

Bogotá, 8 de Julio de 2020

A quien corresponda

Melissa Gil Ramírez con CC. 1.032.391.196 de Bogotá, autora del trabajo de grado titulado "Familias mediadoras de la lectura en la Primera Infancia" presentado y aprobado en el 2020 como requisito para optar al título de Magister en Educación, declaro que conozco el Reglamento Estudiantil, particularmente el Art. 28 "Pérdida de espacio académico", No. 4 "En caso de verificarse plagio en los trabajos escritos, se aplicará la sanción de suspensión o cancelación definitiva de la matrícula, a partir de lo establecido en el Régimen Disciplinario de la USTA" y el Art. 36 "Aprobación de trabajos de grado o tesis", No. 4 "REPROBADA: cuando se compruebe que hay plagio en el trabajo de grado o tesis, o el estudiante o grupo de estudiantes evidencien desconocimiento del tema tratado, o el desarrollo y contenido se considere deficiente y no merezca aprobación. En caso de ser reprobada por segunda vez, el estudiante queda excluido del Programa de Posgrado"; al igual que las leyes de la República de Colombia en lo concerniente a las derivaciones jurídicas concernientes a los derechos de autor y propiedad intelectual.

Por tanto, declaro que no se ha hecho copia textual parcial o total de obra o idea ajena sin su respectiva referenciación y/o citación, y certifico que el presente escrito es de mi completa autoría. Soy consciente de que la acción voluntaria o involuntaria de una falta a las anteriores reglamentaciones acarrea investigaciones y sanciones. Igualmente, los conceptos emitidos en este documento son responsabilidad del autor.

En constancia firmo



Nombre y Apellidos: Melissa Gil Ramírez

Documento de identificación: C.C 1.032.391.196 de Bogotá

FAMILIAS MEDIADORAS DE LA LECTURA EN LA PRIMERA INFANCIA

MELISSA GIL RAMÍREZ

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ

2020

FAMILIAS MEDIADORAS DE LA LECTURA EN LA PRIMERA INFANCIA

MELISSA GIL RAMÍREZ

Trabajo de grado para obtener el título de
Magister en Educación

Director de trabajo de grado: Humberto Sánchez Rueda

Línea de Investigación: Educación, pedagogía y currículo

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ

2020

RAE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Tipo de impresión	Digital
Nivel de circulación	Público
Título del documento	Familias mediadoras de la lectura en la primera infancia
Tema	Educación Literaria en la primera infancia
Autores	Melissa Gil Ramírez
Asesores del trabajo de grado	Humberto Sánchez Rueda
Lugar de la investigación	Colegio El Minuto de Buenos Aires I.E.D.
Palabras clave	Literatura infantil, Primera infancia, Educación literaria, Mediación lectora, Familias lectoras.
Pregunta orientadora	¿Cómo generar la participación de las familias en los procesos de mediación lectora en la primera infancia?
Metodología	<p>Este proceso es desarrollado desde el paradigma de investigación cualitativa que como es mencionado por Denzin y Lincoln (2012) implica un enfoque interpretativo del mundo y se enfoca en la comprensión de las situaciones tratando de interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan. Es de este modo como se busca fortalecer la Educación Literaria en la primera infancia, a partir de la participación de la familia en este proceso vinculándola desde la escuela y aportando a su formación como mediadores de la lectura. Este paradigma se hace evidente a partir del enfoque hermenéutico, ya que luego de observar y comprender la realidad de las familias alrededor de la literatura infantil, se pretende reflexionar sobre este contexto, esto implica un primer acercamiento a una intervención de esa realidad al cuestionar los modos en que es abordada. Lo anterior va en correspondencia con las ideas de Sandoval (2002) que caracteriza este paradigma afirmando que hace una lectura de la realidad de manera holística acudiendo a la observación natural del entorno o proceso investigado que tiene como finalidad comprender e interpretar la realidad.</p> <p>Teniendo en cuenta que este proceso de investigación se realizó con la participación de toda la comunidad educativa y se pensó en un trabajo en el cual el diálogo y la reflexión constante sean punto de partida para todas las transformaciones y las construcciones conceptuales que se establezcan, la manera de comprender la investigación será abordada</p>

	<p>desde el método de investigación Acción en concordancia con lo enunciado por Latorre (2005) y Álvarez y Álvarez (2014) cuando señalan que dentro de las características principales de la IA se encuentran el bucle retroactivo de planificación, acción, observación y reflexión que se va complejizando en el desarrollo del proceso y será descrito a continuación.</p>
<p>Resumen</p>	<p>Este trabajo de grado que tuvo como objetivo la comprensión de los alcances y desarrollos de las prácticas de Educación literaria con la participación de las familias, busco vincular a la comunidad educativa en el proceso de formación literaria de los niños y niñas de grado Jardín de una Institución Educativa Distrital ubicada en la Localidad Ciudad Bolívar de Bogotá. Se parte del reconocimiento de que el contacto con la literatura desde edades tempranas aporta al desarrollo de la comunicación y la manera como cada ser humano se reconoce como portador de significado y reconoce a los otros. La escuela y la familia se convierten así en los principales responsables de acercar la literatura y generar los vínculos necesarios para asegurar este proceso enfrentando cada vez más el distanciamiento de las familias en la formación de sus hijos como una de las principales problemáticas educativas actuales. En este sentido, se diseña una propuesta de intervención pedagógica denominada “Familias lectoras”, desde el enfoque de la Investigación Acción y el desarrollo de una Secuencia Didáctica para reestablecer los lazos entre escuela y familia que permitan el reconocimiento de la literatura como un derecho cultural y el desarrollo de experiencias lectoras donde las familias emerjan como mediadoras de la lectura infantil. Finalmente, el proceso de análisis de la información recolectada durante la intervención permitió identificar patrones y lugares recurrentes, que evidencian la formación literaria de las familias desde su rol de mediadores de la lectura infantil, su comprensión del objeto literario y las posibilidades de la literatura infantil en la formación en primera infancia.</p>
<p>Reflexiones finales</p>	<p>La lectura indiscutiblemente debe considerarse como un derecho cultural que promueve la tradición folclórica de las regiones transmitiendo a las nuevas generaciones una herencia humana común que les permite construir identidad como país, como región y como familia permitiendo que la subjetividad de los niños y niñas se construya a partir de la riqueza de sus raíces entregada a través de la literatura. Se recomienda el rescate de estas tradiciones en el abordaje de la literatura infantil en especial en lo que tiene que ver con la tradición oral de los pueblos teniendo en cuenta que en la escuela se</p>

	<p>reúnen niños y niñas de diferentes regiones del país que traen consigo una herencia cultural que debe ser alimentada y compartida.</p> <p>Hablar de Educación Literaria implica la transformación de las prácticas pedagógicas en la escuela teniendo en cuenta la dimensión socializadora de la literatura en la cual se necesita del otro para generar experiencias genuinas de lectura. Esto permite situar a la mediación lectora y sus 4 ejes fundamentales entendidos como la lectura compartida, la lectura en voz alta, el triángulo lector y las familias lectoras como la manera en que el ejercicio de la Educación Literaria se pone en práctica en la escuela y puede trascender al hogar. Se sugiere que el abordaje de estos ejes mencionados sea indispensable para la transformación que la educación inicial requiere bajo el pilar de la literatura infantil desde el vínculo de escuela y familia.</p> <p>El cambio de perspectiva frente a la lectura y la literatura infantil y su abordaje en las primeras edades entendiendo que desde el vientre materno los niños y niñas pueden leer los estímulos que les brinda el mundo es decisivo para el ejercicio de la Educación literaria y el trabajo conjunto entre la escuela y la familia. Se recomienda que el primer paso de formación a las familias sea la toma de conciencia frente a la lectura en la primera infancia desde este punto de vista.</p> <p>La escuela actual debe considerar abrir las puertas de las instituciones a las familias con el fin de formarlas constantemente como mediadoras de la lectura infantil buscando que esa formación pueda trascender al hogar donde se logren consolidar como familias lectoras que dependen de un trabajo continuo generado desde la escuela para fortalecerse. Es pertinente que la institución fomente espacios de formación constante y de encuentro familiar que sean habituales y que generen transformaciones positivas en la práctica pedagógica buscando que las familias estén al lado de la escuela y el aprendizaje de sus niños y niñas.</p>
<p>Referencias</p>	<p>Adricaín, S. y Rodríguez, A. (2014). En busca de un niño lector. En Andruetto, M., Rodríguez, A., Rodríguez, G., Hanán, F., Yepes, L., Adricaín, S.,...Naranjo, I. (Ed), Ir más allá de la selección y evaluación de materiales de lectura infantiles y juveniles (pp. 89 - 106). Bogotá, Colombia: Panamericana Editorial.</p> <p>Albertín, P (2007) La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. Revista de enseñanza universitaria. (30), 7 – 18. Recuperado de https://idus.us.es/handle/11441/55274;jsessionid=</p>

3EA1C8ED8C34D230E93349F9DA093632?

Alcaldía Mayor de Bogotá (2010) *Lineamiento Pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*, Bogotá, Colombia: DVO Universal.

Álvarez, A., Álvarez, V. (2014). *Métodos de la investigación educativa*. México DF, México: UPN México.

Cabrejo, E. (2001). La lectura comienza antes de los textos escritos. Nuevas hojas de lectura (3) 12-19. Recuperado de http://www.cobdc.net/12JCD/wp-content/materials/SALA_E/CABREJO_lectura_comienza.pdf

Camps, A., y Zayas, F. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ.

Chambers, A. (2008). *Conversaciones. Escritos sobre la literatura y los niños*. México D.F. México: Fondo de Cultura Económica.

Denzin, N., y Lincoln, Y. (2012). *El Campo de la investigación cualitativa*. Manual de Investigación cualitativa Vol I. Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A.

Díaz, F. (2014). La ilustración en la literatura infantil y juvenil. En Andruetto, M., Rodríguez, A., Rodríguez, G., Hanán, F., Yepes, L., Adricain, S.,...Naranjo, I.(Ed), *Ir más allá de la selección y evaluación de materiales de lectura infantiles y juveniles* (pp. 73 - 88). Bogotá, Colombia: Panamericana Editorial.

Diaz, L., Torruco, U., Martínez, M., y Varela, M. (2013) La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Revista SCIELO*. 2 (7), 162 – 167. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n7/v2n7a9.pdf>

Latorre, A. (2005). *La investigación -acción*. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona, España: Editorial GRAÓ.

Reyes, Y. (2005). La lectura en la primera infancia. Documento de trabajo. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/inicial/articulos>

Rueda, L (2015). *De la obra y sus lectores: La experiencia estética en la literatura y su recepción infantil* (tesis de posgrado). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

Tabla de contenido

	Pág.
Introducción	12
Capítulo I: ¿Cuál es el problema de investigación?	15
1.1 Contexto	15
1.2 Situación problema.....	22
1.3 Objetivos	28
1.3.1 Objetivo General	28
1.3.2 Objetivos Específicos.....	28
1.4 Justificación	28
1.5 Antecedentes	30
Capítulo II: ¿Qué conceptos enmarcan la educación literaria?.....	33
2.1 Lectura en primera infancia	33
2.1.1 ¿Qué significa leer en primera infancia?.....	33
2.1.2 Lectura como derecho cultural.....	36
2.2 Literatura infantil	39
2.2.1 Concepciones de literatura infantil a través del tiempo	40
2.2.2 ¿Qué implica leer literatura infantil?.....	45
2.2.3 ¿Géneros, formatos o títulos? ¿Cómo se clasifica la literatura infantil?	50
2.2.4 Selección de obras de literatura infantil	54
2.3 Enseñanza de la literatura infantil en la escuela.....	56
2.3.1 Educación Literaria	59
2.3.1.1 <i>Mediación lectora</i>	64
2.4 Políticas gubernamentales en la formación de lectores.....	78
2.4.1 Apuestas nacionales	78
2.4.2 Apuestas distritales.....	81
Capítulo III: ¿Cómo se recorrerá el camino de la investigación?	84
3.1 Tipo de investigación cualitativa.....	84
3.2 Enfoque hermenéutico	85
3.3 Método de investigación acción.....	85
3.4 Ruta metodológica	87

3.4.1 Delimitación del problema a investigar en la acción y planificación del proceso de acción - Planificación	88
3.4.1.1 <i>Secuencia didáctica</i>	89
3.4.1.2 <i>Fases de la secuencia didáctica</i>	91
3.4.2. Ejecución de la acción - Acción.....	106
3.4.2.1 <i>Diario de campo</i>	107
3.4.2.2 <i>Entrevista semiestructurada</i>	109
3.4.3 Evaluación de lo generado en la acción – Observación.....	113
3.4.3.1 <i>Codificación descriptiva</i>	113
3.4.3.2 <i>Codificación axial</i>	114
3.4.4 Revisión con base en la evaluación del plan los resultados para diseñar uno nuevo - Reflexión.....	114
Capítulo IV: ¿Cuáles son los resultados del proceso?	115
4.1 Balance de la ejecución de la secuencia didáctica “familias lectoras”.....	115
4.2 Evaluación de lo generado en la acción	116
4.2.1 Sistematización de la secuencia didáctica “familias lectoras”	116
4.2.2 Sistematización de entrevistas.....	138
4.3 Niveles de análisis de la información.....	139
4.3.1 Fase I: Codificación descriptiva.....	139
4.3.2 Fase II: Codificación axial	142
4.3.2.1 <i>Lectura en la primera infancia</i>	142
4.3.2.2 <i>Educación literaria</i>	145
4.3.3 Fase III: Codificación selectiva.....	155
Capítulo V: ¿Qué se puede concluir y recomendar del proceso?	158
Referencias.....	164
Anexos	171

Lista de figuras

Figura 1. Observador personal de estudiantes Colegio MBA 2019	21
Figura 2. Actividad planteada en cuaderno de estudiante propuesta para realizar en casa.....	24
Figura 3. Ruta Metodológica.....	88
Figura 4. Formato Consentimiento informado	112
Figura 5. Niños y niñas de grado Jardín alrededor de la biblioteca rodante.....	117
Figura 6. Lectura en voz alta cuento “Vamos a cazar un oso”	118
Figura 7. Niños y niñas de grado Jardín leyendo libros álbum.....	119
Figura 8. Tarjetas de invitación para las familias.....	120
Figura 9. Lectura en voz alta a familias del cuento “Vamos a cazar un oso”	121
Figura 10. Familias leyendo libros álbum.....	122
Figura 11. Familias compartiendo la lectura.....	124
Figura 12. Experiencias de lectura del libro “Conjuros y Sortilegios”	125
Figura 13. Niños y niñas de Jardín y primero compartiendo la lectura.....	126
Figura 14. Niños y niñas de Jardín y primero atentos al cuento Chumba la cachumba	127
Figura 15. Familias en construcción de un personaje.....	128
Figura 16. Personajes creados por las familias.....	129
Figura 17. Personajes creados por las familias	130
Figura 18. Libros artesanales terminados.....	131
Figura 19. Niños y niñas de Jardín y segundo dialogando.....	132
Figura 20. Niños y niñas de Jardín y Segundo construyendo historias.....	132
Figura 21. Libro artesanal terminado.....	133
Figura 22. Lectura compartida con las familias del cuento !No, no fui yo!.....	134
Figura 23. Familias construyendo portalibros	135
Figura 24. Familias y su portalibros terminado.....	136
Figura 25. Familias mediadoras de la lectura infantil.....	137
Figura 26. Biblioteca en el hogar	137
Figura 27. Segunda Matriz de Codificación Descriptiva.....	141
Figura 28. Certificados socialización en eventos académicos.....	162

Lista de tablas

Tabla 1. Estructura de desarrollo Secuencia Didáctica.....	91
Tabla 2. Contenidos de Fase y Sesión.....	92
Tabla 3. Fase I.....	94
Tabla 4. Fase I – Primera Sesión.....	95
Tabla 5. Fase I – Segunda Sesión.....	96
Tabla 6. Fase I – Tercera Sesión.....	97
Tabla 7. Fase II.....	98
Tabla 8. Fase II– Primera Sesión.....	99
Tabla 9. Fase II– Segunda Sesión.....	100
Tabla 10. Fase II – Tercera Sesión.....	101
Tabla 11. Fase III.....	102
Tabla 12. Primera Sesión - Fase III.....	103
Tabla 13. Segunda Sesión - Fase III.....	104
Tabla 14. Primera Sesión - Fase III.....	105
Tabla 15. Cronograma de trabajo Secuencia Didáctica.....	106
Tabla 16. Formato diario de campo.....	108
Tabla 17. Formato diario de campo	111
Tabla 18. Primera Matriz de Codificación Descriptiva	140

Introducción

El presente informe de investigación evidencia el proceso llevado a cabo alrededor del proyecto titulado “*familias mediadoras de la lectura en la primera infancia*” que tuvo como objetivo comprender los alcances y desarrollos de las prácticas de Educación literaria de los niños y niñas de grado Jardín con la participación de sus familias en una Institución Educativa Distrital ubicada en la Localidad Ciudad Bolívar de Bogotá. El punto de partida de la investigación surgió reconociendo que el contacto con la literatura desde edades tempranas aporta al desarrollo de la comunicación y la manera como cada ser humano se reconoce como portador de significado y reconoce a los otros. La escuela y la familia se convierten así en los principales responsables de acercar la literatura y generar los vínculos necesarios para asegurar este proceso enfrentando cada vez más el distanciamiento de las familias en la formación de sus hijos como una de las principales problemáticas educativas actuales. Posiblemente, por razones de tiempo, de falta de interés o de conocimiento del pilar de la literatura infantil, las familias se ven cada día más alejadas de la institución y la escuela se convierte muchas veces en el único escenario en el que en este caso particular se realiza un contacto con la literatura. La familia es fundamental para el desarrollo de todos los procesos escolares y especialmente es crucial en el contacto que posibilita con la literatura infantil de la mano de la lectura como una de las mejores maneras de abordarla. Por esta razón es necesario que la escuela trabaje de manera conjunta con la familia, involucrándola en el proceso de formación de la primera infancia y en lo que tiene que ver en este caso particular con la Educación Literaria y su abordaje desde la formación de la familia como mediadora de la lectura posibilitando así la experiencia con la literatura infantil y todo el mundo de posibilidades que ofrece en el desarrollo de la primera infancia.

Se realiza de este modo una contextualización del problema mencionado buscando caracterizar los principales aspectos que necesitan ser abordados y transformados a lo largo del proceso. Posteriormente se definen los principales referentes teóricos que desde diferentes perspectivas permitieron situar los enfoques y los conceptos que fueron la base de la propuesta investigativa para dar paso a la definición de la metodología que generó la ruta de trabajo del proceso.

En este sentido, se diseñó una propuesta de intervención pedagógica denominada “*Familias lectoras*”, desde el enfoque de la Investigación Acción y el desarrollo de una Secuencia Didáctica con la participación de las familias y los niños y niñas de grado Jardín con el fin de reestablecer los lazos entre escuela y familia que permitan el reconocimiento de la literatura como un derecho cultural y el desarrollo de experiencias lectoras donde las familias emergen como mediadoras de la lectura infantil. La información recolectada en el proceso fue registrada a partir de diarios de campo y entrevistas semiestructuradas que permitieron observar y recopilar las experiencias de la comunidad educativa participante y la evolución progresiva en los aspectos más importantes del proceso de formación.

Finalmente, el análisis de la información recolectada durante la intervención permitió identificar patrones y lugares recurrentes, que evidencian la formación literaria de las familias desde su rol de mediadoras de la lectura infantil, su comprensión del objeto literario y las posibilidades de la literatura infantil en la formación en primera infancia estableciendo los ejes fundamentales que el enfoque de la Educación Literaria posibilita en los niños y niñas y la manera como la escuela y la familia deben garantizar este proceso de desarrollo trabajando de manera conjunta para obtener los mejores resultados.

Por todo lo anterior este trabajo de investigación se ubica en la línea de Educación, pedagogía y currículo ya que aporta elementos decisivos para la conceptualización, reflexión y transformación educativa a partir de procesos de cambio en la práctica pedagógica que pueden desembocar en la reestructuración curricular en lo que tiene que ver con el abordaje de la literatura infantil en la primera infancia y los vínculos que se tejen entre la familia y la escuela para lograr dichas transformaciones.

Capítulo I: ¿Cuál es el problema de investigación?

En este capítulo se realiza una contextualización del problema de investigación, ubicando inicialmente las características de la Literatura Infantil, la importancia de su abordaje en la escuela y la familia y las particularidades del Ciclo Inicial de la institución en la que se desarrolla el proyecto. Se describirá igualmente con detalle el problema de investigación enmarcado en la necesidad de establecer una triada entre la literatura, la escuela y la familia enunciando los objetivos generales y específicos del proyecto. Seguido de esto se resaltarán la importancia de establecer el trabajo conjunto entre la escuela, la familia y la literatura como fuente fundamental del desarrollo de la primera infancia y se terminará nombrando las investigaciones que alrededor de la literatura infantil se han desarrollado en los últimos 10 años.

1.1 Contexto

La literatura infantil desde los últimos años ha logrado posicionarse como una de las principales manifestaciones culturales que el ser humano ha creado para dejar su huella en el mundo cautivando los sentidos de los niños y niñas desde antes de nacer ubicando así a la familia como la responsable de generar inicialmente los primeros vínculos con los libros, las historias y toda la tradición oral. Estos vínculos son reforzados luego en la escuela que tiene como deber el abordaje de la literatura y su enseñanza a lo largo de la vida. Sin embargo, este contacto con la literatura se ve limitado en muchas ocasiones ya que las familias no están teniendo la participación necesaria en un proceso que depende del trabajo entre la escuela y el hogar con el fin de desarrollar en la primera infancia todas las potencialidades que el contacto con la literatura posibilita y garantiza. Estos planteamientos son reafirmados por Yolanda Reyes, escritora Colombiana y promotora de la lectura interesada siempre en el fomento de la literatura infantil, quien elaboró el

documento base para la realización de las orientaciones pedagógicas del Ministerio de Educación Nacional a partir de ahora llamado MEN (2014) en el que sostiene que el contacto temprano con la literatura aporta notoriamente al desarrollo de la comunicación y de la manera en que cada ser humano se reconoce a sí mismo y reconoce a los otros como seres expresivos, creadores y portadores de significado. La escuela entonces aparece como ese espacio fundamental en el que los niños y niñas llegan cargados de significados, de estímulos y de experiencias que logran enriquecer, consolidar y desarrollar a través del trabajo con la literatura infantil.

Es de este modo como el objeto de este trabajo de investigación se centra entonces en la manera como pueden comprenderse las prácticas pedagógicas en la primera infancia en lo que tiene que ver con la literatura con el fin de acercar a la familia a un proceso que sin su apoyo no tiene razón de ser ya que el vínculo que se establezca entre la escuela, la familia y la literatura en los primeros años de vida es decisivo para el desarrollo de la primera infancia y su formación. Así se hace necesario definir la primera infancia, según lo planteado por la Alcaldía mayor de Bogotá (2010), como el ciclo vital que comienza desde el proceso de gestación hasta los 5 años y en el que se desarrollan procesos multidimensionales y multidireccionales determinados por factores biológicos, psicológicos, culturales, sociales e históricos. Se asume así, este momento de la vida como el más importante para la formación del ser humano, ya que a través de éstas múltiples características, los niños y niñas elaboran formas de comprender e interactuar en el mundo dialogando permanentemente con las diversas influencias de su contexto. En vista de esto, es fundamental entender que estas formas de comprensión e interacción que existen a lo largo de la vida, constituyen la plataforma para la continuidad del desarrollo humano. En el mismo sentido, la Alcaldía mayor de Bogotá (2010), caracteriza el trabajo con la primera infancia denominada por el contexto educativo como la Educación Inicial, desde la búsqueda del desarrollo de las 5

dimensiones del conocimiento: Comunicativa, cognitiva, corporal, estética y personal – social, a la luz de 4 pilares que son la columna vertebral del trabajo con esta población llamados desde el año 2020 por la Alcaldía Mayor de Bogotá (2019) como actividades rectoras de la primera infancia: el juego, la exploración del medio, el arte y la literatura, siendo el abordaje de esta última como se ha dicho anteriormente el interés particular de este proceso investigativo.

