS RETOS.
RED TEXTUAL PROYECTO DE PINOCHO
ENERO – JUNIO DE 2012



Nivel de Transición – Lenguaje Español
Profesora: Claudia P. Montoya

Anexo 3. Cuadro operativo del área de español

COMPETENCIAS SEMIÓTICA Y COMUNICATIVA²⁵

PREKINDER - KINDER - TRANSICIÓN					
DOMINIO DEL CONOCIMIENTO	CONTENIDOS Y COMPONENTES DE LOS CONTENIDOS	TIPOLOGÍA TEXTUAL QUE COMPONEN LAS REDES TEXTUALES ²⁶	ACTIVIDADES ESTRATEGIAS	DESEMPEÑO	TENDENCIAS
2.1 LENGUAJE ORAL	2.1.1 Leyes de la conversación (Relación, modo, cantidad, calidad, cooperación)	<p>NARRATIVOS (Historias, leyendas, dilemas, mitos, cuentos)</p> <p>LIRICOS (poemas, rimas, adivinanzas, trabalenguas, canciones, rondas, coplas y refranes)</p> <p>INFORMATIVOS (libros de consulta, libros de colección, enciclopedias, diccionarios, revistas)</p> <p>PRESCRIPTIVOS (recetas, libros de instrucciones)</p> <p>EPISTOLARES (Cartas, mensajes, notas, tarjetas.)</p> <p>ENUMERATIVOS (Listas de clase, listas de rutas, agendas,</p>	<p>Conversatorios alrededor de diferentes tipos de textos, experiencias, conocimiento.</p> <p>Puestas en común alrededor de diferentes actividades: juegos, hipótesis, metacognición, resolución de problemas, consultas hechas.</p>	2.1.1.1 Participa en intercambios comunicativos.	<p>1. Identifica que hay un turno para hablar, permitiendo escuchar a los demás y ser escuchado.</p> <p>2. Participa oralmente solo en intercambios individuales.</p> <p>3. Participa siempre y cuando sea en pequeños grupos.</p> <p>4. Participa en grupo grande o pequeño solo si el adulto se los solicita.</p> <p>5. Oscila en su participación oral y lo hace por iniciativa propia.</p> <p>6. Participa por iniciativa propia y con regularidad</p>

²⁵ Última actualización: octubre 11 de 2011

²⁶ Toda la propuesta de trabajo oral y escrito se basa en las redes textuales. Éstas hacen referencia al conjunto de textos a través de los cuales se aborda cada uno de los Dominios del Conocimiento, en ellas se fundamentan las diferentes propuestas que surgen de varias fuentes: Los intereses de los niños, la experiencia y el conocimiento del maestro, los Planes de Estudio y los aportes que vayan resultando para enriquecerla ((tomado del plan de estudio, pág 10).

	<p>2.1.2 Organización del discurso:</p> <p>* Dimensión pragmática (condiciones de enunciación) *Dimensión semántica (coherencia, cohesión)</p> <p>y la argumentación (coherencia, cohesión, condiciones de la enunciación; dimensión semántica y pragmática)</p> <p>2.1.3. Argumentación: * Expresión, contraposición y negociación de puntos de vista.</p>	<p>horarios, calendarios y plan del día)</p>		<p>2.1.2.1 Usa el lenguaje oral en diferentes contextos.</p> <p>2.1.3.1 Identifica las intenciones de su interlocutor y</p>	<p>tanto en su relación con el adulto como con el grupo.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Usa expresiones nominales (nombra objetos, personas, animales). 2. Describe personas, objetos, lugares y acontecimientos, con algunos detalles. 3. Usa frases incompletas y da cuenta del tópico aunque no se mantiene en el durante todo el tiempo. 4. Sigue los tópicos de la conversación con muy pocos aportes a lo que se dice. 5. Incluye frases cortas y completas en su estructura semántica. 6. Aporta a la conversación: informa, completa, y/o pregunta sobre el tópico que se ha propuesto. <ol style="list-style-type: none"> 1. Logra identificar los aspectos que comparte con su interlocutor. 2. Contrapone sus intenciones y las expuestas por su interlocutor.
--	--	--	--	---	--

<p>2.2 LENGUAJE ESCRITO</p>	<p>2.2.1 Lectura: Compresión e interpretación de los diferentes tipos de texto.</p>		<p>Lectura conjunta.</p> <p>Análisis de los textos. (Implícitos, inferencias, vocabulario, intenciones, comparaciones, metáforas, modos del decir, voces del texto)</p> <p>Secuencia de acciones.</p> <p>Anticipaciones</p> <p>Corroboración de hipótesis.</p> <p>Juego de roles.</p> <p>Dramatizaciones.</p> <p>Identificar dónde dice.</p> <p>Actos de lectura.</p> <p>Lectura del texto.</p>	<p>sus respuestas son acordes con esas intenciones.</p> <p>2.2.1.1 Discrimina los usos del discurso según el tipo de texto.</p> <p>2.2.1.2 Identifica y comprende relaciones propuestas en los distintos tipos de textos.</p>	<p>3. Participa en las discusiones con preguntas, contrapreguntas, justifica y argumenta sus puntos de vista en los tópicos propuestos.</p> <p>1. Identifica los tipos de texto.</p> <p>2. Identifica los diferentes modos del discurso presentes en los textos (reconocimiento de intenciones y efectos).</p> <p>1. Da cuenta de una parte de la información explícita en el texto (tiempo, espacio, personajes, acciones, secuencia).</p> <p>2. Da cuenta de toda la información explícita en el texto.</p> <p>3. Establece algunas relaciones entre los aspectos del texto a partir de su información implícita.</p> <p>4. Da cuenta de la mayoría de la información tanto explícita como implícita.</p>
-----------------------------	--	--	---	---	---

	<p>2.2.2 Composición de diferentes tipos de texto.</p>		<p>Renarración.</p> <p>Seguimiento de instrucciones para elaborar objetos.</p> <p>Lectura de: Listas de clase Horarios Agendas Plan del día</p> <p>Producción de textos.</p> <p>Elaboración de recetas. Producción de textos colectivos.</p> <p>Producción de texto individual</p>	<p>2.2.1.3 Hace inferencias a partir de lo que dicen los textos.</p> <p>2.2.2.1 Produce textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.</p>	<p>5. Asume posición crítica frente a los textos, argumenta, pregunta y amplía explicaciones.</p> <p>1. Identifica las intenciones e implícitos expresados en los textos.</p> <p>2. Inicia la significación de comparaciones y metáforas y establece relaciones entre eventos.</p> <p>3. Hace inferencias y predicciones.</p> <p>1. Escribe un texto sin tener en cuenta su silueta.</p> <p>2. Mantiene la estructura del texto al reescribir o escribir.</p> <p>3. Reescribe diferentes tipos de texto apropiándose del sentido de cada uno de ellos.</p> <p>4. Escribe diferentes tipos de texto teniendo en cuenta sus propósitos comunicativos.</p> <p>1. Reconoce su nombre y/o</p>
--	---	--	--	---	--

<p>2.3 SISTEMA NOTACIONAL Interpretación y uso de las reglas del sistema rotacional.</p>	<p>2.3.1 Reglas del sistema notacional: * Lectura o interpretación del sistema notacional. *Escritura: escritura de palabras, reglas ortográficas, puntuación.</p>		<p>Copia con sentido. Escritura de diferentes tipos de textos Autocorrección Reescritura. Lectura.</p>	<p>2.3.1.1 Identifica y usa las reglas del sistema notacional en su proceso de lectura. (Decodificación)</p> <p>2.3.1.2. Identifica y usa las reglas del sistema</p>	<p>su apellido en diferentes contextos.</p> <p>2. Anticipa con base a los nombres o palabras conocidas: hace hipótesis sobre "QUÉ DICE."</p> <p>3. Discrimina con base en el contexto palabras que pueden ser leídas.</p> <p>4. Realiza actos de lectura, aprende a separar palabras, sabe dónde dice.</p> <p>5. Empieza a descifrar muy ligados a los nombres o palabras que conoce en un texto conocido.</p> <p>6. Lee algunas palabras.</p> <p>7. Lee enunciados completos.</p> <p>8. Lee con entonación.</p> <p>1. Escribe su nombre y / o su apellido en diferentes situaciones.</p> <p>2. Utiliza muchas y variadas letras</p> <p>3. Intenta selección de</p>
--	--	--	--	--	---

				<p>notacional en su proceso de escritura (codificación)</p>	<p>correspondencia de una que otra letra.</p> <p>4. A cada sílaba le corresponde una letra (vocal o consonante)</p> <p>5. Utiliza vocales y consonantes haciendo correspondencia.</p> <p>6. Fragmenta y omite palabras en los textos.</p> <p>7. Escribe en forma convencional uniendo palabras y haciendo algunas omisiones de letras.</p> <p>8. Escribe en forma convencional.</p>
--	--	--	--	---	---

Anexo 4. Cuadros de planeación del proyecto: inclusión en las categorías de análisis

Fecha	Sesión	Semana	Estrategia organizativa	Actividades (propósito y dominio)
Ene 11	1	1	Todos Salones de TR	Conversatorio "Mi aventura de vacaciones" Propósito: identificar y compartir alguna de sus experiencias de vacaciones, como aventuras propias de los aventureros que son. LO-LE
Ene 12	2		Todos Salones de TR	Reconocimiento del personaje de Pinocho a partir de su silueta. Conversatorio para socializar lo que sabemos de Pinocho Propósito: reconocer y compartir entre todos la historia que conocemos de Pinocho. LO
Ene 13	3		Todos Salones de TR	Lectura de diferentes versiones de la historia de Pinocho. Propósito: identificar diferencias y similitudes entre diversas versiones de Pinocho. LE
Ene 16	4	2	Todos Biblioteca	Presentación general del libro "Pinocho" de Editorial Panamericana. Lectura de los capítulos 1 y 2. Propósito: Iniciar la lectura de la versión de Pinocho de la editorial Panamericana. LE
Ene 17-18	5 6		Mitades/Parejas Salón Español TR	Lectura capítulo 3 de Pinocho Propósito: Identificar entrar en el plano de la historia de Pinocho para reconocerla y contrastarla con la que ellos conocen. LE
Ene 19	7		Todos Salones de TR	Lectura capítulos 4, 5 y 6 de Pinocho Propósito: conocer en detalle de la historia de Pinocho, cómo es que empieza a cobrar vida el títere. LE
Ene 23	8	3	Todos Biblioteca	Lectura capítulos 7 y 8 de Pinocho Propósito: conocer en detalle de la historia de Pinocho: sus primeras travesuras. LE
Ene 30	9	4	Todos Biblioteca	Presentación en power point sobre los primeros 9 capítulos de Pinocho. Presentación del interrogante: ¿De dónde venía ese tronco antes de llegar al taller del maestro Cereza? Propósito: organizar en retrospectiva la historia contada en los primeros 9 capítulos de Pinocho y empezar a generar hipótesis en relación con el origen del Pinocho. LO-LE
Ene 31	10		Mitades/Parejas Salón Español TR	Conversatorio y trabajo en parejas: hipótesis sobre el origen de Pinocho Propósito: escuchar al otro y llegar a acuerdos sobre las ideas que tienen acerca del origen del Pinocho. LO-LE
Feb 1	11		Todos Salones de TR	Puesta en común sobre las hipótesis acerca del origen de Pinocho. Construcción colectiva de la historia del origen de Pinocho. Propósito: producir un texto colectivo sobre el origen de Pinocho. LO-LE
Feb 2-3	12 13		Todos Salones de TR	
Feb 6	14	5	Todos Biblioteca	Entrega del libro de Pinocho y marcarlo. Oler el libro nuevo y relacionarlo con algo vivido (ritual de encuentro con el libro). Propósito: Relacionarse con el objeto libro y crear un lazo afectivo con el mismo. LE
Feb 7-8	15 16		Mitades/procesos Salón Español TR	Lectura del texto colectivo "Origen de Pinocho" digitado por la maestra. Reconocimiento de marcas textuales. Propósito: Leer y reconocer el texto producido para identificar sus características LE
Feb 9-10	17 18		Todos Salones de TR	Reflexión sobre la composición del nombre (nombres y apellidos). Escritura del nombre para el separador. Propósito: Necesidad de identificar quién soy yo y las cosas que nos pertenecen. LO-SN
Feb 13	19	6	Todos Biblioteca	Lectura capítulos 9 de Pinocho. Propósito: seguir avanzando en el conocimiento de la historia. LE
Feb 14-15	20 21		Mitades/parejas Salón Español TR	Escritura del nombre completo, cada palabra en un cartón para resaltar las partes y su organización. Juego de combinaciones. Propósito: Escribir y reconocer las palabras que hacen parte de su nombre y su respectivo orden. SN
Feb 16-17	22 23		Todos Salones de TR	Escritura del nombre completo de cada uno de sus papás (un cartón para cada palabra). Análisis de las coincidencias entre nuestro nombre y el de los papás: relaciones entre los apellidos. Propósito: Reconocer que los apellidos se heredan SN
Feb 20	24	7	Todos Biblioteca	Lectura capítulos 10 y 11 de Pinocho. Propósito: seguir avanzando en el conocimiento de la historia. LE

Feb 21-22	25-26		Mitades/parejas Salón Español TR	Dibujo de los miembros de la familia (padres y hermanos). Propósito: Identificar las diferentes formas de ser familia y las jerarquías presentes en ella SN
Feb 24	27		Todos Salones de TR	Discusión: ¿cómo hacemos para conocer el origen de nuestro nombre y apellidos? Formulación de las preguntas de investigación. Propósito: identificar aspectos y fuentes a tener en cuenta para poder investigar sobre nuestro propio origen. LO-LE
Feb 28-29	28-29	8	Mitades/parejas Salón Español TR	Socialización de la tarea del origen de los nombres y apellidos. LO Propósito: participar en el conversatorio siguiendo las reglas de uso de la palabra.
Mar 1	30		Todos Salones de TR	Pegado del separador en el libro y escritura del nombre completo de los hermanos Propósito: Identificar similitudes y diferencias en cuanto a los apellidos. SN
Mar 2	31		Todos Biblioteca	Lectura capítulos 12 y 13 de Pinocho. Propósito: seguir avanzando en el conocimiento de la historia. LE
Mar 5	32	9	Todos Biblioteca	Lectura capítulo 14 de Pinocho. Propósito: seguir avanzando en el conocimiento de la historia. LE
Mar 6-7	33-34		Mitades/parejas Salón Español TR	Elaboración del llavero familiar usando los cartones con los nombres de los miembros de la familia. Propósito: organizar el llavero familiar a partir del establecimiento de relaciones de los miembros de la familia. LE
Mar 8	35		Todos Salones de TR	Lectura capítulos 15 y 16 de Pinocho. Propósito: seguir avanzando en el conocimiento de la historia. LE
Mar 9	36 x		Todos biblioteca/ Salones de TR	Lectura en italiano del capítulo 17, invitada: Rossina Gatta. Lectura en español del capítulo 17. Propósito: empezar a identificar el libro de Pinocho con su historia y su origen. LE
Mar 12	37	10	Todos Biblioteca	Mapa del recorrido de las aventuras de Pinocho. Propósito: identificar la secuencia de los episodios (acciones) y los lugares recorridos por el personaje hasta el capítulo 17. LE
Mar 13-14	38-39		Mitades/parejas Salón Español TR	Autoevaluación segundo período Propósito: autoevaluación del desempeño de los aventureros a partir de sus 4 características principales: organización, responsabilidad, respeto y atención. LO
Mar 15	40		Todos biblioteca/ Salones de TR	Conversatorio: ¿qué pasó con cada uno durante el proyecto?, ¿qué aprendió? Propósito: identificar la relación que cada niño establece con la historia de Pinocho. LO-LE
Mar 20-21	41-42	11	Mitades/procesos Salón Español TR	A partir de la lectura del capítulo 18 reflexión sobre cómo se lee teniendo en cuenta las normas del sistema (sonido de las letras, combinaciones y signos de puntuación -entonación). Propósito: hacer consciencia sobre las normas del sistema. SN
Mar 22	43 X X		Todos Teatrino preescolar	Presentación en Power Point de la historia de Collodi y de Pinocho. Anticipación de la propuesta de mensaje para Collodi solicitando la continuación de la historia de Pinocho. Propósito: Reconocer el contexto histórico del autor y de la obra. LE
Mar 23	44		Todos Salón de música	Lectura en voz alta usando micrófono del capítulo 18. Propósito: Identificar durante la lectura en voz alta su tono de voz, fluidez y articulación, además de ganar confianza en este proceso. LO
Mar 26	45	12	Todos Biblioteca	Revisión colectiva de los avances del trabajo con el mapa "Las aventuras de Pinocho" Propósito: Reflexionar sobre el propio proceso de trabajo y buscar estrategias para mejorar. LE
Mar 27-28	46-47		Mitades/parejas Salón Español TR	Negociación y escritura del mensaje para Collodi solicitando la continuación de la historia de Pinocho. Quien escribió fue el integrante de la pareja con procesos más iniciales en el manejo del código. LO y SN Propósito: Escritura entre pares y reflexión sobre el sistema escrito
Abr 10-11	48-49	13	Mitades/procesos Salón Español TR	Lectura de invitaciones al cine y de la ficha técnica la película "Pinocho" de Roberto Benigni. LE Propósito: Iniciar el reconocimiento de otros soportes expresivos de la historia de Pinocho.
Abr 12	50		Todos Salones de TR	Reconstrucción oral de la historia de "Pinocho" de los capítulos 19 al 22. (Esta lectura se mandó como tarea de Semana Santa). Y lectura del capítulo 23. LE y LO Propósito: Poner en común la lectura realizada y las interpretaciones hechas.
Abr 13	51		Todos Biblioteca	Observación de la película "Pinocchio" (1h y 45'). LE Propósito: Reconocer la película como un soporte expresivo audiovisual de la historia de Pinocho.

				Relacionar la película con la novela escrita estableciendo diferencias entre éstas.
Abr 16	52	14	Todos Salones de TR	Cine foro. Conversatorio sobre las semejanzas y las diferencias entre las historias que cuentan el libro y la película. LO Propósito: Explicitar las relaciones intertextuales entre la película y el libro.
Abr 17 y 18	53 54		Mitades/parejas Saló n Español TR	Puesta en común entre las parejas sobre ¿Por qué al final de la película la sombra de Pinocho niño sigue siendo la de un títere? LO Propósito: Establecer hipótesis y llegar a acuerdos entre las parejas sobre el por qué la sombra sigue siendo títere.
Abr 19	55		Todos Salones de TR	Escritura y dibujo en parejas sobre la discusión y acuerdos en relación con sobre el por qué la sombra sigue siendo títere. LE Propósito: Establecer hipótesis y llegar a acuerdos entre las parejas sobre el por qué la sombra sigue siendo títere.
Abr 20	56		Todos Teatrino preescolar	Presentación en Power point sobre la obra de tres ilustradores italianos (Fanelli, Mattotti e Innocenti) sobre la obra de Pinocho. Conversatorio sobre las maneras de representar gráficamente algunas escenas y personajes de la historia. LE y LO Propósito: Reconocer las ilustraciones como otro soporte expresivo de la historia de Pinocho.
Abr 26	57	15	Todos Salones de TR	Trabajo en parejas. Discusión y elaboración de preguntas para la entrevista a la artista gráfica. Lectura colectiva y reformulación de preguntas. LE Propósito: Formular preguntas que indaguen sobre la experiencia de la maestra en relación con el arte.
Abr 27	58		Todos Salones de TR	Lectura del cap. 25. Reflexión sobre las voces textuales y diferencia entre narrador y autor. Voz y función del narrador: quién cuenta la historia, adelanta la información al comienzo de los capítulos y se dirige a los lectores. LE Propósito: Reconocer las voces textuales presentes en la historia.
Abr 30	59	16	Todos Biblioteca	Entrevista a la artista gráfica. LO Propósito: Reconocer el oficio y la experiencia con el arte de un artista gráfico.
May 2	60		Todos Salones de TR	Lectura del libro, capítulo 26 y 27. LE Propósito: seguir avanzando en el conocimiento de la historia.
May 4	61		Todos Teatrino preescolar	Taller de arte. Reflexiones sobre lo que van a pintar, detalles, proporción, fondos, técnica. LE Propósito: Prepararse para asumir el rol de artistas.
Mayo 7	62	17	Todos Biblioteca	Presentación de los niños del grupo de apoyo de la canción "Pinocho" de Luis Aguilé al resto del grupo. LE Propósito: enriquecer la comprensión del impacto de la novela Pinocho a partir del acercamiento a otros soportes expresivos de la obra.
Mayo 8 y 9	63 64		Mitades/procesos Saló n Español TR	Identificación individual del momento preferido de la historia de Pinocho. Reconocimiento de la narración de ese momento en el libro. Copia significativa. LE Propósito: identificar el momento preferido de la historia de Pinocho como primer paso para la elaboración del producto final del proyecto.
Mayo 10 y 11	65 66		Todos Salones de TR	Producción escrita individual del primer borrador del momento preferido de Pinocho. SN y LE Propósito: escribir el primer borrador del texto "Mi momento preferido de la historia de Pinocho" el mismo que servirá para describir el cuadro que cada niños haga.
Mayo 14	67	18	Todos Biblioteca	Revisión colectiva de algunas de las primeras versiones de los textos "Mi momento preferido de la historia de Pinocho" usando el recurso del video beam y socialización de las marcas de corrección usadas por la maestra. SN y LE Propósito: revisar las primeras versiones de los textos para identificar aspectos tanto notacionales como textuales a corregir en la primera reescritura.
Mayo 15 y 16	68 69		Mitades/procesos Saló n Español TR	Primera reescritura del texto individual "Mi momento preferido de la historia de Pinocho" SN Propósito: reescribir los textos teniendo en cuenta las observaciones orales hechas por la maestra, así como las marcas de corrección
Mayo 23	70	19	Todos Salones de TR	Elaboración de los bocetos de los cuadros teniendo como referente lo descrito en los textos que cada uno hizo previamente. LE Propósito: elaborar los cuadros.
Mayo 24 y 25	71 72		Todos Salones de TR	Empieza la elaboración de los cuadros en la técnica acuarela sobre cartulina guarro. Inicio de coloreado (con colores acquarelables). LE Propósito: elaborar los cuadros.
Mayo 28	73			