Continuando con esta contextualización, se hace necesario mencionar que la literatura será abordada dentro de este proyecto de investigación como Pilar, caracterizándolo a partir de los postulados del MEN (2014) como uno de los aspectos más importantes y fundamentales para el desarrollo integral de los niños y niñas y situando de nuevo a la escuela y la familia como instituciones fundamentales en el desarrollo de estos procesos. Así, enunciando a la escuela, se plantea el desarrollo de esta investigación en El Colegio El Minuto de Buenos Aires, llamado de ahora en adelante MBA, ubicado en la localidad 19 de Ciudad Bolívar que acoge estudiantes desde grado jardín hasta 11, quienes llegan de barrios cercanos como Acapulco, Divino Niño, Casa de Teja, Estrella, Sotavento, Ciudad de Bogotá, San Joaquín, Buenos Aires, Mochuelo, Urapanes, La María, Tesoro, Buenos Aires, entre otros.

Se hizo necesario así, revisar documentos institucionales que brindaran información sobre el abordaje de la literatura y la participación de la familia en dichos procesos. Documentos como el Manual de convivencia, el PEI, la misión de la institución, las Unidades didácticas y los Indicadores de logro son fuentes iniciales que permiten ampliar la contextualización y ubicar a la literatura en los lineamientos institucionales.

Inicialmente, según lo planteado en su Manual de convivencia, la Institución Educativa define su PEI como “vivimos para la convivencia a través de la educación como herramienta para triunfar”, Colegio MBA (2018) y tiene como énfasis la comunicación, que se constituye en un

puente que permite la interacción con los otros y por tanto, con el mundo siendo este un aspecto decisivo en la puesta en marcha del proyecto institucional encaminado a desarrollar propuestas para la vida que requieran pensar y actuar frente a los estilos y formas de comunicación que circulan en el mundo contemporáneo.

Seguido de esto, se define la Misión de la institución sosteniendo la importancia de:

Brindar un escenario que permita a la comunidad educativa, aprender a aprender y aprender a ser como medio para lograr una formación integral en la que se promueven los valores, la comunicación, la sana convivencia y el espíritu investigativo mediante el ejercicio y el liderazgo de docentes comprometidos con una educación de calidad, garantes de los derechos de los educandos (Colegio MBA, 2018, p.10).

Todos estos lineamientos aportan a la construcción de las unidades didácticas que son los documentos que forman el currículo en este caso específico del Ciclo Inicial (como se le denomina en la institución a los cursos jardín y transición conformados por niños y niñas de primera infancia). En este ciclo el aporte fundamental es dado a la investigación por la Dimensión Comunicativa. En esta la meta de comprensión es:

Los niños y niñas consolidarán hipótesis cada vez más estructuradas para resolver problemas y elaborar conceptualizaciones sobre la oralidad, la lectura y la escritura. Esto les permitirá expresar sus ideas verbalmente o ponerlas por escrito, usando sistemas de escritura no convencionales cada vez más cercanos a lo alfabético; y difundirlas en los espacios de socialización. (Documento de trabajo MBA, p. 7)

En este documento se encuentran también indicadores de logro dirigidos al tema en cuestión como:

I Periodo

Disfruta de rimas, retahílas, trabalenguas y otros juegos del lenguaje, afianzando su conciencia fonológica y su sensibilidad ante el lenguaje.

Participa de la lectura en voz alta y se familiariza con las características que adquiere el lenguaje escrito en diferentes soportes textuales.

II PERIODO

Fortalece su formación como lector y productor de texto al disfrutar de la lectura de libros, consolidar criterios para la interpretación y comprensión de texto e imagen y para la selección de sus libros favoritos.

Explora y lee de manera no convencional textos escritos, lo que le permite familiarizarse con la forma gráfica de las letras y el manejo del espacio al escribir

III PERIODO

Estructura mejor sus procesos de comprensión, a partir de las prácticas de lectura en las que participa (El Minuto de Buenos Aires, 2019, p. 7).

Y del mismo modo se enuncian algunas estrategias didácticas que buscan materializar los indicadores de logro establecidos:

1. lectura de cuentos, poemas, libros álbum, material informativo y de referencia, por parte de la profesora.
2. lectura de cuentos, poemas, libros álbum, material informativo y de referencia, por parte de niños de cursos superiores.
3. lectura libre de cuentos, libros álbum y material de referencia.

Sin embargo, a pesar de todo lo anterior, de todas las orientaciones y los lineamientos propuestos por las entidades gubernamentales, por la institución educativa y los maestros que en

el aula de clase ponen en práctica dichas orientaciones y le dan lugar a la literatura infantil, ésta es abordada de manera constante en la institución pero no es trasladada al hogar para ser fomentada a las familias y a la población en general que hace parte de la comunidad educativa. Así mismo la institución no abre las puertas a las familias ni las invita a generar los vínculos con la literatura, dando tal vez por hecho la obligación que tienen de acompañar el proceso de formación de sus hijos sin generar ningún tipo de práctica pedagógica que invite a la participación del hogar.

La población que es atendida por el colegio, específicamente los estudiantes de Ciclo inicial son niños y niñas con edades entre los 3 y 6 años, que ingresan a la institución a los grados Jardín y Transición. Muchos de ellos llegan por primera vez a iniciar su vida escolar, otros vienen de jardines infantiles del convenio SED-SDIS, y otros pocos de jardines o instituciones privadas. La caracterización de las familias en este contexto contempla diversidad de conformaciones familiares. En su gran mayoría estas familias son numerosas y su vivienda varía constantemente. Los barrios se encuentran estratificados en los niveles 0, 1 y 2 y en cuanto al aspecto socioeconómico la gran mayoría de padres de familia se dedican al empleo informal. Es importante destacar también que muchas de estas familias hacen parte de la población desplazada del país y de países vecinos como Venezuela. En el contexto familiar al que pertenecen los niños y niñas de la institución se hace evidente esta realidad en la que la diversidad en cuanto a la composición de las familias y sus interacciones son factores determinantes en las formas de relacionarse y de convivir. La mayoría de los padres de familia son jóvenes, algunos de ellos se dedican a trabajar largas jornadas, por lo que generalmente dejan a los niños al cuidado de sus abuelos, familiares o vecinos. En general, los padres presentan un nivel de escolaridad bajo, algunas familias no manejan un código lector y escritor y esto genera en la gran mayoría de los casos falta de compromiso y acompañamiento en las labores académicas de los niños y las niñas, siendo esta una de las razones

por las cuales es posible que las familias se alejen cada vez más de la escuela. Se presentan en ocasiones casos de abandono, negligencia, violencia intrafamiliar y maltrato físico y psicológico a mujeres y niños, entre otras problemáticas (MBA I.E.D, 2018; MEN, 2018).

Algunos ejemplos de la caracterización nombrada anteriormente se pueden evidenciar en las siguientes figuras que contienen información obtenida del Observador del estudiante. Documento diligenciado por los padres de familia al inicio del año escolar.

Figura 1

Observador personal de estudiantes Colegio MBA 2019

INFORMACIÓN DE LAS PERSONAS CON LAS QUE VIVE EL NIÑO

EDAD	NOMBRE	PARENTESCO	OCUPACIÓN	NIVEL DE ESCOLARIDAD
37	Juan Carlos Posada Caballos	padre	dependiente	5 primaria
35	Clara Enarda Ripe Perce	madre	ama de casa	4 de primaria
17	Silviana Ripe Perce	Hermana	estudiante	8 Secundaria
14	Carlos Perce Ripe	Hermano	estudiante	17 de secundaria
12	Yuliceth Sotomayor Perce Ripe	Hermana	estudiante	6 de secundaria
11	Maria Fátima Perce Ripe	Hermana	estudiante	5 de primaria

EDAD	NOMBRE	PARENTESCO	OCUPACIÓN	NIVEL DE ESCOLARIDAD
9	Juan David	Embaros		2
6	JUAN CAMILO	Embaros		2
4	Samantha	Embaros		1
26	Leidy Paola	mama		5
23	CARLOS	PAPA		

INFORMACIÓN DE LAS PERSONAS CON LAS QUE VIVE EL NIÑO

EDAD	NOMBRE	PARENTESCO	OCUPACIÓN	NIVEL DE ESCOLARIDAD
18	Laora Pino	madre	empleada	5º
56	Waldina Morillo	Abuela	empleada	7 de primaria
	Jan.	Abuelastro		

Fuente: Propia, 2019.

En las figuras observadas se puede evidenciar el registro de familias muy jóvenes, con un nivel de escolaridad bajo, compuestas algunas por varios niños y niñas y con algunas dificultades en el dominio de la escritura, situaciones que de alguna manera dificultan el acompañamiento a los procesos escolares de los estudiantes.

1.2. Situación problema

La institución enfrenta cada vez más situaciones en las cuales se hace evidente el distanciamiento de las familias de la escuela y la formación de los niños y niñas. Posiblemente, por razones de tiempo, de falta de interés o de conocimiento del pilar de la literatura infantil, las familias se ven cada día más alejadas de la institución y la escuela se convierte muchas veces en el único escenario en el que en este caso particular se realiza un contacto con la literatura.

La familia es fundamental para el desarrollo de todos los procesos escolares y especialmente es crucial en el contacto que posibilita con la literatura infantil de la mano de la lectura como una de las mejores maneras de abordarla. Es por esto que se afirma la necesidad de entender la lectura como un proceso que comienza con el encuentro desprevenido con las obras literarias, la música y las historias, y establecer la importancia de que este encuentro se fortalezca desde el hogar, a partir de la reflexión y el disfrute de la lectura como una forma de profundizar en la comprensión y significación de diferentes aspectos de la vida. Como lo menciona Trelease (2013), la familia en particular desempeña un papel insustituible en el proceso de alfabetización lectora, pues es allí donde los niños y niñas participan en la creación de lazos afectivos y reciben estímulos y atenciones que les ayudan a comprender el mundo que les rodea. Es por estas razones que la lectura no sólo es necesaria sino decisiva, como herramienta para fortalecer el ingreso de los niños y niñas a la vida. Por todo lo anterior, es fundamental la afirmación de Reyes (2007) en la cual señala que se debe “incluir la formación literaria en la canasta familiar de nuestros niños, como alternativa de nutrición emocional y cognitiva y como equipaje básico para habitar mundos posibles, a la medida de cada ser humano” (p.13). En esta misma línea, el MEN (2017) afirma:

Como parte de la actividad conjunta que se da entre los niños y las niñas, las maestras, la familia y el entorno, se construyen y aprenden progresivamente significados compartidos en torno a la cultura, al mundo y a la realidad de la que hacen parte (p.34).

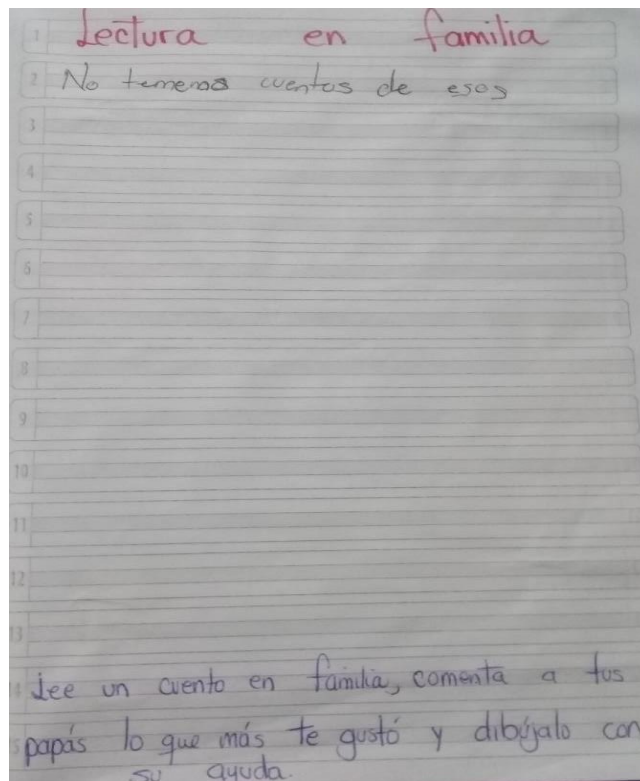
Es así como se menciona la importancia de esa formación literaria que debe experimentarse desde la intimidad del hogar cuya vivencia debe garantizarse en las familias a través de la escuela, reconociendo la necesidad de transformar sus prácticas pedagógicas para que apunten a la vinculación de las familias al proceso educativo desde sus inicios y a la construcción de esos significados compartidos mencionados anteriormente a través de la actividad conjunta entre la familia, los niños y niñas y la escuela.

En la institución educativa MBA se evidencia como se ha mencionado, un distanciamiento de las familias del proceso académico de los niños y niñas y puntualmente la lejanía de la literatura y sus múltiples beneficios. Sin embargo, una de las problemáticas más grandes causadas por esta situación es que a pesar de conocer estas dificultades, la institución no transforma sus prácticas y no invita a las familias a la escuela para formarlas y orientarlas sobre cómo llevar a cabo el proceso, en este caso particular el abordaje de la literatura infantil en el Ciclo Inicial. Estas problemáticas son evidenciadas a través de charlas informales con las familias, actividades propuestas para el hogar y reflexiones propias de la práctica pedagógica. En las charlas informales con las familias, luego del inicio del año escolar, donde dentro de la práctica pedagógica se involucraba a la literatura permanentemente y se sugería a las familias su abordaje en casa, algunas de ellas manifestaban no manejar el código lector para poder realizar este trabajo con sus hijos, otras comentaban no tener obras literarias en casa para estos ejercicios de lectura y otras familias afirmaban no conocer la manera de manejar la literatura infantil en niños y niñas tan pequeños ya que a estas edades no sabían leer.

En este sentido, al plantear propuestas para trabajo en el hogar, se observó que la respuesta de un buen número de padres no era positiva, pues no destinaban el tiempo para compartir con sus hijos porque no sabían cómo hacerlo o porque no lo consideraban importante por las razones evidenciadas en los diálogos previos. En este aspecto como se verá a continuación como ejemplo, se formuló la posibilidad de la lectura de un libro semanal en familia con el que debían compartir además del proceso lector, una forma de retroalimentación de lo leído a partir del dibujo del personaje o aspecto que más les llamó la atención de la obra cuyo resultado no fue satisfactorio como se observa en la siguiente figura.

Figura 2

Actividad planteada en cuaderno de estudiante propuesta para realizar en casa



Fuente: Propia, 2019.

En esta figura se solicitaba la lectura de un cuento en familia, para luego comentar lo que más le gustó de la historia y plasmarlo por medio de un dibujo. A esta actividad la familia responde no tener libros de esos.

Al no tener un resultado positivo de la actividad planteada en casa, se dialoga con los padres para orientar el trabajo a realizar y se plantea la experiencia del libro viajero, en la que los niños y niñas podían elegir una obra literaria que se encontrara en la biblioteca escolar y llevarla a casa para leerla en familia. El resultado de esto terminó en una vivencia en casa positiva alrededor de la literatura infantil leyendo el cuento en familia. Frente a la experiencia con el libro viajero, uno de los estudiantes comentó en diálogo con la maestra al retornar el libro lo siguiente:

Maestra: ¿Cuéntame cómo te fue con la lectura del libro?

Estudiante: Mi mamá no me lo leyó profe, porque no sabe leer bien, pero yo se lo leí a mi hermanita (El niño que no maneja aún el código lector tradicional, realizó una lectura de imágenes para su hermana de 2 años) (comunicación personal, 12 de Marzo, 2019)

Ante esta respuesta se resalta en el niño la potencia de ese proceso de mediación lectora entablado con su hermanita y se invita a continuar abordando de esa manera el próximo libro viajero. Sin embargo se evidencia que a pesar de tener el acceso a la literatura infantil, algunas familias por las situaciones anteriormente nombradas y en este caso particular por no manejar adecuadamente el código lector, no asumen su papel como posibilitadores del abordaje de la literatura y esto hace que en algunos casos se produzca un distanciamiento de éste.

Finalmente, dentro de las reflexiones propias de la práctica pedagógica se observa que existen varios factores que no permiten que las familias acompañen el proceso escolar de sus hijos, entre estas se encuentran las condiciones socioeconómicas precarias que no han permitido que las familias tengan acceso a las palabras de manera adecuada y muchos de los padres no manejan un código lector y escritor que les permita acompañar y apoyar a sus hijos en el proceso de lectura.

Por otro lado, existe por la caracterización anteriormente realizada en algunos casos una ausencia de los padres en el hogar por su trabajo, padres que probablemente no conocen la manera

como pueden leer a sus hijos, que no tienen acceso fácilmente a literatura infantil de calidad o no reconocen la importancia de esta en el desarrollo infantil en los primeros años de vida. Es pertinente aquí tener en cuenta las palabras de Trelease (2013) en las que menciona que:

Las personas de escasos recursos son seres humanos: se preocupan más por poner pan en la mesa que libros en el estante para sus hijos. Los libros pueden ser una necesidad para gente bien alimentada, pero para quienes se preguntan de dónde sacarán la próxima comida, los libros son un lujo. Así los estudiantes que vienen de familias con menores ingresos acceden a menos libros (p.230).

Se evidencia esta situación en algunos de los niños y niñas de la Institución Educativa MBA ya que su situación económica no permite en muchos casos que tengan un acceso a la literatura infantil ya sea porque no tienen las obras o porque sus familias trabajan jornadas muy largas que no les permiten disponer de tiempo de calidad en el hogar.

Estas razones nombradas son algunas de las responsables de que los niños y niñas estén creciendo en hogares en los que el desarrollo de sus capacidades creativas a través del lenguaje se vea limitado y exista una ausencia de la literatura y sus múltiples funciones y desarrollos.

Esta es una problemática que la escuela enfrenta día a día y a la que esta institución debe darle frente planteando estrategias que permitan su abordaje y posibles soluciones, teniendo en cuenta que:

Las investigaciones han demostrado que los niños y las niñas que nacen y crecen en hogares donde se recrea la tradición oral a través de nanas, canciones, cuentos y juegos de palabras, y donde se lee en voz alta a los niños desde pequeños, tienen muchos beneficios a lo largo de la vida, sin importar el nivel socioeconómico... Pero nuestra realidad es muy diferente. Nuestros niños y niñas crecen, en un alto porcentaje, en hogares de pocas palabras. Las

duras condiciones en que se crían los privan del derecho del conocimiento y el desarrollo de sus capacidades creativas a través del lenguaje. En muchos casos debido a la ausencia prolongada de adultos en el hogar, los niños y niñas se cuidan entre ellos, lo que logra que se rompa el eslabón del legado generacional. Esta ruptura está haciendo que los pequeños crezcan sin sostén emocional y sin referentes culturales, lingüísticos e incluso éticos. Hay hogares en los que esto ocurre porque simplemente los adultos crecieron, de igual manera, desposeídos, lo que mantiene un círculo vicioso que es necesario romper (Robledo, 2016, pp. 7-8).

Nuevamente se hace explícita la necesidad de una formación lectora a partir del abordaje de la literatura infantil en los primeros años de vida, ya que esta es la creación humana que brinda y transmite la cultura en las primeras edades, así: "Dar de leer a los más pequeños puede contribuir a construir un mundo más equitativo y a brindar a todos las mismas oportunidades de acceso al conocimiento y a la expresión desde el comienzo de la vida" (Reyes, 2007, p. 15). Es aquí donde se hace necesario vincular a las familias al proceso desde la escuela, abriéndole las puertas a los padres, madres, hermanos, abuelos y cuidadores para formarlos en el abordaje de la literatura infantil ya que en su gran mayoría no poseen una formación educativa y por ende el manejo de procesos de lectura y escritura se ve limitado, desembocando esto en una posible falta de interés por dar de leer a los niños y niñas desde las primeras edades.

Es en este punto en el que la escuela cobra relevancia como generadora de un espacio donde los estudiantes y sus familias se acerquen a la literatura y sus múltiples posibilidades priorizando una de las funciones más importantes de esta, la función social, con la cual a través de los obras literarias y las múltiples relaciones y experiencias que se realicen con éstas, los niños y niñas

puedan llegar a transformar su sociedad, empezando por su familia buscando romper los círculos de inequidad y de ignorancia de los que se hablaba anteriormente.

Se espera entonces generar una completa transformación de las prácticas pedagógicas buscando abrirle las puertas en la institución a las familias con el fin de desarrollar un trabajo conjunto que de la mano de todos permita acercar a los niños y niñas a la literatura infantil en todos los contextos en los que se desenvuelven y tienen relación.

Finalmente se cierra este apartado con la formulación de la siguiente pregunta de investigación a la luz de todos los planteamientos anteriores:

¿Cómo generar la participación de las familias en los procesos de mediación lectora en la primera infancia?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

Comprender los alcances y desarrollos de las prácticas de Educación Literaria en la Primera Infancia a través de la participación de las familias como mediadoras de la lectura.

1.3.2. Objetivos Específicos

- a.** Identificar las prácticas de Educación Literaria de los estudiantes en la institución educativa en relación con el hogar.
- b.** Conceptualizar el papel de la Educación Literaria en los estudiantes de primera infancia.
- c.** Diseñar una propuesta desde la escuela que permita la formación de la familia como mediadora de la lectura infantil.

1.4. Justificación

Como se ha planteado a lo largo de todo el texto, la situación social que afronta el país se ve reflejada en la familia y en la escuela como primeros espacios de socialización. Por

consiguiente, la escuela es éste mismo lugar en el cual deben generarse procesos y estrategias que permitan afrontar estas situaciones y generar transformaciones que no pueden ser logradas sin el apoyo de la familia. Por estas razones, es fundamental que la escuela trabaje de manera conjunta con la familia, involucrándola en el proceso de formación de los niños y niñas especialmente en la primera infancia y en lo que tiene que ver en este caso particular con la Educación Literaria y su abordaje desde la formación de la familia como mediadora de la lectura posibilitando así la experiencia con la literatura infantil y todo el mundo de posibilidades que ofrece en el desarrollo de la primera infancia. La escuela entonces debe transformar sus prácticas pedagógicas abriéndole las puertas a los mediadores (entendidos como padres, madres, hermanos, abuelos, familia en general, cuidadores y toda la comunidad educativa) para que conozcan y vivan el proceso desde la escuela y así pueda trascender al hogar, donde se formen realmente familias lectoras que lleguen a transformar su entorno y el círculo de inequidad e ignorancia con las herramientas que puede brindarles la literatura, estableciendo una triada entre familia, escuela y literatura que posibilite todos los desarrollos.

Es así, como buscando formar en la primera infancia niños y niñas que puedan participar en la sociedad y transformarla, se posesiona la literatura como pilar fundamental para la realización de este proceso y se identifica la Educación Literaria en esa triada con la escuela y la familia como una posibilidad para lograr que los niños y niñas, aún sin dominar el código escrito, sean capaces de otorgarle significado a lo que les es leído, así como se lo dan al mundo que los rodea, resaltando la importancia del tipo de nexos que se establezcan con el lenguaje. Como es propuesto por Trelease (2013), una relación temprana con la literatura garantizará una buena relación con los libros y con la lectura, ofreciendo entender el mundo de manera diferente, viéndolo con otros ojos, desde diferentes perspectivas, sentido desde la condición del lector crítico que puede comprender,

analizar y especialmente reflexionar acerca de lo que lee ampliando su mirada e interés en búsqueda de su propia realización, la de su cultura y la de su sociedad.

Es pertinente señalar en este punto que a pesar de las apuestas que a nivel gubernamental Nacional, Distrital e institucional se han generado donde se posiciona a la literatura infantil en la primera infancia, no existe un diálogo adecuado con la familia y por estas razones se percibe una ausencia de la vinculación y participación de los mediadores anteriormente nombrados en estos procesos tan importantes de desarrollo. De este modo como lo afirma Reyes (2003) el argumento más contundente para trabajar la lectura literaria en la escuela es que garantiza la inclusión de la familia alrededor de una Educación integral que fortalezca no sólo vínculos afectivos y comunicativos sino también que enriquezca el desarrollo emocional e intelectual llevando este proceso al seno del hogar.

Finalmente, todo lo expuesto anteriormente debe llevar a entender al proceso de formación en Educación Literaria como un derecho cultural del cual la escuela debe ser garante de su ejercicio y debe proporcionar las herramientas suficientes para lograrlo. Es por estas razones que se piensa en la realización de esta investigación.

1.5. Antecedentes

En los últimos 10 años se han encontrado investigaciones alrededor de la literatura infantil, las cuales evidencian abordajes diversos entre los que se destacan en este caso particular 3 tendencias que a continuación se desarrollarán, teniendo en cuenta que el énfasis de búsqueda se centró en experiencias que contemplaran la triada literatura, familia y escuela. Una primera tendencia dirige su mirada e interés a ciertos aspectos relevantes de la literatura infantil, pertinentes, pero no suficientes para el interés específico de este estudio. Este es el caso de Bernal (2017) y Rueda (2015) que conceptualizan la Dimensión estética y la Recepción de la literatura

infantil dándole un lugar privilegiado al lector y a la obra junto a la experiencia de placer y gozo experimentada por esta relación, pero en ninguna ocasión nombrando la importancia de la presencia constante y regulada de un adulto mediador en el proceso para facilitar estos desarrollos.

Otra de las de las investigaciones abordadas es una de las más habituales y que ha sido objeto de críticas por varios autores. Este grupo de investigaciones se ocupa de nombrar la literatura infantil de manera instrumental buscando mejorar diferentes procesos o a través de ella obtener algún resultado. En este punto se señala la investigación realizada por Giraldo (2016) en la cual realiza un análisis psicoanalítico a un grupo de estudiantes a partir de la lectura de algunas obras literarias, usando aquí a la literatura como objeto de extracción de sentimientos y deseos profundos. Así mismo López (2018) plantea en su indagación la manera en que puede usarse la literatura para el desarrollo de habilidades comunicativas de oralidad y escucha de la primera infancia desde la práctica constante en la escuela. Destaca la importancia de los contextos que rodean al niño nombrando a la familia y a la escuela, pero resaltando a esta última como la más importante. Finalmente, en esta aparece la investigación realizada por Molina (2018) en la cual a partir de un estudio de caso, analiza los resultados de la educación brindada en casa por los padres de un grupo de niños de 4 a 6 años, con los cuales se logra potencializar el desarrollo del pensamiento y el lenguaje a través de uso constante de la literatura infantil.

Para terminar, en la última tendencia, se ubican investigaciones que resaltan la importancia de la literatura infantil en la escuela desde nuevas perspectivas de análisis y concepciones, este es el caso de Moya (2014) con un trabajo investigativo que a partir del análisis de varias obras literarias de dos escritores colombianos, que en la década de los noventa dieron una orientación distinta a la literatura infantil en el país, introducen una nueva concepción de lector y de sujeto. Este proceso va en línea con los postulados de Torres (2018) en los que se caracteriza la literatura

infantil y su falta de reconocimiento en la escuela colombiana, buscando a partir de este proceso realizar una sensibilización a los docentes sobre la necesidad de abordarla en básica primaria proponiendo una didáctica de la literatura infantil que permita posicionarla como fundamental en la escuela. Aparece igualmente, la investigación de Bobadilla, Palma y Piza (2016), autoras que reconocen la relación de continuidad social, marcos contextuales e identificación que puede generarse a partir del abordaje de la literatura que permite a los niños y niñas reconocer sus propias realidades u otras distantes a ellos permitiendo así un punto de encuentro en la construcción de una memoria colectiva, resignificando en ella, elementos propios del sujeto y su experiencia como lector. La última de las investigaciones señaladas es la realizada por Ospina (2011) en la cual destaca al libro álbum como uno de los géneros principales y más actuales para el abordaje de la literatura infantil, señalando la importancia de la imagen y de esas maneras particulares desde donde la primera infancia lee, caracterizando igualmente la importancia del trabajo con este libro en el ámbito educativo.

Si bien todas estas investigaciones son producto de procesos rigurosos de indagación y conceptualización y abordan temas y aspectos esenciales para el trabajo con la literatura infantil y la primera infancia, no señalan como decisiva a la familia y su responsabilidad en este abordaje. No presentan una vinculación de la familia y en general de los mediadores como se señalaba anteriormente con la escuela y en particular con la formación de la primera infancia. Es por estas razones que esta investigación apunta a esa vinculación que la escuela debe realizar con la familia para fortalecer la Educación Literaria en los niños y niñas del ciclo inicial estableciendo una triada entre literatura, escuela y familia.

Capítulo II: ¿Qué conceptos enmarcan la educación literaria?

En este capítulo se realizará un recorrido teórico a la luz de diferentes autores e investigaciones que buscan conceptualizar y caracterizar las 4 grandes categorías en las cuales se dividió la búsqueda de información. En primer lugar, se caracteriza la lectura en primera infancia y se nombran todas sus implicaciones. Posteriormente se enuncia a la literatura infantil como la mejor manera de acercar a la lectura en los primeros años de vida. Seguido de esto se conceptualiza a la enseñanza de la literatura infantil y se aterriza en la Educación Literaria como la razón de ser de este estudio y el concepto más fuerte de este proceso nombrando sus componentes primordiales. Finalmente se evidencian las apuestas Nacionales y Distritales que a nivel gubernamental apoyan todas estas propuestas y son un aporte a su consolidación.

2.1. Lectura en primera infancia

Esta categoría permite dar introducción a la importancia de la lectura y a sus características y particularidades en la primera infancia a partir de la investigación de diversos autores que han dedicado sus procesos de indagación y su producción académica al estudio e influencia de la lectura en las primeras edades, sus implicaciones y su relación con la literatura infantil.

2.1.1. ¿Qué significa leer en primera infancia?

Desde el comienzo de la vida, el ser humano está dispuesto para recibir los estímulos del entorno que se manifiestan a través de sonidos, imágenes y todas las expresiones que pueden ser recibidas y leídas por los sentidos. Los niños y niñas, como ha sido propuesto por Cabrejo (2001), desde antes de nacer ya leen la voz de su madre. La voz y el rostro hacen que el bebé ponga en movimiento una actividad interpretativa que permanecerá en su psiquis como centro de la creación de sentido. La cara de la madre a su vez es su primer libro y de manera permanente envía

informaciones y estímulos que son recibidos e interpretados constantemente por el bebé y allí se empieza a consolidar el acto de lectura:

El acto de lectura que está en el origen de la actividad del pensamiento, es la ontogénesis del pensamiento porque el sentido, una especie de objetivo del espíritu no está dado por completo. Hay que construirlo a partir de las informaciones que se reciben. (p.13)

Esa información de la que habla este autor hace parte de los estímulos que el entorno provee a los niños y niñas para poner a trabajar sus sentidos y consolidar un proceso de lectura del mundo que va mucho más allá de la decodificación de signos.

Luego de comprender que la lectura comienza desde el vientre materno, es necesario caracterizar desde allí su importancia. Para realizarlo es fundamental situar a Reyes (2005), que como se enunció en el capítulo anterior es una de las autoras que más se ha interesado por investigar acerca de la lectura en la primera infancia y sus implicaciones a nivel familiar, educativo y político. En este aspecto, fruto de sus indagaciones presenta un texto base para todos los lineamientos gubernamentales realizados en Colombia alrededor del tema de lectura y primera infancia y decisivo para orientar el trabajo desde la Educación Inicial. La autora conceptualiza a la lectura como aquella que permite tener acceso al mundo del lenguaje, al acervo cultural promovido por la literatura infantil y a esas diferentes maneras en las que los sentidos reciben a la literatura. Señala igualmente la necesidad de promover la capacidad comunicativa verbal y no verbal desde la primera infancia ya que incentiva el desarrollo del pensamiento y su ausencia afecta al desarrollo posterior.

De este modo Reyes (2005) propone dos momentos en el proceso lector inicial, que no son contundentes, pero pueden ser una perspectiva de organización. El primero de ellos se da en los primeros años donde los niños y niñas son leídos por otros, donde su familia y las personas que

los rodean a partir de su expresión corporal, de su lenguaje y sus actitudes interpretan sus sentimientos y lo que quieren expresar ya que están dando su ingreso al lenguaje de manera más rigurosa. Por otro lado, el segundo momento, generalmente se da al ingresar al sistema escolar donde empiezan a leer con otros, donde se inicia un proceso de alfabetización institucional que brinda información y experiencias que les permiten relacionarse mucho más con las personas que los rodean. Es por estas razones que la lectura cobra una importancia crucial en el desarrollo de la primera infancia y es aquí donde los adultos que rodean al niño deben comprender su papel en este proceso para contribuir a su desarrollo.

Precisamente en este punto, se deben señalar los postulados realizados por Cerrillo (2005), en los que enuncia que la lectura es una costumbre que se afirma a través de encuentros significativos con los libros, brindando la capacidad de comprender e interpretar mensajes posibilitando así dar opiniones sobre sus contenidos. Señala igualmente la necesidad de tener en cuenta que a pesar de que se puede aprender a leer, no se puede aprender la experiencia de la lectura, se debe llegar a ella por sentimiento, por contagio y por práctica. Así como lo enuncian Adricáin y Rodríguez (2014):

La lectura tiene que ser incorporada a las costumbres del niño como un acto voluntario, como algo que se realiza por placer [...] la lectura no puede ser nunca un castigo, tiene que ser vivenciada como una fiesta, un don, un premio (p. 20).

Luego de comprender la influencia del entorno en el desarrollo del proceso lector en la primera infancia, es pertinente señalar ahora una de las posibilidades que la lectura y especialmente la lectura de literatura infantil brinda. Esta posibilidad tiene que ver con la capacidad que tiene de ser un atajo a un espacio íntimo y privado, un espacio personal como lo señala Petit (2001),“ la lectura es una vía de acceso privilegiada hacia ese territorio de lo íntimo que ayuda a elaborar o

sostener el sentimiento de la individualidad, al que se liga la posibilidad de resistir las adversidades” (p. 69). Señala igualmente que los lectores son activos ya que desarrollan toda una actividad psíquica, se apropian de lo que leen, interpretan el texto, y deslizan entre las líneas su deseo, sus fantasías y sus angustias. Los niños y niñas que leen se convierten en los conquistadores de los libros que los han conquistado y poseedores de un poder desmesurado ya que se introducen en un tiempo propio, libre de la agitación cotidiana y lugar en el cual la fantasía tiene libre curso permitiendo imaginar otras posibilidades y otros mundos. Todo lo anterior es señalado igualmente por Cabrejo (2001):

Este mundo está poblado de fantasmas que dan miedo pero que siempre podremos poner en escena sirviéndonos de las puestas en escena de otros. En ese momento nos haremos acompañar simbólicamente, y ese, creo, es el principal objetivo de la lectura (p.19).

Comprender que en la primera infancia, la lectura permite la construcción de la subjetividad de los niños y niñas, de sus ideas y de la manera como interpretan el mundo y asumen su realidad es decisiva para señalar la importancia de la creación de ese espacio personal y de esos estímulos y experiencias que hacen parte del contexto y la cultura y a la que todos las personas deben tener acceso. En palabras de Patte (2004) cualquiera sea el contexto social o el nivel de instrucción, todos pueden vivir la lectura como experiencia íntima, personal, y como fuente de encuentros e intercambios y verdaderas riquezas de la vida. Es así como concebir la lectura de este modo, es reconocerla como un derecho cultural, al que todos deben tener acceso y es esta la razón de ser de este proceso investigativo.

2.1.2. Lectura como derecho cultural

Entendiendo la necesidad de que todos los niños y niñas accedan a la literatura infantil a través de la lectura y comprendiendo luego de diversos estudios que existe una diferencia entre los

niños y niñas que crecen con este desarrollo y los que no lo hacen como lo afirma el Ministerio de Cultura (2014), a partir de ahora Mincultura es necesario resaltar que:

Resulta destacable la diferencia entre los niños que acceden desde la temprana infancia a la lengua del relato y los que no pueden hacerlo. Los primeros, además de un vocabulario amplio y una predisposición a la conversación fluida, suelen mostrar mayor riqueza en sus ideas, en las relaciones de temporalidad, en las asociaciones cuando elaboran un pensamiento. Sus juegos se ven notablemente enriquecidos por circunstancias mágicas y personajes exteriores a sus vidas cotidianas. Los niños que no han gozado de los cuentos, las nanas, de la envoltura de palabras amorosas, de los relatos que describen sus acciones cotidianas, muestran, por lo general, un empobrecimiento en el acceso a la lectura y a la escritura; además de menores posibilidades de expresión oral y, por tanto, un despliegue también empobrecido de su capacidad de crear, de generarse un lugar en el terreno de lo colectivo (pp. 31 – 32).

De acuerdo con lo anterior, es necesario propender por el cambio de curso del desarrollo de los más vulnerables, generando acciones que permitan reconocer que la lectura es un derecho cultural que cada ser humano debe desear y al que todos deben tener acceso. Esta idea, es afirmada por Chambers (2008) señalando que:

El lenguaje es una condición del ser humano; la literatura es un derecho de nacimiento. El ejercicio de este derecho implica que cada niño nazca en un ambiente en donde sea posible, esté a su disposición y sea un regalo deseado (p. 26).

En esta misma línea, otro de los grandes aportes en este campo resaltando de nuevo el acceso a la literatura que es brindado por la lectura, es sin duda el de Machado (2002) en el que enfatiza que:

Todo ciudadano tiene derecho al acceso a la literatura y a descubrir cómo compartir una herencia humana común. El placer de leer no significa solo encontrar una historia divertida o seguir las peripecias de un enredo llevadero y fácil. Además de los placeres sensoriales que compartimos con otras especies, existe un placer puramente humano: el de pensar, descifrar, argumentar, razonar, disentir, unir y confrontar, en fin, ideas diversas. Y la literatura es una de las mejores maneras de encaminarnos a ese territorio de refinados placeres. Una democracia no es digna de ese nombre si no consigue proporcionar a todos, como lectores, el acceso a la literatura (p. 22).

Teniendo en cuenta estas afirmaciones es un deber de todos los ciudadanos y especialmente de todas las personas que rodean a la primera infancia luchar por el ejercicio de ese derecho en los niños y niñas. Como lo afirma esta autora leer literatura es una forma de acceso al patrimonio cultural de la nación y del mundo, y la confirmación de que se está reconociendo y respetando el derecho de cada ciudadano a esa herencia que le pertenece por ser ciudadano del mundo.

De manera semejante, Trelease (2013) en este sentido habla de la lectura como el arma más poderosa para destruir la ignorancia, la pobreza y la falta de esperanza, esto es posible lograrlo porque como lo afirma Petit (2001) todos los seres humanos tiene derechos culturales: El derecho al saber, al imaginario, a apropiarse de bienes culturales que contribuyen a la construcción o al descubrimiento de sí mismo, a la apertura hacia el otro, al ejercicio de la fantasía sin la cual no hay pensamiento y sobre todo a la elaboración del espíritu crítico que empieza a gestarse desde las primeras edades. Afirma igualmente que la difusión de la lectura puede contribuir a una democratización, es decir al proceso en el que cada ser humano pueda construir su destino, singular y compartido. Por medio de la lectura, se puede estar mejor equipado para manejar ese destino, incluso en contextos sociales muy vulnerables. Mejor preparados para resistir ciertos procesos de

marginación o ciertos mecanismos de opresión. Para elaborar o reconquistar una posición de sujeto, y no ser sólo objeto de los discursos de los otros y los pensamientos de aquellos que desean manejar el mundo. Petit (2001).

Es en este punto donde es fundamental mencionar a la literatura infantil como esa expresión cultural con la cual los niños y niñas leen el mundo de una manera diferente y consolidan sus formas de comunicación y comprensión de la información que les rodea y se construyen como ciudadanos críticos, capaces de tomar decisiones. La literatura es considerada así como “un imperativo político que favorece la equidad desde el comienzo de la vida, al ofrecer a todos los niños y las niñas la oportunidad para descifrarse, expresarse, acceder a la cultura y aprender en igualdad de condiciones (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2010, p.56).

Es así, como a través de la literatura, la lectura como derecho cultural se manifiesta y se acerca a los niños y niñas de primera infancia a los cuales se les debe garantizar ese derecho.

2.2. Literatura infantil

En esta categoría se pretende realizar inicialmente un recorrido por las diferentes concepciones de literatura infantil a través del tiempo especificando la que se tomará en cuenta en la presente investigación. Posteriormente se caracterizarán algunas de las implicaciones apropiadas en el abordaje de la literatura como la tradición cultural, la construcción de subjetividad y la consolidación de vínculos con la experiencia humana y el mundo. Seguidamente se realizará una reflexión en torno a los términos usados en la agrupación de las obras literarias navegando en diferentes reflexiones y situando el concepto usado en el proceso investigativo, terminando con la importancia de la selección de obras de literatura infantil para aportar al ejercicio de la Educación Literaria.

2.2.1. Concepciones de literatura infantil a través del tiempo

Buscando realizar un acercamiento a la historiografía de la literatura infantil en Colombia, se realiza una aproximación a esta a partir de la investigación realizada por Ospina (2011) en la cual aborda este aspecto desde tres momentos: El primero, que ubica los orígenes de la literatura infantil en el folclore. El segundo a partir de iniciativas individuales y obras que emergen con objetivos educativos y culturales y el último de ellos situado a partir de los años setenta ubicando las concepciones de este tiempo.

En el primer momento se destacan todas las muestras del folclore a partir de las rondas populares y propias de cada región, las rimas, los cantos, entre otros elementos. En este sentido Rodríguez (cómo se citó en Ospina, 2011) afirma que el folclore fue la primera literatura infantil y que fue a través de la oralidad como se transmitió por los adultos a través de los juegos y las narraciones. Así, toda esta tradición oral y cultural fue una de las raíces más antiguas que constituyó la literatura infantil desde muchos años atrás y es en la actualidad igualmente una de las principales fuentes.

Dentro del estudio planteado Ospina (2011) menciona un hecho fundamental dentro de este rastreo histórico y es la aparición de la imprenta, donde las primeras publicaciones para niños se dieron en el siglo XVIII en Colombia imprimiendo textos para la infancia, en su mayoría fábulas morales. Luego de esto, en el siglo XIX la literatura infantil, se distancia del folclore y se acerca a la concepción de esta como obra de un autor. Robledo (como se citó en Ospina, 2011) destaca que en este siglo, la literatura infantil Colombiana se reúne especialmente en las obras de Rafael Pombo que se convierten en los antecedentes más importantes para la producción de la literatura destinada a los niños y niñas.

Posteriormente en el siglo XX, Ospina (2011) destaca a la revista Chanchito que logró considerar y agrupar autores de literatura infantil y juvenil de Colombia y Europa y fue una de las primeras producciones seriadas para la infancia. Esta revista fue una de las primeras publicaciones que no tenía la intención directa de evangelizar a los niños y niñas, ni enseñarles buenas costumbres, ya que su objetivo era presentar un canon literario y acercar a la infancia a obras de arte, información científica y diversión. No obstante, destaca esta autora que no era de acceso a todo el público ya que en este tiempo la literatura era aún un privilegio para unos pocos.

Para el tercer momento de este recorrido, nuevamente Robledo (citada por Ospina, 2011) resalta una importante clasificación en el desarrollo de la literatura infantil Colombiana en el siglo XX. Así distingue dos modos de abordarla. Por un lado desde las intenciones pedagógicas de la escuela, la sociedad y la religión y por otro lado, desde la dimensión propiamente literaria, destacando que a pesar de los trabajos de Rafael Pombo y de otros autores aislados, solo hasta finales de los años setenta, se comenzó a consolidar una tradición literaria específica para niños. Esto lo refiere la autora, al movimiento y al impulso de las editoriales de literatura infantil en Europa que logró llegar a Colombia años después y tener un impacto en el siglo XX, especialmente en los años ochenta donde las editoriales impulsaron a los escritores para que dedicaran tiempo a escribir a los niños y niñas, abriendo un mercado editorial y comercial muy fuerte y de la misma manera empezando a consolidar un campo teórico y de acción profesional en este género editorial. En esta década se comenzaron a movilizar conocimientos, estudios, procesos editoriales y publicaciones alrededor de la literatura infantil y juvenil y uno de los principales factores citados por Ospina (2011) responsables de este impulso fue la publicación de revistas alrededor de esta temática. Como ejemplos, señala la Revista espantapájaros dirigida por Hugo Sáenz, Yolanda Reyes, Irene Vasco entre otros autores; la revista Nuevas Hojas de Lectura de Fundalectura que

abarcó también temas alrededor de la promoción lectora, la escuela, infancia y familia y libros recomendados, haciendo aquí la aparición de los libros clasificados por edades y ciertos criterios de elección.

Es pertinente destacar en este surgimiento y consolidación de la literatura infantil a las entidades e instituciones, que como lo indica Ospina (2011), fueron responsables también de gestionar la producción, el acceso y difusión de este género. Aparece nuevamente Fundalectura, la fundación letra viva, Ratón de biblioteca de Medellín y la Casa de la lectura de Cali. Igualmente, la autora resalta la labor de las bibliotecas públicas como la Biblored de Bogotá y la red de bibliotecas de Comfenalco en Medellín que buscaron favorecer la circulación de la literatura y el acceso a esta por parte de la primera infancia.

En la actualidad, en el mercado editorial, circulan diferentes propuestas bibliográficas para la infancia. Como lo plantea Rueda (2015) es posible identificar libros informativos, libros juego, libros literarios como el libro álbum, el cuento, la poesía, el teatro, la historieta y la novela, entre otros, destacando que no todos los libros para niños y niñas son literatura y que en este campo se presentan bastantes debates frente a la nominación de esta literatura, vista generalmente como las obras estéticas destinadas al público infantil.