Mayo 29 y 30	74 75	20	Mitades/procesos Salón Español TR	Pasada en limpio los textos definitivos que acompañarán los cuadros de Pinocho SN y LE Propósito: pasar en limpio los textos definitivos en las tarjetas de papel Kimberly que servirán como descripciones de los cuadros de Pinocho.
Mayo 31	76		Todos Salones de TR	Cierre oficial de la lectura del libro "Pinocho" LE Propósito: terminar de leer el libro y cerrar la historia.
Junio 1	77		Todos Salones de TR	Copia significativa de texto colectivo para invitar a los padres a la exposición de arte SN y LE Propósito: copiar de manera significativa el texto colectivo para presentar la invitar a los padres a la exposición de arte "Queremos más Pinocho".
Junio 4	78	21	Todos Biblioteca	Reflexión paso del tiempo en la historia. LO y LE Propósito: reconocer el paso del tiempo en la historia apoyados en el mapa de los recorridos de las aventuras de Pinocho para reconstruir la historia desde le comienzo hasta el final.
Junio 7	79		Todos Salones de TR	Lectura del último párrafo de Pinocho. SN Propósito: reconocer los niveles de lectura comprensiva en voz alta de los niños al terminar el año.
Junio 8	80 x		Todos Salones de TR	Reflexión sobre las razones de la transformación que sufrió Pinocho a lo largo de la historia. LO y LE Propósito: establecer hipótesis e inferencias en relación con la transformación del protagonista a lo largo de la historia.
Ene 11	1	1	Todos Salones de TR	Conversatorio "Mi aventura de vacaciones" Propósito: identificar y compartir alguna de sus experiencias de vacaciones, como aventuras propias de los aventureros que son. LO-LE
Ene 12	2 x		Todos Salones de TR	Reconocimiento del personaje de Pinocho a partir de su silueta. Conversatorio para socializar lo que sabemos de Pinocho Propósito: reconocer y compartir entre todos la historia que conocemos de Pinocho. LO
Ene 13	3 x		Todos Salones de TR	Lectura de diferentes versiones de la historia de Pinocho. Propósito: identificar diferencias y similitudes entre diversas versiones de Pinocho. LE
Ene 16	4	2	Todos Biblioteca	Presentación general del libro "Pinocho" de Editorial Panamericana. Lectura de los capítulos 1 y 2. Propósito: Iniciar la lectura de la versión de Pinocho de la editorial Panamericana. LE
Ene 17-18	5 6		Mitades/Parejas Salón Español TR	Lectura capítulo 3 de Pinocho Propósito: Identificar entrar en el plano de la historia de Pinocho para reconocerla y contrastarla con la que ellos conocen. LE
Ene 19	7 x		Todos Salones de TR	Lectura capítulos 4, 5 y 6 de Pinocho Propósito: conocer en detalle de la historia de Pinocho, cómo es que empieza a cobrar vida el títere. LE
Ene 23	8	3	Todos Biblioteca	Lectura capítulos 7 y 8 de Pinocho Propósito: conocer en detalle de la historia de Pinocho: sus primeras travesuras. LE
Ene 30	9 x x		Todos Biblioteca	Presentación en power point sobre los primeros 9 capítulos de Pinocho. Presentación del interrogante: ¿De dónde venía ese tronco antes de llegar al taller del maestro Cereza? Propósito: organizar en retrospectiva la historia contada en los primeros 9 capítulos de Pinocho y empezar a generar hipótesis en relación con el origen del Pinocho. LO-LE
Ene 31 Feb 1	10 11		Mitades/Parejas Salón Español TR	Conversatorio y trabajo en parejas: hipótesis sobre el origen de Pinocho Propósito: escuchar al otro y llegar a acuerdos sobre las ideas que tienen acerca del origen del Pinocho. LO-LE
Feb 2-3	12 13	5	Todos Salones de TR	Puesta en común sobre las hipótesis acerca del origen de Pinocho. Construcción colectiva de la historia del origen de Pinocho. Propósito: producir un texto colectivo sobre el origen de Pinocho. LO-LE
Feb 6	14 x		Todos Biblioteca	Entrega del libro de Pinocho y marcarlo. Oler el libro nuevo y relacionarlo con algo vivido (ritual de encuentro con el libro). Propósito: Relacionarse con el objeto libro y crear un lazo afectivo con el mismo. LE
Feb 7-8	15 16		Mitades/procesos Salón Español TR	Lectura del texto colectivo "Origen de Pinocho" digitado por la maestra. Reconocimiento de marcas textuales. Propósito: Leer y reconocer el texto producido para identificar sus características LE
Feb 9-10	17 18	6	Todos Salones de TR	Reflexión sobre la composición del nombre (nombres y apellidos). Escritura del nombre para el separador. Propósito: Necesidad de identificar quién soy yo y las cosas que nos pertenecen. LO-SN
Feb 13	19		Todos Biblioteca	Lectura capítulos 9 de Pinocho. Propósito: seguir avanzando en el conocimiento de la historia. LE

Feb 14-15	20 21		Mitades/parejas Salón Español TR	Escritura del nombre completo, cada palabra en un cartón para resaltar las partes y su organización. Juego de combinaciones. Propósito: Escribir y reconocer las palabras que hacen parte de su nombre y su respectivo orden. SN
Feb 16-17	22 23		Todos Salones de TR	Escritura del nombre completo de cada uno de sus papás (un cartón para cada palabra). Análisis de las coincidencias entre nuestro nombre y el de los papás: relaciones entre los apellidos. Propósito: Reconocer que los apellidos se heredan SN
Feb 20	24	7	Todos Biblioteca	Lectura capítulos 10 y 11 de Pinocho. Propósito: seguir avanzando en el conocimiento de la historia. LE
Feb 21-22	25 26		Mitades/parejas Salón Español TR	Dibujo de los miembros de la familia (padres y hermanos). Propósito: Identificar las diferentes formas de ser familia y las jerarquías presentes en ella SN
Feb 24	27		Todos Salones de TR	Discusión: ¿cómo hacemos para conocer el origen de nuestro nombre y apellidos? Formulación de las preguntas de investigación. Propósito: identificar aspectos y fuentes a tener en cuenta para poder investigar sobre nuestro propio origen. LO-LE
Feb 28-29	28 29	8	Mitades/parejas Salón Español TR	Socialización de la tarea del origen de los nombres y apellidos. LO Propósito: participar en el conversatorio siguiendo las reglas de uso de la palabra.
Mar 1	30		Todos Salones de TR	Pegado del separador en el libro y escritura del nombre completo de los hermanos Propósito: Identificar similitudes y diferencias en cuanto a los apellidos. SN
Mar 2	31		Todos Biblioteca	Lectura capítulos 12 y 13 de Pinocho. Propósito: seguir avanzando en el conocimiento de la historia. LE
Mar 5	32	9	Todos Biblioteca	Lectura capítulo 14 de Pinocho. Propósito: seguir avanzando en el conocimiento de la historia. LE
Mar 6-7	33 34		Mitades/parejas Salón Español TR	Elaboración del llavero familiar usando los cartones con los nombres de los miembros de la familia. Propósito: organizar el llavero familiar a partir del establecimiento de relaciones de los miembros de la familia. LE
Mar 8	35		Todos Salones de TR	Lectura capítulos 15 y 16 de Pinocho. Propósito: seguir avanzando en el conocimiento de la historia. LE
Mar 9	36 x		Todos biblioteca/ Salones de TR	Lectura en italiano del capítulo 17, invitada: Rossina Gatta. Lectura en español del capítulo 17. Propósito: empezar a identificar el libro de Pinocho con su historia y su origen. LE
Mar 12	37	10	Todos Biblioteca	Mapa del recorrido de las aventuras de Pinocho. Propósito: identificar la secuencia de los episodios (acciones) y los lugares recorridos por el personaje hasta el capítulo 17. LE
Mar 13-14	38 39		Mitades/parejas Salón Español TR	Autoevaluación segundo período Propósito: autoevaluación del desempeño de los aventureros a partir de sus 4 características principales: organización, responsabilidad, respeto y atención. LO
Mar 15	40		Todos biblioteca/ Salones de TR	Conversatorio: ¿qué pasó con cada uno durante el proyecto?, ¿qué aprendió? Propósito: identificar la relación que cada niño establece con la historia de Pinocho. LO-LE
Mar 20-21	41 42	11	Mitades/procesos Salón Español TR	A partir de la lectura del capítulo 18 reflexión sobre cómo se lee teniendo en cuenta las normas del sistema (sonido de las letras, combinaciones y signos de puntuación -entonación). Propósito: hacer consciencia sobre las normas del sistema. SN
Mar 22	43 X X		Todos Teatrino preescolar	Presentación en Power Point de la historia de Collodi y de Pinocho. Anticipación de la propuesta de mensaje para Collodi solicitando la continuación de la historia de Pinocho. Propósito: Reconocer el contexto histórico del autor y de la obra. LE
Mar 23	44		Todos Salón de música	Lectura en voz alta usando micrófono del capítulo 18. Propósito: Identificar durante la lectura en voz alta su tono de voz, fluidez y articulación, además de ganar confianza en este proceso. LO
Mar 26	45	12	Todos Biblioteca	Revisión colectiva de los avances del trabajo con el mapa "Las aventuras de Pinocho" Propósito: Reflexionar sobre el propio proceso de trabajo y buscar estrategias para mejorar. LE
Mar 27-28	46 47		Mitades/parejas Salón Español TR	Negociación y escritura del mensaje para Collodi solicitando la continuación de la historia de Pinocho. Quien escribió fue el integrante de la pareja con procesos más iniciales en el manejo del código. LO y SN

				Propósito: Escritura entre pares y reflexión sobre el sistema escrito
Abr 10-11	48 49	13	Mitades/procesos Salón Español TR	Lectura de invitaciones al cine y de la ficha técnica la película "Pinocho" de Roberto Benigni. LE Propósito: Iniciar el reconocimiento de otros soportes expresivos de la historia de Pinocho.
Abr 12	50		Todos Salones de TR	Reconstrucción oral de la historia de "Pinocho" de los capítulos 19 al 22. (Esta lectura se mandó como tarea de Semana Santa). Y lectura del capítulo 23. LE y LO Propósito: Poner en común la lectura realizada y las interpretaciones hechas.
Abr 13	51		Todos Biblioteca	Observación de la película "Pinocchio" (1h y 45'). LE Propósito: Reconocer la película como un soporte expresivo audiovisual de la historia de Pinocho. Relacionar la película con la novela escrita estableciendo diferencias entre éstas.
Abr 16	52 X	14	Todos Salones de TR	Cine foro. Conversatorio sobre las semejanzas y las diferencias entre las historias que cuentan el libro y la película. LO Propósito: Explicitar las relaciones intertextuales entre la película y el libro.
Abr 17 y 18	53 54		Mitades/parejas Salón Español TR	Puesta en común entre las parejas sobre ¿Por qué al final de la película la sombra de Pinocho niño sigue siendo la de un títere? LO Propósito: Establecer hipótesis y llegar a acuerdos entre las parejas sobre el por qué la sombra sigue siendo títere.
Abr 19	55		Todos Salones de TR	Escritura y dibujo en parejas sobre la discusión y acuerdos en relación con sobre el por qué la sombra sigue siendo títere. LE Propósito: Establecer hipótesis y llegar a acuerdos entre las parejas sobre el por qué la sombra sigue siendo títere.
Abr 20	56		Todos Teatrino preescolar	Presentación en Power point sobre la obra de tres ilustradores italianos (Fanelli, Mattotti e Innocenti) sobre la obra de Pinocho. Conversatorio sobre las maneras de representar gráficamente algunas escenas y personajes de la historia. LE y LO Propósito: Reconocer las ilustraciones como otro soporte expresivo de la historia de Pinocho.
Abr 26	57	15	Todos Salones de TR	Trabajo en parejas. Discusión y elaboración de preguntas para la entrevista a la artista gráfica. Lectura colectiva y reformulación de preguntas. LE Propósito: Formular preguntas que indaguen sobre la experiencia de la maestra en relación con el arte.
Abr 27	58		Todos Salones de TR	Lectura del cap. 25. Reflexión sobre las voces textuales y diferencia entre narrador y autor. Voz y función del narrador: quién cuenta la historia, adelanta la información al comienzo de los capítulos y se dirige a los lectores. LE Propósito: Reconocer las voces textuales presentes en la historia.
Abr 30	59	16	Todos Biblioteca	Entrevista a la artista gráfica. LO Propósito: Reconocer el oficio y la experiencia con el arte de un artista gráfico.
May 2	60		Todos Salones de TR	Lectura del libro, capítulo 26 y 27. LE Propósito: seguir avanzando en el conocimiento de la historia.
May 4	61		Todos Teatrino preescolar	Taller de arte. Reflexiones sobre lo que van a pintar, detalles, proporción, fondos, técnica. LE Propósito: Prepararse para asumir el rol de artistas.
Mayo 7	62	17	Todos Biblioteca	Presentación de los niños del grupo de apoyo de la canción "Pinocho" de Luis Aguilé al resto del grupo. LE Producción escrita individual del primer borrador del momento preferido de Pinocho a partir del acercamiento a otros soportes expresivos de la obra.
Mayo 8 y 9	63 64		Mitades/procesos Salón Español TR	Identificación individual del momento preferido de la historia de Pinocho. Reconocimiento de la narración de ese momento en el libro. Copia significativa. LE Propósito: identificar el momento preferido de la historia de Pinocho como primer paso para la elaboración del producto final del proyecto.
Mayo 10 y 11	65 66		Todos Salones de TR	Producción escrita individual del primer borrador del momento preferido de Pinocho. SN y LE Propósito: escribir el primer borrador del texto "Mi momento preferido de la historia de Pinocho" el mismo que servirá para describir el cuadro que cada niños haga.
Mayo 14	67		Todos Biblioteca	Revisión colectiva de algunas de las primeras versiones de los textos "Mi momento preferido de la historia de Pinocho" usando el recurso del video beam y socialización de las marcas de corrección usadas por la maestra. SN y LE Propósito: revisar las primeras versiones de los textos para identificar aspectos tanto notacionales como textuales a corregir en la primera reescritura.
Mayo 15	68	18	Mitades/procesos	Primera reescritura del texto individual "Mi momento preferido de la historia de Pinocho" SN

y 16	69		Salón Español TR	Propósito: reescribir los textos teniendo en cuenta las observaciones orales hechas por la maestra, así como las marcas de corrección
Mayo 23	70	19	Todos Salones de TR	Elaboración de los bocetos de los cuadros teniendo como referente lo descrito en los textos que cada uno hizo previamente. LE Propósito: elaborar los cuadros.
Mayo 24 y 25	71 72		Todos Salones de TR	Empieza la elaboración de los cuadros en la técnica acuarela sobre cartulina guarro. Inicio de coloreado (con colores acquarelables). LE Propósito: elaborar los cuadros.
Mayo 28	73	20		
Mayo 29 y 30	74 75		Mitades/procesos Salón Español TR	Pasada en limpio los textos definitivos que acompañarán los cuadros de Pinocho SN y LE Propósito: pasar en limpio los textos definitivos en las tarjetas de papel Kimberly que servirán como descripciones de los cuadros de Pinocho.
Mayo 31	76		Todos Salones de TR	Cierre oficial de la lectura del libro "Pinocho" LE Propósito: terminar de leer el libro y cerrar la historia.
Junio 1	77		Todos Salones de TR	Copia significativa de texto colectivo para invitar a los padres a la exposición de arte SN y LE Propósito: copiar de manera significativa el texto colectivo para presentar la invitar a los padres a la exposición de arte "Queremos más Pinocho".
Junio 4	78	21	Todos Biblioteca	Reflexión paso del tiempo en la historia. LO y LE Propósito: reconocer el paso del tiempo en la historia apoyados en el mapa de los recorridos de las aventuras de Pinocho para reconstruir la historia desde le comienzo hasta el final.
Junio 7	79		Todos Salones de TR	Lectura del último párrafo de Pinocho. SN Propósito: reconocer los niveles de lectura comprensiva en voz alta de los niños al terminar el año.
Junio 8	80		Todos Salones de TR	Reflexión sobre las razones de la transformación que sufrió Pinocho a lo largo de la historia. LO y LE Propósito: establecer hipótesis e inferencias en relación con la transformación del protagonista a lo largo de la historia.

Anexo 5. Sesiones por categoría

Categoría 1
De cómo la maestra
funda el vínculo con
la literatura
18 sesiones

Mes	Fecha	Sesión
Enero	12	2
	16	4
	19	7
	23	8
febrero	6	14
	13	19
	20	24
marzo	2	31
	5	32
	8	35
	9	36
	15	40
	23	44
abril	12	50
mayo	2	60
	31	76
junio	7	79
	8	80

Categoría 2
De cómo la maestra
presenta el libro
como un objeto
cultural
trascendente
6 sesiones

Mes	Fecha	Sesión
enero	12	2
	13	3
	30	9
febrero	6	14
marzo	9	36
	22	43

Categoría 3
De cómo la maestra
teje relaciones de
sentido
12 sesiones

Mes	Fecha	Sesión
enero	13	3
abril	10	48
	11	49
	13	51
	16	52
	20	56
	26	57
	30	59
	mayo	4
	23	70
	24	71
	25	72

Categoría 4
De cómo la maestra
enseña la literatura
como especificidad
7 Sesiones

Mes	Fecha	Sesión
enero	19	7
	30	9
marzo	12	37
	26	45
abril	27	58
junio	4	78
	8	80

Categoría 5
De cómo la maestra
fomenta la
comprensión y la
creatividad
21 Sesiones

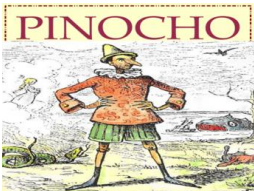
Mes	Fecha	Sesión
Enero	30	9
	31	10
febrero	1	11
	2	12
	3	13
marzo	22	43
	27	46
	28	47
	abril	16
	17	53
	18	54
	19	55
mayo	8	63
	9	64
	10	65
	11	66
	14	67
	15	68
	16	69
	29	74
	30	75


Anexo 6. Sesiones con más de una categoría


Mes	Sesión	Énfasis en categorías	Contenido
Enero	2	1 y 2	Reconocimiento del personaje de Pinocho a partir de su silueta. Conversatorio para socializar lo que sabemos de Pinocho Propósito: reconocer y compartir entre todos la historia que conocemos de Pinocho. LO
	3	2 y 3	Lectura de diferentes versiones de la historia de Pinocho. Propósito: identificar diferencias y similitudes entre diversas versiones de Pinocho. LE
	7	1 y 4	Lectura capítulos 4, 5 y 6 de Pinocho Propósito: conocer en detalle de la historia de Pinocho, cómo es que empieza a cobrar vida el títere. LE
	9	2, 4 y 5	Presentación en power point sobre los primeros 9 capítulos de Pinocho. Presentación del interrogante: ¿De dónde venía ese tronco antes de llegar al taller del maestro Cereza? Propósito: organizar en retrospectiva la historia contada en los primeros 9 capítulos de Pinocho y empezar a generar hipótesis en relación con el origen del Pinocho. LO-LE
Febrero	14	1 y 2	Entrega del libro de Pinocho y marcarlo. Oler el libro nuevo y relacionarlo con algo vivido (ritual de encuentro con el libro). Propósito: Relacionarse con el objeto libro y crear un lazo afectivo con el mismo. LE
Marzo	36	1 y 2	Lectura en italiano del capítulo 17, invitada: Rossina Gatta. Lectura en español del capítulo 17. Propósito: empezar a identificar el libro de Pinocho con su historia y su origen. LE
	43	2, 5	Presentación en Power Point de la historia de Collodi y de Pinocho. Anticipación de la propuesta de mensaje para Collodi solicitando la continuación de la historia de Pinocho. Propósito: Reconocer el contexto histórico del autor y de la obra. LE
Abril	52	3 y 5	Cine foro. Conversatorio sobre las semejanzas y las diferencias entre las historias que cuentan el libro y la película. LO Propósito: Explicitar las relaciones intertextuales entre la película y el libro.
Junio	80	1 y 4	Reflexión sobre las razones de la transformación que sufrió Pinocho a lo largo de la historia. LO y LE Propósito: establecer hipótesis e inferencias en relación con la transformación del protagonista a lo largo de la historia.

Anexo 7. Corpus 1


Tabla 2. Ficha de identificación de la transcripción (Guía diseñada para la Investigación)	
Número de Transcripción:	1
Fecha de entrega de la transcripción:	Abril 03 de 2012
Fecha realización clase:	Marzo 22 de 2012
Tipo de población:	Estudiantes
Ciudad:	Yumbo
Investigadoras(es)	Alice Castaño y Claudia Montoya
Nombre del transcriptor:	Alice Castaño y Lina Marcela Murillo
Observaciones sobre el audio	<input type="checkbox"/> Hay ocasiones en las cuales el micrófono o la grabadora parecen estar muy lejos de quien interviene. <input type="checkbox"/> Hay personas hablan en un volumen muy bajo <input type="checkbox"/> Hay momentos en los cuales varias personas intervienen casi al mismo tiempo y esto dificulta la transcripción. <input type="checkbox"/> Hay personas que no vocalizan o hablan demasiado rápido.


Video: Capítulo 2	
Turno y tiempo	
1 (00:00)	Profesora: Así se va a cansar (señala a un estudiante, Cristian) porque vamos a estar toda la clase] ¹ escuchando quien quiera hablar pide la palabra y primero escucha que es lo que voy a explicar. Nada que me dio por cambiarme de puesto voy a venir a meter la mano (haciendo el gesto con la imagen que proyecto el video beam), voy a venir a coger el computador, nada de eso, y tampoco] ² de ponerme a conversar con el vecino. Otra cosa que tampoco... empezar a subirme o a acostarme en las gradas, nada de eso. ¿Estamos listos?↑
(00:03)] ¹ Cristian: yo también me doblé la pierna, pero yo la puedo doblar y ya.
(00:18)] ² Cristian: o meterse a <i>Cartoon Network</i> truuu truuu truuu (haciendo gestos de digitar)
2 (00:35)	Estudiante: Si señora
3 (00:36)	Profesora: ¿Todos estamos listos?↑
4 (00:37)	Estudiantes: Siiii
5 (00:38)	Profesora : ok
	
6 (00:40)	Cristian: Un problemita mío
7 (00:43)	Profesora: a ver
8 (00:44)	Cristian: es que Pinoooocho se ve un pocoooo gracioso

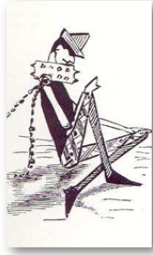
9 (00:50)	<p>Profesora: ese no es problema vas a ver que no.</p> <p>Miren, nosotros hemos estado leyendo el libro de Pinocho y aquí dice "Carlo Collodi" (mostrando la portada del libro "Pinocho"), "Collodi" con doble ele porque es en italiano, "Collodi".</p> <p>¿Qué sabemos nosotros de este señor? (niños levantan la mano)</p> <p>Dime</p>
10 (01:05)	Nicolás Maya: que él fue el que inventó la historia real de Pinocho.
11 (01:11)	Profesora: Claro, ¿Él fue el que se la inventó o el que la escribió? Esperemos a ver, pero no sabemos más de él. ¿Cómo fue que al comienzo se lo inventó?, ¿cómo era que se veía el libro? No sabemos nada de eso
12 (01:25)	Cristian: yo sé (levantando la mano)
13 (01:25)	Profesora: ¿tú sabes de eso?
14 (01:26)	Cristian: si
15 (01:26)	Profesora: ¿qué sabes?
16 (01:28)	Cristian: me contaron, mi papá yo creo que me contó, yo me acuerdooooo ↑ que él se inspiró en algo y lo hizo.
17 (01:35)	Profesora: Seguramente. Y hoy yo les voy a contar muchos detalles de eso. Yo me imagino que les gustaría saber detalles de quién era ese señor, qué hacía y de cómo se inventó la historia. ¿Les parece chévere saber de eso o no?
18 (01:48)	Estudiantes: Siiii
19 (01:49)	Profesora: bueno, pensando en eso ayer yo hice esta presentación de Power Point con imágenes y textos escritos. ¿Estamos listos para empezar?
20 (01:58)	Estudiantes: Siiii
	
21 (02:11)	Profesora: bueno, miren, acá dice: "Collodi su creador" (refiriéndose a la diapositiva). Esa es la cara del señor Collodi, así era él cuando vivía.
22 (02:12)	Cristian: ¿Ya no vive?
23 (02:13)	Profesora: No, pues imagínate ↑ esa es la información que yo les voy a contar. El se llamaba, tenía cuatro nombres. Un nombre compuesto de cuatro nombres, como si el amigo se llamara "Antonio Joaquín Alejandro Cristian" que se llamara cuaaatro.. nombres. Se llamaba "Carlo Lorenzo Fillipo Giovanni Lorenzini". ¿Señora? (a una niña que levanta la mano)
24 (02:38)	Mariana: Cinco, son cinco nombres
25 (02:40)	Profesora: Lorenzini es el apellido
26	Mariana: Se llamaba (sonido poco audible)
27(02:54)	Profesora: ¿A ver Ariel?
28	Ariel: Él también vivió muchos años porque él también él (sonido poco audible)
Video: Capítulo 3	
29 (00:00)	Profesora: Como él era periodista, ahora vamos a hablar de eso, pues entonces no escogió un nombre tan largo. Decidió ponerse solamente Carlo y de ponerse de apellido Collodi que es el nombre del pueblito en el que había nacido la mamá de él.