La autora nombra posturas que consideran a la literatura infantil como expresiones populares y folclóricas que no logran ser literatura como elaboración artística pues como se dijo anteriormente al ser asociada inicialmente a la tradición oral de los pueblos y a las narraciones propias de las regiones, se hizo relación a esta con el cuento popular que si bien fue un antecedente a la literatura infantil, no fue el referente solamente de este género sino de toda la literatura en general. Es por estas razones que según Rueda (2015) la literatura infantil integra dos referentes: el popular y el literario abordando elementos constitutivos de ambos, donde los cuentos populares

transforman características propias del folclore pensando en los niños y niñas como lectores y vinculando otros lenguajes y recursos.

Estos cambios, muestran el posicionamiento de la cultura escrita y así mismo lo que los adultos consideran pertinente y adecuado para los niños y niñas. Esto trae consigo una orientación que en palabras de Andruetto (como se citó en Rueda, 2015) es dirigida a una categoría estética que regula la selección y acceso a las obras literarias para los niños y niñas clasificando en temáticas en las que se espera la obra responda, como literatura para la educación sexual, sobre la ecología, para los derechos humanos y tantas otras que son resultado de la literatura manipulada por el comercio. Esta situación ha provocado bastantes debates y uno de ellos discute alrededor del término infantil, que ha sido asociado a una forma de literatura menor en algunos casos y así la han subestimado. Rueda (2015) retoma las perspectivas de algunos autores frente a esta situación y destaca por ejemplo nuevamente a Andruetto (como se citó en Rueda, 2015) que atribuye esta situación nuevamente al mercado editorial que muchas veces oferta libros condicionados por informaciones y contenidos extraliterarios que no son de muy buena calidad pero que garantizan un éxito comercial. De la misma manera resalta que lo esencial de lo literario es que es un arte en el cual el lenguaje se resiste y busca el desvío de la norma permanentemente, por tal razón rechaza una literatura para niños y niñas políticamente correcta, más bien, habla de una literatura sin adjetivos, a la que todos tengan acceso y asuman una postura luego de vivir la lectura.

En esta misma línea Aguilar (cómo se citó en Rueda, 2015) aclara que el término infantil no se refiere a una literatura suave, es decir:

No es una literatura sin elaboración del lenguaje, sin temas difíciles o sin complicaciones, sino que por el contrario se trata de una literatura que [...] sabe hacer suyas las posibilidades

de expresión y comprensión del niño o del joven, sus maneras de interpretar la realidad y el mundo, su modo de estar en las cosas que pasan y que le pasan (p.11).

Aportando a lo anterior Pérez (cómo se citó en Rueda, 2015) considera que las historias dirigidas al público infantil deben tener la misma exigencia, dedicación y calidad que aquellas escritas para otros públicos pues los niños y niñas tiene la capacidad de comprender las realidades, posturas e ideas expresadas en la obra bajo sus propios criterios y es un público tan respetable como cualquier otro.

La última postura frente a este debate es la expresada por Nikolajeva (cómo se citó en Rueda, 2015) donde distingue que en la literatura infantil existe una presencia de códigos doble, a la cual el adulto y el niño o niña deben responder, por tanto es una literatura compleja al ser también un encuentro de diferentes lenguajes que proporcionan y demandan diversas lecturas y modos de abordarla.

Como resultado del recorrido anterior, la concepción de literatura infantil que es recopilada por Rueda (2015) y que será abordada en el presente trabajo de investigación, corresponde a una denominación informativa que clasifica las obras que los niños y niñas de diversas generaciones han hecho suyas, independientemente si corresponde a obras que han sido intencionalmente escritas para este público. Estos productos orales y escritos responden a características propias de la literatura en general pero contienen particulares aspectos que cautivan los sentidos de los niños y las niñas, tienen un valor estético que recrea el sentido de la experiencia usando diferentes lenguajes y cobran un mayor valor al momento de ser leídas por ellos en compañía de una mediación adecuada. Es asumida así la literatura infantil como una manifestación cultural que habla de una literatura sin adjetivos como se dijo con anterioridad a la que los niños y niñas puedan acceder sin ningún tipo de clasificación donde luego de tener la experiencia de la lectura puedan

apropiar estas obras como tuyas o decidir que no son de su agrado. En esta vivencia de la lectura deben encontrar historias creadas con un alto grado de exigencia en su contenido y en su forma que sin duda alguna pueden involucrar el folclore vinculando otros lenguajes que tengan en cuenta las posibilidades inacabadas de expresión y las maneras en las que la infancia interpreta la realidad del mundo que la rodea.

2.2.2. ¿Qué implica leer literatura infantil?

La literatura infantil, considerada como una manifestación cultural a la que los niños y niñas deben acceder desde antes de nacer y de la que son responsables todas las personas que los acompañan en su desarrollo en los primeros años de vida, como es señalado por el MEN (2014), es un proceso que se nutre de palabras y símbolos que construyen su historia en conversación permanente con las historias de los demás. Es en este punto donde el lenguaje entendido como la capacidad de comunicación y simbolización, la lengua oral y escrita como sistema de signos verbales y la literatura como el arte que expresa la particularidad del ser humano a través de las palabras adquieren un papel decisivo en la configuración del ser. Es por estas razones, que en la Educación Inicial, denominada por el contexto educativo como la educación brindada a la primera infancia comprendida como el ciclo vital que comienza desde el proceso de gestación hasta los 5 años de edad, es esencial reconocer que la habilidad más importante que se busca desarrollar es la de tomar un lugar en el mundo de la cultura lo que quiere decir reconocerse como constructor y productor de significado.

Esta construcción y producción, que sitúa a los niños y las niñas en el mundo cultural, es desarrollada a partir de una de las artes más importantes de la humanidad, esta es la literatura, que utiliza las palabras para explorar otros significados que van más allá del uso cotidiano de la lengua

y que expresan las emociones humanas más profundas a través de símbolos. Así, la literatura infantil:

Reúne todas aquellas creaciones en las que se manifiesta el arte de jugar y de representar la experiencia a través de la lengua; no se restringe exclusivamente a la lengua escrita, pues involucra todas las construcciones de lenguaje —oral, escrito, pictórico— que se plasman, unas veces en los libros y otras veces en la tradición oral. La riqueza del repertorio que es posible encontrar en muchas regiones del país reúne arrullos, rondas, canciones, coplas, cuentos corporales, juegos de palabras, relatos, cuentos y leyendas que hacen parte de la herencia cultural y que se conjugan con la literatura infantil tradicional y contemporánea para constituir un acervo variado y polifónico, en el cual se descubren otras maneras de estructurar el lenguaje y en el que es posible participar, desde la primera infancia, de la interculturalidad y del diálogo de saberes para construir, en ese diálogo, la propia identidad (MEN, 2014, p. 20).

Existen muchos teóricos que han aportado a este reconocimiento de la literatura infantil como una de las artes más importantes en el desarrollo del ser humano y fundamental para situarlo como un sujeto cultural. Uno de ellos es Chambers (2008) que señala dentro de los objetivos que cumple la literatura el de ser la única actividad cultural educativa en la que todos los adultos y los niños y niñas participan. Colomer (2005) por su parte destaca que la literatura ofrece una experiencia en diferentes aspectos. Dentro de estos señala que permite observar sus formas prefijadas, es decir su estructura y la imagen en las que se plasma la experiencia humana; genera familiaridad con las distintas voces que configuran el conjunto de narradores a través de los cuales los libros hablan a la primera infancia; la aparición de la experiencia estética; la posibilidad de multiplicar o expandir la experiencia del lector a través de la vivencia de los personajes y la

oportunidad de explorar y comprender al ser humano; la ampliación de fronteras más allá del espacio conocido y finalmente lo señalado anteriormente, la incursión en la tradición cultural posibilitada de la mejor manera por el contacto con la literatura .

Otro de los aspectos abordados por la literatura infantil tiene que ver con la construcción de sentido, ya que la literatura permite vivir a través de ella, de esas experiencias y vivencias que se relacionan con las vivencias de los otros, las voces de las historias, de los arrullos, de los cantos y toda la tradición cultural que es entregada a cada una de las generaciones y que permite la conexión con los sucesos propios. Alrededor de estos planteamientos aparecen los enunciados por Trelease (2013) en los que señala que el propósito de la literatura es el de darle sentido a la vida siendo este el horizonte que debería seguir toda educación, entendiéndose que encontrar ese sentido es la mayor necesidad y lo más difícil de lograr para todo ser humano sin importar la edad.

Siguiendo con las posturas que frente a la literatura tienen diversos autores, se destaca el enunciado por Montes (1999) en el que afirma que:

La literatura, como el arte en general, como la cultura, como toda marca humana, está instalada en esa frontera. Una frontera espesa, que contiene de todo, e independiente que no pertenece al adentro, a las puras subjetividades, ni al afuera, el real o mundo objetivo. Un territorio necesario y saludable, el único en el que nos sentimos realmente vivos (p.52).

Esta autora sitúa a la literatura en una zona en la que la construcción de sentido, de los vínculos afectivos y las maneras en que se exploran y se tiene contacto con las obras generan una experiencia vital que teje la forma en la que se concibe el mundo y las personas que hacen parte. “La literatura está fuera del discurso instalada en la magra frontera de la libertad que hay entre la subjetividad y el mundo. En la tercera zona” (Montes, 1999, p. 95). Este espacio brindado por la

literatura permite que se generen conexiones con la vida y construcciones de significado y sentido que conciban lo manifestado por el MEN (2014):

Más allá de un conjunto de habilidades secuenciales y escalonadas, la literatura implica familiarizarse con la cultura oral y escrita, explorar sus convenciones y su valor connotativo, expresarse a través de gestos, dibujos, trazos y garabatos, interpretar y construir sentido, inventar historias y juegos de palabras y disfrutar de los libros informativos, lo mismo que de la narrativa y de la poesía —oral y escrita—, pero, sobre todo, implica experimentar las conexiones de la lectura con la vida (p. 30).

De manera semejante, es pertinente señalar lo planteado por Robledo (2007), al enunciar que, aunque en la literatura, la experiencia sea presentada de manera simbólica a través del lenguaje artístico, es vivida como real al ser entregada al lector, en este caso a los niños y niñas, ya que es un mundo habitable que reconstruye la vida para darle sentido cuando en muchas ocasiones este se ha perdido. Esta autora plantea que la literatura permite acceder a una experiencia emocional y a una reflexión sobre sí mismo y por esta razón permite crear vínculos afectivos con las emociones y sentimientos propios, tan necesarios en las primeras edades cuando se está iniciando el proceso de construcción de la subjetividad.

La literatura como lo menciona el MEN (2014) crea vínculos porque teje puentes de comunicación, al construir formas de sentir y comprender la vida a través de los mundos narrados. Las narraciones, la lectura y la reconstrucción de historias como experiencias, permiten que los niños y las niñas interpreten y construyan significados, son oportunidades para conocer lo que sienten y los emociona y lo que les da miedo o felicidad. Como lo mencionan Rengifo y Sanjuas (2016):

La literatura infantil, es aquella que manifiesta sucesos a través de la palabra, y esas manifestaciones son capaces de generar emociones entre las que se cuentan; amor, alegría, miedo, soledad, tristeza, etc., no importando la edad, el género, nacionalidad, etc., En efecto, la literatura puede y debe llegar a todos (p.29).

Finalmente, destacando la importancia de la literatura en las primeras edades, específicamente en este proyecto de investigación, es oportuno resaltar nuevamente lo planteado por Colomer (2005):

La literatura para niños funciona como una escalera con barandilla que tira del lector a la vez que le apoya, que se pone a su nivel al tiempo que le abre nuevos horizontes. También sabemos que, por otra parte, esa tarea es social: el niño que lee un libro lo hace en el seno de su familia, en el aula o en la biblioteca, comentándolo con los adultos y los otros lectores infantiles, inmerso en múltiples sistemas ficcionales y artísticos que forman competencias y conocimientos que pueden trasvasar a su lectura. El aprendizaje de la literatura se realiza así en medio de un gran despliegue social de construcción compartida de significado (p. 191).

Así se posiona el pilar de la literatura infantil como uno de los más importantes aspectos dentro del proceso y desarrollo de formación de la primera infancia. Esta afirmación sitúa a las familias, los maestros y todos los agentes educativos con la responsabilidad de generar ambientes enriquecidos donde se brinden todas las posibilidades de vivir y disfrutar la literatura. Es aquí donde se abre la puerta ahora a la necesidad de conocer cuáles son las formas en las que la literatura infantil es presentada a los niños y niñas con el fin de garantizar su abordaje.

2.2.3. ¿Géneros, formatos o títulos? ¿Cómo se clasifica la literatura infantil?

Como se ha nombrado anteriormente, la literatura infantil abarca no sólo el lenguaje escrito, sino también el lenguaje oral y todo el acervo cultural que es transmitido de generación en generación a través de la lengua. Como lo asegura el MEN (2014) en los primeros años de vida la tradición oral existente en las diversas regiones del país contacta al niño con “ese legado compartido que es la puerta de entrada a la cultura, que estimula la escucha atenta de las propiedades rítmicas y expresivas de las palabras y que es la actividad esencial para apropiarse de la lengua” (p.38). Luego de que la música, el canto y la palabra transmitida de manera oral cobra relevancia, aparece la imagen, que posee un enorme valor en la primera infancia ya que muestra la realidad de una manera más cercana, conecta a los niños y niñas con la posibilidad de crear un mundo con los elementos y personajes de su cotidianidad y aporta a la diferenciación entre realidad y ficción. Y es aquí donde el libro aparece como la mejor manera de acercar a la primera infancia a la imagen, ya que como lo enuncia el MEN (2017) el libro idealmente ha estado presente en la vida de los niños y las niñas y lo han podido usar como juguete. Han interactuado de muchas maneras con este elemento para que luego pase a ser un objeto ligado a la cultura escrita y a estar cargado de historias, preguntas e intereses. Sin embargo, hablar de libro, es hablar de clasificaciones y de un debate que por años diversos autores han llevado a cabo con el fin de darle un nombre adecuado a la manera como se agrupan las obras para presentarlas a la primera infancia. Así se genera una reflexión alrededor de géneros, formatos, títulos, colecciones, apuestas y acervos que no son otra cosa que propuestas de investigadores interesados en recomendar una posible forma de acercar a los niños y niñas a la literatura a partir del libro.

De esta manera, el MEN (2014) realiza una clasificación en la literatura infantil y a esta la define como el acervo que se tiene de géneros y sus formas de organización, entendiendo por

acervo la colección de libros y materiales de lectura que se ofrecen para la primera infancia, proponiendo la siguiente distribución:

1. Poesía: La poesía para la primera infancia comprende todas las creaciones orales y escritas en la que predomina la intención de jugar con la sonoridad y de explorar las múltiples resonancias de las palabras. Por ello, la tradición oral de cada región es la primera fuente poética. En esta clasificación también se incluyen los poemas y la música dirigida a la infancia.

2. Narrativa: Pertenecen aquí las leyendas de tradición oral, los relatos, los cuentos clásicos que se han transmitido de manera verbal o escrita de generación en generación y cuentos y novelas breves de literatura infantil.

3. Libros de imágenes: Este formato se dividen en dos clases:

En primer lugar, se nombran los libros para bebés que están centrados en la imagen y muchas veces, sin recurrir a las palabras, cuentan historias sencillas para tocar, mirar, manipular e incluso morder.

En segundo lugar, propuesto igualmente por el MEN (2014) aparecen los libros – álbum que proponen un diálogo entre el texto y la ilustración para invitar al lector a construir el sentido.

Los libros álbum suscitan lecturas muy complejas que involucran formatos y lenguajes diversos y, con razón, se dice que son museos al alcance de todos los públicos, pues permiten ejercitar las múltiples formas de mirar, explorar e interpretar el universo de las artes visuales (p.26).

4. Libros informativos: Son libros que abarcan diversos campos del conocimiento como las ciencias naturales y sociales, las artes, pasatiempos, oficios y culturas y conectan la

lectura con la curiosidad y el deseo del saber haciendo así más conexiones con la necesidad de exploración del entorno.

Dentro de estas reflexiones alrededor de las agrupaciones o clasificaciones a tener en cuenta cobra relevancia la realizada por Ospina (2011) en su investigación, en la cual agrupa los libros de la siguiente manera:

- a. Libro de imágenes: Constituido por una historia construida a través de la narrativa visual, donde no hay códigos lingüísticos distintos al título y las referencias de los autores.
- b. Libro ilustrado: Desde algunas perspectivas, este género es igual al libro álbum, pero la diferencia radica en la interdependencia, entendida como la funcionalidad y legibilidad de la historia sin la ayuda de la ilustración. Es decir, la ilustración sólo acompaña, no redefine la historia, la función de la imagen es sólo ilustrar lo escrito.
- c. Libro álbum: En esta clasificación la autora recopila varias concepciones, para definir a este género editorial como un cuento ilustrado donde texto e imagen se colaboran para establecer juntos el significado de la historia entendiendo que los dos lenguajes son imprescindibles para dar sentido a la narración estableciendo una relación de interdependencia. En este tipo de libros se conjugan el lenguaje visual y el escrito donde solo de la lectura de ambos depende su comprensión total. Así se explora en la construcción de significados a través de la lectura de dos tipos de narración y lenguaje. Afirma Ospina citando a Durán (2011):

El álbum es, sobre todo un trabajo polifónico donde el soporte físico y la narratología textual y visual concuerdan afinadísimamente. Este acorde puede estar al servicio de

cualquier tipo de relato (fantástico, documental, cotidiano...) y dirigirse a cualquier tipo de público (p. 99).

En definitiva, en esta investigación que navega en diferentes términos frente a la agrupación de los libros dirigidos a la infancia, se llamará género editorial al libro álbum en consonancia con los planteamientos de Díaz (2014) uno de los autores que más se ha ocupado de la investigación en este campo afirmando que:

El libro álbum se presenta quizás como el más rico de todos los géneros editoriales dedicados a la infancia. Tanto es así que gran parte del culto a estos libros se asume por los adultos, quienes se han convertido en sus principales consumidores. La versatilidad de este producto polifórmico, que aglutina lenguajes, la contemporaneidad de sus propuestas y las amplias posibilidades para la experimentación realzan el valor de este género, claro está cuando se trata de libros de calidad (p.75).

Este autor realiza una crítica seria frente a la inutilidad de ciertos libros ya que este género editorial se ha sometido a una sobreproducción siendo más susceptible de reflejar una pobreza de conceptos por simplemente usar vistosos colores y materiales que llaman la atención del público pero que en algunos casos muestran un contenido simple y vacío. Así destaca la importancia y la calidad que en el libro álbum deben tener las imágenes, señalando que “deben tener profundidad, deben permitir que un lector nade en capas superficiales de significación, pero también que otros lectores puedan sumergirse en otras capas más profundas si esa es su experiencia de navegación” (p. 82). Esto resaltando la posibilidad que tiene el lector – mediador adulto de interpretar con ayuda de los niños y niñas el mensaje que transmite la imagen y el texto que debe ser tan rico y capaz de generar significados tan importantes para el desarrollo en los primeros años de vida fomentando en la

primera infancia la capacidad de movilizar el pensamiento para completar los espacios que deja el texto. Conviene subrayar también, en palabras de Quiroga (2013) que en el libro álbum:

La imagen narra lo no dicho por la palabra, o la palabra dice lo no considerado por la imagen [...] Se reclama así un rol constructivo del lector, quien debe ser capaz de completar los eslabones que aseguran una participación activa en el proceso de decodificación e interpretación (p.42).

Así el texto y la imagen se leen como un conjunto. En este género todos los detalles actúan de manera intencionada y son significativos e importantes para el desarrollo y comprensión de la historia. En palabras de esta autora, el álbum es visto cada vez más como un modo de leer, es una manifestación independiente con un lenguaje único y particular. “Ilustración, texto, diseño y edición se conjugan en una unidad estética y de sentido. Nada es dejado de lado, el libro es un objeto artístico cuidadosamente elaborado en todos sus elementos” (p.47).

2.2.4. Selección de obras de literatura infantil

Hablar de literatura infantil a partir del libro como una de sus manifestaciones es por supuesto hablar de la selección adecuada con el fin de generar un acercamiento que permita el acceso a todo tipo de géneros editoriales pero que especialmente acerque a los niños y niñas a la literatura más adecuada para su edad y procesos. Seleccionar un libro implica en primer lugar emocionar al lector que lo elige. En palabras de Díaz (2014) “si el libro tiene alma, si transmite, si nos conmueve o nos inquieta, si lo recomendaríamos, si nos hace vibrar” (p.84), si cumple con esos requisitos es tal vez el libro más adecuado para hacer un ejercicio crítico y aplicar juicios para su selección. Esto teniendo en cuenta lo expresado por Spink (como se citó en Rodríguez, 2014) donde señala que: “Una de las artes del padre, maestro y del bibliotecario es garantizar que el libro apropiado esté en las manos adecuadas en el momento preciso” (p.70). Esta gran responsabilidad

es muy delicada pero generará grandes recompensas al ver a los lectores iniciales complacidos y satisfechos con los textos elegidos para ellos.

Rodríguez (2014), en este mismo sentido, resalta que el mediador concepto en el que profundizaremos más adelante debe tener siempre presente que está decidiendo por otros y por esta razón puede motivarlos o desilusionarlos cerrando así las puertas a la literatura. Aparece en esta instancia la biblioteca, sea escolar o pública, como poseedora de una responsabilidad ética y social, dando libertad a los niños y niñas de elegir en una colección de calidad y con diferentes géneros editoriales, que permita contribuir en algo a la formación de lectores independientes y críticos como lo afirma este autor.

En las primeras edades, los niños y niñas requieren tener acceso a una amplia variedad de libros, ya que en gran medida el gusto lector depende de la calidad y la variedad de obras con las que se relacionen. No obstante, como lo menciona Sainz (2005), no se trata solo de que existan libros adecuados, sino de que estén disponibles para que el lector pueda acceder a ellos, en un espacio que favorezca la lectura para que de la mano del mediador se tenga acceso a la experiencia literaria. “aunque es imprescindible, la sola presencia de libros es insuficiente para promover la lectura. Los acervos son los cimientos, la condición sin qua non para la formación de lectores, pero no son el edificio” (p.358). Este edificio precisamente es construido por la persona que realiza la mediación, seleccionando el material, el espacio y el momento adecuado para dar de leer a los niños y niñas. Esta persona debe ser responsable de equilibrar esta lectura con opciones que coincidan con los intereses de los niños y niñas.

La selección de textos tradicionalmente ha sido liderada por la escuela y aún más por las editoriales que buscan posicionar determinados escritores. De la misma manera algunos autores, como producto de sus investigaciones y proyectos, recomiendan un canon de lecturas acorde a las

edades de los niños y niñas y resultado de experiencias de lectura literaria vividas en algún momento. No obstante, es pertinente resaltar una importante reflexión realizada por Robledo (2016) en la cual señala que la mayoría de las veces el canon de lectura abordado en la escuela es muy alejado de los intereses de los lectores, no solo de los niños y niñas, sino de sus familias en general y es por esto que propone la posibilidad de construir un canon de lectura a partir de reconocer y valorar las prácticas de esta en el hogar rescatando la tradición oral que cada uno de los miembros de la familia transmite a los más pequeños con el fin de seleccionar obras más cercanas a los intereses, gustos y necesidades de los lectores de primera infancia.

Para finalizar este apartado, es pertinente señalar los aportes de Mincultura (2014) en lo que tiene que ver con los aspectos que se deben tener en cuenta a la hora de seleccionar las obras. En este texto Mincultura hace referencia a las colecciones de las bibliotecas, pero estos aspectos aplican a la selección en el hogar o en la escuela. En este sentido se deben tener en cuenta: Las edades, la diversidad de géneros, la variedad de temas y la variedad de autores, sean clásicos, contemporáneos, nacionales o extranjeros. Se deben tener en cuenta de igual manera los diferentes géneros editoriales como el libro álbum, el libro de imágenes, los cuentos, los libros informativos, la poesía. Y en la misma medida la diversidad de temas como son: sentimientos y emociones, condición humana, cotidianidad de la primera infancia, el entorno, el contexto, los conceptos. Todos estos aspectos buscan aportar a la selección de la literatura que se brindará a la primera infancia entendiendo la responsabilidad que esta labor genera y que hace parte también del ejercicio de la Educación Literaria que se pretende contextualizar a continuación.

2.3. Enseñanza de la literatura infantil en la escuela

En este apartado, se iniciará nombrando las perspectivas iniciales de la enseñanza de la literatura situando luego a la Educación literaria como el enfoque que esta investigación busca

conceptualizar y consolidar como manera de enseñanza. Posteriormente se dará lugar a la mediación lectora como la columna vertebral de la propuesta generada por este estudio caracterizando dentro de sus componentes fundamentales los participantes de la mediación, la conformación del triángulo lector, las familias lectoras como propuesta y finalmente la lectura en voz alta como el mejor medio para hacer posible el proceso.

Perspectivas iniciales de la enseñanza de la literatura

La enseñanza de la literatura en la escuela en Colombia ha pasado por un proceso de conceptualización y de reelaboración por parte de diferentes autores y por diferentes orientaciones gubernamentales. Es por esta razón que inicialmente, según la investigación realizada por Vallejo (2018), el estudio de la literatura está enfocado a la experiencia de lectura y al desarrollo de la argumentación crítica y no a la acumulación de información como periodos, movimientos o datos biográficos de escritores. La enseñanza de la literatura es denominada por este autor como una didáctica que, aunque es un campo de estudio complejo por sus diversas interpretaciones, es pertinente analizarlo en este estudio, ya que es una de las a conceptualizaciones más cercanas a la enseñanza de la literatura en la primera infancia como será contemplada en este proceso. De esta manera este autor menciona en primera instancia al MEN (como se citó en Vallejo, 2018) y señala que en la década de los noventa, la enseñanza de la literatura se realizó desde tres dimensiones fundamentales:

1. La literatura como representación de la (s) cultura (s) y suscitación de lo estético.
2. La literatura como lugar de convergencia de las manifestaciones humanas, de la ciencia y de las otras artes.
3. La literatura como ámbito testimonial en que se identifican tendencias, rasgos de la oralidad, momentos históricos, autores y obras (p.208).

De manera semejante, Sánchez, (cómo se citó en Vallejo, 2018) establece que en la década del 2000 es posible pensar ya en la necesidad de que en las instituciones puedan contar con una biblioteca de aula con buenos libros para los niños, niñas y jóvenes, pero también destaca la importancia de un docente mediador formado y con recursos didácticos creativos. De la misma manera resalta uno de los aspectos clave de esta investigación y es la valoración de la familia y en general de la sociedad sobre los hábitos de lectura, puntualizando así en la responsabilidad cultural de toda la comunidad en el proceso de enseñanza de esta.

Otro de los conceptos que se describen en esta década es la estética de la recepción, donde según lo enunciado por Robledo (como se citó en Vallejo, 2018) se ofrece un marco en el que la obra, el autor o la época no son los únicos portadores de significado, reconociendo ahora el papel del lector como portador y constructor de sentido.

Continuando con el recorrido realizado se menciona que, en la década del 2010, Martínez y Murillo (como se citó en Vallejo, 2018) destacan dentro de su trabajo de investigación que existen cuatro maneras de abordar la enseñanza de la literatura:

Una didáctica desde la dimensión estética y lúdica, otra desde la aplicación de diferentes métodos de análisis provistos por los estudios literarios, una más referida a la enseñanza de la literatura como proceso de lectura y escritura y, una última relacionada con una didáctica de la literatura desde los géneros literarios (p.220).

Estas cuatro perspectivas tienen sus fortalezas y debilidades, pero son las que actualmente se están abordando en la enseñanza de la literatura.

Finalmente se plantea el trabajo realizado por Nicholls (como se citó en Vallejo, 2018) donde afirma nuevamente la importancia de incentivar la lectura en los hogares como una actitud

cotidiana y como un espacio de unión familiar, donde se lea en la escuela porque existe una relación íntima con el texto que invita a seguir leyéndolo:

Sólo así se dará una función a la literatura (enseñar, inquietar, producir conocimiento, criticar, reflejar la sociedad) y con ello será posible que un lector entre en diálogo eficaz con el texto y no en un diálogo de sordos donde el texto habla y el lector sufre e ignora (p. 228).

A partir de todo el recorrido anterior, se hace necesario identificar particularmente la enseñanza de la literatura dirigida a la infancia y establecer el enfoque que será abordado en este proceso de investigación recogiendo muchas de las posturas anteriores y llegando así al concepto de Educación Literaria.

2.3.1. Educación Literaria

Al enfoque de enseñanza de la literatura en la primera infancia que guiará este proceso investigativo se le denomina Educación Literaria, considerado como uno de los más importantes conceptos a los que se llega luego del análisis de las posturas de diferentes autores que a lo largo de los años han pensado en los mejores modos de acercar la literatura al ser humano de manera constante, organizada, significativa y secuencial y sobre todo identificando a todas las personas e instituciones sociales como responsables de este proceso.

Son varias las posturas que señalan la importancia de establecer la Educación Literaria como el proceso de enseñanza de la literatura infantil y a continuación se enuncian las características principales de este enfoque: educar la sensibilidad lectora, posibilitar el vínculo afectivo y poner en circulación las obras literarias.

Educar la sensibilidad lectora

Nuevamente Reyes (2005) enuncia la necesidad de identificar a los genes y al ambiente como aspectos inseparables que constituyen al ser humano, pero sugiere que a pesar de que exista una predisposición de los niños y niñas para aprender y recibir el conocimiento, solo depende de los estímulos recibidos por el entorno y el contexto que estos conocimientos se desarrollen y sean interiorizados. Es así como se debe educar en la lectura literaria.

Cuando se está hablando de Educación Literaria se debe tener en cuenta en su proceso de desarrollo la importancia del contacto constante con las obras ya que como lo propone Chambers (2008) la presencia de muchos libros, de una amplia variedad en historias y caminos, la posibilidad de buscar entre ellos con frecuencia, de escucharlos leídos en voz alta , y de contar con tiempo para leerlos por cuenta propia son decisivos para establecer una Educación Literaria en lo que tiene que ver con incentivar la lectura. Comprendiendo este proceso como lo entiende Machado (2002):

No creo que nadie enseñe a otra persona a leer literatura. Por el contrario, estoy absolutamente convencida de que lo que una persona lega a otra es la revelación de un secreto: el amor por la literatura. Y eso es más un acto de contagio que una enseñanza (p.17).

Por esto es crucial en la Educación Literaria como lo expone Cerrillo (2007), educar la sensibilidad lectora: ver leer en el hogar, ver leer en la escuela, ver leer en la televisión, ver leer a quienes tienen cierta trascendencia mediática, a quienes son para todos modelos a seguir, es decir, provocar la lectura por contagio. Cerrillo (2005) igualmente afirma que ese contagio hace parte de un largo proceso formativo debido a que el lector no nace, se hace; pero el no lector también: esto depende de un proceso en el que interviene el desarrollo de la personalidad y en el que se viven experiencias lectoras motivadoras y desmotivadoras, casi siempre en dos únicos contextos, el

familiar y el escolar. Es en este punto donde son oportunos los postulados de Chambers (2008) donde asegura que cada vez más crece la certeza de que la mediación de un adulto letrado y favorablemente dispuesto entre los niños y la literatura es el factor más importante en el surgimiento del deseo de leer, una actividad que no es impuesta, es fomentada a través de estos estímulos.

En suma, como lo menciona Montes (1999) hablar de Educación Literaria es ayudar a que la literatura ingrese en la experiencia del ser humano, en su cotidianidad y en su hacer. “educar en la literatura es un asunto de tránsito y ensanchamiento de fronteras.” (p. 55). Es así, como buscando lograr este ensanchamiento, se deben abordar ciertos aspectos como los propuestos por Colomer (1991) Primero: tener en cuenta ¿Dónde se lee?: El texto literario aparece en la escuela, pero debe tener objetivos más claros. Segundo ¿Qué se lee?: necesidad de ampliar el corpus con obras literarias más cercanas a los intereses de los estudiantes y su propia experiencia. Y tercero ¿cómo se lee?: Teniendo en cuenta la teoría de la recepción literaria en el vínculo que debe tejerse entre el mediador, la obra y en este caso el niño.

Posibilitar el vínculo afectivo

El vínculo que se teje entre el mediador, la obra y el libro es denominado triángulo lector y será conceptualizado más adelante. No obstante, es apropiado mencionar que se construye de manera mucho más efectiva durante la primera infancia, ya que al no existir presiones alfabéticas como lo señala Reyes (2003), es posible concentrarse en el vínculo afectivo que conecta las palabras, las historias y los libros con los seres humanos. Así, vincular los libros con el afecto de los seres más importantes y queridos que rodean a los niños y niñas en sus primeros años, permite crear un nido emocional para afrontar los retos posteriores de la alfabetización. Como lo afirma

Reyes (2003) “Es posible transmitir y fortalecer el amor por la lectura, haciendo explícitas las conexiones entre la literatura y la vida. Este aprendizaje se transmite casi por ósmosis, en el intercambio amoroso y sin presiones de un adulto con un niño” (p. 22).

En la misma línea Ospina (como se citó en Mincultura, 2014) sostiene que “iniciar a alguien en una vida para la cual los libros sean luz y compañía, tengan la frecuencia de un alimento y la confianza de una amistad” (pp.14 – 15) es la mejor manera de acercarse a la literatura y de crear lectores. Como este autor sostiene, la Educación Literaria tiene que ver con algo más que transmitir una técnica: es algo que se asocia con el principio del placer, con las libertades de la imaginación, con la alegría de sentir el ingreso a la vida de diferentes personajes y eso sin duda alguna puede ser generado a través de ese vínculo afectivo.

La experiencia literaria, que hace parte de esta Educación que se viene mencionando, genera vínculos decisivos para la formación emocional y personal de los niños y las niñas, es creadora de sentido, es vía de conocimiento del mundo y de la construcción de la propia identidad y en palabras de Sanjuán (2011) es una práctica liberadora que permite hablar de lo que se siente y se piensa, permite encontrar en las palabras y vivencias de otros las palabras y vivencias propias. De manera semejante lo propone Rosenblatt (2002) al afirmar que “la obra literaria existe en el circuito vivo que se establece entre el lector y el texto: El lector infunde significados intelectuales y emocionales a la configuración de símbolos verbales, y esos símbolos canalizan sus pensamientos y sentimientos” (p. 51). De este modo se comprende que, si la lectura literaria no se vincula con las experiencias pasadas y los intereses presentes, la obra no cobrará vida y la Educación Literaria no será posible.

Poner en circulación las obras literarias

El ejercicio de la Educación Literaria en la escuela implica que el acervo cultural de cada región, con los juegos, las rondas y el folclore en general sea un material indispensable para este proceso, lo que involucra un ejercicio de valoración y recuperación de toda una tradición oral que se transmite de generación en generación y que en la escuela cobra un nuevo sentido. Este sentido como lo manifiesta Robledo (2007) una de las principales autoras interesadas en la enseñanza de la literatura en la escuela, se fomenta creando un mundo de posibilidades para que los niños y niñas puedan crecer como lectores literarios: Abriéndole todas las puertas a la literatura: poniendo a circular a los libros y a los lectores por toda la escuela; tener la biblioteca de literatura infantil y juvenil no solo con textos escolares, sino con toda clase de obras y de elementos que acerquen a los niños y niñas a la literatura; formar los clubes de lectores, las tertulias literarias, los talleres de escritura, la lectura de poemas y novelas por entregas, los foros, las discusiones a partir de la obra de un escritor, o de un libro en particular, las horas del cuento, las canastas viajeras, los boletines de libros recomendados hechos por los mismos niños, las revistas, las salas de lectura y todas estas experiencias acompañadas del maestro que camina junto a los niños y niñas a través de la lectura, despojándose de métodos y ejercicios buscando vivir realmente la aventura de viajar con los libros y la tradición oral tan importante para la primera infancia.

Esta última junto con las demás características de la Educación Literaria mencionadas anteriormente son punto de partida para el siguiente apartado que amplía este enfoque y profundiza en los elementos necesarios para que esta educación llegue a la primera infancia de manera pertinente. Aparece entonces la mediación lectora como la gran subcategoría en la que descansa la Educación Literaria como el concepto más fuerte que explica la forma como se quiere

comprender esta apuesta investigativa y que es sin duda alguna la columna vertebral de este estudio.

2.3.1.1. Mediación lectora. Para hablar de mediación lectora es necesario inicialmente conceptualizar la estética de la recepción literaria ya que, antes de generar procesos de pensamiento, de apropiación de la cultura y de acercamiento a posturas críticas que se van desarrollando poco a poco a lo largo de los años, de los estímulos y de las necesidades de los lectores aumentando su grado de complejidad, la lectura ofrece en esencia uno de los más grandes placeres de la vida y este es la capacidad de agudizar los sentidos, de generar una experiencia estética capaz de transformar y provocar gozo a partir del disfrute de las palabras y su historia y esto se logra en la primera infancia gracias a la mediación lectora. En palabras de Rosenblatt (2002):

Cuanto mayor sea la habilidad del lector para responder al estímulo de la palabra, y mayor su capacidad de saborear todo lo que las palabras pueden entrañar de ritmo, sonido e imagen, más plena podrá ser su participación emocional e intelectual en la obra literaria como un todo. A cambio la literatura ayudará al lector a aguzar su atención hacia la cualidad sensorial de la experiencia (p.75).

Al mismo tiempo, es pertinente resaltar que esa respuesta del lector ha sido estudiada por diversos autores y catalogada por muchos con el nombre de recepción literaria, definida como la respuesta del lector frente al texto. En el caso de los niños y niñas más pequeños, esta recepción está mediada por el adulto mediador y su capacidad de transmitir un efecto estético sobre estos lectores. Rueda (2015) como producto de su investigación, destaca que la biografía lectora, definida como las obras leídas desde el momento de llegar al mundo y la interpretación realizada de estas, son determinantes en el proceso de recepción literaria, de ese efecto que la lectura de

literatura genera. Esta respuesta para la estética de la recepción es dada solamente cuando el lector recibe la obra, ya que esta por sí sola, es solo una información y un producto artístico.

Simultáneamente, Jauss (como lo cita Rueda, 2015) plantea que la literatura sólo se convierte en un efecto histórico cuando interviene la experiencia de los que la reciben o disfrutan, así, la aceptan o la rechazan, la eligen o la olvidan. De la misma manera Rueda destaca los planteamientos de Iser y concluye con estos que el análisis de la experiencia literaria debe contemplarse desde dos posturas: Por un lado, la recepción de la obra y la interpretación que se hace a partir de la realidad, la biografía lectora y la historia del lector, así como también desde el análisis de la interacción en la que se reconocen los elementos que constituyen la obra, es decir, su texto y el efecto estético que este provoca. Asegura así que: “sólo es posible definir lo que significa la obra literaria al reconocer qué le sucede al lector cuando, mediante la lectura, da vida al texto” (p.46). Cuando este proceso se da, se realiza una transacción entre el lector y el texto donde ambos resultan transformados por ese proceso de recepción. Es por estas razones tan importante resaltar la labor del adulto para ser ese mediador en los primeros años de vida entre la obra y el lector para que ese proceso de transacción tenga sentido y genere los efectos que permitan hacerlo parte fundamental de la Educación Literaria y esta se consolide como decisiva en la primera infancia. Esta es la razón de ser del proceso de mediación lectora.

Todo lo anterior confirma que, en los primeros años de vida, la presencia del adulto es determinante para la recepción literaria, para esa respuesta que los niños y niñas como lectores puedan generar al vivenciar una obra y compartirla. En este sentido se posesiona el concepto de mediación lectora, como otro de los más importantes de este estudio y para caracterizarlo es esencial definir ahora lo que se denomina la lectura compartida.

Lectura compartida

La lectura compartida es ese espacio ideal en el que la Educación Literaria cobra sentido y en el que la familia y la escuela deben ser las instituciones generadoras de esos espacios para compartir. Ese ejercicio en el que los niños y niñas como lo enuncia Patte (2004) encuentran un lugar que les permite expresarse, ser reconocidos y escuchados con atención e interés. Un espacio que idealmente debe ser proporcionado por la familia, donde los padres pueden sentirse conmovidos y encontrar un mundo visto con nuevos ojos gracias a los niños y niñas. El adulto que comparte la lectura encuentra sus antiguas emociones y se maravilla al ver las múltiples respuestas llenas de inteligencia y sensibilidad que puede recibir. Se debe agregar lo que resalta esta autora:

Que importante es para un niño, percibir esta admiración por parte del adulto, este placer absolutamente gratuito de estar juntos; es una incitación a crecer, a conocer, a probar la alegría de existir, leer juntos es una fuente fresca a la cual cada uno puede venir a saciar su sed (p.4).

Este intercambio es la base para la formación de lectores, no solamente al dominar de manera más precisa el código lector, sino la formación de lectores literarios, que aprecian la literatura y las experiencias y transacciones que esta genera al ser compartida. En este sentido, como lo afirma Colomer (2005) “Se hace experimentar la literatura en su dimensión socializadora, permitiendo que uno se sienta parte de una comunidad de lectores con referentes y complicaciones mutuas” (p.194). Este proceso de socialización en la primera infancia es vital para el desarrollo de procesos comunicativos y procesos de interacción social al compartir con otros. Este intercambio permite establecer un tránsito entre la recepción individual hasta la recepción en una comunidad cultural que lo interpreta y valora. Como lo afirma nuevamente Colomer (2005) “la escuela es el contexto de relación donde se tiende ese puente y se brinda la posibilidad de cruzarlo” (p.199).

Compartir la lectura es vital para el ejercicio de la Educación Literaria y caracterizar la mediación es fundamental para el trabajo que se pretende realizar. Es por esto apropiado mencionar a continuación los componentes fundamentales de la mediación lectora donde se encuentran los participantes de la mediación, la definición del triángulo lector, las denominadas familias lectoras, la formación de la triada (biblioteca- escuela- familia) y la lectura en voz alta como una de las mejores maneras de asegurar el proceso de mediación lectora.

Participantes de la mediación lectora

Cuando se habla de mediación son muchos los términos asociados a este concepto. Se habla de fomento, intervención, familiarización, promoción y animación entre muchos otros. Todos estos se refieren a la lectura en ámbitos escolares, bibliotecarios o en otras instituciones como la familia que involucran a los adultos encargados de presentar las obras literarias a los niños y niñas. En este sentido, como lo señala Nacarino (2008)

Se consideran mediadores de la lectura a las instituciones o a las personas que directa o indirectamente influyen en el desarrollo de los hábitos lectores en los alumnos. Según esta definición, los mediadores o intermediarios directos serían la escuela, la familia y los intermediarios indirectos la biblioteca y la librería, además de los medios de comunicación que ostentan un papel bastante definitivo en las decisiones lectoras (p. 29).

En la primera infancia, se requiere de un intermediario, un mediador que facilite los primeros encuentros con las obras literarias y que como lo expone Saíenz (2005) les permita a los niños y niñas descubrir el significado, el gozo y la emoción de la lectura generando un interés que los lleve a considerarla como parte indispensable de su vida cotidiana. Esto implica que los maestros, los padres, los bibliotecarios y en general todos los adultos que rodean a la primera

infancia juegan un papel vital en su desarrollo y son los mediadores por excelencia, ya que como lo señala Trelease (2013)

Ni los libros ni las personas tienen cintas adhesivas, la unión entre unos y otros no ocurre naturalmente. Al principio tiene que haber alguien que inicie el vínculo: mamá, papá, familiar, vecino, profesor o bibliotecario, alguien que una al niño con el libro (p.46).

Todo esto ya que la guía y la presencia afectiva del adulto es posiblemente el único método para fomentar la lectura en los primeros años de vida, ya que en palabras de Reyes (2003)

Es imposible enseñar el placer, el sentido vital y el amor por la lectura, sin involucrar a los mediadores adultos, es decir, a los padres, maestros y bibliotecarios. Los trabajos de animación a la lectura que ignoren el papel fundamental de la escuela, la familia y la comunidad como instancias de mediación entre los libros y los niños, serán insuficientes (p.24).

Es aquí importante señalar y aclarar una distinción de definiciones propuesta por Cerrillo (2007) que permiten diferenciar conceptos asociados a la mediación. Este autor propone que el mediador en la lectura no es solo un promotor de esta (figura que pertenece más al ámbito institucional o administrativo) ni tampoco es un animador (figura técnica válida para un momento concreto de la mediación, pero no para todo el proceso que implica). El mediador es entonces aquel adulto que genera momentos constantes de acercamiento a la lectura literaria compartiendo sus emociones y sentimientos con los niños y niñas asegurando así la recepción de la obra de manera significativa

Triángulo lector (obra - adulto - niño)

La experiencia literaria se vive y disfruta a través de la mediación adulta, por ello en la primera infancia se habla de una pareja lectora compuesta por el adulto y el lector, pero más

íntimamente se habla de un triángulo amoroso, un triángulo lector compuesto por el libro, el mediador y el niño o niña. Este triángulo se establece ya que como lo plantea la Alcaldía Mayor de Bogotá (2010) “las voces adultas, sus cuerpos que cantan, sus rostros y sus historias, tomadas de los libros y de la vida, son los textos por excelencia de los más pequeños y sus modelos lectores” (p.58). En el mismo sentido la alcaldía mayor de Bogotá (2019) sostiene que:

El intercambio y la participación inspiran, en relación con la literatura, el posterior nacimiento de un triángulo amoroso que vincula a los niños y las niñas - yo-, los adultos o mediadores -tú-, y los libros y sus historias - él - (p.81).

Posibilitando así una forma de interpretar el mundo. Es por esta razón oportuno situar al adulto, maestro, e idealmente al padre de familia, como el vértice, es decir el punto de encuentro fundamental en este triángulo.

La lectura compartida cuando se establece en una comunidad genera como se enunció múltiples habilidades y desarrollos, pero jamás se compara con la intimidad y el placer generado por la lectura establecida en un triángulo lector. Este, como lo afirma Reyes (2007) es un triángulo amoroso en el que el niño sentado en las piernas de su padre descubre que existe otro mundo donde las ilustraciones parecidas a la realidad no son la realidad sino su representación. En este triángulo se puede estar muy cerca de la fuente de la historia, se puede tocar lo que se está contando y en palabras de Patte (2004) “poder ver y tocar el libro, son elementos que construyen la intimidad de la experiencia de la lectura y proporcionan la seguridad necesaria para dejarse invadir por el relato, las palabras, las imágenes y la música de la voz” (p.3).

Este encuentro cercano es una de las experiencias de mediación más enriquecedora tanto para el niño o niña como para el adulto y este adulto debe ser sin duda alguna miembro de su

familia, un ser tan especial capaz de completar el placer que la lectura de la obra puede generar. Nuevamente en palabras de Patte (2008) se reconoce:

¡Qué placentero es para el niño estar bien sentado sobre las rodillas de sus padres y descubrir, en la seguridad de sus brazos, la historia del universo novedoso al que se tiene el placer y el valor de hacer frente porque se está acompañado de alguien que nos quiere y nos reconforta! (p.207).