	Entonces decidió ponerse así como su nombre artístico, como su nombre de escritor "Carlo Collodi". Él nació ¿se acuerdan que nos dijo Rossina, qué donde había nacido?
30 (00:25)	Mariana: En Italia
31 (00:26)	En Italia, en una partecita de Italia que se llama Florencia y nació en el año, hace muchísimos años en]³ mil ocho cientos..., aquí dice (mostrando la diapositiva) en 1826 ¿y se murió en qué año?
	Estudiante:]³ 1996
32 (00:43)	Estudiantes y profesora: En 1890 (en coro)
33 (00:47)	Profesora: Vivió, ¿cuánto tiempo?
34 (00:49)	Estudiantes: 64 años (en coro)
35 (00:51)	Profesora: 64 años vivió. Ahora veamos cuando estaba vivo, qué hacía (muestra la siguiente diapositiva).
	<p style="text-align: center;">Mapamundi – Italia - Florencia</p> 
36 (00:54)	Estudiante: ¡Huy! Viajó
37 (00:57)	Profesora: Bueno, antes de eso, eso viene ahorita. Nosotros hemos hablado ¡ah! sí que nació en Italia ¡aja! ¿Y eso dónde queda?, ¿qué tan lejos queda de Colombia? Pues miren que... Déjame explicar esta parte y luego te doy la palabra. ¿Esto que está aquí saben cómo se llama?, ¿el mapa de este lado? Es un mapamundi porque tiene todos los continentes. Cuando ustedes estén más grandes tal vez, cuando estén más grandecitos, escuchen esta explicación primero, van a escuchar muchas explicaciones de las formas de llamar y agrupar los continentes. Yo les traje a contar, ya te doy la palabra, esta manera, que son: América, ¿qué dice? (señalando la diapositiva con el dedo).
38 (01:37)	Estudiantes: África, Europa, Asia, Oce... (en coro. La profesora señala cada continente en el mapa)
39 (01:41)	Profesora: Oceanía. Acá arriba se llama Norte.. [américa, ¿aquí en el centro?
40(01:46)	Estudiantes: Centroamérica
41	Profesora Centroamérica, ¿y aquí en el sur?
42	Estudiantes: Sur[américa
43 (01:54)	Profesora: Nosotros donde estamos ubicados es aquí, en Colombia en este pedacito estamos nosotros y para ir a Europa donde nació Collodi, donde nació Rossina uno tiene que atravesarse todo el Atlántico y en avión se demora más o menos 10, 11 horas, llega a Europa por ejemplo aquí a Portugal o España, pero para llegar a Italia tiene que tardar un poquito más de horas en el avión para llegar aquí, a este pedacito chiquitito de aquí que es Europa, ehh Italia. Como se ve tan chiquito yo busqué otro mapa
44 (02: 30)	Estudiante ¿y por qué uno no puede ir caminando?
45	Profesora: Noooo es que esto es el mar (fragmento inaudible de un niño)



46 (02:35)	Ahora esto está muy chiquito, entonces por eso busqué este otro mapa (se ubica al otro lado de la pantalla). Fíjense que todo lo que está aquí como en este rosado más clarito es Italia y la capital es
47	Estudiantes: (leyendo la parte señalada por la profesora) rome, rome, romé... Roma
48 (02:57)	Profesora: Roma, ¿y se acuerdan donde nació Rossina?, ¿qué dijo Rossina, qué dónde había nacido ella?
49	En collo, en Collodi
50	En Italia
51 (03:06)	Profesora: Pero ella nombró la ciudad
52	En Collodi
53	¿Roma?
54 (03:10)	Profesora: En Roma, ella dijo "yo nací en un pueblito muy cerca a Roma, yo soy romana" y fíjense, Florencia queda bueeeno, en Italia un poco cerca a Roma. Y todo esto es Italia que allá se ve nada más una patica chiquiitita↓. Le dicen la bota Itálica, ¿no es? (dirigiéndose a la otra profesora)
55 (03:30)	Diana: hummm jummm (afirmando). La bota
56	Profesora: Por la forma. Bueno, ya sabemos dónde es que vive él y que tan lejos nació él de esta tierra en que nosotros vivimos
57	¿y esa flecha qué?
58 (03:38)	Profesora: Precisamente la flecha señala, este pedacito todo chiquitico, está mostrando acá en grande el mismo pedazo y está señalando especialmente Florencia que fue donde nació collodi. ¿Tú levantaste la mano ahora rato?
59	Estudiante: Si
60	Profesora: Dime
61	Estudiante: Yo había creído que esa estrella era kfdjfdjfdhd
62 (04:00)	Profesora: Ahh, no. Alejandro, tú también habías pedido la palabra hace un ratico
63	Alejandro: Que, que yo tenía un balón de fútbol que, ¡Bah! (porque los otros niños estaban hablando, ante esta expresión se callan y le prestan atención) que, que era un mapamundi.
64 (Profesora: Ahh si he visto y unos balones de esos de jugar que también que tienen mapamundi. ¿Alejo?
65 (04:19)	Alejo: teacher, mi papá, había conocido a Carlo Collodi.
66	Profesora: ¿En serio?
67	Alejo: (asiente con la cabeza)
68	Profesora: ¿y cuándo fue eso?
	Fue hace muchos años.
69 (04:31)	Profesora: Bueno, pueeees] ⁴ , cosas extrañas pasan en esta vida (risas)
70	Estudiante:] ⁴ O sea cuando él era niño
71	Alejo: Déjeme ir al baño, please.
72	Profesora: No, ahorita no porque estamos en la mirada (varios estudiantes intervienen indicando necesidad de ir al baño) ustedes se acuerdan que yo les dije que se sentaran bien porque se iban a cansar, ya veo a unos amigos lejos de allí del espaldar y se van a cansar más, amigo dale para continuar con la presentación, dale.
73 (05:08)	Estudiante: Yo tengo uno también (refiriéndose al balón con el mapamundi dibujado).

	
74	Profesora: Chévere. Ahora sí, (Cambia de diapositiva) ¿Y qué es lo que hacía este señor cuando estaba vivo? ¿Y cómo se veía? (señala la pantalla) son algunos dibujos de cómo se veía vestido así como en su época, y dice que, cuando estaba vivo fue periodista, también fue político [¿Fue político?
75 (05:26)	Estudiante: ¡ay! Porque él se parece mucho a Michael Jackson que hacía muchas cosas.
76	Profesora: También. Político porque hace política (mirando a quien graba) ¿Qué hace un político?
77	Quien graba: Sí, política. (Leyes)
78 (05:36)	Profesora: (comentarios inaudibles de varios estudiantes) Buuuueeno↓ pues seguramente no era tan así, pero son como caricaturas de cómo se veía alguien. Fue librero, o sea que vendía libros, dramaturgo, quiere decir que se inventó historias para que la gente las representara en los teatros, fue soldado voluntario, se fue como soldado a pelear en la guerra, una guerra que hizo Italia, fue columnista de guerra, quiere decir [Comentario inaudible de un estudiante]...que cuando volvió de la guerra, escribía las cosas que había visto allá, y contaba cómo era estar en la guerra, también fue director de un pequeño periódico, y como era una persona, inteligente que sabía y leía [¿Era bajito?] Seguramente era bajito porque así lo pintaban (comentario inaudible del niño que preguntó) por eso te digo, seguramente era bajito porque así lo pintaban. Este dato es importante para nosotros, y es que como era una persona estudiada, así muy elegante y que había viajado y todo eso, él no solamente sabía italiano, obvio sabía italiano [Francés!] pero sabía francés, y resulta que como sabía francés, él había leído a algunos escritores que habían inventado historias en francés y entonces el cogió las historias que estaban en francés y les hizo traducción al italiano, por ejemplo este nombre (señalando la diapositiva) Perrault, que dice aquí Charles Perrault, es un señor francés que ustedes tal vez lo oigan y digan “no tengo ni idea quién es” pero les quiero contar que este señor se inventó, no se inventó, escribió historias como <i>Caperucita roja</i> y <i>El gato con botas</i> (los estudiantes repiten el nombre emocionados, uno de ellos se queda de pie imitando los movimientos de espada del personaje) en francés, qué hizo Carlo Gollodi, cómo sabía francés, Antonio, Antonio
79 (07:06)	Quien graba: Nicolás.
80 (07:30)	Profesora: Como sabía francés, cogió las historias y les hizo la traducción ¿a qué idioma?
81	Estudiantes: (en coro) italiano.
82	Profesora: Y él también escribió vaaaarios libros para grandes y para chicos. A ver María Paula.
83	Maria Paula: Que yo... Eh, sé contar hasta ochenta.
84 (07:51)	Profesora: Ah, pues mira, y seguramente grande vas a contar más. Ahora viene un asunto importante (los estudiantes comienzan a hablar al tiempo, la docente asigna el turno de habla) a ver Manuela, Manuela kjkjkfd tiene la palabra, Manuela, a ver amigo, Manuela tiene la palabra. (La niña comienza hablar pero por el habla de sus

	compañeros su intervención es inaudible). No, no te puedo oír amiga, discúlpame un segundo, vamos a empezar con ciertas dificultades, usted no estaba por ahí Cecilia y ya va por allá [¿Aquí hay un burrito?] amigo, Manuela está diciendo algo importante, Manuela, ¿tu puedes hablar un poquito más duro? A ver.
85 (08: 37)	Manuela: Que mi mamá me dijo cuando yo la vi, que un hombre nkfjhjdfh era el que hacía la voz del gato con botas.
	<p style="text-align: center;">Historia de un libro</p> <p>✓ En 1880 comienza a escribir Storia di un Burattino (Historia de un muñeco).</p> <p>✓ En 1881 le envió a su amigo dueño del semanario lo que había escrito con una nota que decía: "ahí te mando esa chiquillada; haz con ella lo que te parezca; pero, si la publicas, págamela bien, para que me entren ganas de continuar"</p> 
86 (08: 47)	Profesora: ¿Sí? Ah bueno. Ahora miren (señalando la diapositiva), esto es cómo fue que este señor se inventó la historia de Pinocho y, un poquito de la historia de Pinocho al comienzo, ahora, como el escribía cosas, muchas, en ese año que está allá, 1880, empieza a escribir una historia que se llamaba <i>Storia di un Burattino</i> , en italiano, yo no sé italiano y más o menos pronuncio ahí, qué, si uno hace la traducción al español diría "Historia de un muñeco" y en 1881 un año después, él tenía otros amigos que, hicieron como una revista para niños, donde sacaban revista para niño, y entonces esos amigos le dijeron "Mira, hey, como tu escribes cosas, mándalas y aquí las publicamos y las sacamos en la revista para los niños" y él dijo "bueno, lo voy a hacer" y le mandó los dos primeros capítulos de Pinocho, se sentó y los escribió y se los mandó al amigo, pero porque le había dejado una nota, la nota decía (La docente se acerca al proyector, comienza a leer despacio y los estudiantes repiten después de ella) "ahí - te mando - esa chiquillada" O sea, eso que es para chicos, una cosa sencilla, ahí te mando esa chiquillada, "haz - con ella - lo que te parezca; pero, - si la publicas" es decir si la sacas en la revista para los niños "págamela bien, - para que me den ganas - de seguirla escribiendo"
(10: 25)	...[¿Quién dijo así?] ¿Quién dijo así? [Niños en coro Collodi] Collodi, cuando le dio a sus amigos, esos capítulos de Pinocho para que salieran en el periódico, en la revista para los niños [Teacher] ya te doy la palabra, así era como se veía ese periódico, se llamaba <i>Giornale Per I Bambini</i> , o sea como el periódico para los niños, y así tenía muchas cosas, y fíjense que aquí aparece uno de los capítulos de Pinocho como salía en esa revista, [Muy bonito] es decir que al comienzo, el libro no era así (señala la versión física y completa del cuento) sino que eran capitulitos escritos así como en una revista sencilla escrita para niños. Perdón, tiene la palabra mi amigo Nicolás.
86 (11:06)	Nicolás: Que yo vi unos numeritos y que eso era 16 y 80, pero eso era 18 80.
87 (11:14)	Profesora: Mil ochocientos ochenta se lee ese número [Sonido de sorpresa de un estudiante] Antonio.
88 (11:19)	Antonio: ¿Y por qué los dibujos son tan pequeñitos?
89 (11:22)	Profesora: Ah! Porque esos son, una imagen tomada del texto original que fue escaneado. Dime.
90 (11:31)	María: Eh, que si uno leía esos capítulos de Pinocho, no lo leía, no venía toda, toda la historia completa como lo leemos nosotros, sino que apenas tenía tres o cuatro capítulos.
91 (11:45)	Profesora: Eso está muy chévere, porque resulta que así era, amigos, algunos ya empezaron a correrse y se van a cansar, recuéstense y siéntense bien para que

	estén más cómodos.
Video: Capítulo 4	
92 (00:00)	 <p>Ilustrador: Ugo Fleres</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El 7 de julio de 1881 sale la primera edición de <i>Giornale</i> y en la página 3 se publicaron los dos primeros capítulos de <i>Storia di un burattino</i>. ✓ Tres meses después se interrumpe el relato en el capítulo 16 cuando Collodi decide matar a Pinocho. ✓ Los lectores protestaron y el editor del semanario convence a Collodi para que siga escribiendo la historia. ✓ En febrero de 1882 regresan todos los capítulos con un nuevo nombre <i>Le avventure di Pinocchio (Las aventuras de Pinocho)</i> prolongándose la historia hasta el capítulo XXXVI, publicado en enero de 1883. <p>Profesora: ..No tenían todos los capítulos como nosotros, ellos tenían que esperar, cada semana sacaban un capítulo, a la otra semana, otro capítulo, a la otra semana dos capítulos más y así fue que por un año entero, cada semana los niños y sus papitos iban a comprar esa revista y así se daban cuenta por pedacitos por, capítulo por capítulo no como nosotros, eso que dijiste está muy chévere María. Miren acá (Señalando el proyector) y entonces ese año, en 1881, por primera vez sale, ese es el primer dibujito que fue, que aparecía en ese periódico de niños [¿De pinocho?] por un ilustrador que se llamaba Ugo Freles...</p>
(00:42)	... Salen los primeros dos capítulos, [¿Es francés? es] no tengo ni idea de dónde era, salen los dos primeros capítulos, ¿se acuerdan cuando los leímos? [Si – varios estudiantes responden] fueron los primeros que salieron, pero imagínense que Collodi cada semana, listo, mandaba uno y salía en la revista y los niños lo leían, ta ta ta, y de repente un día, ah, se cansó y ya no quiso escribir más Pinocho y ahí fue cuando llegó al capítulo 15 ¿quién se acuerda que pasó en el capítulo 15?
93 (01:07)	Estudiante: Cuando Pinocho se murió! (otra estudiante contesta lo mismo)"lo ahorcaron y se murió"
94 (01:10)	Profesora: Ahí se moría Pinocho y se acababan las historias de Pinocho, [pero siguieron las historias] perate! Pero en un primer momento no, en un primer momento, Collodi se cansó y ya no quiso escribirlo más y como, me imagino yo que pensó "ah, ya me cansé de escribir esto, ya acabemos con este personaje" porque era una historia, no. Entonces llega la zorra, el gato y pam, lo que ya sabemos y él queda colgado, ¿se acuerdan lo que dice el capítulo 15? (los estudiantes contestan, más las respuestas son inaudibles)...
(01:37)	... Pero resulta que pasó algo, ¿saben que paso? Pues resulta que los lectores, los niños, los papás, los dueños del periódico empezaron a protestar, y se iban al periódico y mandaban cartas y decían "queremos más a Pinocho, ¿Cómo así que ya no va a salir más?" la gente empezó a decir, querían más pinocho, ¿se imaginan eso? [¡Queremos más pinocho!] pero no así (no de forma oral), escribiendo cartas que mandaban al periódico, y entonces, ese dueño del periódico va y le dice a Collodi "vea amigo, todo el mundo quiere que usted siga escribiendo esa historia" [Esa parte yo la conozco] y entonces ¿Qué le tocó hacer a Collodi? [Seguir escribiendo]...
(02:16)	... Claro! Le tocó seguir escribiendo y entonces ya al siguiente año, regresaron todos los capítulos pero, antes se llamaba solo, Pinocho, cuando él, el hada lo manda a bajar de allá, lo que ya pasa, ya se llaman <i>Las aventuras de Pinocho</i> o sea que al comienzo se llamaba el libro solo Pinocho y después <i>Las aventuras de pinocho</i> y va hasta el capítulo 36 y por un año [Triple X]...

(02:42)	... Mira (señalando el proyector) 10, 20, 30, 35 y 36 en números romanos, eso lo van a aprender más grandecitos cuando estén en primaria.
95 (02:49)	Estudiante: Yo tengo un libro para aprenderme los números, en
96 (02:55)	<p>Profesora: ¿números romanos? [Sí] María Paula, como lo dijo esta otra chica ahora, por un año los niños estaban yendo y de poquito en poquito, de capítulo en capítulo, iban juntándolos y podían enterarse de toda la historia, así fue (Cambia la diapositiva)</p> <p>y al siguiente año, estos eran los dibujos, ¿se acuerdan que les mostré dibujos de</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: flex-start;"> <div style="width: 45%;"> <p>✓También en 1883 la editorial Editrice, bajo la dirección de Felice Paggi, publica <i>Las aventuras de Pinocho en un libro ilustrado por Enrico Mazzanti.</i></p> <p>✓Para 1890, año en que fallece el autor, el libro había llegado a la 5ª edición.</p> <p>✓Desde entonces, la historia del muñeco más famoso del mundo tiene más de 187 ediciones y ha sido traducida a 260 idiomas y dialectos.</p> </div> <div style="width: 45%; text-align: center;">  </div> </div> <p>esto la otra vez? Y al siguiente año...</p>
97 (03:16)	Estudiante: Si, y acá hay un nudo.
98 (03:19)	Profesora: ahhh, pero sabemos que es la marioneta, ¿Cuál momento es ese, se acuerdan?
99 (03:24)	Estudiante: Cuando abre el huevo para comérselo y sale el pollo.
100 (03:27)	<p>Profesora: Y sale el pollito, y en 1883, al año, entonces ahí si ya sacan el libro enterito y se llama las aventuras de [<i>en coro ¡Pinocho!</i>] cuando el autor se muere, a los 64 años, vuelvo y les digo que se sienten bien para que no se cansen y no nos empecemos a desbaratar, alejo, alejo, Alejandro Hurtado, miren, cuando el autor se muere, su libro ya había sido un poquito famoso, entonces sacaron no se cuántos libros los vendieron todos se acabó, bueno volvieron a sacar otra tanda, pun se vendieron todos, luego otra tanda y así, ya habían sacado la quinta tanda y ya se habían vendido [Tanda, tanda]...</p>
(04:13)	... y desde ese momento, Antonio, el señor se hizo cada vez más y más famoso y en este momento ya lleva más de 130, 187 veces que lo han sacado en todo el mundo, cantidades inmensas cada vez, y ya no solamente está escrito en italiano sino en más de 260 idiomas en todo el mundo.
101 (04:34)	Estudiante: ¿En china?
102 (04:36)	<p>Profesora: En chino, en ruso (los estudiantes se muestran entusiasmados mencionando idiomas, la docente pasa la diapositiva) Miren lo que dice acá</p> <p style="color: red; font-size: small;">Pinocho ya cumplió 132 años...</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>(aparece una fotografía de varias ediciones del texto, dos estudiantes de paran y señalan cuál es la que ellos tienen) [Ese es nuestro libro, el original] amigos, pero volvamos allá, en qué quedamos, yo creo que desde allá los podemos ver, en qué fue que quedamos</p>
103 (05:05)	Estudiante: Que no se podía ir para allá.
104 (05:08)	<p>Profesora: Bueno, vuelvo y les digo, sentémonos bien para que nos organicemos, (la docente señala el proyector) arriba dice algo muy importante [No tocar] ¿arriba dice eso? [Sí] (Algunos estudiantes intervienen, pero al hacerlo al tiempo, vuelven sus</p>

	respuestas inaudibles)...
(05:25)	... A ver, Alejandro ¿qué es lo que dice?
104 (05:31)	Alejandro: Pinocho ya cumplió 132 años
105 (05:34)	Profesora: Pinocho ya cumplió 132 años, ¿eso es mucho o es poquito? [En coro: Muuuchos] o sea que está viejito pinocho [Síííí] (estudiantes hablan al tiempo) o, ¿o Pinocho sigue joven como nosotros? [Noooo] (los estudiantes se desconcentran por un momento, hablan y se paran de sus sitios.
(05:59)	<p>¿Te imaginas si la historia de Pinocho no hubiera continuado después de que es ahorcado en la gran Encina?</p>  <p>Si tú fueras uno de esos niños que protestaron enviando cartas al semanario para que volviera Pinocho, ¿Qué escribirías?</p>  <p>... Bueno ahora, miren acá (señala la diapositiva) esto que está aquí es un dibujo, parece una fotografía pero no, y después les voy a mostrar dibujos de ese mismo ilustrador para que veamos [Cuando lo cuelgan] para que veamos cómo es que otras personas se lo han imaginado y representado...</p>
(06:23)	...Ahora fíjense lo que dice arriba, te imaginas tú (le toca el hombro a un estudiante) te imaginas, si la historia de Pinocho se hubiera acabado, amigos, ¿se imaginan que la historia de Pinocho se hubiera acabado cuando lo cuelgan? Y ya, ¿ahí se acabara? [En coro Noooo un estudiante menciona tiene que tener un final feliz] ah! y fíjense que ustedes, cuando yo les leí eso, ustedes decían "No, y qué pasa, por qué hay más hojas?, ¿será que revive?". Dijeron muchas cosas". Pues eso mismo les pasó a los niños que habían está comprándolos y se quedó como "¿cómo así? Nooo, queremos más Pinocho", entonces yo les voy a proponer, Andrés, que hagamos un ejercicio de imaginarnos que nosotros vivíamos en ese momento [No, que pereza] cuando salía Pinocho, escucha, ya te doy la palabra, si tu fueras...
107 (07:16)	Quien graba: Christian (refiriéndose a un estudiante que se acercó a los equipos)
108 (07:18)	Profesora: Mírame, si tu fueras, Juan Andrés, Si tu fueras uno de los niños que protestaron enviando cartas al semanario para que volviera Pinocho, ¿qué escribirías? Si ustedes hubieran estado ahí en ese momento en Italia, cuando dicen "ay, está bueno Pinocho, ay que ya no va a haber más" y ustedes hubieran escrito cartas para pedir, perdón, ¿qué escribirían? Tiene la palabra Andrés López.
109 (07:50)	Andrés: Porque mira, ahí hay un dibujito que, eh, eh, que está diciendo "queremos más Pinocho, queremos más Pinocho"
110 (08:03)	Profesora: Seguramente, ¿Y qué escribirías tu ↑ en esa carta? Eso es lo que vamos a pensar, a ver Sara. Duro sarita.
111 (08:13)	Sara: Yo escribiría que yo quiero que vuelva Pinocho y no que terminara así.
112 (08:20)	Profesora: Seguramente. Christian, ¿tú qué escribirías?
113 (08:24)	Christian: Que Collodi no te canses de escribir Pinocho, tú puedes escribir muchas cosas lindas y después de que fin.
114 (08:35)	Profesora: Eso está muy bonito, muy chévere lo que dijo Christian. Eh, Juanita, espérate a que Daniel Serrano te escuche. Duro Juanita.
115 (08:46)	Juanita: Yo le voy a poner, yo le voy a escribir que (...) porque la verdad es muy interesante.
116 (08:58)	Profesora: Porque era muy interesante. A ver mi amiga Mariana, ¿qué escribirías tú?
117 (09:03)	Mariana: A mí me gustó mucho Pinocho porque tiene muchas aventuras y también otras muchas cosas.