Es aquí donde se resalta la importancia de establecer ese triángulo amoroso en el seno del hogar y alrededor de la familia como generadora de un nido emocional tejido con la literatura.

Familias lectoras

Los padres son los primeros mediadores de la lectura, es decir las primeras personas que pueden y deben como lo mencionan Adricáin y Rodríguez (2014) ejecutar acciones sucesivas y sistemáticas encaminadas a despertar y fortalecer el interés por los materiales de lectura y su uso cotidiano no solo como fuente de conocimiento sino también como fuentes de entretenimiento y placer. Esto se da ya que los padres son las primeras personas que se relacionan con los niños y niñas antes que cualquier otro miembro de la sociedad y esto hace que sean los responsables de sembrar de manera temprana la semilla del amor por los libros y el cultivo de los hábitos de lectura, en resumen, son los mediadores más importantes en la primera infancia. Sin embargo, no son los únicos miembros de la familia, en la sociedad actual, son muy pocos los padres y madres que logran hacer presencia permanente en el cuidado y acompañamiento de la infancia y es allí donde aparecen los hermanos, primos, tíos, abuelos y demás cuidadores que de la misma manera son responsables de generar ese nido que conecte a la literatura con la vida. Estas personas al relacionarse directamente con los niños y niñas son el ejemplo más importante para que la lectura

literaria tenga su espacio en el hogar. Ya que como lo afirma Machado (2002) lo que lleva a un niño a leer es el ejemplo:

De la misma forma que aprende a cepillarse los dientes, a comer con tenedor y cuchillo, a vestirse, a ponerse los zapatos, y tantos otros actos cotidianos. Desde pequeño, ve que los adultos lo hacen así. Entonces también él quiere hacerlo como ellos. No es natural, es cultural. [...] Si ningún adulto de los que rodean al niño tiene la costumbre de leer, será difícil que este se vuelva lector (p.15).

La responsabilidad de este ejemplo debe considerarse como fundamental a la hora de reconocer a las familias como poseedoras de este poder. La experiencia lectora en el hogar es una experiencia de vida íntima, es un lugar privado que permite generar múltiples vínculos afectivos decisivos para la consolidación de la lectura literaria en la vida de los niños y niñas, ya que la forma más eficaz para que lean es probablemente que vean leer a las personas que lo rodean.

Es apropiado señalar en esta instancia, que las familias que hacen parte de esta investigación, en su mayoría no están inmersas en una cultura lectora, es decir, que la literatura no hace parte de su cotidianidad ni de sus hábitos, por tal razón no es transmitida a los niños y niñas de manera adecuada. Esta situación es una de las problemáticas que la escuela en general afronta a la hora de promover la lectura en los hogares. Es posible entonces relacionar lo enunciado por Patte (2004) producto de sus investigaciones:

En las comunidades marginadas, los encuentros con la lectura son escasos, porque la vida de las familias es difícil, agotadora y para muchos padres la lectura está asociada al recuerdo de fracasos dolorosos, a la limitación o a la incapacidad. Descubirla o redescubrirla, compartiendo la lectura con sus hijos en relaciones agradables, emotivas y

lúdicas, susceptibles de generar nuevos tipos de relaciones dentro de la familia o de la biblioteca puede ser en un sentido más amplio, un camino de integración social (p.3).

Es por estas razones fundamental reconocer que para que existan familias lectoras, especialmente en comunidades vulnerables, la mediación de la escuela y la sociedad en general debe ser mucho mayor con el fin de como lo señala Robledo (2016) lograr disponibilidad y acceso, diferenciando así a la disponibilidad como la posibilidad de que los textos estén al alcance de los lectores y el acceso como la garantía de que estos textos sean realmente apropiados, leídos y usados. La escuela de este modo debe generar acciones que fomenten la cultura lectora en las familias, dando a conocer lugares y mecanismos a través de los cuales se puede acceder a los materiales de lectura dentro y fuera de la institución. Todas estas acciones tienen que ver con eventos y orientaciones que se brinden a las familias para transformar sus hogares en espacios donde la literatura circule naturalmente. La escuela y la familia de esta manera generan un vínculo que permite consolidar un proyecto conjunto en la formación de lectores que posibilita la Educación Literaria tan importante en la primera infancia que debe mantenerse a lo largo de la vida. Todo esto teniendo en cuenta lo planteado por Reyes (2005) donde afirma que los patrones de crianza son potencializadores o inhibidores del desarrollo en los más pequeños, por esta razón se puede cambiar el curso del desarrollo con una intervención a tiempo, un encuentro con la literatura que transforme el camino de la vida de los niños y niñas para siempre si se comprende y se mantiene. Este cambio debe darse idealmente de la mano de la escuela y la formación de las familias lectoras debe ser parte fundamental del proceso de Educación Literaria que se establezca en la escuela.

Las familias lectoras son aquellas en las cuales existen libros en la cocina, en la sala, en las habitaciones, en el baño, en todos los espacios. Son aquellas en las que la literatura circula

espontáneamente en todos los rincones y la que es compartida con todos los miembros de la familia. “asociar la lectura con gusto y placer es una manera de hacerla parte de los tiempos de ocio, también es una oportunidad para que padres e hijos lean juntos y compartan momentos significativos en la vida familiar” (Robledo, 2016, p.32).

En este sentido Nacarino (2008) propone los siguientes 10 principios imprescindibles para que en los hogares existan familias lectoras:

- 1- Dar Ejemplo. Los lectores no nacen, se hacen
 - 2- Escuchar. Formar un lector activo
 - 3- Compartir. Leer juntos. Compartir lecturas
 - 4- Proponer no imponer. es mejor sugerir que imponer
 - 5- Acompañar. El apoyo de las familias es necesario en todas las edades
 - 6- Ser constantes. La lectura como acto cotidiano
 - 7- Respetar. Los lectores tienen derecho a elegir
 - 8- Informarse. Pedir consejo a especialistas
 - 9- Estimular. Cualquier situación puede ser favorable para disfrutar con los libros
 - 10- Organizarse. Dedicar tiempo y espacio a la lectura. Organizar una pequeña biblioteca.
- (p.30).

La escuela entonces debe ser garante de la realización de acciones a partir de la Educación Literaria que promuevan este espacio lector en la familia, teniendo en cuenta que se debe ser paciente con la participación que se genera, ya que es una labor ardua que día a día se va gestionando y que es un proceso en el que toda la comunidad educativa debe participar para obtener algún tipo de resultado. Y se debe partir de considerar independiente de la realidad social, económica y la formación académica de las familias, que éstas tienen todo para considerar a sus

miembros como lectores, escritores y sobre todo mediadores a partir de sus saberes culturales. Ya que como lo sostiene nuevamente Robledo (2016) “apelar a la capacidad lectora de los padres, madres, los abuelos o los tíos es pensar en positivo, en especial cuando se parte del reconocimiento de los haberes y no de las carencias” (p.35).

Esta puede ser la puerta al éxito de un proceso de Educación Literaria en el seno del hogar mediado por la familia y todos sus miembros que puede mantenerse a lo largo de la vida.

Tríada (Biblioteca – escuela – familia)

Cuando se habla de lectura compartida, donde la familia y la escuela son los agentes más importantes en el proceso, es adecuado resaltar el papel de la biblioteca escolar, como un espacio de crecimiento del lector y un apoyo decisivo en la Educación Literaria. Es un lugar donde se abren múltiples posibilidades de conocimiento y en el que interviene toda la comunidad educativa. Además, como lo menciona Robledo (2016) no es suficiente con que cumpla su función pedagógica de apoyar el Proyecto Educativo Institucional y el desarrollo del currículo. Debe ser una guía y acompañante de todos los procesos académicos, recurriendo tanto a materiales y recursos como a propuestas pedagógicas propias considerándose como un centro de aprendizaje.

En palabras de Castán (como se citó en Robledo, 2016) se entiende la biblioteca como:

un lugar, unos recursos humanos, unas dotaciones y unos servicios que faciliten el trabajo intelectual (aprendizaje) individual y colectivo, y la extensión de la cultura (integración sociocultural); una biblioteca para el ocio y para el negocio, para el estudio, sí, pero también como lugar de encuentro, de sociabilidad, de debate, de información, de libertad de expresar la propia opinión [...] para todos por igual (p.26).

Estos espacios de integración sociocultural son los principales formadores de mediadores, los responsables de educar a los maestros y a las familias y formarlos como lectores para que así

puedan trascender a ser los correctos mediadores dentro del proyecto cultural que es la Educación Literaria. En este sentido se deben reconocer los planteamientos mencionados por Mincultura (2014) en los cuales se clasifica la lengua en lengua fáctica y lengua del relato. La primera de estas clasificaciones se ocupa del lenguaje cotidiano y las palabras expresadas de manera natural. La lengua del relato da curso a la experiencia de la narración y es aquella que se alimenta de la literatura y todo su acervo. De este modo los libros se ofrecen como un territorio de despliegue de la lengua del relato y es aquí donde resulta fundamental resaltar la función de las bibliotecas y sus posibles aportes en la vida de los niños y niñas y sus familias.

Si para ingresar a la lengua del relato es necesario tener a la mano oportunidades que brinda la literatura, ya sea oral o escrita, y la mediación de adultos disponibles al arte de narrar, cuánta potencia tienen las intervenciones de un bibliotecario que, o bien sale a pescar lectores, o bien recibe a los que por cuenta propia se acercan a la biblioteca, poniendo a disposición esos acervos que da el lenguaje (Mincultura, 2014, p.31).

Este bibliotecario que se señala es a su vez el maestro o el miembro de la familia que actúa como mediador del proceso y es el encargado de ofrecer todas las obras literarias.

Otra de las posibilidades que se abre a la mediación lectora es ahora la biblioteca pública, ese espacio proporcionado por la ciudad para cumplir de la misma manera esa función sociocultural que se mencionaba anteriormente. La biblioteca pública, es uno de los medios gratuitos y libres con los que la comunidad cuenta para acceder a la lectura y a la información. La escuela, puede y debe asumir la responsabilidad dentro de la Educación Literaria, de educar a las familias en el uso de estos espacios promoviendo la adquisición del carné y la publicación y explicación de los programas disponibles para que las familias logren visitar la biblioteca y aprovechar adecuadamente todos sus beneficios.

Las visitas más frecuentes a la biblioteca pueden proporcionar una mayor exposición a los programas que se ofrecen, lo que posibilitará mayor información a los padres de familia y mayor uso adecuado de sus instalaciones y beneficios. Todo esto debe tenerse en cuenta, ya que en la tarea de acercar a los más jóvenes a la lectura los padres no se encuentran solos. En esa batalla como lo denomina Adricaín y Rodríguez (2014)

Pueden contar con el apoyo de importantes aliados, como los profesores y los bibliotecarios. Cada quien en su terreno y con las armas propias de su condición, puede hacer mucho. Lo ideal es que esos tres factores (hogar – escuela – biblioteca) conjuguen sus empeños (p.112).

Lectura en voz alta

Es el momento de mencionar una de las maneras más contundentes como la mediación lectora se hace presente en el trabajo con primera infancia y esta se trata de la lectura en voz alta. Esta lectura constituye el mejor estímulo para fomentar el gusto por la lectura en cualquier espacio donde se realice, sea en la intimidad del hogar o en la escuela. Como lo afirma uno de los principales conocedores e investigadores de esta práctica Trelease (2013) la lectura en voz alta:

Es el catalizador para que todo niño quiera leer por sí mismo y suministra los cimientos de la lectura al nutrir su capacidad de escucha. La comprensión oral (escucha) aparece antes de la comprensión lectora [...] el vocabulario escuchado es el depósito de palabras que alimenta el vocabulario del habla, el de la lectura y el de la escritura, todo al mismo tiempo (p.41).

Es por estas razones que el mediador sea cual sea, leyendo en voz alta, además de introducir a los niños y las niñas al mundo de la historia, sobre todo en la primera infancia cuando aún se

están consolidando los inicios de lectura alfabética, está dando apertura a la comprensión y al conocimiento de vocabulario y de la lengua del relato como se enunció anteriormente.

Este autor resalta dentro de sus postulados, que el adulto lee a los niños y niñas por las mismas razones que les habla: para tranquilizarlos, para entretenerlos, para explicarles algo, para despertar su curiosidad, pero principalmente para crear lazos afectivos inquebrantables, que son posibles de construir gracias a la literatura. Manifiesta igualmente que al leerles en voz alta: “condicionamos su cerebro para que asocie la lectura con el placer; creamos las bases del conocimiento; construimos su vocabulario y ofrecemos un modelo lector” (Trelease, 2013, p.41). Esta última característica, es quizá decisiva en el acercamiento a la lectura y hace parte fundamental de la Educación Literaria.

Para finalizar, se destaca que:

Cuando un adulto lee a un niño, ocurren tres cosas simultáneamente y sin esfuerzo: 1) Se crea una conexión placentera entre el niño y el libro; 2) tanto el niño como el adulto están aprendiendo algo del libro que comparten doble aprendizaje y 3) el adulto vierte sonidos y sílabas llamadas palabras en el oído del niño. Allí estas palabras se juntan en un depósito llamado vocabulario auditivo (Trelease, 2013, p.84).

Este vocabulario que se acumula además de fortalecer la comunicación y la forma de comprender el mundo permite asociar la lectura con el placer de escuchar la melodiosa voz del mediador y le da la posibilidad de compartir la lectura usando de la misma manera la expresión oral para la vivencia de la historia. Reconociendo esto, niños y niñas alrededor de los mediadores entendidos como la familia, los maestros o cualquier persona que se relacione con ellos, a través de la lectura en voz alta comparten la experiencia literaria y se educan en este ejercicio.

2.4. Políticas gubernamentales en la formación de lectores

En los últimos 10 años, Colombia ha realizado a nivel político grandes apuestas en lo que tiene que ver con la primera infancia y el reconocimiento de esta etapa vital en la cual se construyen las bases de la vida en todos los aspectos que tejen el desarrollo del ser humano.

2.4.1. Apuestas nacionales

Una de las principales apuestas Nacionales, fue El Plan Nacional de Lectura y escritura (PNLE) “Leer es mi cuento” creado por Mincultura y el MEN, desde el año 2010, como parte de la estrategia Nacional de Cero a Siempre, liderada por la Alta Consejería de programas especiales de la Presidencia de la República, dirigida a “promover y garantizar el desarrollo infantil temprano de los niños en su primera infancia, a través de un trabajo unificado e intersectorial desde una perspectiva de derechos” (Mincultura, 2014, p.98). Como lo expone en esta misma línea Mincultura (2019) el PNLE se concibió como una política que buscaba combatir la desigualdad dotando a los menos favorecidos de herramientas que mejoraran sus oportunidades a lo largo de su vida. Se pensó en la primera infancia como protagonista de un programa de fomento a la lectura y para ello, se eligieron cuatro acciones que pudieran elevar los índices de lectura en el país, especialmente en los que se acercan a los libros por primera vez en el hogar y luego en la escuela. La primera acción fue acercar los libros a los niños y niñas y sus familias, así se produjo una serie literaria especial para entregar a quienes no tenían libros en el hogar llamada “leer es mi cuento”. La segunda acción buscó mejorar la infraestructura y los servicios de las bibliotecas y formar a los bibliotecarios que las atienden, se fortaleció entonces la Red Nacional de Bibliotecas Públicas. La tercera acción consistió en garantizar la conectividad de la gran mayoría de bibliotecas del país, dotarlas de mejores computadores y tecnologías. Y el cuarto y último componente se centró en la gestión de alianzas con entidades públicas y privadas para fortalecer las tres primeras acciones.

Estas acciones todas encaminadas a fortalecer el acercamiento de la población menos favorecida a la lectura a través del contacto con la literatura, liderando así las apuestas políticas que han buscado formar lectores.

Por otro parte, el MEN (2014) publica dentro de la serie de orientaciones pedagógicas para la Educación Inicial en el marco de la atención integral, un documento que caracteriza la literatura en la primera infancia. Allí, destaca el desarrollo de una línea técnica de la Educación Inicial, como un derecho impostergable, de acuerdo con lo previsto en el marco de la Estrategia Nacional para la Atención integral a la primera infancia de Cero a Siempre, Ley 1804 de 2016 que se mencionó anteriormente, desde la cual se vienen impulsando acciones intersectoriales y articuladas orientadas a promover y garantizar el desarrollo integral desde un enfoque de derechos. Asumiendo la educación inicial como constitutiva del desarrollo de los niños y niñas, se señalan los pilares de la educación inicial entre los cuales aparece nuevamente la literatura entendida como “el arte de jugar con las palabras escritas y de la tradición oral, las cuales hacen parte del acervo cultural de la familia y del contexto de las niñas y los niños” (p.16). En este sentido estas orientaciones pedagógicas apuntan a una Educación Literaria pretendiendo:

Inspirar a maestras, maestros y agentes educativos para que la literatura esté presente en la vida cotidiana de las niñas y los niños y para que quienes los acogen, cuidan y educan los introduzcan a ese mundo simbólico socialmente construido por medio del cual los seres humanos se comunican, expresan, conocen y construyen historia (p.17).

En la misma línea, el más reciente lineamiento gubernamental generado igualmente por El MEN (2017) denominado como las bases curriculares para la educación Inicial y Preescolar, surge con el aporte de la línea técnica y los lineamientos curriculares anteriormente señalados buscando construir un mismo horizonte curricular y pedagógico. Así, “trascienden la mirada centrada en las

Dimensiones del desarrollo infantil, y proponen un abordaje más integral en el marco de los propósitos de desarrollo y aprendizaje que está llamada a garantizar la educación inicial y preescolar” (p. 23). Este lineamiento señala a la literatura como una de las actividades rectoras de la primera infancia que posibilita interacciones recíprocas entre las niñas, niños, los adultos y los entornos. Además de señalar su importancia al tejer puentes de comunicación, la ubican como uno de los fundamentos de las bases curriculares, porque guía la elección de estrategias pedagógicas, la manera como se crean los ambientes, la forma de distribuir el tiempo y el espacio y la manera como se hace posible desde allí la interacción con el mundo. De allí radica la importancia de abordar esta actividad rectora desde la Educación Literaria.

Dentro de las orientaciones resaltadas en este apartado, es pertinente hacer referencia a un documento fundamental para este proceso investigativo el cual es elaborado por Robledo (2015) para el MEN llamado familias lectoras. Este documento señala el rol protagónico de la familia en los procesos educativos promoviendo acciones a través del Plan Nacional de Lectura y escritura “leer es mi cuento”, mencionado anteriormente. Estas orientaciones están dirigidas a docentes y bibliotecarios buscando sugerir estrategias que vinculen a las familias constituidas por padres y cuidadores con la intención de que asuman su papel de mediadores y así aporten a procesos de formación lectora. Este documento señala la importancia de consolidar sociedades lectoras, donde los niños y niñas crezcan en hogares en los cuales se recree el lenguaje literario, puedan construir su subjetividad y se genere una cultura lectora, dando orientaciones a los docentes para el trabajo con las familias y realmente contribuir a una Educación Literaria desde el hogar.

Finalmente se destaca el aporte brindado por Mincultura (2014) con el documento Lectura, libro y bibliotecas que hace parte de la colección Derechos y orientaciones culturales para la primera infancia que recoge reflexiones relacionadas con el sentido de la lectura y la literatura en

la cotidianidad de los niños y niñas y el rol de los adultos mediadores y cuidadores. En este documento se caracteriza la importancia del acceso al lenguaje y a la lectura desde las edades más tempranas resaltando la importancia de la biblioteca y de la función mediadora que el adulto cumple en este espacio diseñando y posibilitando los mejores ambientes para que el acceso a la literatura sea garantizado. La biblioteca se convierte entonces en un escenario en el cual se llevan a cabo prácticas propias de la Educación literaria.

2.4.2. Apuestas distritales

Por su parte, a nivel Distrital, Bogotá, desde la última década ha realizado una apuesta por la educación inicial, a partir de la publicación de la Alcaldía Mayor de Bogotá (2010) del Lineamiento pedagógico y curricular para la educación Inicial en el Distrito. Este documento es el resultado de una investigación y trabajo conjunto con diferentes entidades a nivel nacional e internacional, teóricos, maestros y universidades, interesados todos en el tema de la educación para la primera infancia. Este lineamiento, está enmarcado en el Plan de desarrollo Bogotá Humana 2012 – 2016 que identifica la primera infancia como la etapa en que las inequidades aparecen en la vida de los niños y niñas para marcar diferencias en las oportunidades de desarrollo y la propuesta apunta a la construcción de una educación de calidad para la primera infancia. Se proponen así los pilares de la Educación Inicial, donde se destaca que:

Hablar de literatura en la primera infancia implica abrir las posibilidades a todas las construcciones de lenguaje –oral, escrito y no verbal– que envuelven amorosamente a los recién llegados para darles la bienvenida al mundo, que son parte de su historia familiar y cultural y que se transmiten de generación en generación, unas veces en la materialidad de un libro y muchas otras veces a través de “libros sin páginas”, es decir, de creaciones provenientes de la tradición oral que circulan en la memoria de los pueblos (p.55).

En la misma línea plantea este lineamiento dentro de las Dimensiones del desarrollo, para este caso la Dimensión comunicativa, en la cual afirma que es crucial comprender que las experiencias comunicativas propuestas en la primera infancia inciden en el presente y futuro de los niños y niñas como sujetos de lenguaje. Es aquí donde se enfatiza la necesidad de propiciar ambientes y experiencias comunicativas para ampliar las posibilidades de inclusión y de participación de los niños y niñas en comunidad siendo la Educación Literaria una posibilidad de construcción de estos ambientes.

Finalmente, el documento más reciente generado por la Alcaldía Mayor de Bogotá (2019) brinda la más reciente actualización del Lineamiento pedagógico y curricular para la educación Inicial en el Distrito, de la mano de diferentes instituciones que propenden por el mejoramiento de la primera infancia como la Secretaría de Educación del Distrito, Secretaría Distrital de Integración Social, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, El Instituto Distrital de las Artes y el Instituto Colombiano De Bienestar Familiar.

Este lineamiento denomina ahora dentro de los componentes fundamentales, ejes del trabajo pedagógico de la siguiente manera:

Eje 1: Desarrollo social y personal de la primera infancia

Eje 2: Expresión en la primera infancia: comunicación a través de los lenguajes y el movimiento

Eje 3: Experimentación y pensamiento lógico en la primera infancia.

Destacando para este trabajo investigativo el énfasis en el Eje 2, en lo que tiene que ver con desarrollar el lenguaje y gozar de experiencias comunicativas auténticas. Del mismo modo como se dijo anteriormente denomina a los pilares ahora como actividades rectoras de la primera

infancia, destacando la literatura como una actividad decisiva en el desarrollo infantil, las primeras aventuras en el mundo de los libros y la exploración de la ficción y la realidad.

A lo largo de todos los apartados, las anteriores orientaciones gubernamentales son tomadas en cuenta para ilustrar los diferentes aspectos que alrededor de la investigación se desarrollan ya que sus aportes son decisivos para este referente teórico, la profundización y conceptualización que se realizó frente a la Educación Literaria y la propuesta que se quiere formular para la transformación de las prácticas pedagógicas en la escuela.

Capítulo III: ¿Cómo se recorrerá el camino de la investigación?

En este capítulo se abordará el diseño metodológico de la propuesta comenzando por la definición del tipo de investigación, el enfoque y el método empleado en el proyecto. Este será el camino desde el cual se enunciará la ruta metodológica que se implementará, definiendo cada uno de los momentos del proceso, las acciones diseñadas, los instrumentos de recolección de información y la manera como se realizará el análisis de los datos.

3.1. Tipo de investigación cualitativa

El interés de este proceso investigativo gira en torno a la consolidación de la Educación Literaria en la primera infancia ubicándola como fundamental para el desarrollo de todas las potencialidades de los niños y niñas, reconociendo así la necesidad que tiene la escuela de transformar sus prácticas pedagógicas e involucrar a la familia en este proceso formándola como mediadora de la lectura infantil. Este proceso es desarrollado desde el **paradigma de investigación cualitativa** que enfatiza en la comprensión de la realidad observando y analizando las perspectivas de la comunidad que estudia y la forma como interactúa y comprende este contexto. Este paradigma, como es mencionado por Denzin y Lincoln (2012) “implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan” (pp. 48 – 49). Esta manera de abordar la investigación se caracteriza en este caso particular por la intención emancipatoria de transformar la realidad buscando los elementos que permitan aportar a la resolución de una problemática desde la comprensión de esta a partir de lo observado y los fundamentos teóricos abordados. Es de este modo como se busca fortalecer la Educación Literaria en la primera infancia, a partir de la

participación de la familia en este proceso vinculándola desde la escuela y aportando a su formación como mediadores de la lectura.

3.2. Enfoque hermenéutico

Este paradigma cualitativo descrito anteriormente se hace evidente a partir del **enfoque hermenéutico** de la investigación y cobra sentido, ya que luego de observar y comprender la realidad de las familias alrededor de la literatura infantil, se pretende reflexionar sobre este contexto, esto implica un primer acercamiento a una intervención de esa realidad al cuestionar los modos en que es abordada. Lo anterior va en correspondencia con las ideas de Sandoval (2002) que caracteriza este paradigma afirmando que hace una lectura de la realidad de manera holística acudiendo a la observación natural del entorno o proceso investigado que tiene como finalidad comprender e interpretar la realidad. Este autor enfatiza en que el conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado. De esta manera se pretende generar un vínculo con las familias y su proceso de formación como mediadoras de la lectura, luego de analizar la realidad a partir del diagnóstico previo y de observar la necesidad que en la institución MBA se tiene de acercar la literatura a la primera infancia, pero desde la formación de las familias como mediadoras estableciendo un diálogo cercano que permita hacer claridad frente a sus fortalezas y debilidades.

3.3. Método de investigación acción

Teniendo en cuenta que este proceso de investigación se realizará con la participación de las familias, de los estudiantes y en general de toda la comunidad educativa y se piensa en un trabajo en el cual el diálogo y la reflexión constante sean punto de partida para todas las transformaciones y las construcciones conceptuales que se establezcan, la manera de comprender la investigación será abordada desde el *método de Investigación Acción* que será llamado a lo largo de este trabajo como *IA*. La caracterización de este método es resultado de las indagaciones

realizadas por varios autores que han buscado conceptualizarlo y son recopilados por otros investigadores. Así, siguiendo la caracterización anteriormente realizada y según los planteamientos de Álvarez y Álvarez (2014) quienes recogen los postulados de algunos autores alrededor de este método, sostienen que la IA es una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes buscando mejorar la forma de comprender y actuar en ciertas situaciones y por tal razón requiere la participación de grupos integrando en el desarrollo de la indagación y el diálogo a todos los participantes del proceso investigativo. Estos autores reconocen también la importancia del diseño de fases a partir de la elaboración de un plan de trabajo que se organiza con base en el problema identificado y se reestructura a medida que se va desarrollando.

Bajo esta misma línea, otro de los planteamientos que se realiza como resultado igualmente de la recopilación de las ideas de varios autores, es el mencionado por Anderson et al. (2007) el cual adicional a las características ya nombradas, sostiene que la IA busca generar conocimiento desde las acciones o intervenciones en las realidades investigadas y para este proceso requiere un espiral de ciclos de planeación, acción, observación y reflexión, donde los resultados de cada ciclo son punto de partida para el siguiente ciclo de investigación, siendo éste un bucle que nunca termina.

Finalmente, desde esta perspectiva Latorre (2005) menciona que:

El propósito fundamental de la investigación – acción no es tanto la generación de conocimiento como el cuestionar las prácticas sociales y los valores que las integran con la finalidad de explicitarlos [...] La investigación – acción no es ni investigación ni acción, ni la intersección de las dos, sino un bucle recursivo y retroactivo de investigación y acción (p. 27).

A partir del diálogo establecido con las familias, del llamado que se les hará para participar en la escuela para dar a conocer sus opiniones, su sentir y su experiencia frente a la literatura, se cuestionará de algún modo como es planteado por este autor las prácticas sociales de la comunidad educativa, buscando indagar sobre su cotidianidad con el fin de interactuar todo el tiempo con el bucle retroactivo de planeación - acción - observación y reflexión que permitirá diseñar la forma en que las familias serán formadas como mediadoras de la lectura infantil con el fin de generar una real transformación en este aspecto.

Lo anterior en concordancia con lo enunciado por Latorre (2005) cuando señala que dentro de las características principales de la IA se encuentran el carácter participativo y colaborativo, la capacidad de creación de comunidades autocríticas, la estructuración de un proceso sistemático de aprendizaje, la generación de cambios progresivos o resultados parciales y una de las más importantes características nombrada anteriormente el ciclo de planificación, acción, observación y reflexión que se va complejizando en el desarrollo del proceso.

3.4. Ruta metodológica

La ruta metodológica que se adapta a los objetivos de este estudio en lo que se refiere a la transformación de las prácticas pedagógicas en la primera infancia a través de la formación de las familias como mediadoras de la lectura infantil, es la propuesta de Álvarez y Álvarez (2014) y Latorre (2005) que como se dijo en apartados anteriores permite un proceso permanente de planificación, acción, observación y reflexión. El primer momento de planificación teniendo en cuenta que es decisivo para el proceso se llevará a cabo en 2 fases, como se verá a continuación.

Figura 3
Ruta Metodológica



Fuente: Elaboración propia, 2020.

3.4.1. Delimitación del problema a investigar en la acción y planificación del proceso de acción - Planificación

Esta primera fase de planificación se llevó a cabo en el proceso de diagnóstico y contextualización en el cual se identificó como se mencionó en el capítulo I apartado 1.2 el problema de investigación que gira en torno a la ausencia de las familias en el proceso de formación de la primera infancia en lo que tiene que ver con el abordaje de la literatura infantil, analizando las posibles causas asociadas y las consecuencias de esta problemática que afecta a los niños y niñas de grado jardín del Colegio MBA. De allí luego de la revisión de un referente teórico pertinente y acorde a las temáticas identificadas, surge la necesidad de generar un proceso de Educación Literaria con las familias y la comunidad educativa desde la misma institución.

En la segunda fase de la planificación, se busca realizar una acción para que la escuela vincule a las familias en el proceso de Educación Literaria al que se llega luego de realizar una revisión teórica exhaustiva que permitió identificar la pertinencia de una intervención que posibilitara la formación de las familias como mediadoras de lectura. Así se diseña una intervención a través de una Secuencia Didáctica en la que participa la comunidad educativa de la institución integrada por niños y niñas de jardín, sus familias y estudiantes de primaria. Este diseño de intervención aunque se define en la fase de planificación navega todo el tiempo por el bucle retroactivo propuesto por la IA para ser generado.

3.4.1.1. Secuencia didáctica. Buscando generar una transformación progresiva de las prácticas de la Educación Literaria, especialmente en lo que tiene que ver con las familias y su papel como mediadoras en el proceso, se asume la Secuencia Didáctica como la propuesta de intervención que se enmarca en el ciclo propuesto por la IA, llevando siempre a complejizar de manera progresiva los saberes trabajados y desarrollada en el ciclo de planificación, acción, observación y reflexión que hace que el proceso nunca sea definitivo y siempre este en construcción. Como es mencionado por Camps y Zayas (2006) investigadores que se han dedicado a explorar sobre la didáctica de la lengua:

La secuencia está constituida por un conjunto de tareas diversas, pero todas ellas relacionadas con un objeto global que les dará sentido. Lo que otorga unidad al conjunto no es únicamente el tema, sino la actividad global implicada, la finalidad con que se lleva a cabo (p. 34).

La secuencia didáctica se diseña como un proyecto que empieza y acaba en él mismo. Está constituida por una serie de actividades que producen la elaboración de un producto final

y la consecución de determinados objetivos de aprendizaje que, además, forman un proceso completo de enseñanza y aprendizaje (p.115).

De este modo, las secuencias didácticas como lo plantean estos autores deben partir de objetivos y contenidos claros, que serán desarrollados durante el proceso de intervención y se estructuran en dos tipos de actividades. La actividad de investigación, que se entiende como los resultados de la secuencia y la actividad de aprendizaje en la que se busca la reflexión y toma de conciencia frente a los contenidos abordados. La secuencia didáctica propuesta por estos autores se organiza idealmente en 3 fases consecutivas en el tiempo:

I Fase: Consiste en definir y negociar la tarea que se llevará a cabo, donde se plantea el problema a resolver y se anticipan los conocimientos que se deben aprender.

II Fase: Donde una vez definida la tarea, se acordarán los procedimientos a seguir para cumplirla.

III Fase: En la cual es donde se verifican los aprendizajes obtenidos.

Estas fases como se mencionará más adelante son el eje fundamental de la propuesta planteada por este estudio.

De la misma manera es pertinente tener en cuenta lo mencionado por Pitluk (2016) donde afirma que:

Las secuencias didácticas son una manera de trabajar en distintas propuestas que posibilitarán el desarrollo de diferentes acercamientos al objeto de conocimiento, de forma espiralada. Así, se deja de lado la idea de secuencia lineal y tradicional, para sostener la posibilidad de retomar determinados aspectos en las diferentes actividades o propuestas que implica una secuencia (p.152).

Esta idea de retomar los aspectos constantemente y de manera espiralada va en concordancia con el paradigma cualitativo y el método de IA que son el camino elegido para el fortalecimiento de la Educación Literaria en la primera infancia con la participación de la familia y la escuela en el proceso.

3.4.1.2. Fases de la secuencia didáctica. En concordancia con lo afirmado en los apartados anteriores, esta secuencia busca realizar un diálogo de saberes con los participantes y de manera espiralada complejizar los aprendizajes que en este caso tienen que ver con la literatura y su abordaje en la primera infancia a través de la lectura. De este modo la propuesta de desarrollo de la Secuencia Didáctica que lleva por nombre “**Familias lectoras**” consta de 3 fases cada una compuesta por 3 sesiones, cada sesión desarrollada en 3 momentos como puede apreciarse en la siguiente tabla.

Tabla 1
Estructura de desarrollo Secuencia Didáctica

FASE	SESIÓN I	MOMENTO I
		MOMENTO II
		MOMENTO III
	SESIÓN II	MOMENTO I
		MOMENTO II
		MOMENTO III
	SESIÓN III	MOMENTO I
		MOMENTO II
		MOMENTO III

Fuente: Elaboración Propia, 2020.
Estructura de cada fase y cada sesión

Cada FASE se encuentra enmarcada por un objetivo general, donde se especifican la descripción, los saberes que corresponden a unas categorías y los recursos a utilizar. A su vez, cada SESIÓN busca girar alrededor de un objetivo específico, describiendo los participantes, la duración proyectada, la ruta de trabajo diseñada para cada momento, una evaluación de la experiencia y la descripción de los instrumentos de recolección de información. Todo esto siempre fundamentado en los 4 momentos mencionados de la IA, enfatizando en la posibilidad que brinda la Secuencia Didáctica de complejizar los saberes de manera progresiva. Cuando las sesiones incluyen el trabajo con las familias tendrán un apartado denominado familias lectoras en el cual se especificarán las acciones proyectadas para el hogar. A continuación se puede observar el contenido de cada fase y sesión.

Tabla 2
Contenidos de Fase y Sesión

FASE	OBJETIVO GENERAL	SESIÓN	OBJETIVO ESPECÍFICO
	DESCRIPCIÓN		PARTICIPANTES
	SABERES		DURACIÓN
	RECURSOS		RUTA DE TRABAJO
			EVALUACIÓN
			INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Fuente: Elaboración propia, 2020.
Contenido de cada una de las fases y de las sesiones

Contenidos fase

Fase: Se describe el nombre de la fase

Objetivo general: Este objetivo describe la intención general de la sesión y la meta a la que se pretende llegar.

Descripción: En este espacio se pretende relatar en términos generales el contenido de cada sesión y la manera como se llevará a cabo.

Saberes: En este espacio se describen los conceptos que se quieren explorar con los participantes y construir a lo largo de las diferentes sesiones en relación con las categorías a priori.

Recursos: Se describen así los elementos y espacios que deben emplearse para el desarrollo de las diferentes sesiones.

Contenidos sesión

Sesión: Se enumera la sesión.

Objetivo específico: Se describe en este espacio la meta puntual a la que cada sesión quiere apuntar para cumplir el objetivo general.

Participantes: Se detallan en este espacio los miembros de la comunidad educativa que participarán en cada una de las sesiones.

Ruta de trabajo: Se describe en este espacio la metodología diseñada en cada uno de los 3 momentos planteados en la sesión.

Familias lectoras: Este apartado será incluido cuando se trabaje con las familias y busca explicitar las acciones a realizar en el hogar para fortalecer el proceso de mediación iniciado en la institución.

Evaluación: En este espacio se describe la manera como cada fase será evaluada.

Instrumentos de recolección de información: Se detallan los instrumentos que fueron usados para recolectar la información y la manera como se sistematizaron.

Teniendo en cuenta la estructura y los contenidos anunciados anteriormente se diseñó la secuencia didáctica de la siguiente manera:

Tabla 3
Fase I

FAMILIAS LECTORAS	
FASE I	
En búsqueda de experiencias lectoras	
OBJETIVO	Generar experiencias lectoras en los estudiantes y sus familias a partir del acercamiento y exploración de la literatura infantil mediante el uso de la biblioteca escolar.
DESCRIPCIÓN	Esta fase busca generar en los estudiantes y sus familias experiencias lectoras a partir de la exploración de diferentes materiales de lectura y el acercamiento a la literatura infantil a partir del uso de la biblioteca escolar. Se inicia un trabajo con los estudiantes en el aula de clase para luego trasladarlo a sus familias invitándolas a participar de espacios en la institución educativa.
SABERES	Experiencia lectora, Géneros editoriales de literatura infantil, Mediadores de lectura , lectura compartida
RECURSOS	Aula de clase, libros biblioteca del aula, material para tarjetas de invitación (cartulina, pegamento, papeles de colores, colores, tijeras) colchonetas, instrumentos musicales

Fuente: Elaboración propia, 2019
Contenido de la fase I

Tabla 4
Fase I – Primera Sesión

PRIMERA SESIÓN		
OBJETIVO	Acercar a los niños y niñas a experiencias lectoras compartidas	
PARTICIPANTES	Estudiantes grado Jardín	
DURACIÓN	1 hora y 30 minutos	
RUTA DE TRABAJO		
MOMENTO I	MOMENTO II	MOMENTO III
Presentación de biblioteca rodante en la cual se encuentran libros álbum que los niños y niñas de manera libre podrán explorar de forma individual identificando el espacio en el cual estos libros están ubicados y la manera como deben cuidarlos y compartirlos con los demás niños generando un intercambio de obras.	Se pedirá a los estudiantes que en parejas realicen ahora lectura de cuentos donde primero uno de ellos leerá a su compañero y será el encargado de presentar la portada, señalando de que trata el cuento y posteriormente su contenido. Luego cambiarán de libro y ahora será el otro compañero quien lo leerá.	Para cerrar la sesión se realizará la lectura en voz alta por parte de la maestra del cuento “ Vamos a cazar un oso ” de Michael Rosen. En este se explorará la historia a partir de instrumentos musicales que recrearán cada uno de los espacios del cuento. Al finalizar la lectura se realizarán preguntas a los estudiantes como: ¿Cuál fue el camino que más disfrutaron en el paseo y por qué? ¿Cuál fue el camino que no les gusto y por qué? ¿Con qué personas les gustaría realizar este viaje? ¿Por qué el oso estaba en la cueva? ¿Para dónde se fue el oso cuando le cerramos la puerta de la casa?
EVALUACIÓN	Se realizarán preguntas a los estudiantes donde se evidencien sus impresiones luego de la experiencia de lectura compartida. Posteriormente se hará una retroalimentación con los estudiantes sobre el uso de la biblioteca rodante, de los libros y la manera como pueden interactuar con estos en el espacio dispuesto en el aula.	
INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	Grabación de la sesión, fotografías y registro en diario de campo	

Fuente: Elaboración propia, 2019.
Estructura y contenido de la Primera Sesión – Fase I

Tabla 5
Fase I – Segunda Sesión

SEGUNDA SESIÓN		
OBJETIVO	Generar una campaña de expectativa con las familias para participar en el proceso de formación de mediadores de la lectura.	
PARTICIPANTES	Estudiantes grado Jardín	
DURACIÓN	1 hora y 30 minutos	
RUTA DE TRABAJO		
MOMENTO I	MOMENTO II	MOMENTO III
Se generará de nuevo un espacio de lectura en el aula de clase en la cual los niños y niñas explorarán de manera libre los materiales de lectura de la biblioteca identificando nuevamente la manera como deben cuidar los libros y organizarlos en el espacio adecuado asignado para ello invitándolos a compartir la lectura con sus demás compañeros.	Se comentará a los estudiantes que se invitará a sus familias al Colegio para compartir con ellos alrededor de una sorpresa. Esto para generar una campaña de expectativa frente a los estudiantes y sus familias. Los niños y niñas elaborarán una tarjeta en la que invitan a sus familias a ser protagonistas de una historia que se desarrollará en su salón de clase.	Los estudiantes entregarán a sus familias la invitación y de esta manera se dará inicio a una semana de expectativa frente al trabajo que se realizará en la próxima sesión. Se darán indicaciones a las familias sobre la fecha de este encuentro.
EVALUACIÓN	Se realizarán preguntas a los estudiantes donde se evidencien sus impresiones luego de la experiencia de lectura compartida con el fin de evidenciar si sus respuestas muestran otras impresiones. Posteriormente se hará una retroalimentación con los estudiantes sobre el uso de la biblioteca rodante, de los libros y la manera como pueden interactuar con estos en el espacio dispuesto en el aula buscando de igual modo evidenciar un avance en el manejo de estas habilidades. Finalmente se preguntarán sus impresiones frente a la visita que se tendrá próximamente de sus padres de familia.	
INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	Grabación de la sesión, fotografías y registro en diario de campo	

Fuente: Elaboración propia, 2019.
Estructura y contenido de la Segunda Sesión – Fase I

Tabla 6

Fase I – Tercera Sesión

TERCERA SESIÓN		
OBJETIVO	Conocer la experiencia lectora de las familias con el fin de generar un primer acercamiento significativo a la literatura	
PARTICIPANTES	Familias estudiantes de grado Jardín	
DURACIÓN	2 horas	
RUTA DE TRABAJO		
MOMENTO I	MOMENTO II	MOMENTO III
Se dará la bienvenida a las familias con la lectura en voz alta del cuento “ Vamos a cazar un oso ” de Michael Rosen usando diferentes elementos para cada uno de los espacios propuestos por la historia. Así se espera realizar una introducción a la Educación Literaria a partir de la experiencia vivida por las familias por medio de la mediación de la maestra y la posibilidad de interacción que la literatura infantil permite a través de la generación de una experiencia de lectura compartida.	Se realizará un diálogo con las familias buscando profundizar en conceptos y términos a partir de lo suscitado en la experiencia de lectura alrededor de preguntas como: ¿Qué recuerdos tienen de la relación con los cuentos en su infancia? ¿Qué personas les contaban cuentos, les cantaban, les narraban historias? ¿En qué momentos y espacios les leían, les contaban historias, les cantaban canciones? ¿Qué personajes recuerdan de esos cuentos, canciones e historias? ¿Qué cosas, situaciones de esos recuerdos comparten ahora con sus hijos? ¿Qué les gusta leer como adultos ahora?.	Se dará finalmente una contextualización del proceso que se realizará en las diferentes actividades aclarando conceptos como lectura, literatura infantil y mediación lectora, donde especialmente se hará énfasis en la formación que recibirán como mediadores durante el proceso. Esto se realizará a través de experiencias alrededor de nanas y arrullos, retahílas, poesía y cuentos en los cuales a partir de la interacción con los libros de la biblioteca y el diálogo establecido en el momento anterior se busca iniciar una explicación de los diferentes géneros editoriales de la literatura infantil y sus distintos lenguajes. Finalmente se abrirá espacio para preguntas y se convocará al trabajo en el hogar.
FAMILIAS LECTORAS	Se busca generar un primer acercamiento a la literatura en familia a partir de 2 experiencias: 1. Elección de un cuento de la biblioteca que llevarán a casa para compartir durante la semana, en diferentes momentos y con diferentes lecturas (adultos a niños, niños a adultos, cantos, dramatizaciones, elaboración de algún elemento a raíz de la lectura, reflexiones en familia, y en general lo que se desee y la manera como se desee abordar) 2. Búsqueda de literatura infantil en el hogar con los diferentes integrantes de la familia, con el fin de seleccionar material con el cual se pueda compartir la lectura y establecer una posible biblioteca en el hogar.	
EVALUACIÓN	Se realizarán preguntas a las familias sobre sus impresiones sobre la experiencia vivida y la manera como consideran que aporta este proceso que se desarrollará a sus hijos y familias identificando los aspectos relevantes.	
INSTRUMENTOS	Grabación de la sesión, fotografías y registro en diario de campo	

Fuente: Elaboración propia, 2019.
Contenido y estructura Fase II

Tabla 7
Fase II

FAMILIAS LECTORAS	
FASE II	
Experimentando la Lectura compartida	
OBJETIVO	Posibilitar procesos de lectura compartida mediante la vivencia en el aula de clase y en el hogar de experiencias lectoras a partir del acercamiento a la literatura infantil.
DESCRIPCIÓN	En esta fase se busca acercar a las familias y a los estudiantes a prácticas de lectura compartida a partir de la vivencia en el aula de clase y en el hogar de experiencias lectoras significativas a la luz de diferentes géneros editoriales en los que se pueda hacer evidente el acervo cultural y diferentes manifestaciones artísticas.
SABERES	Experiencia lectora, géneros editoriales de literatura infantil, mediadores de la lectura , lectura compartida, triángulo lector, lectura en familia, Lectura en voz alta, selección de obras literarias
RECURSOS	Patio del colegio, imágenes impresas, libros biblioteca del aula, telas, varitas mágicas, colchonetas, material para libros artesanales (cartulina, pegamento, papeles de colores, colores, pintura, algodón, aserrín, lana, tijeras)

Fuente: Elaboración propia, 2019.
Estructura y contenido de la Tercera Sesión – Fase I