118 (09: 11)	Profesora: Y, Recuerden, si vamos a mandar la carta para quejarnos que vuelva Pinocho, ¿qué diríamos, que escribiríamos? A ver, un momentico que es que, hay amigos que hablan mucho, le voy a dar la palabra a unos que no han hablado hoy, mi amigo, habla ahora sí, duro.
119 (09:27)	Estudiante: Que, que, quiero más historia de Pinocho porque estaba muy linda y todavía tiene muchos años para vivir
120 (09:37)	Profesora: Esa está muy chévere, eh, eh, Pablo Alberto.
121 (09:42)	Pablo Alberto: Que quisiera que nunca se acabara.
122 (09:47)	Profesora: ¿Qué quisieras que nunca se acabara? Y Manuela, Manuela.
123 (09:51)	Manuela: que no parara de escribir (Voz inaudible)
124 (09:57)	Profesora: Eso está chévere. Vamos a parar ahí un momento, porque a este lado tenemos un problema con unos amigos que no están escuchando y están haciendo otra cosa. Hagamos un esfuerzo, hagamos un esfuerzo cinco minuticos más, sentémonos bien como cuando recién llegamos, bien atrás, bien sentados, cómodos todos, ya voy (una estudiante se dirige a la docente) sentate pues. ¡Listo! Tú tienes la palabra Juan Andrés.
125 (10:28)	Juan Andrés: Yo, yo escribiría “queremos más suspenso”
126 (10:34)	Profesora: ¿Suspenso? (señala a otro estudiante) Andrés.
127 (10:38)	Estudiante: Él ya dijo (Voz inaudible)
128 (10:41)	Profesora: No, él dijo otra cosa y se quedó pensando qué contestar para esa pregunta, <i>Derly</i> que tiene la palabra Andrés
129 (10:45)	Andrés: ¿Y por qué a él no le gustaba (Voz inaudible)?
130 (10:54)	Profesora: Ah, miren, Andrés acaba de hacer una pregunta que no se nos había ocurrido, párate y la dices duro que esto me parece importante [Con un micrófono] a todos a ver, ¿qué es?
131 (11:04)	Andrés: ¿pero por qué no [Profesora: perate, así (voltea al estudiante)]
132 (11:07)	Profesora: ¿Se acuerdan cuando él va y toca la, la puerta? ¿Cómo es que está la niña de los (Andrés realiza el gesto cruzando sus brazos sobre sus hombros)? así y el amigo tiene una pregunta, ¿Por qué, qué?
133 (11:17)	Andrés: ¿Por qué no le dijo que era una hada?
134 (11:21)	Profesora: No le dijo, ¿cierto? Bueno, esa pregunta está chévere, por qué no se lo dijo
135 (11:26)	Estudiante: Ya dijimos que, quizá porque Pinocho ya sabía que (Voz inaudible)
136 (11:32)	Profesora: ¿Que tal vez qué? Acomódate. ¡Perate!
137 (11:38)	Estudiante: Porque Pinocho ya sabía que debe ser educado.
138 (11:49)	Profesora: ¿Porque ya Pinocho sabe que debe ser educado? Bueno, tiene la palabra María Elisa
139 (11:55)	María Elisa: yo escribiría que era mejor seguir, seguir las aventuras de él para tener como un cuaderno y leer.
140 (12:05)	Profesora: Perate un segundo mira, Juan Andrés, tú ya sabes que estamos hffjkdhkfsd en este momento. Chicos, nos quedan cinco minuticos, entonces no sé si... [Yo le dije que (Voz inaudible)] es que mire que ya unos amigos se cansaron, teacher, ¿será que cinco minutos para pintar, no alcanzamos?
141 (12:27)	Quien graba: Todavía hay..
142 (12:29)	Profesora: A ver, les propongo lo siguiente [Teacher yo quiero hacer pipi] vamos a dar tres turnos más para hablar, Mariana uno, María Paula dos y Antonio tres, vamos Mariana.

143 (12:41)	Mariana: Eh, eh, que yo escribiría, que cómo así, por, que queremos más Pinocho, no queremos que se acabe la historia, porque queremos más aventuras de qué le pasa a Pinocho.
144 (13:01)	Profesora: Chévere. María Paula.
145 (13:03)	María Paula: Que queremos más Pinocho, el cuento de Pinocho le ha enseñado mucho a nuestros hijos.
146 (13:09)	Profesora: Ah, eso está chévere, y Antonio.
147 (13:14)	Antonio: Inaudible.
148 (13:19)	Profesora: Ok, amigos dijimos que tres turnos, yo creo que, la verdad, ya al final nos cansamos un poquito, pero es increíble lo bien que se portaron acá ¿no?
149 (13:29)	Quien graba: Súper, amigos.
150 (13:30)	Profesora: Escucharon, estuvieron pilosos, entonces vamos a hacer una cosa, ya nos queda muy poco tiempo, les propongo más vale, voy a volver a mostrar acá [No me puedo poner estos zapatos], ¿ustedes se acuerdan? Ya va, ¿ustedes se acuerdan que yo les mostré lo de mapa? [Si] el día de hoy íbamos a pintar un poquito pero la verdad es que el tiempo queda muy apretado, les voy a mostrar otra vez el mapa para no perder que tenemos el video beam y todo, y la idea, es recordar esos colores y pues cómo se ve ese mapa para cuando lo vayamos a pintar ¿se acuerdan? Ustedes no tienen esto en su mapa (señalando la parte inferior de la imagen) ustedes no lo tiene así, el mapa de ustedes es solamente lo de adentro del telón
151 (14:20)	Estudiante: Pero no lo vamos a pintar todo, solo el caminito que hay.
152 (14:25)	Profesora: sólo las aventuras que él, exacto, sólo lo que hemos leído, las aventuras que ya [es que yo me equivoqué y dibujé el tiburón] es que a veces algunos amigos no escucha muy bien, yo creo que es eso, Sara
153 (14:44)	Sara: (es que seguramente el hada...No se entiende lo que dice dado al ruido de los demás estudiantes)
154 (14:49)	Profesora: Escuchemos a Sara, ¿Cómo?
155 (14:51)	Sara: es que seguramente el hada no le dijo a Pinocho que era un hada, porque él tiene que aprender a ser obediente y a proteger (Voz inaudible)
156 (15:02)	Profesora: Eso fue muy chévere. Bueno amigos los felicito porque fue muy rico tenerlos acá y que estuvieran así de pilosos como siempre.
	FIN DE LA GRABACIÓN

I: Estudiante(s) y profesora al mismo tiempo

]: Encabalgamiento

Anexo 8. Corpus 2

Tabla 2. Ficha de identificación de la transcripción (Guía diseñada para la Investigación	
Número de Transcripción:	
Fecha de entrega de la transcripción:	Agosto 15 2012
Fecha realización clase:	Abril 16 de 2012
Tipo de población:	Estudiantes
Ciudad:	Yumbo
Investigadoras(es)	Alice Castaño y Claudia Montoya
Nombre del transcriptor:	Lina Marcela Murillo
Observaciones sobre el audio	<input type="checkbox"/> Hay ocasiones en las cuales el micrófono o la grabadora parecen estar muy lejos de quien interviene. <input type="checkbox"/> Hay personas hablan en un volumen muy bajo <input type="checkbox"/> Hay momentos en los cuales varias personas intervienen casi al mismo tiempo y esto dificulta la transcripción. <input type="checkbox"/> Hay personas que no vocalizan bien o hablan demasiado rápido

Video: MVI_0333	
Turno y tiempo	
1 (00:00)	Los estudiantes saludan al unísono a la docente, diciendo “Buenos Días”.
2 (00:02)	Profesora: Miren, hoy tenemos una clase en la que vamos a conversar, es un conversatorio (un estudiante levanta la mano) dame un segundo, y para hacer un conversatorio necesitamos tres cosas: Uno, que el que quiera hablar, pida la palabra ¿Cómo se pide la palabra?
3 (00:16)	Estudiante: Levantando la mano
4 (00:18)	Profesora: No de uummmm (La docente levanta la mano y realiza un sonido, indicando que no es la forma correcta de pedir la palabra) Ah no, simplemente] ¹ simplemente] ² , pido la palabra levantando la mano. Dos, que el que vaya a hablar, hable claro y fuerte, (un estudiante pretendía interrumpir, la profesora lo toca en el hombro, en señal de que no debe) ya nos pasó esta mañana en transición que una amiga hablaba así (la docente continúa gesticulando, sin emitir sonido alguno) y uno decía ¿qué? Yo no sé por qué hay amigos y amigas que para hablar con los amigos hablan durísimo pero cuando tienen que participar y compartir con los demás lo que piensan es muy difícil oírlos, entonces una persona que no habla fuerte, los demás no les podemos leer la mente ni la cámara tampoco. Entonces, pedimos la palabra como es, hablamos claro, con un sonido] ³ con el volumen que debe ser para oírlo y tercero, tercero, que si es este amigo el que tiene la palabra (le toca la cabeza a un estudiante) los demás tienen que estar en absoluto silencio, porque no puede ser tres y cuatro hablando a la vez porque entonces eso hace mucho ruido y es imposible oírnos y compartir nuestras ideas (la docente pasa a cerrar la puerta ¿José qué va a decir?

¹ (00:21)	Estudiante: O tampoco así
² (00:23)	Estudiante: Profe, ¿es que le voy a hablar!
³ (01:06)	Estudiante: ¡Subiéndole al volumen!
5 (01:36)	José: También cuando, como cuando uno tiene tanta hambre que le da, le dice a la mamá y permiso cuando se va a hablar.
6 (01:46)	Profesora: Exactamente, la idea es hablar con un volumen normal, no grito pero tampoco susurro. Aquí creo que vamos a tener que hacer un cambio, venga mi amigo Joaquín y se hace en esta silla] ¹ y espero que ahí estés un poquito más atento escuchando a los demás. En esta clase, vamos a dividir la clase en dos partes, óiganme muy bien, en la primera parte vamos a hablar de varias cosas] ² , varias cosas, las que queramos, Christian, sobre lo que pasó el viernes, ¿qué pasó el viernes?
¹ (01:58)	Joaquín: ¡Eeeehhhh! Aquí puedo ver mejor
² (02:15)	Estudiante: ¿Y en la segunda?
7 (02:24)	Estudiante: Nos vimos la película
8 (02:26)	Profesora: ¿Nos vimos cuál película?
9 (02:28)	Estudiantes al unísono: La de Pinocho
10 (02:29)	Profesora: Entonces vamos a hablar de eso (algunos estudiantes continúan diciendo Pinocho) y en la segunda parte yo les voy a hacer unas preguntas y también vamos a contestarlas entre todos, ¿de acuerdo? Entonces, en la primera parte, vamos a hacer algo diferente, Christian, generalmente cuando un amigo quiere hablar, ¿qué es lo que hace?
11 (02:46)	Estudiantes al unísono: Levanta la mano
12 (02:47)	Profesora: Y entonces yo digo “habla Antonio” o “habla Martín” o “habla Christian” pero hoy vamos a hacer un cambio] ¹ Daniel, fíjate cual es el cambio, el que quiera hablar levanta la mano y yo le voy a asignar un número y cada uno tiene que recordar cual es el número que yo le voy a asignar, de esa manera yo digo “habla el uno” acaba el uno, “quién tenía el dos, quién tenía el tres” los números que fueron asignados] ² Si yo quiero hablar y no me han dado número, espero la siguiente ronda a que la teacher me de número, a ver si eso nos ayuda a estar un poquito más organizados en el conversatorio ¿listos? De acuerdo, empecemos, el fin de semana, yo llegué a la casa ¿no? Y entonces Alice me preguntaba, la compañera que ustedes han visto y mi esposo, ¿cómo les fue viendo la película? Y yo me puse a hablar] ³ y hablaba, y hablaba, y hablaba, y decía fue cheverísima, fíjate que un niño que fue Juan Pablo Serrano me dijo cuando salió de la biblioteca, me dijo <i>teacher</i> , “¡Buenísima!” otro amigo, Juan Camilo Muñoz, me dijo “teacher gracias, ¡me encantó!” Y varios se acercaron al finalizar la película a decirme gracias, me gustó, teacher chévere, beso, abrazo, mua, mua, mua y yo decía “hey, <i>Tamer</i> , ¿será que vamos a ver películas todos los días para que me quieran tanto?] ⁴ imagínate] ⁵ pues resulta que ese día] ⁶ fue muy, muy especial para todos porque nos la disfrutamos, nos reímos, ¿ustedes se dieron cuenta de que las teachers estábamos atrás, no?
¹ (02:55)	Estudiante: Ahhhhh
² (03:14)	Estudiante: ¡Yupi!
³ (03:42)	Estudiante: A mí me gustó

⁴ (04:10)	Estudiante: Ojalá
⁵ (04:12)	Estudiante: Ojalá
⁶ (04:14)	Estudiante: Perfecto
13 (04:23)	Estudiante: Siiii
14 (04:24)	Profesora: Y más de uno ahí nos miraba diciendo “¿o sea por qué se ríen?”, porque nos gozamos harto esa película, nos reímos tanto] ¹ , nos reímos tanto, nos la gozamos tanto Ese día viernes yo me fui en el bus, nos fuimos temprano la <i>teacher</i> Magdalena, Diana y yo porque había unas cosas que después les voy a contar, que nos fuimos en un bus con niños, y a mí me tocó en el mismo puesto con Juan José Capurra, y Juan José empezó a contar y a reírse y a reírse y a contar “te acuerdas tal pedazo, me gustó tal pedazo” y nos fuimos riéndonos mucho Entonces, la primera parte de esta actividad ese eso] ² que ustedes me van a contar, los que quieran, Antonio, qué paso con ustedes con esa película, si les gustó, no les gustó, qué parte les gustó, si le contaron al papá, lo que quieran de esa película, ¿De acuerdo?...
¹ (04:30 y 32)	Estudiante: Yo también me reí
² (04:58)	Estudiante: Y que todos...
15 (05:11)	Estudiante: Teacher, ¡yo ya me la había visto!
16 (05:13)	Profesora: Amigo, ¿tú pediste la palabra?] ¹] ² ¿Pediste] ³ la palabra, Antonio?] ⁴ Daniel. De acuerdo, entonces empezamos a asignar números, de acuerdo, empezamos así: (la docente señala a un estudiante a la vez, asignándole un numero) Numero 1] ⁵ , número 2, número 3, número 4, numero 5 y número 6, vamos hasta ahí.
¹ (05:15)	Estudiante: ¿En serio?
² (05:16)	Estudiante: Si
³ (05:17)	Estudiante: ¡Regálamela!
⁴ (05:19)	Estudiante: Yo también...
⁵ (05:28)	Estudiante: ¡Sí!
17 (05:34)	Estudiante: Ya le habías asignado el 4 (la compañera a quien esta estudiante señala niega con la cabeza)
18 (05:36)	Profesora: Listo, numero 1
19 (05:38)	Estudiante 1: La parte que me gustó es que cuando vino el <i>tragamares</i>
20 (05:45)	Profesora: Dice que era, Alejo, era de noche ¿y qué hizo el tiburón?
21 (05:49:)	Estudiante 1: ¡Suaz! (hace el gesto con las manos de una mandíbula cerrándose) se lo comió] ¹
¹ (05:51)	Estudiante: Disque Mariana desea tener un tiburón, sí un tiburón.
22 (05:54)	Profesora: Numero 2, a quién le tocó el número dos, ¿a José? A ver cuéntenos.
23 (06:02)	Estudiante 2: A José, a mí me gustó cuando...
24 (06:04)	Profesora: Cuéntale a todos, ¡duro!
25 (06:05)	Estudiante 2: A mí me gustó cuando, cuando, la parte que Pinocho se, se fue a ir a la escuela y luego se encontró con...
26 (06:18)	Profesora: ¿Con el amigo?
27 (06:19)	Estudiante 2: Con el amigo.
28 (06:20)	Profesora: Esa parte estuvo chévere, ¿a quién le dije numero 3? ¿A Mariana? Mariana Delgadillo o Mariana Zambrano
29 (06:26)	Estudiante: No, Zambrano. (Varios estudiantes dicen al tiempo Delgadillo)
30 (06:28)	Profesora: Mariana Delgadillo.

31 (06:30)	Estudiante 3: A mí me gustó cuando se convirtieron en burros.
32 (06:33)	Profesora: ¿Cómo, amiga? Este amigo aquí no me dejó escucharte muy bien
33 (06:37)	Estudiante 3: A mí me gustó cuando se convirtieron en burros
34 (06:41)	Profesora: Fue divertido, ¿no? (la estudiante asiente con la cabeza) que tenía las gafas ¿recuerdas?
35 (06:45)	Estudiante 3: (asiente con la cabeza, al tiempo que varios de sus compañeros comienzan a hablar) Sí, que era, que tenía, que se lastimó las rodillas y Pinocho el codo.
36 (06:51)	Profesora: Cierto. Numero 5 ¿a quién le dije? (algunos estudiantes hablan, uno dice que a él no fue, otro intenta recordar a quién fue) Es que si no me acuerdan del número, Daniel, de eso se trata.
37 (07:03)	Estudiante: ¿Cinco o seis?
38 (07:04)	Profesora: Ah ¿y entonces?
39 (07:05)	Estudiante 5: A mí me, a mí me...
40 (07:06)	Profesora: Perdón, número 5, cuéntanos.
41 (07:08)	Estudiante 5: A mí me gustó cuando apareció un hada en todas, cuando ella apareció en todas las partes
42 (07:13)	Profesora: Divino] ¹ los vestidos y el carruaje y eso, lindo ¿no? El numero 6 ¿a quién le dije?
¹ (07:14)	Estudiante: <i>Teacher</i> , falta el cuatro.
43 (07:19)	Estudiante 6: A mí me gustó cuando él las estaba acompañando
44 (07:24)	Profesora: ¿En qué pedazo?, porque en varios estaba con él.
45 (07:26)	Estudiante 6: Cuando se estaba tomando el remedio
46 (07:29)	Profesora: Ah, cuando el remedio, de acuerdo. Listo, vamos a otra ronda de números.
47 (07:32)	Estudiante 4: Ve, pero a mí no me diste la palabra
48 (07:34)	Profesora: Ah, perdón, ¿tú tenías un numero?
49 (07:36)	Estudiante 4: Sí, el cinco, digo, el cuatro
50 (07:38)	Profesora: El cuatro, te salté, me disculpas, cuéntanos.
51 (07:41)	Estudiante 4: A mí me gustó cuando, Pinocho, se convirtió en burro] ¹
¹ (07:49)	Estudiante: Hay, icopietas!
52 (07:50)	Profesora: Esa parte fue muy divertida, ¿cierto?
53 (07:53)	Estudiante 4: y también cuando se cayó con el grillo, disque (realiza el movimiento con su cuerpo) “ah! Auxilio, auxilio” y el grillo estaba en la mitad de una bandeja y ¡ta! (realiza el gesto con sus manos de aplastar algo)
54 (08:00)	Profesora: ¿El platillo que le cayó?
55 (08:03)	Estudiante 4: y también (El estudiante asiente con su cabeza, se levanta de su silla y se acuesta en el piso, re actuando la escena)
56 (08:06)	Profesora: Ah! ¡Esa parte estuvo buenísima! ¿Se acuerdan? Que él dice: “Esto es el paraíso” ¿Y qué dice el grillo?
57 (08:14)	Estudiante: “Esto es el infierno”
58 (08:15)	Profesora: “Este es el infierno” (los estudiantes comienzan a hablar y re actuar la escena) Bueno, vamos números, números otra vez para participar, números de nuevo. Empezamos, ¿quiénes quieren participar? (algunos estudiantes levantan la mano, algunos hablan, diciendo “yo” mientras lo hacen) entonces] ¹ perdón, no es que todos, vamos a ver, numero de; el que ya habló va a tener un poquito de consideración con los demás (varios estudiantes continúan pidiendo turno para

	hablar)
¹ (08:35)	Estudiante: Profe, ¡yo quiero!
59 (08:45)	Estudiante: Yo quiero hablar.
60 (08:46)	Profesora: sí, pero los demás están hablando, listo, vamos a asignar los números. Número uno, número dos, número tres, número cuatro, número cinco y número seis (en cada turno, señala al estudiante que le corresponde el número dicho) vamos con estos seis. Uno, ¿Quién dijimos uno?
61 (09:08)	Estudiante: Yo.
62 (09:09)	Profesora: Dale, Mariana.
63 (09:10)	Estudiante 1: A mí me gustó, eh, toda la película porque para mí fue muy divertida y fue y hay veces que me reía un, un poquito y otras veces que estaba así callada porque me asombraba. (los estudiantes empiezan a hablar)
64 (09:34)	Profesora: Silencio, que tiene la palabra mi amiga que tiene el número uno, ¿quién tiene el número dos? ¿A quién le dije número dos? Antonio, tiene la palabra Antonio, Antonio dale.
65 (09:45)	Estudiante 2: A mí me gustó, cuando el <i>tragamates</i> se lo tragó y también cuando, cuando al grillo lo aplastaron con las...
66 (10:02)	Profesora: con los platillos del música, eso es] ¹ chévere, número cuatro] ² ¿quién es?
¹ (10:04)	Estudiante: Ajá, sí.
² (10:06)	Estudiante: Huy, ¡te acordás!...
67 (10:07)	Estudiante: No, me saltaste
68 (10:09)	Profesora: Por eso, tu qué número eres
69 (10:10)	Estudiante: Tres
70 (10:11)	Profesora: Tres, Alejandro. Pérate que es que Martín, ah ya, ya hizo silencio, alejo.
71 (10:17)	Estudiante 3: A mí me gustó] ¹ ... (el estudiante guardó silencio al ver que sus compañeros seguían hablando)
¹ (10:18)	Estudiante: Dos, cuatro.
72 (10:20)	Profesora: Pérate
73 (10:21)	Estudiante: que, que, que, que, ya me callo (tanto el estudiante que habla como el estudiante que se disponía a intervenir ríen)
74 (10:28)	Estudiante 3: A mí me gustó, a mí me gustó cuando el grillo] ¹ eh, se cayó y dijo “infierno” (el estudiante se echa para atrás en su silla, simulando la caída) PAH! y luego cuando pinocho hizo AH, AH! (el estudiante realiza un gesto de rebuznar, cubriéndose la boca con ambas manos).
¹ (10:30)	Profesora: José
75 (10:44)	Profesora: Ah! Como burrito, si, si, sí, eso] ¹ estuvo chévere
¹ (10:46)	Estudiante: Yo sé hacer
76 (10:49)	Estudiante: ¿No era un asno?
77 (10:50)	Profesora: Número... pues...
78 (10:51)	Estudiante 3: Le dicen asno pero es burro (una pequeña controversia se genera al respecto entre los estudiantes, hablan todos al tiempo) y a mí me gustó un poquito el final, por la colita (hace un baile) y atrapando la mariposa...
79 (11:06)	Profesora: Estuvo chévere. Número cuatro ¿a quién le dije?
80 (11:09)	Estudiante: ¡Treeees!
81 (11:10)	Profesora: Él es el tres.] ¹ Número cuatro. Daniel Albarracín
¹ (11: 12)	Estudiante: Pero si yo, ve que yo me sé los números...

82 (11: 18)	Estudiante 4: (El estudiante realiza un primer intento de interlocución, pero no lo lleva a cabo al verse interrumpido por sus compañeros, por lo que guarda silencio y sus gestos indican el descontento por la situación)
83 (11:22)	Profesora: Andrés, que pena Juan Andrés, pero tiene la palabra Daniel Albarracín. Dale.
84 (11:33)	Estudiante 4: A mí me dio... a mí me dio risa cuando, cuando Gepeto estaba afuera, de la casa ¿no? Entonces, como dejó la puerta abierta, entonces dijo Pinocho “papá, papá, cierra esa puerta que estoy desnudo”. (hay risas y reacciones por el comentario)
85 (11:53)	Profesora: estuvo cheverísimo, ¿no? Tú eres número cinco, ¿número seis a quién le dije? (un estudiante levanta la mano) Ah, tu eres número cinco, dale.
86 (12:06)	Estudiante cinco: A mí me gustó (los estudiantes comienzan a hablar al tiempo)
87 (12:09)	Profesora: Perate que es que hay mucho ruido, Mariana mira, tiene la palabra James, así no se puede, con ese ruido no. Con ese ruido el amigo no va a poder hablar Alejandro, mira, él esperó pacientemente su turno, tiene derecho a ser escuchado] ¹ contigo ya hable, perdón, eso no es una decisión que tiene que ver contigo, cuando esté listo y organizado, hablamos, ahora sí, puedes hablar, que pena que ye hayamos interrumpido.
¹ (12:42)	Estudiante: ¡Sí!
88 (13:02)	Estudiante cinco: Que, a mí me gustaron los dientes del calamares, pss, je je del calamares porque parecían espadas y eso, y me gustó cuando también se encontró con el papá.
89 (13: 14)	Profesora: ¿Listo?
90 (13:15)	Estudiante 5: Sí.
91 (13: 16)	Profesora: Creo que seguía Joaquín, ¿cierto? Listo, perdón, sigue Joaquín, perate perate, siéntate bien Joaquín y háblale a los demás, ¿qué te gustó?
92 (13:26)	Estudiante 6: A mii me gustó la parte que vio Pinocho a, a su amigo que tenía la cola del burro
93 (13:32)	Estudiante: Ah! No ese era... ¿Pepe grillo?
94 (13:36)	Estudiante seis: Noooo
95 (13:38)	Profesora: ¿A lo chino?
96 (13:39)	Estudiante seis: A lo chino. (varios estudiantes repiten el nombre del personaje)
97 (13:40)	Profesora: Ok.
98 (13:41)	Estudiante seis: Disque “lo chino, me pescó” (se levanta de la silla, agarra su cara en gesto de sorpresa recreando la escena)
99 (13:50)	Profesora: Bueno, le voy a dar la palabra a unos amigos que no han dicho nada, entonces, con ese ruido no te doy la palabra, tiene la palabra, Carlo uno, María Paula dos, Manuela tres, Juanita cuatro, Sara cinco y Nicolás seis, vamos, ¡uno! Uno.
100 (14:25)	Estudiante uno: A mí me gustó cuando la parte que cuando, que cuando, que cuando, cuando salió y se quitó toda la ropa que tenía, la toalla que tenía ahí (hace la mímica) y se empezaron a, a reír de las orejas (un compañero re encarna la escena, se ríen en la mesa).
101 (14:38)	Profesora: Fue chistoso, ¿no? Número dos.
102 (14:43)	Estudiante dos: Eh, a mí me gustó la parte que el hada preparó esa fiesta para Pinocho.
103 (14:50)	Profesora: Chévere, ¿no? Número tres, Manuela.
104 (14:55)	Estudiante tres: A mí me gustó la parte cuando, el zorro se le incendió la cola

105 (15:01)	Profesora: ¿Cuándo qué?
106 (15:02)	Estudiante tres: Cuando al zorro se le incendió la cola.
107 (15:04)	Estudiante: ¿A cuál?
108 (15:05)	Estudiante: Al zorro se le incendió la cola
109 (15:06)	Profesora: Al zorro se le incendió la cola... Ay sí, que iba persiguiéndolo disfrazados de asesinos, y así, cuando tiene la cola prendida puf, se tira como a un lago y sale el, y sale el humo, ve no me acordaba de eso, ¿quién dijimos que seguía? ¿Sara?
110 (15:20)	Estudiante: ¡Yo!
111 (15:21)	Profesora: ¡Ah! Juanita, a ver Tamer, Juanita habla a veces pacito] ¹ , entonces necesitamos doble silencio, dale.
¹ (15:30)	Estudiante: ¡Pero ella me copió!
112 (15:39)	Estudiante cuatro: Es que, a mí me gustó la parte que le celebraron eh, la bienvenida.
113 (15:53)	Profesora: Esa estuvo chévere, ¿y después le dije que le tocaba la palabra a Sara? Sara Fernández, duro.
114 (16:02)	Estudiante cinco: Que, a mí me gustó cuando le dijo, que, iba a buscar al, a su amigo de corazón y luego le estaba hablando sobre ese, sobre ese país y luego cuando llegó esa carretica él le había dicho a la hada que iba a volver y luego cuando, y luego, luego cuando se estaban yendo Pinocho se subió a esa carretica.
115 (16:33)	Profesora: Ya me voy, es un momentico no más que ya me voy y al final no te puedes (...) ¿A quién le dije que le daba la palabra? Nicolás, perate Nico, perate, dale, ¿qué te gustó?
116 (16:47)	Estudiante seis: <i>¿Porque la parte, porque cuando, porque cuando, porque cuando Pinocho ya era un humano que, que su sombra tenía el sombrero de Pinocho y era él?...</i>
117 (17:04)	Profesora: Pregunta: ¿Por qué? ¿Quién se quedó pensando en eso? Y ¿qué respuesta tenemos para esa pregunta? A ver a quién se le ocurre algo, por qué, escúchame Pablo, ¿por qué cuando Pinocho se convierte en un humano, la sombra sigue teniendo como el sombrerito y se queda afuera?, ¿por qué?, ¿qué explicación le darían ustedes a esa situación?, piénsenlo bien porque es una pregunta, muy profunda ¿no? (los estudiantes comienzan a hablar todos al tiempo) Entonces, tiene la palabra, ¿Tú la pediste Andrés? Pregunta ¿por qué cuando...? (un estudiante se aproxima saltando hacia la profesora pidiendo la palabra) No amigo, yo no te la he dado, no porque la pidas quiere decir que ya la tienes, hay que esperar, quién puede contestar esa pregunta: ¿por qué cuando pinocho se convierte en un niño de verdad, su sombra se sigue pareciendo a la del títere? Quien tiene una explicación.
18:03	Fin del primer video
Video MVI_0334 y 0334	
118 (00:00)	Estudiante: ...De Pinocho, lo persiguió.
119 (00:04)	Profesora: ummm, puede ser, perdón, ¿quién tiene la palabra, a ver, quien tiene otra respuesta distinta a esa?, ¿Por qué cuando pinocho se convierte en niño, su sombra sigue siendo la del títere? ¿Tú tienes una respuesta? Joaquín.
120 (00:22)	Estudiante: Yo tengo esta idea,
121 (00:23)	Profesora: A ver
122 (00:24)	Estudiante: Que de pronto, como él, como él antes era así, de pronto se quedó su

	sombra así y siguió siendo niño
123 (00:33)	Profesora: Amigo, eso que has dicho está, súper, pues porque él era así y siguió siendo niño ¿cierto?, Tamer, qué explicación.
124 (00:45)	Estudiante: Tal vez porque la sombra estaba acostumb...
125 (00:48)	Estudiante: Acostumbrada.
126 (00:49)	Estudiante: Sí, eso, a, a quedarse como la de Pinocho antes
127 (00:55)	Profesora: Tal veeez... Manuelita
128 (00:58)	Estudiante: O tal vez seguramente como el títere quedó, como Pinocho se transformó en un niño de verdad, como una figura, como el muñeco se quedó ahí sentado seguramente le salió el fantasma.
129 (01:11)	Profesora: Tal vez] ¹ María Paula.
¹ (01:13)	Estudiante: el fantasma de Pinocho.
130 (01:15)	Estudiante: Que como esa es la sombra de Pinocho el títere, Pinocho no quería ir a la escuela sino que quería ir a otros lugares
131 (01:25)	Profesora: Pero tu viste que Pinocho entró a la escuela, ¿o no?
132 (01:27)	Estudiante: Sí.
133 (01:27)	Profesora: ¿Será que todavía no quería?...
134 (01:)	Estudiante: La sombra, como era la del títere, no quería.
135 (01:32)	Profesora: Aaaah! Eso puede ser, Nicolás, ¿qué se te ocurre?
136 (01:36)	Estudiante: Que, que cuando Pinocho era un títere tenía la sombra de un humano y cuando se convirtió en un humano tenía la sombra de un títere.
137 (01:45)	Profesora: ¿Y eso que significa? Perdón.
138 (01:48)	Estudiante: O sea, que, que, que la sombra del humano lo perseguía todo el tiempo, la sombra del humano lo perseguía todo el tiempo.
139 (01:59)	Profesora: Alejandro, tú qué crees de eso, tú qué opinas.
140 (02:01)	Estudiante (Alejandro): Que de pronto, el todavía no tiene la alma de un niño, tiene la alma de un títere, solo que, se está controlando el mismo, no la alma lo controla.
141 (02:13)	Profesora: es increíble ese comentario que hiciste, nos estamos acercando bastante, bastante a comprender la historia de Pinocho, Mariana.
142 (02:23)	Estudiante: O debe ser que, que como está ahí sentado Pinocho, en ese asiento y le salió la vida... que era antes
143 (02:32)	Profesora: Puede ser, Mariana.
144 (02: 35)	Estudiante: Eso debió ser porque como, el títere siempre seguía la sombra, pero el humano luego se fue convirtiendo entonces, la sombra del títere seguía siempre allí persiguiéndolo.
145 (02:54)	Profesora: Ujum, Alejandro, Alejandro Hurtado, perate, dame un segundo Alejo porque es que Juan Andrés y Nicolás, tienen que escucharte primero, Christian, tiene la palabra Alejandro Hurtado y después la tiene Christian, vamos con Alejandro Hurtado] ¹ Dale.
¹ (03:21)	Estudiante: ¡Y después yo la tengo!
146 (03:24)	Estudiante: A mi...
147 (03:33)	Profesora: Alejo, empieza a hablar durito
148 (03:35)	Estudiante: Yo creo que fue porque pues... o sea, Pinocho era muy travieso entonces, creo que fue porque él, de pronto quería seguir viviendo y se le salió el alma.
149 (03:57)	Profesora: Puede ser, dijimos que seguía Christian, listo te toca.
150 (04:03)	Estudiante (Christian): Yo creo que de pronto Pinocho, de pronto, era, el espíritu

	de Pinocho que seguía] ¹ , que quería seguir viviendo las aventuras.
¹ (04:16)	Estudiante: ¡Joaquín! No esculques a la Teacher
151 (04:26)	Profesora: Pues mira, insisto, nos estamos aproximando mucho a la comprensión de la historia, Andrés.
152 (04:34)	Estudiante: Tal vez, tal vez es el espíritu de Pinocho.
153 (04:39)	Profesora: Tal vez, ok, ahora... perdón, yo les dije que la clase tenía dos pedazos, ¿no? Que en la primera ustedes me contaban lo que querían y en la segunda yo les iba a hacer unas preguntas ¿están listos para las preguntas? Perate porque el tiempo ya se nos pasó del conversatorio de esta primera parte.
154 (05:00)	Estudiante: Ay pero, a mí me faltó decir algo (lo dice aproximándose a la docente).
155 (05:01)	Profesora: Preguntas, a ver, si te sientas, si te sientas, si te sientas amigo te damos la palabra. Ahora, Christian va a terminar su idea para llegar a la parte de las preguntas, Christian.
156 (05:16)	Estudiante: De que no hemos, a terminar la parte que no los gustó y las tristes.
157 (05:22)	Profesora: No, ahí ya paramos.
158 (05:24)	Estudiante: No, es que yo quiero la otra.
159 (05:26)	Profesora: A ver, diga pues su comentario.
160 (05: 28)	Estudiante: No me gustó cuando el burro se murió.
161 (05:33)	Profesora: Que triste, ¿no? ¿Algo más tienes para comentar?
162 (05:37)	Estudiante: No, nada más
163 (05:38)	Profesora: Nada más, ok. Parte de las preguntas, ok. Miren que, voy a escribir acá en el tablero y ustedes me van a ayudar] ¹ a mirar, resulta que eso casi no se ve o si, ustedes me dirán, aquí ponemos libro y acá ponemos película] ² ¿Se acuerdan que ustedes tenían una tarea? Que mientras iban viendo la película la idea era ir pensando] ³ ¿qué tenían igual la historia del libro y la historia de la película, qué tenían de diferente ambas historias? Pues llegó el momento de empezar a reconocer qué cosas son distintas, las que son iguales ya las sabemos ¿sí o no? Las distintas son las que tenemos que estar mucho más pilosos para encontrarlas, entonces, empecemos por ahí, ¿qué cosas estaban distintas, en la historia del libro y la historia de la película? Un momentico por favor (la docente se dirige a la puerta) vamos a repetir, vamos a repetir la pregunta para que Antonio la sepa, Antonio] ⁴ Yo la repito, ¿De acuerdo? Antonio, vamos a pensar, qué cosas son distintas en la historia que se cuenta en la película y la historia que se cuenta en la película, ¿quién tiene una idea ya? Entonces, primera.
¹ (05:47)	Estudiante: Chino
² (06:02)	Estudiante: Pe – li – cu – la.
³ (06:10)	Estudiante: ¡Ah! Sí.
⁴ (06:47)	Estudiante: ¡Yo, yo le digo!
164 (07:04)	Estudiante: El, el carrusel es diferente en el comienzo
165 (07:09)	Profesora: Vea señor (señala a un estudiante que no presta atención), ¿cuál carrusel?
166 (07:15)	Estudiante: El como... el de la hada y el hombre, que tenía las ratas, ese era diferente.
167 (07:30)	Profesora: Era diferente, les voy a dar un dato que les va a ayudar a tener más clara la respuesta, ¿qué escenas, qué eventos suceden en el libro y no en la película) ¿la repito o está clara?
168 (07:52)	Estudiante: ¡Oye es una idea de la película!

169 (07:54)	Profesora: a ver, díganos.
170 (07:56)	Estudiante: Que, que la zorra no tenía cojo y el gato no estaba ciego.
171 (08:01)	Profesora: Esa es una gran diferencia, aunque son la zorra y el gato, en el cuento hay más detalles, dicen que ella esta coja y él está ¿qué?
172 (08:10)	Estudiantes: Ciego
173 (08:11)	Profesora: En cambio, en la película, eso no está, ese detalle de los personajes no está, a ver, María Paula, otra diferencia.
174 (08:20)	Estudiante: Que, en el libro aparece la serpiente y en la película no.
175 (08:24)	Profesora: ¡Cierto! En el libro aparece toda la aventura de la serpiente y en el li, y en la película...
176 (08:30)	Estudiantes: No.
177 (08:31)	Profesora: Manuela]. ¹
¹ (08:32)	Estudiante: Por qué nos saltamos partes...
178 (08:34)	Estudiante: En la pelí, en el libro es una zorra y en la película es un zorro.
179 (08:41)	Profesora: ¡También! En el libro es una ZO - RRA, y en la película es un zorro, pues es, son detalles de los personajes que cambian de una versión a la otra] ¹ Antonio.
¹ (08:51)	Estudiante: ¡Yo, yo, yo, yo!
180 (08:53)	Estudiante: y también, y también no se parecen, no se parecen ni a un zorro ni a un gato.
181 (09:02)	Profesora: Bueno, de todas maneras son personajes que nosotros entendemos que son el zorro y gato que no son del todo, no se ven del todo como zorro y gato, tu tienes razón en eso, uno porque ya sabemos son la zorra y el gato] ¹ otra escena, otra cosa que sea diferente, Juan Andrés.
¹ (09:14)	Estudiante: Yo, yo sé, en una el gato si tenía los dientes y el gato si tenía bigotes.
182 (09:23)	Estudiante: Que, que el tronco solo llegó donde Gepeto, no donde el maestro Cereza.
183 (09:29)	Profesora: Uy amigo, usted si estuvo muy piloso, recuerden que en el libro, el tronco llega primero donde, Antonio, donde el maestro Cereza, sí, así se llama. ¿Eso sucede en dónde? En el libro, pero en la película el tronco llega derecho al taller de Gepeto, muy bien ese detalle. Eeeh, Martín.
184 (09:55)	Estudiante: Mira que el maestro, no, mira que el maestro Cereza, no, eh] ¹ , o sea Gepeto, como, como el maestro Cereza eh, o sea no todo, y, y eh, y además, él, él, él de una quería ser un títere y a Andrés, no le cayó el tronco arriba o sea, como lo hicimos en una hoja, o sea, no le cayó arriba al techo
¹ (10:05)	Estudiante: ¿Gepeto?
185 (10:35)	Profesora: hay, es que ese amigo recordó una cosa muy importante que hicimos hace un, hace varias semanas, yo que sé] ¹ por ahí, por ahí dos meses,] ² ¿se acuerdan que entre todos nos inventamos] ³ , nos inventamos de dónde venía el tronco? Claro.
¹ (10:39)	Estudiante: Hace dos meses
² (10:42)	Estudiante: Joaquín, Joaquín.
³ (10:45)	Estudiante: Necesito dulce.
186 (10:48)	Estudiante: Es que Joaquín dijo, que Joaquín dijo que del cielo.
187 (10:52)	Profesora: Claro, es que de todas maneras, la versión que nosotros inventamos del origen de Pinocho, pues no la conoce Benigni que fue el que hizo la película
188 (11:00)	Estudiante: Eso se, eso se, yo tengo una pregunta

189 (11:04)	Profesora: Pregunta.
190 (11:05)	Estudiante: Que el tronco hizo lo mismo cuando el títere ya estaba vivo, se, se chocaron con la tela rosada
191 (11:14)	Profesora: Sí señor.
192 (11:15)	Estudiante: Y también, y, y, y también, el tronco no llegó donde el maestro Cereza y ni siquiera, Gepeto fue a, fue a donde el maestro Cereza y ni siquiera él le dijo que “¿por qué estás ahí tirado? Y él nunca dijo...”
193 (11:37)	Estudiante: Ay, ¿te acuerdas? “Enseñándole matemáticas a las hormigas”. (los estudiantes ríen)
194 (11:44)	Profesora: Pues resulta que, todo el comienzo, todo el comienzo es diferente. Perdón, pero nos estamos desorganizando el conversatorio, vamos a parar un momento, para que los amigos, se sienten bien.
12:19	Fin del segundo video
Video: MVI_0336	
195 (00:00)	Profesora: vamos a continuar con las preguntas.
196 (00:02)	Estudiante: Yo tengo una.
197 (00:02)	Profesora: A ver, dime tu comentario y hago yo las preguntas.
198 (00:06)	Estudiante: Eh, que en el libro, que en el libro pero en la, que en el libro notaba “papá, cierra la puerta que estoy desnudo”
199 (00:13)	Profesora: Eso está solo en la película. Tu comentario.
200 (00:17)	Estudiante: Que, que las hadas de Pinocho del libro no es, no es, no es con piel.
201 (00:26)	Profesora: ¿cómo así ¹ , entonces con qué era? ¡Ah! ¿por los dibujos que hay en el libro lo dices? Pues claro, porque acá en la película es hecha con personas. Tamer.
¹ (00:27)	Estudiante: Es amarillo.
202 (00:37)	Estudiante: Que, Comecan, Comecandela no dice que echen a, Comecandela cuando va a echar a Pinocho no dice que echen a...
203 (00:47)	Estudiante: No, era...
204 (00:49)	Profesora: ¿Arlequín? Sí, arlequín, Mariana.
205 (00:53)	Estudiante: Que, hay una diferencia que, en el libro, no dice que Pinocho se eh, como que se va a, a la tierra, allá donde, el mundo donde, no había clase ni había ningún profesor ni nada sino que había, solamente diversión, en el libro no dice eso pero en la película sí.
206 (01:31)	Profesora: Lo que sucede es que en el libro no hemos llegado a ese capítulo
207 (01:35)	Estudiante: Pero no es el país de los juguetes.
208 (01:39)	Profesora: En el libro hablan del país de los juguetes, pero en la película...
209 (01:41)	Estudiante: pero en la... no es el país de los juguetes
210 (01:44)	Profesora: Sí es, dice “el país del placer” decía en la película. Ok, preguntas (los estudiantes alzan la mano queriendo hacer preguntas ellos y empiezan a hablar varios al tiempo) preguntas ¹ Si hay un amigo de Pinocho, pero se llama diferente, vamos con las preguntas, miren, ¿se acuerdan del hada, se acuerdan del hada?
¹ (01:57)	Estudiante: y en el libro, y en el libro no está el amigo de Pinocho.
211 (02:16)	Estudiantes al unísono: Síiiii.
212 (02:17)	Profesora: Pues bien, pregunta Nicolás, ¿el hada aparece en el libro y la película?
213 (02:27)	Estudiantes al unísono: Sí.
214 (02:28)	Profesora: Sí ¹ Perdón, ¿en cuál de los dos, en el libro o en la película, el hada primero es niña? Daniel.

¹ (02:29)	Estudiante: Pero no tenía...
215 (02:40)	Estudiante: En el libro.
216 (02:41)	Profesora: En el libro, en cambio en la película siempre es qué.
217 (02:44)	Estudiante: Hada
218 (02:45)	Profesora: Pues sí, pero siempre la vemos siendo adulta, ¿En el libro y en la película el hada se muere? ¿No?
219 (02:53)	Estudiante: Está así (el estudiante se levanta de su silla y cruza sus brazos sobre su pecho)
220 (02:57)	Profesora: En la película no se ve que esté así, pero en ambas se muere, ¿Sí o no? En ambas] ¹ , ¿En ambas hay un palomo?
¹ (03:02)	Estudiante: ¡Pero resucita!
221 (03:07)	Estudiantes: Síiii (uno dice no)
222 (03:08)	Profesora: ¿En el libro está el Palomo?] ¹ (unos dicen que no, otros que sí) ¿En la película está el palomo?
¹ (03:09)	Estudiante: Era un águila.
223 (03:13)	Estudiantes: Síiiii
224 (03:15)	Profesora: Pero, también hay un palomo pero hay una diferencia porque el palomo, en el libro, llevaba] ¹ . En cambio en la película le dice algo más, dime.
¹ (03:23)	Estudiante: No, ¡yo, yo lo digo!
225 (03:26)	Estudiante: Que, que, que lo sigan.
226 (03:28)	Profesora: Claro, y en el, ¿y en el libro qué hace?
227 (03:30)	Estudiante: Y no se dé, y no se demoran, no se demoran días.
228 (03:34)	Profesora: ¡Exacto! En el libro los lleva acá encima (se toca los hombros) y se demora varios días en cambio en la película dice “sígueme” y él se va corriendo y ya llegó, no se demoró nada en llegar ahí ¿cierto? (varios estudiantes hablan) Rapidísimo, dime.
229 (03:51)	Estudiante: Y también, y también cuando Gepeto estaba en, en, en el libro, Gepeto no ve a Pinocho y en la película si ve a Pinocho.
230 (03:59)	Profesora: Exacto, les hago una pregunta, fíjense que en el libro hay treinta y seis aventuras, hay treinta y seis capítulos] ¹ ¿Cuál de los dos, Christian, cuál de los dos tendrá más aventuras, el libro o la película?
¹ (04:07)	Estudiante: ¿Y por qué los dividen en treinta?
231 (04:15)	Estudiantes: (La mayoría indican que el libro, otros dicen que la película, a este pequeño grupo los demás lo corrigen diciendo de nuevo “el libro”)
232 (04:20)	Profesora: A ver, pongámonos de acuerdo] ¹ ¿tiene las mismas, tiene todas las aventuras igual, o tiene más el libro, o tiene más la película?
¹ (04:21)	Estudiante: ¡Película!
233 (04:30)	Estudiantes: (Unos dicen libro, otros dicen película)
234 (04:39)	Profesora: A ver, Mariana tiene la palabra.
235 (04:41)	Estudiante: En el libro, porque no tiene la aventura de la serpiente
236 (04:47)	Profesora: Fíjense que, lo que dice Mariana tiene toda la razón, porque resulta que la película, es que no es por votación es por conocimiento de la historia, fíjate, fíjate Daniel, que en el libro hay muchas aventuras y uno, para leer ese libro se tarda mucho tiempo, (de nuevo, varios estudiantes hablan al tiempo) amigo, cuanto tiempo, escucha primero], escucha primero] ¹ una noche, ¿Cuánto tiempo duró la película?
¹ (05:17)	Estudiante: Mis papás me lo leyeron en una sola noche.

237 (05:24)	Estudiante: Un día
238 (05:25)	Estudiante: Muy poquito tiempo
239 (05:27)	Profesora: En realidad, la vimos durante toda la mañana pero en pedacitos, la película dura casi dos horas, en cambio leer] ¹ toda la historia] ² puede tardar más o menos una noche porque cuentan las aventuras de más o menos cuatro años, lo] ³ que dice Christian, amigos, hay algo que] ⁴ es importante que ustedes sepan Christian, la película, Mariana, es otra versión de Pinocho, qué hace la película, toma algunos detalles, algunos, no puede tomarlos todos, porque al fin y al cabo la película dura un tiempo determinado, la película toma unas aventuras y hace algunos cambios, cuenta a su manera] ⁵ de Pinocho, su propia versión] ⁶ nunca la película, Mariana, ¿te pasa algo? Nunca la película va a ser igual al libro, porque tiene una manera diferente de presentar lo que sucede en esa historia, y eso que todavía nos falta leer la mitad del libro, cuando terminemos de leer el resto del libro, se van a dar cuenta que hay muchas más cosas] ⁷ ya te doy la palabra, que en la película no están incluidas, dime.
¹ (05:35)	Estudiante: Dos horas y media.
² (05:38)	Estudiante: Es en cuatro años.
³ (05:46)	Estudiante: ¡Yo tengo una!
⁴ (05:48)	Estudiante: Teacher
⁵ (06:15)	Estudiante: Porque o si no...
⁶ (06:18)	Estudiante: Teacher
⁷ (06:40)	Estudiante: Teacher
240 (06:45)	Estudiante: ah, que en lo, en el, en el libro, si lleva los tarros de... para la película los, los, se les cae.
241 (06:56)	Profesora: ¿Los qué?
242 (06:57)	Estudiante: los tarros de agua.
243 (06:59)	Profesora: Exactamente, Nico.
244 (07:01)	Estudiante: Umm que, que el hada de la película tiene el cabello azul y, y, y el hada del, y el hada del libro tiene turquesa
245 (07:13)	Profesora: Un azul turquesa, es un tipo de azul, Martín ha pedido la palabra hace mucho rato y no hablado mira, Martín, dale.
246 (07:22)	Estudiante: Mira, mira que él, en el libro, él no quería llevar la jarra y en la película él sí la llevó.
247 (07:31)	Profesora: De una, sin problema, acá atrás, mi amigo José Ariel
248 (07:37)	Estudiante: Que cuando, cuando] ¹ cuando una, también el hada no le, no hizo la parte que, no le dijo que venga, que corra, para que venga, para que no se lo coma el tragamares
¹ (07:39)	Estudiante: Por qué no han (...) del libro.
249 (07: 58)	Profesora: Entendemos, oído, es importante, Christian y los demás, que entendamos que la película es, ¿otra versión de qué?
250 (08:07)	Estudiante: De Disney
251 (08:08)	Estudiante: De Pinocho
252 (08:08)	Profesora: Exacto, también era de Disney pero era una versión más de Pinocho, otra versión no más, y por eso tienen cosas parecidas, pero tienen cosas diferentes. Miren, el tiempo se nos acabó si quieren seguimos conversando en otro momento.
253 (08:28)	Estudiante: (alocución en medio de las voces de los demás estudiantes) Teacher, pero, pero mirá que no había un pez grandote que le dijo a Pinocho que se lo había

	comido el tragamares a su papá.
254 (08:35)	Profesora: El delfín no aparece, por eso hay cosas que no aparecen.
255 (08:38)	Estudiante: Mi abuelo tiene un libro de cien, de ciento uno de páginas y se lo terminó cuando, cuando yo estaba, tenía dos, pues, no sé cuántos años pero se terminó por ahí en ciento, no sé cuántos años pero se lo pudo terminar.
256 (08:59)	Profesora: Bueno. (la profesora indica que paren la grabación)
09:02	Fin de la grabación
	FIN DEL GRUPO DE VIDEOS

]: Encabalgamiento

(...) Audio inentendible

Anexo. 9 ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Fecha: 4 de Marzo de 2013

Entrevistadora: Alice Castaño

Entrevistada: Claudia Patricia Montoya

Transcripción: Lina Marcela Murillo

CATEGORÍA 1.

Audio 1

CM: En la medida en que se identificaran con el personaje de la historia iban a querer acompañarlo en toda a aventura. No les estaba diciendo quiero que se interesen en la aventura del personaje para que todos terminaran de leer el libro, era lo otro. Hasta ahí estábamos haciendo lectura solamente para que se identificaran con el personaje, para ya, formalmente ...

AC: ... Para elegir el libro vos los habías visto a ellos, ahora era que miraran que ese personaje se parecía a ellos.

CM: Se llamaba textualización y subjetividad entonces, esa primera parte de la lectura estaba encaminada a establecer un vínculo entre el lector y la obra y eso habla de cómo me acerco yo a la literatura me tengo que acercar desde la parte afectiva, desde lo emocional. No desde la academia sino desde cómo me vinculo yo con el libro si no me vinculo con el libro no me lo leo no me gusta, lo que sea. Entonces yo quería que los niños se sintieran identificados con ese libro y que creyeran en él, porque si creen en él entonces vámonos juntos y vamos descubriendo lo que hay en el camino. Esta clase termina siendo la primera formal, digámoslo así, no sé cómo decirlo, no es que esto no fuera formal es que es de naturaleza distinta... pero cuando llega lo de Rossina es que empieza un asunto...

AC: un vínculo entre el niño la obra y la cultura. Rossina le acerca al niño la cultura italiana.

CM: Eso es, pero fijate que eso no se desliga de esto, esto es una continuación. Ya no es solamente lo afectivo, ya es lo afectivo mas un grado de formalidad, un concepto de esta es Italia, este es el mapa, este es;

AC: ya no es solamente el libro, se sale de la historia, ya se creó el vínculo.

CM: pero no del todo, ¿me entiendes?, si porque por ejemplo lo que te contaba ahorita, a veces hago una cosa y pum se acaba eso y vamos a otra y no necesariamente yo puedo detenerme con esa carrera tan verraca. No se perdió el vínculo es que yo podría entrar al contexto del libro de otra manera. ¿Por qué yo creo que es importante que esa contextualización?, sea ¿a qué apunta esa contextualización? La contextualización no apunta a que los niños se conozcan ni del mapamundi no tiene nada que ver con eso en términos geográficos, en términos históricos, no tiene que ver con teoría literaria. Eso sí se ve, pero no es el propósito. El propósito pedagógico y didáctico de esto es que los niños puedan tener una relación afectiva con la obra y para eso se pasa también por el contexto del libro. Eso es lo que justifica que hablemos de Italia, que hablemos del pueblito, que hablemos del autor. Todo esto, ¿para qué lo hago? Para que los niños puedan tener una relación afectiva con el libro. Para que establezcan una relación con el personaje, con el autor, con una compatriota de Collodi. .. Ya no es con la historia es con el libro porque el libro como producto cultural tiene una representación gráfica por eso yo les lleve las imágenes originales, eso está cuando volvimos sobre los 9 capítulos y era mostrando cómo era que el libro en un comienzo tenía una manera distinta de salir a la de ahora. No es la historia, es el libro como objeto cultural. Esa vaina que compramos el libro y lo olemos, eso cabe ahí, cómo se establece ese

vínculo afectivo con el libro, que fue su primer libro de verdad con poquitos dibujos. Ellos al comienzo decían, ¿bueno y qué pasa en tal capítulo? Ellos decían “aquí le ponen un collar de perro” porque está el dibujo, pero resulta que en el libro los dibujos solamente aparecen para ocupar una página que queda en blanco entre capítulo y capítulo. Pero no necesariamente las imágenes que aparecen corresponden exactamente con el momento de la historia que está escrito. Ellos en ningún momento decían eso, ellos decían:

- “ah, es que aquí le ponen un collar de perro”,
- “¿seguro?”

Y luego pasábamos, y leíamos esa parte y eso no aparecía el collar de perro. Ya al final ellos descubrieron que no tenía sentido dejarse llevar por las imágenes porque no había una relación directa entre la imagen y el texto escrito. Pero todo eso era cómo se construye ese vínculo afectivo con mi vida.

¿Por qué solo hay dos cosas en esta categoría?

AC: Esta parte va a servir de base para todo lo que viene

CM: se cree que todo lo que se hace al comienzo es anticipación de la obra. Pero y qué si se hacen actividades que finalmente son catalogadas de anticipación pero mientras se lee la lectura. Fíjate que normalmente que conocer el autor, eso es anticipación, y no se ha leído nada del libro.

Alice: además porque vos tenías otro objetivo: mostrarles dónde se acababa la primera parte de Pinocho en su contexto original cuando a él lo mataron cómo y cómo por la reacción de los lectores es que él continúa escribiendo. Usted lo dice por ahí, está escrito en el corpus que “Collodi escribió por plata, que vean que el autor es de carne y hueso”. Esas motivaciones que tuvo él.

Claudia: El establecimiento de las relaciones con el libro a través del reconocimiento de ellos con el protagonista, del reconocimiento del autor como una persona de carne y hueso, del reconocimiento del contexto, y hacerlos vivir esa experiencia es hacerlos vivir la experiencia de los primeros lectores. Todo eso tiene que ver con una intención presentificar (...) la literaria. Porque es que yo me acuerdo que una vez en el Hebreo en la biblioteca yo me encontré un libro que decía en el lomo “litejartura”. Entonces yo pensaba que pesar que una persona piense que leer literatura es una cosa jarta en la vida. Tal vez sin querer todo ese punto es para que los niños sientan que la literatura no es una cosa que está lejos, que no tiene nada que ver con nosotros como seres humanos. Tal vez lo que hago es tratar de mostrarles que la literatura es un producto humano y cultural y como es humano y pertenece a una cultura esa experiencia se intercambia y puede ser interesante.

CATEGORÍA 2

Audio 2

AC: Claudia, al aula llevaste no sólo la novela de Pinocho, sino que mostraste la película de Benigni, vieron cómo ilustradores representaban a Pinocho y se cerró todo el proyecto de lenguaje con una exposición de arte, ¿por qué abordar la historia de Pinocho en diversos soportes expresivos, el cine y la ilustración?

CM: bueno, pues básicamente por dos razones. La primera es porque yo considero la literatura como arte y el arte en comunicación con las otras artes, es decir, no se puede pensar que digamos la pintura o la literatura sin el cine, sin la imagen. Entonces la idea era que los niños pudieran establecer relaciones entre esta expresión artística con otras de su misma naturaleza y también, digamos que acudí a otros soportes expresivos, porque buscaba una manera de que el trabajo fuera más significativo para los niños, más, no sé, más simbólico, que tuvieran unas puertas paralelas de entrada a ese universo de sentido y eso me lo posibilitaba justamente que ellos lograran ver que Pinocho como obra artística ha

trascendido y que hay otros soportes expresivos en los que también parte de todo su simbolismo han tomado pues desde allí. ¿Por qué la película? Porque pues hay relación directa entre las adaptaciones que se llevan al cine y la obras literarias, en este caso hay varias versiones de Pinocho, no solamente animadas, sino también pues representaciones con personas, pero ésta en particular fue una muy buena película y así la señalaron los críticos, es una película más o menos actual y a mí personalmente me encanta y tenía el factor adicional y extra de que tanto el productor que es el mismo director el protagonista; todos los actores, todo fue filmado en Italia y digamos que eso ayudaba a seguir construyendo ese universo italiano que yo quería que los niños logran vivir y sentir a través de Pinocho, o sea que hay razón también de fondo en términos de esa atmósfera italiana que solamente se puede lograr si se es italiano auténtico y en este caso es lo que yo quería lograr con la película. La película la vimos cuando ya el libro estaba casi por terminar como una manera en que los niños no solamente tuvieran una representación de la historia a partir de las imágenes que ven en la película sino que ellos pudieran construir sus propias representaciones y luego contrastarlas con la película en un ejercicio que buscaba que los niños logran establecer esas comparaciones. A ellos se les dijo que íbamos a ver la película, que buscaran semejanzas y diferencias, pero haciendo énfasis en las diferencias, reconociendo que como es una adaptación es una versión que parte de esa que es la primera, que estábamos leyendo nosotros, pero que la idea era poder encontrar cuál había sido la interpretación que este italiano, que también ama tanto a Pinocho, había hecho de su historia favorita, Benigni.

AC: ¿el trabajo con la profe de arte?

CM: ah bueno. El trabajo con la profesora de arte fue muy interesante el trabajo que se pudo hacer. No sé si es integrado porque normalmente integrado suena a otra cosa...por experiencia, cuando uno trabaja de manera integrada con otra persona es como yo que hago un poquito, usted hace el otro poquito. Aquí logramos realmente hacer un trabajo conjunto, creo que es más cerca. Como yo no sé de arte, yo no soy artista yo solamente...me gusta la literatura y soy maestra de literatura yo empecé mis búsquedas en cómo acercar a los niños a ese universo simbólico de Pinocho que se podía encontrar en otros soportes expresivos y eso me llevó al arte y me puse a investigar en Internet y encontré que hay muchos ilustradores famosos muy reconocidos que también han dedicado parte de su obra a este entrañable personaje, porque también lo aman como yo, y entonces en mi búsqueda dirigí mi atención a tres italianos de la misma región de Collodi y el personaje, con este asunto de que ellos sienten y viven a Pinocho de una manera particular, una manera auténtica diría yo, que es la que quería que los niños vivieran. Entonces escogí a Mattotti, Innocenti y Fanelli. Innocenti es reconocido como el ilustrador más grande Pinocho, su versión se dice que es la mejor que se ha hecho de Pinocho y es en su estética mucho más realista; ahora, yo no sé de arte, yo simplemente escogí tres que me parecían que eran... que si los comparaba había un contraste grande sabiendo que eran de estéticas distintas. Mattoti mucho más postmoderno, con rasgos exagerados, con los tonos más fuertes y más intensos, con pinceladas como más... no sé cómo decirlo... menos pegadas a lo real, más... ¿Cómo fue que dijimos el otro día?

AC: más Picasso

CM: más Picasso. Eso decía también la profesora de arte y ahí voy entendiendo. Y Fanelli porque en su trabajo ella utiliza mucho el collage y yo sabía que los niños en la clase arte estaban hablando de esas cosas, en esos términos, reconociendo el collage como una posibilidad de expresión artística. Entonces me acerqué a esos tres ilustradores y busqué a la profesora de arte, inicialmente para que me ayudara a mí, para que me explicara por qué eran distintos y ella encontró que podía vincularse también afectiva y emocionalmente con el proyecto y decidió, de a poquito, irse metiendo, metiendo, no solamente se quedó en que me explicó a mí por qué era distinto, sino que en algún momento fue ella la que dijo: ah,

es que con los niños hemos hablado por qué el collage, y hemos visto que los planos y ya ellos están haciendo dibujos en dos o tres planos y ahí se puede ver... y entonces fue una manera muy natural que fue surgiendo como este puente y nosotros... incluso llegó ella a decir: ¿y qué tal si yo estoy en tu clase? Y yo: ¡ah, bueno! Y entonces ya de ahí en adelante tuvimos varias sesiones de clase en las que a la vez era clase de lenguaje y de arte. Estábamos las dos maestras juntas, a veces teníamos uno de los grupos, dos grupos porque si un grupo estaba conmigo en lenguaje y literatura, el otro grupo estaba con ella en arte, lo que hacía era que los juntábamos en la biblioteca o en el teatrino y la clase era una clase en la que estábamos disfrutando de Pinocho y arte hecho a partir de Pinocho, incluso los mismos niños decían: ah, ya entendemos por qué, tú eres experta en Pinocho y ella es experta arte y esto es arte de Pinocho.

AC: los niños al final tuvieron que hacer... el proyecto final fue que dibujaran, se convirtieran ellos en ilustradores de la parte favorita. ¿Eso lo tenías pensado cuando dijiste voy a trabajar con Pinocho en el preescolar o surgió cuando empiezas a trabajar con la profe de arte?

CM: no, eso ya estaba pensado porque en el periodo anterior con ese mismo grupo ya había trabajado el cuento "Donde viven los monstruos" de Maurice Sendak y entonces eran chicos que cuando llegaron tenían que enfrentarse a las exigencias de lo notacional y esas exigencias pasan por manejos del espacio, de ciertas formas en particular y era un grupo que se caracterizaba por tener dificultades en ese aspecto, como en lo formal por así decirlo: manejos del espacio, los trazos, entonces en ese primer periodo nosotros hicimos unos rompecabezas de "Donde viven los monstruos" donde la idea era que los niños lograran pintar los personajes tal cual como estaban representados en el libro, pero dejando espacio para la creatividad por ejemplo en los bordes, [No se entiende, ruido externo] Mejor dicho, no me quería desligar del todo de este asunto de la representación gráfica. Lo digo como "representación gráfica" entendiéndolo por esto algo mucho más complejo que simplemente un dibujo. La idea no era hacer dibujos, sino que esta representación gráfica tiene unas exigencias e implicaciones porque en últimas hacer una composición o representación gráfica es producir un texto y yo no quería perder ese hilo entonces yo sabía, desde un comienzo yo si tuve claro que la idea era que los chicos pudieran constituirse como artistas también a partir de la obra de Pinocho y una manera de hacerlo cercana a ellos era manteniendo la ruta de la composición gráfica como un texto, entonces eso ya estaba pensado. A los niños sí se les dijo desde un comienzo también que nosotros éramos artistas, no que íbamos, que éramos y en esa medida nosotros íbamos a hacer una exposición de arte. Por supuesto esto tomó mucha más forma cuando ya se hizo la selección de los ilustradores y luego se le pidió a los chicos que ellos escogieran su escena favorita, su momento favorito. Ellos tuvieron que buscar ese momento favorito en el libro, lo que no era nada sencillo porque es un libro gordo y poder decir ese momento pertenece al comienzo de la historia, está más o menos en la mitad de la historia o está al final, se hizo copia significativa y luego los niños tuvieron que hacer su primer borrador escrito de cómo se imaginaban la presentación del cuadro. Una vez hecha esta parte escrita, este primer borrador, se les pidió a los chicos que hicieran su primer borrador de la representación gráfica, la que también tuvo para algunos chicos 2 y para otros hasta 3 borradores previos. Una vez que tuvimos el texto definitivo de la composición gráfica empezamos a pintar con la técnica de la acuarela, lo que también tiene unas implicaciones no solamente del manejo del color y de la técnica, sino de saber esperar, de saber que hay un orden, unas maneras de hacer las cosas; por ejemplo, si se va a aplicar amarillo, entonces va amarillo el sol, amarilla la flor y amarilla la puerta de la casa del hada entonces se pinta primero los bordes de esto, luego se echa el agua y hay que esperar que seque para luego llegar a poner el otro elemento que puede ser el color azul y así paulatinamente. Cuando ya tuvimos el cuadro con toda la técnica aplicada retomamos los textos escritos para ver que efectivamente la explicación del cuadro coincidía con el cuadro que habíamos hecho y se hizo la escritura definitiva en unas tarjetas muy bellas que yo diseñé para esta

ocasión con el logo de la exposición y todo, que son las que al final acompañaron el cuadro el día de la exposición. La exposición la hicimos el día de la clausura, los niños salieron de su clausura del auditorio y se fueron con los papás y como verdaderos artistas cogieron sus cuadros con su empaque original, con su presentación del cuadro que es el texto escrito que acompañó su composición gráfica y así se lo llevaron.

CATEGORÍA 3

Audio 3

AC: La categoría 3 rastrea las prácticas que la maestra propicia en el aula para acercar a los niños a la experiencia de la lectura de la literatura como vía privilegiada para la construcción del ser; más allá de esa frase, Claudia, ¿para qué se lee literatura en tu clase, para qué se leyó Pinocho?

CM: ¿Por qué Pinocho y en el preescolar? Hay una razón de base y es que intento, bueno por lo menos últimamente y con más consciencia, que la lectura que le propongo a mis estudiantes tengan que ver con ellos. No para responder a las sugerencias de los manuales escolares o estrategias docentes de miren lo que necesitan los niños, ah esos niños mienten, lean Pinocho, no. No obedece a esa lógica sino a tratar de reconocer que mis estudiantes son personas, son seres humanos y en esa medida lo que haga con ellos ojalá aporte de manera significativa a lo que ellos son como personas no sólo como estudiantes. Entonces a estos niños yo los había visto desde el año anterior cuando ellos estaban en kínder, entonces desde el último trimestre -como digo yo- les había echado ojo, porque en los descansos compartíamos los espacios y ellos se acercaban a mí, me veían como una maestra de la sección como alguien familiar y de pronto establecían contacto para un juego o para hacerme una pregunta y entonces yo los veía y escuchaba lo que sus maestros comentaban de quienes eran y las travesuras que hacían en qué proyectos se embarcaban, qué cosas maravillosas habían logrado hacer en cada proyecto; entonces eso me permitía ir construyendo una idea de quiénes eran. Yo los veía y la conclusión, que pudo haber sido equivocada pero esa fue mi apuesta, es que eran niños muy chiquitos, o sea no eran el típico grupo que pasa a transición ya muy maduritos sino que eran niños muy chiquitos, muy traviesos, andaban metidos en muchos líos; eso de irse a jugar abajo, abajo a otra sección a donde estaban los parqueaderos y de pronto dos o tres se escapaban porque les parecía muy chistoso irse a meter allá sin medir las consecuencias de bueno ahí está el parqueadero o se pueden quedar muy lejos de la sección y que tal que uno se caigan y quién lo va a ayudar. Ellos no medían consecuencias sino que simplemente se dejaban llevar por su deseo y su gusto y entonces fue ahí cuando yo pensé son Pinochos. Eso lo pensé en semana santa tal vez, antes que se acabara ese año lectivo y ellos pasaran a transición. Entonces en esas vacaciones yo me fui con la idea de bueno, yo he creado la idea que ellos son estos pinochitos, estos niños que están en todo el descubrimiento del mundo, de la travesura, de la fantasía de no medir consecuencias; en el fondo son bellos, son nobles, son queridos, pero andan muy locos, muy sueltos y que bueno que puedan ver a otro loco suelto cómo crece y cómo se conoce y tal vez el ver cómo ese otro loco suelto se conoce y cómo la vida lo hace conocerse e ir creciendo, pues tal vez a ellos les ayude a ir creciendo. Por eso fue que yo decidí que íbamos a leer Pinocho en el aula.

Cuando hago consciencia como de esa primera intención pienso en las cosas que hago en el aula para responder a esa primera intención. Esos niños estaban terminando su preescolar en ese momento y el énfasis del colegio es justamente el lenguaje y la subjetividad, es decir, cómo a través del lenguaje cómo con el lenguaje construimos lo que somos, no es que el lenguaje nos sirva para expresar lo que somos sino que es a través del lenguaje que construimos lo que somos en términos de representaciones de nosotros mismos y del mundo y de las relaciones que establecemos con los otros y las posibilidades de conocimiento personal a través de esos otros. Entonces con esas dos líneas empecé a construir el trabajo del aula a pensarlo y a que fuera tomando forma. Cuando me devuelvo sobre todo el proyecto

veo que hay muchas actividades que responden justamente a esa intención, uno puede ver que son actividades que responden a un orden diferente, diferente de lo académico y diferente de lo cognitivo, están más ligadas a la experiencia en términos afectivos y humanos. Por eso las primeras actividades que hice con los niños estuvieron enfocadas a que ellos pudieran reconocer qué implica para una persona construirse en lector de literatura y para eso lo que hice fue mostrarles cómo es que yo me posiciono como lectora en este caso de la obra de Pinocho, cuando les cuento cómo ha sido mi experiencia con el libro, les cuento que hace muchos años conocí a un personaje del que me enamoré profundamente y lo hablo así en términos de me enamoré profundamente y ellos “uyyyyy”, pues siempre hacen la conexión como si fuera una persona. Yo les dije la meta es que al final del año la meta es que ustedes puedan amar a Pinocho como yo lo amo y si no lo aman, puedan decir por qué. Recuerdo que al final una niña, Marianita Velasco Durán dice “lograste la meta”.

AC: Se acordaba de lo que habías dicho al inicio.

CM: Se acordaba

AC: ¿Y cómo es Claudia con Pinocho?, ¿qué les mostraste?

CM: Lo que hice con los niños fue mostrarles que yo me había enamorado de este personaje, llevé objetos personales que yo tengo para como vivenciar mi relación con ese personaje, desde el muñequito que tengo hace dieciséis años que es pinochito y lo tengo allí guardado, les mostré distintas versiones que tengo el libro, les mostré imágenes, mostrándoles cuál es mi relación afectiva con esa historia y ese personaje. Mostrándoles que leer un texto fundamentalmente pasa por el deseo de querer conocerlo y que una vez que lo leímos no es que ya lo leí y lo deseché porque ese ya lo leí, sino que si lo leí y lo disfruté va a ser mío toda la vida, siempre. Siempre va a estar allí. Y empieza uno a atesorar y a fortalecer esa relación, la relación con el personaje de la historia no se acaba cuando acabé de leerme el libro, sino que ahí empieza. Les mostré búsquedas que he hecho a lo largo de los años en Internet y que me han llevado a conocer la página de la fundación Collodi, proyectos en italiano que se han hecho, una orientación del Ministerio de Educación (si es que se llama así en Italia) de un proyecto que tienen con los niños de reciclaje a nivel nacional donde el personaje central es Pinocho. Todo eso era para mostrarles a los chicos cómo ese ser lector va mucho más allá de simplemente leer el libro y se acabó.

AC: ¿Y cómo empiezan ellos a leerlo, para que se conviertan en lectores?

CM: Yo llevé el libro original en la versión de Panamericana que es un libro muy gordo y ellos estaban maravillados cómo “ese es el libro que nos vamos a leer” y siempre les propuse la lectura desde “ahora vamos a leer el libro original” -diciéndoles que de todas maneras era una traducción- el más cercano al original, siempre les decía “el más cercano al original”. Les decía “¿ustedes saben que a Pinocho se le queman los pies?” Y ellos “¡no!”, o sea les parecía escalofriante eso. Y como al fin y al cabo son niños y son personas que uno quiere conocer los detalles más duros y de verdad de los personajes, les decía “eso no está en la versión de Disney” y ellos “no”, “pues el que vamos a leer sí”. Entonces siempre generando la curiosidad por el reconocimiento de las situaciones de vida de verdad que tuvo el personaje, no simplemente las situaciones que algunas personas adultas decidieron que los niños por chiquitos podían conocer que le había pasado al personaje. Entonces desde allí ellos estaban cautivados y con todo el gusto de querer leerlo.

Yo empecé a leerles de mi libro y ellos, fue una cosa muy particular, ellos decían “¿cuál es el que tú tienes?” y yo les mostraba y algunos niños, aunque en mis planes ya estaba hacer que ellos tuvieran cada uno el suyo, por iniciativa propia diez niños con anticipación compraron el libro y llegaban al salón

diciendo “mira yo tengo el mío” y yo “¿cómo fue que hiciste?, yo le dije a mi papá que me lo comprara “¿y qué te dijeron porque ese libro es grandecito?”, “no, no me lo querían comprar porque era un libro de grandes” y los niños decían “pero es que la profesora está leyendo ese”. Entonces yo no sé qué tanto molestaban los papás pero a diez les compraron el libro porque tanto insistieron en que querían tener el que yo tenía que me tocó acelerar el asunto de que todos lo tuvieran porque estos diez se sentían en otro universo y los otros como que bueno pues cuándo nos emparejamos por lo menos a tener el mismo el libro. Para eso yo les pedí a los papás que enviaran el dinero en un sobre que era de manera secreta, hicimos el contacto con la editorial y llegó el día que todos habían enviado el dinero y se pudo hacer llevar el libro al colegio. Cada uno recibió su libro en un acto que resultó ser como el segundo ritual porque el primero había sido esto de mostrarle mis objetos personales y mi relación con Pinocho y luego eso de que se instaurara formalmente una relación afectiva entre ellos y su libro de Pinocho entonces ellos estaban fascinados las cajas ahí cerradas y empiezan a salir Pinochos volando, eran libros que estaban forrados en el plástico, esto de que cada uno quite el plástico eso es una maravilla para todo el mundo y más si son chiquitos. Entonces abrirlo y ellos decían eso de ser el primero en abrir el libro, olerlo, entonces cada uno lo olía y cerraba sus ojos y luego me decía a qué le había oído unos decían “me huele a libro nuevo” con una emoción (11), otros decían “ah me huele como a una agenda linda que yo tenía”, algunos más poéticos decían “me como huele a comida calentita”, a lo que fuera, y todo el mundo “¿en serio, el tuyo huele a eso?” y se sentaban a oler y “a mí no me huele a nada”, cada quien lo olía desde su emoción, pero eso implicaba tener su propio libro y decirle “este va a ser el de ustedes, ahora lo vamos a marcar”... ¡nooo!, eso era el éxito mayor. En ese momento ya habíamos hecho todo el trabajo de quién soy yo y mi nombre y lo que implica mi nombre, los apellidos, y cómo me filian a dos familias distintas. Eso de que mi nombre no es solo Claudia y ya, sino Claudia Patricia Montoya Sánchez, nombre completo, entonces marcar el libro y ubicar que esté en la página tres y ahí está una imagen de Pinocho muy bella con los brazos abiertos como recibiéndonos, entonces Pinocho viene a nuestro encuentro.

El libro, la versión que escogimos es una versión muy buena, pero poco pensada para niños chiquitos, tiene muy pocas imágenes. Las imágenes que tiene son muy sencillitas pero eso también lo capitalizamos a favor porque son imágenes que en su mayoría vienen como en una sola tinta y eso le permitía a los niños poderlas pintar. Entonces ellos como que ustedes pueden marcarlo, rayarlo, pintarlo; ¡no, eso era como que este libro de verdad es nuestro! y no es un libro que san se acabó, sino que es un libro que va a ser uno de nuestros tesoros, de hecho lo hablamos así: “este libro lo van a guardar, este es uno de sus tesoros, tal vez cuando estén grandes y tengan hijos, ustedes se los pueden dar a sus hijos”. Y ellos como que nooo. Eso representaba mucho, mucho para la vida de ellos.

AC: y cuando entra Pinocho, ellos ya lo tienen, ¿cómo es la lectura de este texto para adultos (como dicen ellos)?

CM: En todo el desarrollo del proyecto hicimos muchas sesiones que dentro de la planeación se llama simplemente “lectura del texto”, increíblemente ahora haciendo ya el proyecto de investigación podemos reconocer que en esa no se profundizó en términos de recoger sistemáticamente las intenciones de lectura de cada una de esas series de capítulos que íbamos leyendo, sino que simplemente se pusieron “sesión de lectura”, “lectura” y “lectura” y esas sesiones de distintas maneras, en distintos lugares y básicamente o que hacíamos era lectura en voz alta. En ese momento en ese año escolar yo como maestra tuve la oportunidad de contar con el apoyo de quien llegó a ser la profesora de pre-kinder, una chica muy joven, recién graduada de psicología con experiencia de trabajo con niños en espacios no escolares, pero sí alrededor de la lectura de la literatura, de hecho ella es artista, es cantante, es bailarina, es mágica. Los niños le decían “Hada Vanessa”, ella se llama Diana Vanessa y es cantante y tiene una vooooo. Entonces eso posibilitó que los niños tuvieran un equipo donde digamos

que yo tenía un saber y una emoción con respecto a Pinocho pero ella lograba con el cuerpo, con la voz, con los movimientos, con los gestos hacer más viva la historia. Entonces leímos en voz alta, leíamos a dos voces y nos poníamos de acuerdo, vamos a leer tal capítulo o tales capítulos y vos vas a hacer a voz de tal y yo hago la voz de tal, entonces en el momento de leer cada una ponía todo el encanto y la entonación para que de esa manera la voz de los personajes viviera realmente y no fuera una narración plana. Aparte intentábamos que la lectura estuviera acompañada de todos los gestos que el personaje hacía, entonces si el personaje dice “ay no me duele”, entonces hacíamos la voz así y nos tocábamos donde se supone que le dolía al personaje.

AC: ¿Por qué crees que es importante mostrar eso? (15:05)

CM: Pues yo no estoy el todo segura, pero para empezar era preescolar y eso hacía que los niños se cautivaran más con la lectura, segundo, porque eso hacía viva la historia para ellos y, tercero, porque he comprobado que incluso con los niños más grandes o en la universidad uno lee así y eso cautiva la atención del que sea. Porque es que el texto así deja de ser letras que están escritas para convertirse en mundos reales que cobran vida en el momento en que nos están leyendo y uno se mete, y para ellos era una maravilla absoluta que pudiéramos leerlo así. Aparte, como cada niño tenía su libro iba siguiendo la lectura, algunos simplemente seguían al otro, lo que estaba haciendo de pasar la página, en qué página estamos y no sabe ni en dónde, y uno acababa de leérsela y pasamos la página y ellos no sabían que ya habíamos acabado la lectura de esa página; pero era hacer todo el acto de leer, de saber que la historia va transcurriendo y que está impresa en esas hojas y que cuando paso las hojas voy mostrando que la historia va pasando. Algunos sí lograban identificar en qué párrafo estábamos entonces se ubicaban por lo menos en la mitad de la página.

Salimos a leer en muchos espacios, eso también fue muy importante porque no era la clase de lenguaje o literatura en la que “ahora a sacar el libro todo el mundo en la página tal”, de hecho lo que menos hacíamos era decir “vamos en la página tal”, era “¿en dónde fue que quedamos?”. Como habíamos hecho un separador de libros, también marcado por todos, entonces era el uso del separador para saber dónde vamos. Leímos en las escaleras, leímos en el salón, leímos abajo en el saloncito español, leímos en el teatrino, leímos en la biblioteca, leímos en la isla de los seres alados que es un espacio, una zona verde que entre todos los niños de preescolar crearon como un mariposario, es al aire libre. Aunque nos comían los bichitos era la emoción de dónde vamos a leer hoy. La idea era continuar avanzando en las aventuras de Pinocho, continuar reconociendo la historia y lo que le iba sucediendo a él en distintos espacios y con todas las posibilidades de expresión del cuerpo y de la voz.

Había momentos en los que íbamos leyendo con los niños, paramos siempre que ellos querían, entonces a veces no rendía mucho. Nosotros decíamos, tenemos pensado hoy “lectura” pero nunca sabíamos si iban a ser dos o tres capítulos o uno, porque en ocasiones íbamos leyendo como cuando la zorra y el gato iban caminando y entonces decían los niños: “¿cómo caminaban, así?” y se paraban y se abrazaban dos y arrancaban a correr por todo el pasillo o a caminar y a saltar y cómo decíamos “no”. Pues “ah, sí, así” o “tal vez” o “¿a quién se le ocurre una manera distinta?” y todos empezaban a saltar y a correr. Eso no estaba planeado, pero muchas cosas no estaban planeadas y fueron saliendo, sobre todo porque estábamos en preescolar y había que dar lugar a que esos momentos de la historia se volvieran significativos para ellos. Una manera en que eso se logró es que poco a poco se fue convirtiendo en parte de su cotidianidad, uno los veía en los descansos jugando a la zorra y al gato y nunca hubo clase de jugar a la zorra y al gato, ellos fueron construyendo juegos a partir de lo que íbamos leyendo.

AC: Me voy a devolver sobre algo que dijiste y es que a veces la lectura no les rendía y que paraban cada vez que los niños querían, eso es una concepción distinta, normalmente en los planes lectores se

pone a los niños a leer y vayan y avancen. Leer es cuánto se avanzó en el libro en términos de páginas. Esta lectura que propones es una lectura conversada, ¿qué concepción de lectura literaria hay en esa práctica?

CM: Volvemos a lo mismo a lo de mi concepción de lectura y sobre todo de lectura de literatura, no puede ser de esa lectura que rinde, tiene que ser lectura de esa que se disfruta. Yo tenía en el fondo de mi corazón, yo decía es que no vamos a alcanzar a leer el libro, pero yo no les decía a los niños “hagámosle rápido porque si no, no acabamos”, yo quería que cuando se acabara el año, hubiéramos terminado de leer el libro porque para mí era importante que ellos tuvieran, que cerraran el círculo, que fuera una unidad. Pero también estaba dispuesta y abierta a que si no acabábamos el libro no importaba, porque lo que importaba no era la cantidad de hojas sino la posibilidad de profundizar y de interpretar y de construir sentido y de devolvernos sobre nosotros mismos, quiénes somos; si eso lo lográbamos en la mitad del libro, pues fantástico, pero en el fondo yo decía que acabemos, que acabemos. Ahora el asunto era que los niños disfrutaran lo que estábamos leyendo, que tuviera sentido para ellos y volviendo a esa primera razón que expuse y es que ellos lograran reconocerse a ellos en lo que estaba pasando, en lo que veían de ese personaje. No hay manera de conocerse o de reconocerse a la carrera y no hay un manual que diga primero hago esto, segundo hago esto y en esto me demoro esto y en esto me demoro aquello. No hay forma, por lo menos no si la intención es esa.

AC: Es decir, mejor leer un solo libro que muchos en un año.

CM: Ah eso sí, y lo sigo haciendo incluso ahora con niños más grandes, digo es mejor poco y profundo que muchos y a la carrera.

AC: En las prácticas de lectura que acabas de mencionar, estuvo Diana con ustedes. Pero también hubo momentos en los que el libro salió e involucraste a los padres en la lectura, ¿por qué hacerlo?

CM: Bueno, para empezar a los papás yo nos los llamé a decirles vamos a leer Pinocho, de hecho yo lo que hice fue que al cautivar los niños, los niños los cautivaran a ellos con ese libro, porque si yo los hubiera llamado a decirles vamos a leer este libro se habrían parado en las pestañas a decir “no, ese es un libro de grandes ese libro no se puede”, entonces, digamos que un poco la estrategia fue conquistar los niños, que ellos se enamoraran de Pinocho y que ellos se encargaran de que los papás se enamoraran del proyecto. Una vez que empezamos a leer los niños se empezaron a llevar a la casa la narración de lo que hacíamos en la clase, entonces eso como que dispuso a los papás de a poquito irse involucrando en el proyecto. Los niños no se podían llevar el libro, el libro era del colegio porque sabíamos que si el libro se iba a la casa los padres iban a sentarse con ellos a leerles el libro y entonces sí se podía matar el gusto. Entonces, hubo un momento en el que sentimos en el corazón que los papás estaban listos para recibir a Pinocho y creo que fue justamente para febrero, mandamos una nota a la casa dirigida a los papás y se decía que los niños se estaban llevando por primera vez ese Pinocho, ellos se llevaban el libro un viernes sí y otro viernes no, el asunto era que se lo llevaban como de vacaciones a la casa, que compartiera con toda la familia. Se mandó como un pedido de cómo leer con los niños decía que leyeran haciendo las voces, con la emoción, que jugaran, por ejemplo decía: “Seguro que será divertido jugar a representar entre dos o tres uno de los capítulos del libro. Puede ser el que más le guste al aventurero”, al chico de transición. Si se les pedía que no se adelantaran de cierta parte, incluso dice “deben leer sólo hasta tal parte”, pero luego dice “Si el aventurero insiste y persevera en su curiosidad por saber qué más le ocurre a nuestro Pinocho, podemos irnos hasta el capítulo 11...PERO HASTA AHÍ DEBEN LLEGAR, SO PENA DE QUE LA NARIZ LES LLEGUE HASTA EL MAR”. La idea era que los papás también sintieran que leer el libro era disfrutarlo, jugarlo, que no fuera algo tedioso y que no fuera el pedido, la tarea de “camine que hay

que leer”, de hecho se les pidió leer dos o tres capítulos, pero era siempre con juego. La primera respuesta fue muy positiva porque los papás después mandaron notas diciendo “leímos y jugamos, disfrutamos, no teníamos ni idea que eso le pasaba a Pinocho”, porque los papás también era la primera vez que conocían la historia original. La respuesta fue muy positiva y luego para Semana Santa se lo pudieron llevar, ellos decían “¿y si me voy para San Andrés me lo puedo llevar?, “se lo puede llevar”, entonces empezaban ellos “Ay Pinocho, te vas para el mar”, Pinocho que no sé qué, porque se lo podían llevar de vacaciones y ahí sí se pidió una lectura más larguita, que era el capítulo veinte, veintiuno, veintidós y veintitrés y nada más. Ahí sí decíamos y nada más porque queríamos que la parte final si tuviéramos nosotros la oportunidad de orientar la reflexión en el aula. Les pedimos que lo leyeran y que nos ayudaran a que el libro regresara, porque muchos se querían quedar con el libro y no lo querían devolver. Todo el tiempo les recordábamos “el libro es suyo, el libro es suyo se lo va a poder llevar”. Y los papás se XXXXX de esa manera. Después incluso en el ahorro, los niños tuvieron que mandar a hacer el cuadro, el marco y los papás enviaron el dinero, fue una sorpresa, pero los papás sabían que estaban financiando el cuadro.

AC: ¿Qué pasó en ese crecer de Pinocho y el crecer de los niños?

CM: Una de las actividades finales fue devolvernos cuando terminamos de leer la historia (ese día aplaudimos y todo el cuento), y fue devolvernos a decir qué pasó con el personaje, se transformó. Entonces empezamos en una clase, “¿cómo era al comienzo?” pues así, así y así; “¿y cómo era al final?”, pues así, así y así. Fue increíble cómo en esa discusión los niños decían “él cambió mucho, así como lo hice yo”. La pregunta nunca fue “¿tú como cambiaste?, a ver, Perencejo, revítese usted, qué cosas transformó” sino que los niños de manera natural por todo el trabajo que habíamos hecho, empezaron a decir “el cambió en esto, pero yo también cambié en tal cosa”. Fue muy provechosa esa sesión porque los niños lograron llevar a su experiencia de vida esa experiencia lectora diciendo cosas como “yo también cambié”. Era evidente que el personaje había cambiado, pero todos lo habíamos hecho y logramos explicitar en qué habíamos cambiado. Hay un momento en el que un chico dice “yo cambié mucho, ahora soy diferente, ahora estoy bien y ya peinadito” haciendo referencia a que antes andaba despelucado. Podían nombrar desde aspectos físicos hasta otros aspectos como “ahora yo sé que las cosas no siempre son lo que parecen”, “ahora yo tomo un poquito más de tiempo antes de hacer tales cosas”, “yo pienso antes”. Ninguno dijo cosas como “yo ahora no digo mentiras”, de hecho eso ni siquiera se presentó. Los niños lograron reconocer que ellos también crecieron en la medida en que Pinocho creció y que se acompañaron en ese viaje de crecimiento.

CATEGORÍA 4 PRIMERA PARTE

Audio 4

AC: Claudia, tú con los niños trabajaste las diferencias de las voces, trabajaste cuándo habla un personaje, cuándo habla el narrador, cómo distinguir esas voces y el tiempo de la historia. Esto es muy específico de la literatura y es muy complicado porque estamos hablando de teoría narratológica, ¿cómo hablar de esto tan especializado con niños de transición y por qué hacerlo?

CM: pues el porqué... es que yo estudié literatura, aprendí formas de acercarme formalmente a la literatura. Cuando uno es profe y no tiene como esos elementos teóricos pues se inventa o copia de un libro o un manual que siempre dice qué hay que hacer esto o hay que hacer lo otro, pero digamos que

en este caso en particular pues parte de mi formación tiene que ver con saber cómo acercarme a obras literarias. Ahora, modelos críticos vi muchos en la universidad, pero éste en particular es como más cercano a mis intereses y con la experiencia que tengo en los colegios y con los niños he visto que poco a poco he logrado que los niños conozcan o se acerquen formalmente al conocimiento de la literatura a través de esta manera. Es importante mencionar que esta experiencia pedagógica con Pinocho no es la primera que tengo como maestra, la primera fue en un grado segundo en el Colegio La Colina y cuando me devuelvo sobre esa planeación (risas) pues veo que ahí sí el énfasis era absolutamente literario y con ellos sí hicimos de todas esas cosas asociadas el narrador, sacamos ocho funciones y era como el gusto por narratología pues, igual los niños lo gozaron pero ahora con el tiempo digo (risas) “se me estaba yendo la mano”, pero es que ahora es un aula de transición, o sea yo decía “sí teníamos que pasar por ahí, pero el asunto era cómo” ¿y por qué sí?, pues porque estamos trabajando es con literatura y hay una manera formal de acercarse a ella y no porque son niños pequeños quiere decir entonces que esa formalidad y esas maneras específicas y especializadas no las tiene que conocer porque son chiquitos, antes al contrario, mejor que las conozcan ahora que son chiquitos. Yo conocí esa manera cuando estaba en la universidad cuando tenía veinte pico de años, ellos tenían cinco, seis años y ya las estaban conociendo, seguramente no con todos los nombres técnicos, pero con todo el aporte que se puede hacer a la comprensión sí. Era claro que de eso íbamos a hablar, el asunto era que no necesariamente yo sabía cuándo y no estaba segura del cómo. Ahora, cuándo, no fue al comienzo del proyecto de hecho casi de las últimas cosas que hicimos pues porque el énfasis no era... no estaba puesto en conocer de manera formal la literatura, pero como ya lo dije, teníamos que pasar por ahí porque yo soy profe de literatura y yo pienso que eso es importante para que los niños lo conozcan. El asunto es cómo y también qué porque de todas maneras con ellos yo no trabajé todas las funciones del narrador, yo con ellos no trabajé todos los planos, no. Hubo unas cosas que yo decidí que era importante que ellos conocieran; por ejemplo, era clave que los niños logaran reconocer, establecer una diferencia, no recitada, sino con sentido entre autor y narrador porque los niños desde kínder estaban hablando del narrador tal cosa, el narrador tal otra, no, no, eso parece ser que es como común ahora, los profesores lo enseñan, el narrador es distinto del autor, los niños pueden recitarlo pero no necesariamente saber que es diferente y para eso lo que hice fue que retomé el texto eje que ellos habían trabajado en kínder que era “Tigre y ratón” de Keiko Kazsa que es fantástica en sus historias y aparte de que son muy buenas historias pues son cortas y muy evidentes como en los manejos de los planos y entonces eso me ayudó. Yo retomé el texto con ellos, ellos habían hecho un análisis profundo de esa historia y partí de eso; bueno, aquí está el libro que ustedes se leyeron que dice “Yo soy ratón y mi amigo se llama Tigre y antes tuvimos un problema” ¿Entonces quién está contando esa historia? De manera evidente, los niños dicen “el ratón”. Ah bueno, pero entonces un momentito, ¿quién fue que escribió el libro? –Ah, Keiko Kazsa. Pero entonces ¿será que quien narra la historia es el mismo autor? No, en este caso es evidente que no, a no ser que Keiko fuera una ratona y ellos ya habían hecho la investigación sobre la autora y sabían que era una señora que vivía en Estados Unidos y habían reconocido su cara de oriental, que tenía tantos hijos y era claro que Keiko Kazsa no era la narradora, sino que era uno de los personajes de la historia, en este caso el protagonista y que esa historia estaba siendo contada cuando ya había pasado porque dice “somos muy buenos amigos, no obstante antes teníamos un problema” entonces era clarísimo ver que el narrador en este caso era un personaje, era protagonista y la historia ya había sucedido cuando estaba siendo narrada. Ah bueno, con esas claridades vámonos a Pinocho a ver entonces quién es que la narra y cuándo es que está siendo contada esa historia. Para los niños era claro que no era Collodi, en este caso ayudaba mucho saber que Collodi había muerto hacía tantísimo tiempo porque allí como la narración no estaba en manos de uno de los personajes y tampoco en el protagonista es fácil que los niños tiendan a decir es el autor, pero si Collodi estaba muerto no podía haber salido de la tumba para venir a contarnos la historia. Alguna vez he nombrado que ayuda mucho que el autor esté muerto porque a los niños no se les ocurre decir es que revivió para venir a contarnos. Si está muerto entonces quién es, qué es la voz

porque ellos dicen quién es la voz. En ocasiones es fácil identificar la voz en términos de que uno dice ah, es una persona; ah, es un animalito; ah, es; aquí no, como en las grandes novelas no es tan fácil identificar quién es o por lo menos la identidad de esa voz, pero con que logran reconocer que era una voz que había sido construida por ese autor cuando estuvo vivo, pero que esa voz es completamente autónoma e independiente tanto así que a pesar de que el autor ha muerto hace no sé cuánto tiempo, cada vez que el libro se abre la voz aparece y empieza a llevarnos de la mano contándonos la historia; ahora, este es un narrado perfecto porque tiene todas las funciones incluso interpela directamente a los lectores...incluso recuerdo un ejercicio muy bonito con esto porque decían “nos está hablando” cuando dice en más de una ocasión... recuerdo cuando dice “érase una vez un rey. No muchachos no se equivoquen” Ese narrador les está hablando a unos posibles lectores de esa obra, en este caso a unos narratarios y los niños dicen “ah, es a mí”. –Un momentito, ¿entonces cuando tú no estás, nunca más dice “no muchachos”? Entonces ellos ven que es para unos posibles lectores, lo nombran ellos, en ese caso ellos están asumiendo ese papel. No estábamos hablando específicamente del narratario y del lector modelo pero los niños iban construyendo ideas al respecto. ¿Qué más vimos desde la narratología? Era importante que los niños reconocieran que una cosa era el tiempo en que ocurría la historia y otra cosa el tiempo en que había sido narrada. Niños de cinco, seis años de preescolar están justamente en ese proceso de consolidar ese saber relacionado con el tiempo, para ellos decirles “en un mes vamos a hacer tal cosa” a los tres días le preguntan a uno ¿Cuánto falta para que llegue el mes? Cómo hacer que ellos logran identificar que el tiempo transcurría en la historia. Entonces para eso en mis búsquedas encontré un mapa de la Fundación Collodi de un proyecto muy bonito que tienen ambiental en Italia, parece ser que es público con la figura de Pinocho y entonces hay un mapa como de las aventuras. Lo que yo hice fue que llevé ese mapa a la clase y los niños iban reconociendo qué momentos ya habíamos vivido en esa lectura, qué cosas ya habían sucedido, a medida que iba pasando la historia íbamos coloreando y al final fue que la retomamos completa. Lo importante de eso era que nos permitía devolvernos haciendo una especie de renarración de toda la historia pero identificando puntualmente cuánto tiempo, en términos de días, semanas, meses y años, iba pasando a medida que Pinocho iba viviendo su aventura. Entonces el primer dibujito es la casa de Gepetto y nos devolvimos a pensar “bueno allí lo hizo, bueno antes de eso el compadre le dio el tronco, luego lo hizo, le enseñó a caminar, hizo sus primeras travesuras o monerías, se escapó a la calle y todo eso está representado sólo con la casita ¿Cuánto tiempo es el que pasó allí? Ah bueno, es posible que a más tardar un día o dos días porque ese día él se escapa y el policía lo regresa y en esa noche es que pasa lo del huevo que se lo va a comer y sale volando el pollito y a la madrugada llega el papá cuando ya lo dejaron salir de la cárcel. Uno logra establecer que allí esa narración está contando que la historia está sucediendo más o menos en un día y una noche; sin embargo, después hacíamos la reflexión “un momentito, cuando él se escapa ya sabe caminar, ya sabe hablar, una cantidad de cosas, es como un niño cuando tiene... no sé, cuatro años, cinco años entonces veíamos tratando de establecer un paralelo entre el tiempo, cómo transcurre en la historia, cómo transcurre el tiempo en el personaje de Pinocho y cómo transcurre nuestro tiempo. Veíamos asuntos como cuando lo persiguen los ladrones es una narración larguísima pero está referida solamente a una noche o a un segmento de la noche después de que sale de la Hostería del Cangrejo Rojo y cuentan cantidad de detalles de esa noche de la historia, pero es solamente una noche. Nosotros veíamos cómo toda la historia...porque dice “en la isla de las abejas industriosas estuvo el resto del año” o “aquí estuvo solamente seis meses” y empezamos a contar el tiempo y eso nos vino dando más o menos dos años y medio, dos años y algo y decíamos, pero dos años y algo para ver la transformación del personaje desde que lo hacen, incluso momentos previos a que él exista, desde la materia prima que es el tronco, hasta cuando él se convierte en un niño y decíamos que pareciera que en el momento en que convierte en un niño él tiene más o menos catorce años, trece años y aun así la historia que nos relatan sucede solamente en dos años y pico entonces los niños hacían la reflexión de que pareciera que los años para Pinocho son como los años de perro, que nosotros conocemos, porque el tiempo pasa más

de prisa para él. Entonces los niños lograron con este mapa ir marcando cada momento que él vivía y cuánto tiempo iba pasando allí y eso para el personaje qué tanto iba significando, qué tanto lo iba transformando y entonces decían “aquí parece que ha crecido más, aquí parece que...” parece, parece a partir de las pistas del tiempo que nos iba marcando la historia.

AC: Esta reflexión que tú haces con los niños, que me parece muy bonita, ¿por qué hacerla y por qué es importante?: cuando hay uno de los niños que está hablando precisamente del narrador y dice que la voz no es de ningún personaje porque los personajes no existieron y la respuesta que tú le das, es hacer énfasis en que sí existen, que en el mundo de Pinocho existen.

CATEGORÍA 4

SEGUNDA PARTE

CM: bueno, el asunto aquí de la pregunta del niño cuando dice que esa voz no puede ser de ningún personaje porque no existen y yo inmediatamente lo corrijo y le digo “pero justamente sí existen, ¿no? El asunto tiene que ver con la propuesta del aula y es que ellos logren reconocer que la literatura no es ni cierta ni falsa, ni real ni mentira sino que es verosímil que es posible por eso siempre hablamos de mundo posibles y si existe en ese mundo posible, en esa ficción entonces sí existe solo que de manera distinta al plano real, algo así. Y normalmente los chicos a esa edad no se cuestionan mucho eso, no? Ya después es que uno se complica, ellos si no necesitan mayores explicaciones, las historias suceden y sobre todo si son de animales y ese día estábamos justamente en el plano de lo verosímil, poder entender que eso que sucede en la historia es real en términos que de ese autor se lo inventó y que cuando se lo inventó quedó allí y ese mundo está siempre latente, siempre dispuesto, y que en ese mundo real, en ese plano ficcional ese personaje sí existe, ese personaje cada vez que acompañamos sus aventuras, vuelve y las vive, vuelve y las vive y vuelve y nos acompaña de una manera, tal vez vamos por el mismo camino pero nos representa una cosa distinta porque eso es la literatura. Retomando esto de que el personaje sí existe, el mundo de Pinocho existe y sí se queja y sí le pasan cosas, en este asunto del acercamiento formal al mundo de la literatura, con los chicos yo retomé esto de cómo termina Pinocho, no porque con ellos haya trabajado lo de la estructura del relato mínimo, al menos no formalmente, no decir, bueno cuál es la situación inicial, cuál es la fuerza de transformación y cuál el estado resultante, de hecho por toda la dinámica de la novela se iría mucho más allá de esa estructura mínima, pero con ellos sí fue importante poder reconocer que a lo largo de la historia el personaje sufre transformaciones y que no es el mismo cuando comienza y cuando termina y esa reflexión la hicimos también pensando en otra de las categorías de análisis que es cuando reconocen esa transformación del personaje y lo relacionan con ellos en la categoría de Práctica de lectura de la literatura. En este caso en particular era importante que ellos reconocieran que los personajes, una vez que viven una historia, se transforman; ahora en el caso de Pinocho es evidente porque se transforma no solamente en lo físico, sino en su manera de ser de forma rotunda. Entonces poder reconocer esas transformaciones que sufre el personaje a lo largo de la historia y reconocer que no son gratuitas que son porque ha vivido una historia que lo ha transformado, ni siquiera dijimos “para bien, o para mal” los niños fueron los que después pudieron utilizar adjetivos y más que eso poder reconocer de manera concreta esas transformaciones al establecer un paralelo con la vida de ellos, ni siquiera la vida entera, sino lo que había significado para ellos el año de Transición mientras lo estaban viviendo.

CATEGORÍA 5

Audio 5

AC: Otro de los asuntos que propusiste en el aula fue el de la productividad, los niños escribieron muchas cosas y con distintos propósitos. Escribieron la hipótesis del origen del tronco, el mensaje a Collodi y reflexiones que ibas proponiendo a lo largo del proyecto ¿qué puedes encontrar en común de todas estas producciones?, ¿para qué se escribió en el aula?

CM: Estamos hablando que el proyecto se hizo en transición, eran niños que en ese momento debían pasar con sus hipótesis de escritura lo más consolidadas posible antes de irse a primero. Digamos que había un pedido institucional que los se fortalecieran en el dominio del sistema notacional. Y digamos que el proyecto de Pinocho fue el marco que le dio sentido a esas prácticas de escritura que buscaban que los niños aprendieran a leer y a escribir en términos convencionales del manejo del sistema y del código pero no solamente eso, porque si fuera así entonces Nacho lee y Coquito y todas esas cartillas que muchos papás, por más que les explicamos que no se las pusieran, en la casa se las ponen a los niños, eso serviría a secas. Pero digamos que con un proyecto de estos y con una orientación donde el énfasis está puesto en la relación entre literatura y subjetividad, hay que escribir pero cosas que tengan un sentido, que nos aporten, que nos hagan sentir productivos y creativos, que nos establezcan un nexo entre lo que estamos leyendo y la posición que asumimos frente a lo que estamos leyendo. Entonces digamos que con la combinación de esas dos cosas se hicieron varias propuestas de escritura en el aula.

Es importante mencionar que gracias a las condiciones que tiene el colegio en el preescolar se pudo dar una orientación específica y diferenciada a estos ejercicios de escritura. En el preescolar hay unas estrategias de organización diferenciada. Se puede trabajar con grupo entero, mitades de grupo o grupo de apoyo. Grupo entero es cuando obviamente está el grupo completo, mitades de grupo es que el horario permitía que los días martes yo trabajara con la mitad de la clase y el día miércoles con la otra mitad. En ese caso yo no tenía que atender a veinte niños sino a diez y eso permite un acompañamiento más uno a uno y que responde a esas particularidades de los niños de acuerdo a los niveles de escritura que tienen. Entonces yo lo que hacía era que depende la actividad ocasionalmente me llevaba a los niños que estaban en un nivel alto, o sea silábico alfabéticos o alfabéticos y eso permitía unas dinámicas de clase muy diferentes a las que podía tener al siguiente día; aunque la actividad fuera la misma yo al otro día me llevaba a los niños que estaban silábico iniciales, entonces ahí podía detenerme de manera distinta de acuerdo con sus necesidades. En ese asunto de mitades de grupo también es importante mencionar que yo organicé unas parejas de trabajo en que es con el otro con quien mejor aprendo y con el que más puedo aprender y no solamente de lo notacional, pues las parejas que organicé se sostuvieron durante todo el año y eran parejas en las que una de las personas era muy fuerte en lo notacional y otra era inicial. Entonces el que era muy fuerte podía convertirse en un tutor de este asunto del sistema alfabético del otro chico. Ese no fue el único criterio, también estaba el criterio en términos organizativos, entonces cómo un chico podía ayudar al otro a que fuera más organizado en términos del tiempo, de la margen del cuaderno. En todo caso, el asunto era que las tareas hicieran que el uno al otro se pudieran aportar y así ganaban algo. Los grupos de apoyo, teníamos grupo entero pero Diana, la profesora de apoyo, se quedaba con los chicos más avanzados y yo me quedaba con los chicos más iniciales con una planeación paralela, también inscrita en el proyecto de Pinocho pero con actividades más enfocadas a lo notacional y en el que los niños pudieran construir más herramientas para que cuando fueran al grupo entero los niños tuvieran unas fortalezas, se sintieran con unas condiciones más parejas a los otros en lo notacional. Estas estrategias de organización diferenciadas con las que se puede trabajar en el colegio son las que me permitieron generar situaciones de escritura y de producción escrita distintas y donde los chicos no sintieran que el pedido de escritura los estaba sobrepasando independientemente de sus hipótesis de escritura.

Una primera situación de escritura en la que a los niños se les pidió que hiciéramos una renarración de la historia de pinocho del capítulo nueve (donde íbamos) devolviéndonos hacia el primero, dada la

incertidumbre del origen del tronco porque simplemente el maestro Cereza encuentra el tronco allí entre sus troncos pero no se sabe de dónde venía el tronco, entonces hicimos este ejercicio de reconstrucción de la historia desde donde estábamos hacia atrás y el asunto era de dónde venía ese tronco antes de llegar a donde el maestro Cereza. Fue jugar, jugar a crear un origen por eso de que estábamos reconociendo cuál era nuestra familia y nuestro origen y demás, pues bueno, Pinocho también tuvo uno, ahí no está escrito pero eso no quiere decir que no exista o que no podamos jugar a crearlo. En las parejas de trabajo se le pidió a los niños que inventaran eso, de dónde había venido y una vez que cada pareja lo hizo, hicimos una puesta en común de todas las hipótesis, los niños las escribieron en unas hojas, entonces cada pareja tenía su producción acompañada con un gráfico y se pusieron en el tablero, los niños que decían “¡ah! no es que ese tronco venía de un pino al que le cayó un rayo”, por ejemplo, varios llegaron a esa hipótesis, entonces a este lado colocábamos “orígenes sobrenaturales” entonces que cayó un rayo, que el hada había tocado el árbol o el grillo o que venía de un bosque mágico. Entonces empezamos a mirar las del bosque, las del hada, las que tenían el grillo e intentar ver que siempre todas las hipótesis tenían una justificación en un hecho mágico, que por distinto que pensemos en las hipótesis tenemos en común una justificación mágica, un acercamiento a qué pienso yo y qué piensa el otro y que por más que tengamos ideas distintas pues compartimos puntos.

AC: Todas las explicaciones van de acuerdo al personaje

CM: Exacto. Hubo un momento en la escritura cuando llegamos al capítulo dieciséis que reconocemos que Collodi se cansó de la historia y no quiso escribir más Pinocho, pero como la presión de ese momento es la que hace que él termine reanudando la historia. Se le mencionó a los chicos que eso era una leyenda, pero que queríamos creer que era posible que los niños se habían revelado y habían dicho: “¡queremos más Pinocho, queremos más Pinocho! Y a la postre terminó siendo el título de la exposición. Eso permitió que los niños se pusieran en la situación como si hubiesen sido niños de ese momento histórico, cultural, real, concreto de Italia, que si nosotros hubiéramos estado allá y hubiéramos tenido la posibilidad de escribir al periódico para presionar al editor y el editor a su vez al escritor, qué habríamos dicho. Entonces ahí fueron las parejas tuvieron que ponerse de acuerdo porque cada uno tenía su propia hipótesis, entonces cómo negociar, cómo hacer que las dos hipótesis se volvieran una sola o a cuál darle peso, ese asunto de negociar con la pareja no siempre es fácil porque muchas veces uno de ellos quiere que se quede su versión y cómo hacer que las ideas del otro tengan peso allí.

Es importante mencionar que cuando habían situaciones de escritura se pedía que el chico más inicial en lo notacional fuera el que escribiera, él iba a ser el escribano o sea sólo podía haber un lápiz, lo que suponía que el más fuerte tenía que redoblar esfuerzos para explicarle al más inicial cómo poner las letras que necesitaban para que la idea de los dos quedara completamente escrita. Salieron distintos textos, de esto hicimos una exposición en el pasillo para que los niños de los demás transición pudieran ver cómo todos podían pedirle a Collodi que la historia continuara.

La final o más fuerte producción fue justamente el cuadro porque al fin y al cabo es un texto, tuvo todas sus reescrituras por así decirlo, sus borradores y la presentación del cuadro. Los chicos tuvieron que escribir la presentación del cuadro, tal como lo tiene todo cuadro en una galería. Allí los niños tuvieron que situarse como escritores, es decir, asumir una voz a la hora de hacer esa presentación, cómo lo iban a escribir, qué iban a decir del cuadro. Tenían que tener en ese texto, de alguna manera, la narración del momento pero, también, tenían que tener muy precisa la voz de ese narrador. No era desde uno de los personajes y no era desde el lector, o sea “a mí me gustó esta escena porque”, era desde el narrador de la historia de Pinocho, o sea era la narración de la escena. Lo que resultó para algunos muy sencillo, pero para otros muy complejo porque tenían que manejar este asunto de la narración, tomar distancia –que no eran ellos- y segundo lo notacional. Entonces hubo chicos que

tuvieron que hacer, dos, tres, otros cuatro o cinco. Los chicos más iniciales, por ejemplo, al final sus textos escritos quedaron silábicos pero con el manejo perfecto desde el narrador.

Todas esas opciones u oportunidades de escritura buscaban posicionar a los niños siempre en un papel de ir más allá de la historia, ir más allá de la literalidad de la historia, era trascender, era ir más allá, era sentirse con las herramientas para proponer para establecer inferencias, pararse desde esta postura crítico intertextual, de sentir que somos lectores pero también somos partícipes de la historia no nos quedamos solo en el plano de leímos, entendimos o nos gustó. Sino que leímos, construimos la comprensión, hicimos propuestas de construcción de sentido y fuimos más allá de las posibilidades de lo que se planteó en el proyecto y de las posibilidades de cada uno desde lo notacional –que se veía fuerte en este punto que era escritura- pero también desde la construcción de sentido en el que todos, independientemente del nivel notacional en el que estuvieran, tenían las herramientas para construir a historia, para que fuera significativa. Ahora, todos construyeron en el sentido de la historia, todos hicieron algo pero responden a experiencias, expectativas y posibilidades de cada uno, para todos fue una obra que los transformó en términos de lectores, en lo notacional, en la relación con los otros y en el conocimiento del mundo y de la literatura.

Reflexiones finales

Audio 6

AC: Ha pasado ya tiempo desde que el proyecto terminó, ya estamos en la investigación y la reflexión del proyecto, ¿cómo ves ahora todo ese proceso?, ¿qué reflexiones te deja?

CM: Pues es que es, es una situación muy particular porque cuando pienso como maestra todo lo que hice, es, me pongo a, reflexiones que lógico, natural, era pues era lo que tenía que hacer o sea, yo no veo eso como algo, como algo extraordinario yo digo, esa mi labor de maestra, eso responde a lo que yo soy como maestra, a mis búsquedas, a mis retos, a que me gusta hacer las cosas con profundidad, a que me apasiono con lo que hago, a que me gusta que los niños también vibren con la literatura, a que sient (...) a que, al interés de que como maestra los niños no solamente lean un libro y ya sino que eso tenga que ver con ellos, que les importe, que de alguna manera los ayude a pensar mejor o a ser mejores personas o a ir más allá, bueno, pues normal. Pero cuando ahorita, tiempo después, me devuelvo sobre eso no ya como profe sino como investigadora entonces ahí si digo ¡huy! Eso es mucho, eso es muy grande, eso es muy profundo, ¿cómo se le ocurrió hacer eso? Eh, si, un poco como con asombro, como si me desdoblara porque como investigadora ya en la distancia yo digo impresionante, ojalá yo hubiera tenido una profe así (risas) Eh, y , y digamos que, hay un tercer momento donde la profe y la investigadora se funden y soy una sola y digo es increíble todo lo que puedo aprender haciendo lo que hago, lo que pasa es que uno no lo aprende en el momento ¿no?, uno lo aprende después que se devuelve y reflexiona y piensa en lo que hizo, y siento mucha nostalgia porque pues, nada en la vida es repetible y en este momento, digamos que, y está bien que no sea repetible, esas son experiencias con dos significaciones tan distintas, tan distintas, pero terminan siendo un gran (...) no solamente como maestra sino como persona, me da nostalgia de todo eso que pude hacer y saber que, que siempre me están guiando emociones, intenciones, ahora como maestra no, no, o sea yo no tengo todas las respuestas, yo simplemente me voy metiendo, me voy metiendo, me voy metiendo, me voy metiendo. No sé si las cosas van a funcionar o hasta donde van a funcionar, entonces yo pues me propongo retos y metas y en la medida en que eso me da a posibilidad de aprender y de aprender no en términos de recitar sino que, que voy descubriendo es que es eso, en la medida en que voy descubriendo y estableciendo relaciones en el universo cultural, emocional, eh no sé, se va ampliando y voy estableciendo vínculos más fuertes y consolidados con los mismos estudiantes, con la literatura, en la medida en que yo voy logrando eso me voy emocionando y ya después es que digo ¡uisch!, como investigadora, pues sí, es sorprendente, me da un poquito como, no sé, no sé es que si siento que es

falta de modestia, lo que pasa es que me da pena pensarlo así, porque es sobre mí misma, pero sí, lo tengo como muy importante ese proyecto , muy ¡wow!, yo si lo fuera a leer como maestra leyendo a otra persona que hizo eso digo no, eso no se puede hacer, no, eso es mucho cuento (risas) pero si se puede, que se hizo, se hizo de esa manera, con todos esos aprendizajes y todos los que estoy logrando ahorita como investigadora que he tenido tiempo y la posibilidad de leerme, es otro rol y son dos momentos distintos digamos, con muchos aprendizajes.