Tabla 8
Fase II– Primera Sesión

PRIMERA SESIÓN		
OBJETIVO	Fortalecer el proceso de lectura compartida a través de experiencias de lectura creativas.	
PARTICIPANTES	Estudiantes y familias de grado Jardín	
DURACIÓN	2 horas	
RUTA DE TRABAJO		
MOMENTO I	MOMENTO II	MOMENTO III
Se da inicio a la lectura del cuento “Maisy va de excursión” de Lucy Cousins con la participación de los estudiantes esperando que las familias evidencien la manera como sus hijos realizan el ejercicio de la lectura en voz alta.	Se realiza una retroalimentación de la organización de la biblioteca escolar y su clasificación en géneros editoriales, realizando preguntas a las familias sobre lo trabajado en la sesión anterior y sobre la experiencia de lectura en el hogar. Esto a partir de la exploración de los libros. Precizando ciertas conceptualizaciones sobre: Libro álbum, lectura, literatura infantil. Luego de esto se generará un proceso de lectura compartida en el cual los estudiantes leerán a sus familias los libros que quieran de manera libre.	Se realizará la lectura compartida del cuento “Conjuros y Sortilegios” de Irene Vasco buscando que las familias y los niños y niñas interactúen en este cuento siendo hechiceros y brujos y participen de las oportunidades creativas que esta autora brinda con el fin de realizar un proceso de lectura en voz alta de manera diferente. Al final se realizará un diálogo con las familias y estudiantes sobre sus impresiones con esta experiencia.
FAMILIAS LECTORAS	Se solicitará a las familias lo siguiente: 1. Elección de 2 libros para leer en familia en el hogar y compartir la lectura en espacios y momentos diferentes con las herramientas creativas que se han brindado. 2. Diseño y elaboración de personaje creativo que deberán traer para la próxima sesión pensando en un protagonista de un cuento que se creará en los próximos encuentros	
EVALUACIÓN	Se realizarán preguntas a las familias sobre sus impresiones sobre la experiencia vivida y la manera como consideran que aporta este proceso que se desarrollará a sus hijos y familias identificando posibles construcciones conceptuales y avances en el proceso. Se realizará igualmente una retroalimentación de los saberes construidos en estos encuentros.	
INSTRUMENTOS	Grabación de la sesión, fotografías y registro en diario de campo	

Fuente: Elaboración propia, 2019.
Estructura y contenido de la Primera sesión - Fase II

Tabla 9

Fase II– Segunda Sesión

SEGUNDA SESIÓN		
OBJETIVO	Generar una experiencia de lectura compartida con estudiantes de la Institución Educativa	
PARTICIPANTES	Estudiantes grado Jardín y grado primero	
DURACIÓN	1 hora y 30 minutos	
RUTA DE TRABAJO		
MOMENTO I	MOMENTO II	MOMENTO III
Se recibirá a los estudiantes de grado primero en el aula de clase mostrándoles la biblioteca del aula y a partir de la exploración de los libros se les dará una breve explicación de los géneros editoriales de literatura infantil (libro álbum y cuento), su diferencia y la manera en que se debe cuidar y dar uso al libro.	Se conformarán parejas de lectura en la cual los estudiantes de grado primero leerán a los estudiantes de Jardín diferentes libros, explorando los libros álbum de la biblioteca del aula. Posteriormente los niños de Jardín leerán a sus compañeros de primero.	Se cerrará la sesión con la lectura en voz alta del libro digital “Chumba la cachumba” de Carlos Cotte el cual permitirá interactuar a través de movimientos corporales digitalizados y generar la experiencia lectora compartida de manera creativa entre los grupos de niños y niñas participantes.
EVALUACIÓN	Se realizarán preguntas a los estudiantes de grado Jardín con el fin de evidenciar sus avances conceptuales en lo que tiene que ver con la lectura en voz alta, el libro álbum y el funcionamiento de la biblioteca rodante buscando generar un diálogo que dé cuenta de los avances realizados.	
INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	Grabación de la sesión, fotografías y registro en diario de campo	

Fuente: Elaboración propia, 2019.
Estructura y contenido de la Segunda Sesión - Fase II

Tabla 10

Fase II – Tercera Sesión

TERCERA SESIÓN	
OBJETIVO	Construir libros artesanales en familia de manera creativa buscando estimular la lectura compartida en el hogar
PARTICIPANTES	Familias y estudiantes de grado Jardín
DURACIÓN	2 horas

RUTA DE TRABAJO

MOMENTO I	MOMENTO II	MOMENTO III
Construcción de un cuento entre todos los participantes a partir de imágenes de personajes, espacios y situaciones que estarán impresas y serán la base para dar inicio a una historia construida colectivamente.	A partir del personaje creado en familia como protagonista de una historia, los participantes continuarán con la creación de poemas, canciones o historias alrededor del personaje otorgándole un nombre, unas características, una edad y unos rasgos de personalidad específicos que escribirán o plasmarán creativamente. Se suministrará el material que necesiten para la realización del personaje.	Las familias en compañía de sus hijos presentarán el personaje a los demás integrantes del grupo con el fin de socializar el trabajo realizado a todos.

FAMILIAS LECTORAS

1. En casa continuarán con la construcción del cuento, ubicando algunos espacios, personajes y aventuras. Se les suministrará a las familias el material que requieran para esta realización.
2. Se mostrarán y compartirán videos de posibles alternativas para la construcción de estos libros artesanales.
3. Se les recomendará a las familias que para la siguiente sesión traigan una caja de cartón con el fin de realizar un espacio creativo para la biblioteca del hogar.

EVALUACIÓN

Se realizarán preguntas a las familias sobre sus impresiones sobre la experiencia vivida y la manera como consideran que aporta este proceso que se desarrollará a sus hijos y familias identificando los aspectos relevantes.

INSTRUMENTOS

Grabación de la sesión, fotografías y registro en diario de campo

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Estructura y contenido de la Tercera Sesión - Fase II

Tabla 11
Fase III

FAMILIAS LECTORAS	
FASE III Familias mediadoras de la lectura	
OBJETIVO	Establecer con las familias espacios y materiales en el hogar que les permitan generar procesos constantes de mediación lectora
DESCRIPCIÓN	Esta fase busca consolidar la formación de las familias como mediadoras de la lectura infantil a partir de la creación de libros artesanales y el espacio de la biblioteca en el hogar como acciones que fortalecen la Educación literaria.
SABERES	Experiencia lectora, géneros editoriales de literatura infantil, mediadores de la lectura, lectura compartida, triángulo lector, lectura en familia, lectura en voz alta, selección de obras literarias, Educación literaria, Literatura infantil
RECURSOS	Patio del colegio, libros biblioteca del aula, material para libros artesanales y portalibros (cajas de cartón, cartulina, pegamento, papeles de colores, colores, pintura, algodón, aserrín, lana, tijeras), medallas, menciones de honor

Fuente: Elaboración propia, 2019.
Estructura y contenido de la Fase III

Tabla 12
Primera Sesión - Fase III

PRIMERA SESIÓN		
OBJETIVO	Diseñar con los estudiantes libros artesanales alrededor de Maisy uno de sus personajes favoritos.	
PARTICIPANTES	Estudiantes grado Jardín	
DURACIÓN	1 hora y 30 minutos	
ruta de trabajo		
MOMENTO I	MOMENTO II	MOMENTO III
Lectura del libros digitales de Maisy va a la guardería y Maisy va a la cama , de Lucy Cousins con el fin de que los estudiantes exploren las diferentes historias que este personaje cuenta.	A partir de diferentes imágenes de Maisy y sus personajes, los estudiantes construirán un libro artesanal en el que crearán la propia historia de Maisy. Usarán diferentes materiales dispuestos en el aula de clase para realizar de manera creativa este libro que luego será llevado a la biblioteca del hogar	Los estudiantes tendrán un espacio de lectura libre en la que podrán compartir los diferentes cuentos realizados por sus compañeros e intercambiaran los libros diseñados.
EVALUACIÓN	Se realizará una retroalimentación de la lectura de las historias de Maisy buscando evidenciar cómo la apropiación de este personaje les permite fortalecer su expresión oral para luego observar el trabajo materializado en el libro artesanal.	
INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	Grabación de la sesión, fotografías y registro en diario de campo	

Fuente: Elaboración propia, 2019.
Estructura y contenido de la Primera sesión Fase III

Tabla 13

Segunda Sesión - Fase III

SEGUNDA SESIÓN	
OBJETIVO	Generar un diálogo entre los estudiantes alrededor de una historia que se materialice en la construcción de un libro artesanal
PARTICIPANTES	Estudiantes grado Jardín y grado segundo
DURACIÓN	1 hora y 30 minutos

ruta de trabajo

MOMENTO I	MOMENTO II	MOMENTO III
<p>Presentación del capítulo "Mi nueva habitación" de Guillermina y Candelario, serie de televisión en la cual se narran las aventuras de unos hermanos y su familia. Esto con el fin de dar apertura a la realización del momento II. Se realizará una lectura con presentación digital. .</p>	<p>Los estudiantes de Jardín contarán a sus compañeros de segundo historias alrededor de su familia, paseos, fiestas o momentos que han compartido, con el fin de plasmarlas por medio de dibujos y construir un libro artesanal alrededor de estas vivencias. Los estudiantes de jardín realizarán los dibujos de estas historias y los estudiantes de segundo escribirán el complemento de estas narraciones según las indicaciones de sus creadores.</p>	<p>Se leerán por grupos algunos de los libros creados por los estudiantes con el fin de conocer sus obras y realizar la lectura compartida de este libro artesanal</p>
EVALUACIÓN	Se observará la forma como los estudiantes interactúan con sus compañeros con el fin de evidenciar que elementos del ejercicio de la lectura en voz alta se han consolidado en ellos.	
INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	Grabación de la sesión, fotografías y registro en diario de campo	

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Estructura y contenido de la Segunda Sesión Fase III

Tabla 14

Primera Sesión - Fase III

TERCERA SESIÓN		
OBJETIVO	Fortalecer el proceso de formación lectora de las familias y los estudiantes a partir de la construcción de la biblioteca del hogar.	
PARTICIPANTES	Familias y estudiantes de grado Jardín	
DURACIÓN	2 horas	
RUTA DE TRABAJO		
MOMENTO I	MOMENTO II	MOMENTO III
Se realizará la Lectura en voz alta del cuento ¡No, no fui yo! de Ivar Da Coll en el que cada familiar participará con un verso. A partir de su lectura, se generarán una serie de herramientas para abordar la lectura en voz alta. Posteriormente se iniciará un diálogo sobre las experiencias vividas a lo largo de las sesiones con preguntas como: ¿Las experiencias realizadas han cambiado la manera como leen a sus hijos? ¿Tienen ahora un espacio para la lectura en el hogar? ¿Por qué creen que la literatura infantil es importante para sus hijos? Y las demás preguntas que el diálogo suscite.	Diseño y construcción de un portalibros creativo a partir de la caja de cartón traída previamente y del uso de diferentes materiales dispuestos para tal uso. Este trabajo será realizado en familia y busca disponer de un espacio exclusivo para la literatura en el hogar. Durante la realización se escucharán arrullos y rondas tradicionales colombianas con el fin de darlas a conocer a las familias dando nuevas herramientas de experiencias en el hogar. Las familias terminarán su portalibros y establecerán en casa un espacio para esta “biblioteca del hogar” con el fin de ubicar allí toda la literatura infantil que se ha construido en las diferentes sesiones y la recopilación de los materiales que en el hogar se han encontrado y que puedan contribuir al abordaje de la literatura infantil.	Se realizará la presentación de cada una de las obras realizadas en familia, haciendo una retroalimentación de cada proceso y unas reflexiones finales alrededor de la experiencia vivida y la formación que recibieron las familias, los estudiantes y toda la comunidad educativa. Finalmente se entregarán unos reconocimientos a las familias y a los niños y niñas como mediadoras de lectura infantil, los libros artesanales construidos y un brochure en el que se recopilen las recomendaciones dadas a lo largo de las sesiones, destacando la importancia de la literatura infantil y de la familia como mediadora de la lectura en la primera infancia.
EVALUACIÓN	A partir del diálogo con las familias sobre las preguntas orientadoras del primer momento se rescatarán sus aportes y se evidenciarán sus impresiones a lo largo de la sesión frente a la consolidación de los saberes trabajados alrededor de toda la Secuencia didáctica.	
INSTRUMENTOS	Grabación de la sesión, fotografías y registro en diario de campo	

Fuente: Elaboración propia, 2019.
Estructura y contenido de la Tercera sesión Fase III

3.4.2. Ejecución de la acción - Acción

Este momento de la ruta metodológica se evidenciará a través de la intervención de la Secuencia didáctica “Familias lectoras” que se tienen proyectado realizar de la siguiente manera.

Tabla 15
Cronograma de trabajo Secuencia Didáctica

CRONOGRAMA DE TRABAJO		
FASE I		
SESIÓN I Semana 1	SESIÓN II Semana 2	SESIÓN III Semana 3
FASE II		
SESIÓN I Semana 4	SESIÓN II Semana 5	SESIÓN III Semana 6
FASE III		
SESIÓN I Semana 7	SESIÓN II Semana 8	SESIÓN III Semana 9

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Se observa que cada una de las sesiones se desarrollará en una semana, y de esta manera se proyecta un trabajo para 3 meses

En esta implementación de la secuencia se proyecta la recolección de información a partir de grabaciones de algunas sesiones, de fotografías de los momentos más significativos de cada encuentro y de observación directa, aspectos que serán sistematizados a partir del diario de campo

de cada una de las sesiones con el fin de realizar una narración de lo vivenciado. De igual modo se realizarán entrevistas semiestructuradas para algunos de los participantes del proceso buscando entender si efectivamente a través de dicha secuencia fue posible la construcción de saberes alrededor de la literatura infantil y la formación de la familia como mediadora de la lectura.

3.4.2.1. Diario de campo. La sistematización de la información se realizó a través del diario de campo entendido como uno de los instrumentos de recolección de información más importante en esta investigación ya que como es propuesto por Albertín (2007) es un instrumento donde no solo se registra información, sino que principalmente queda grabado el discurso social y las formas de ser y actuar de los participantes bajo la mirada del investigador. Como lo propone esta autora, el diario de campo en su estructura es una construcción en la que el investigador participa activamente ya que la escritura de este es resultado de una interpretación de la realidad y una narración rigurosa de lo vivenciado enriquecido por los detalles que son los más representativos siendo una gran fuente de información dando cuenta de la cercanía con todos los participantes de la experiencia.

El relato del diario de campo permitirá de algún modo conocer un contexto social, cultural, familiar y educativo que brinda grandes aportes al proceso investigativo que como lo manifiesta Albertín (2007) posibilita “estar en relación con otros (que por tanto se hacen visibles en la escritura y cobran voz) dentro de un horizonte socio – histórico” (p. 15).

Estas características permitirán que a partir del registro de este diario se logren recoger los aportes más significativos de la secuencia didáctica y detallar la realización de cada uno de los encuentros que se realizarán con los niños y niñas y con las familias bajo la interpretación del investigador, pero con la mirada igualmente de los participantes.

El formato de Diario de campo que será usado será el siguiente:

Tabla 16

Formato diario de campo

FORMATO DIARIO DE CAMPO

CONTENIDO

FASE	Nombre y número de la fase
SESIÓN	Número de la sesión
FECHA	Fecha en la cual fue realizada la experiencia
HORA	Rango de tiempo en el que fue realizada la sesión
LUGAR	Espacio en el que se desarrolló el encuentro
RECURSOS	Materiales usados en la sesión
PARTICIPANTES	Miembros de la comunidad educativa que participaron en la experiencia
DESARROLLO DE LA SESIÓN	Narración de la sesión dividida en los 3 momentos planteados en la ruta de trabajo

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Aspectos contenidos en el diario de campo que serán registrados en cada una de las sesiones de la Secuencia

3.4.2.2. Entrevista semiestructurada. El segundo instrumento que será una gran fuente de información es la llamada entrevista semiestructurada. Así, como lo plantean Díaz, Torruco, Martínez y Varela (2013) ésta busca obtener información de la manera más precisa posible con la participación del entrevistador donde a partir de la interpretación continua de las respuestas de los entrevistados se logre comprender su discurso.

Se empleará la entrevista semiestructurada luego del desarrollo de la Secuencia Didáctica con el fin de obtener las impresiones de los participantes entablado un diálogo cercano, ya que como lo plantean estos autores, ésta es mucho más flexible pues se adapta a los entrevistados, motivándolos a participar con el fin de crear más cercanía, aclarar términos y generar un diálogo que permita a los participantes expresar sus puntos de vista y evidenciar la realidad del hecho investigado, en este caso las experiencias vividas en la Secuencia planteada. Esta flexibilidad permitirá obtener información más profunda y detallada a partir de lo que denominan (Díaz et al., 2013) una conversación amistosa entre un entrevistado y un oidor que escucha atentamente, guiando el curso de la entrevista según el objetivo formulado con anterioridad.

Las preguntas orientadoras que serán punto de partida para la entrevista a las familias son las siguientes:

1. ¿Las experiencias realizadas como “familias lectoras” han cambiado la manera como lee a sus hijos, de ser así, de qué manera?
2. ¿Antes de la experiencia tenía un espacio de lectura en el hogar, como era?
3. ¿Tiene ahora un espacio para la lectura en el hogar? ¿Cuál es?
4. ¿Qué espacios da ahora para la literatura infantil y la lectura de esta en el hogar?
5. ¿Qué tipo de literatura comparte con sus hijos, (libros, narraciones orales, canciones, juegos)?

6. ¿En qué momentos lee a sus hijos?
7. ¿Qué libros son los más recomendados para la edad de sus hijos y por qué razón?
8. ¿Considera que la literatura infantil es importante para sus hijos? ¿Por qué razón?
9. ¿Qué sentimientos cree que genera en sus hijos y en usted compartir espacios de lectura con ellos?
10. ¿Considera que construye un lazo afectivo a través de la literatura infantil (música, juego, lectura) con sus hijos? ¿Por qué razón?
11. ¿Considera a la literatura infantil como un encuentro familiar? ¿por qué razón?
12. ¿Siente que maneja de una manera más adecuada la lectura en voz alta a partir de la experiencia de familias lectoras? ¿Por qué razón?
13. ¿Considera que la visión sobre la literatura y lectura infantil ha cambiado después del proceso de “familias lectoras”?
14. ¿Cómo observa ahora la relación de sus hijos con la literatura infantil?
15. ¿Se considera mediadora de la lectura infantil? Si es así ¿por qué?

Las preguntas orientadoras que serán posibilitadoras del diálogo con los niños y niñas son las siguientes:

1. ¿Te gusta leer?
2. ¿Qué te gusta leer?
3. ¿Con quién lees?
4. ¿Dónde lees?
5. ¿Qué libros te gusta leer?

A partir de sus respuestas se entablará un diálogo en el cual se puedan recoger sus impresiones frente a la lectura y al impacto que la secuencia didáctica tuvo en su familia y en los procesos de mediación lectora en el hogar.

El formato bajo el cual se transcribirán las entrevistas será el siguiente:

Tabla 17

Formato diario de campo

TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA No.

Proyecto:

Nombre del archivo:

Duración:

Evento de Entrevista:

Fecha:

Lugar de Entrevista:

Hora:

Entrevistador:

Entrevistados:

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Aspectos contenidos en la transcripción de las entrevistas con el fin de organizar y unificar la información recibida

Se usarán las siguientes convenciones básicas:

Pregunta: negrilla

Respuesta: sin negrilla

E1: Entrevistador

A1: entrevistado 1 /A2: entrevistado 2/

De la misma forma es pertinente señalar en este apartado que se pedirá a todos los participantes de la Secuencia Didáctica su consentimiento para el uso de su imagen y la información suministrada para fines pertinentes, a partir del diligenciamiento del consentimiento informado con el siguiente formato.

Figura 4

Formato Consentimiento informado



DOCUMENTO DE AUTORIZACIÓN DE USO DE IMAGEN SOBRE FOTOGRAFÍAS Y FIJACIONES AUDIOVISUALES (FOTOGRAFÍAS Y VIDEOS) PARA USO PÚBLICO

Atendiendo al ejercicio de la Patria Potestad, establecido en el Código Civil Colombiano en su artículo 288, el artículo 24 del Decreto 2820 de 1974 y la Ley de Infancia y Adolescencia, el colegio Minuto de Buenos Aires I.E.D. solicita la autorización escrita del padre/madre de familia o acudiente del (la) estudiante _____, identificado(a) con el NUIP número _____, alumno de la Institución Educativa Minuto de Buenos Aires I.E.D. para que aparezca ante la cámara, en una videograbación y toma de imágenes con fines pedagógicos que se realizará en las instalaciones del colegio mencionado.

De la misma manera la institución solicita la autorización de _____ identificado con cédula de ciudadanía _____ como padre/madre de familia o acudiente del estudiante para que igualmente aparezca ante la cámara, en una videograbación y toma de imágenes con fines pedagógicos.

El propósito del video y las imágenes es evidenciar el desarrollo de la Experiencia Significativa con uso pedagógico del proyecto de grado denominado **Educación Literaria en la primera Infancia** realizado por la docente Melissa Gil Ramírez en el estudio de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás. El video y las imágenes serán objeto de evaluación como parte de las evidencias de la evaluación de desempeño anual de la institución y podrá ser utilizado con fines demostrativos ante otros docentes y ante los directivos de la Universidad mencionada quienes realizarán un seguimiento del desarrollo del proyecto. Sus fines son netamente pedagógicos, sin lucro y en ningún momento será utilizado para objetivos distintos.

Autorizo,

Nombre del padre/madre de familia o acudiente

Cédula de ciudadanía

Nombre del estudiante

NIUP

Fecha: ___ / ___ / ___

Calle 43 No. 57 - 14 Centro Administrativo Nacional, CAN, Bogotá, D.C.
PBX: +57 (1) 222 2800 - Fax 222 4953
www.mineducacion.gov.co - atencionalciudadano@mineducacion.gov.co

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Autorización que los padres de familia firmarán donde permiten el uso de su imagen y la de sus hijos para fines pedagógicos

3.4.3. Evaluación de lo generado en la acción – Observación

Luego de recolectar toda la información a través de los instrumentos nombrados se realizará la sistematización de los datos recolectados con el fin de observar estos insumos y evaluar de algún modo el proceso realizado con el análisis que se proyectará. Este proceso se hará inicialmente a la luz de las ideas de Yuni y Urbano (2006) buscando en primera instancia *organizar* adecuadamente todo lo registrado. Como lo plantean estos autores, esta organización es un proceso que será realizado a la par con la recolección de información en la implementación de la Secuencia Didáctica y las entrevistas, con el fin de comenzar a identificar lo más relevante y facilitar así la primera fase del proceso de análisis. Es precisamente en este punto donde se menciona el planteamiento de Sandoval (2002) quién es guía para el proceso de análisis con su propuesta de 3 fases de codificación.

3.4.3.1. Codificación descriptiva. En esta fase se espera generar un sistema de códigos que en este caso serán colores que permitirá en un primer momento separar la información más relevante y convertirla en un dato que podrá ser analizado. Así se establecerán posibles categorías a priori que serán punto de partida para la codificación de la información a la luz del referente teórico consolidándolas en una matriz de categorías que será la base para la codificación descriptiva de los diarios de campo y la transcripción de las entrevistas. Dentro de estas categorías se encontrarán las grandes apuestas propuestas en el referente teórico que tiene que ver con lectura en primera infancia, literatura infantil y Enseñanza de la literatura infantil en la escuela.

3.4.3.2. Codificación axial. A partir de las categorías a priori y del muestreo anteriormente descrito siguiendo de igual modo algunos de los planteamientos de Strauss (como se citó en Coffey y Atkinson, 2003) se realizará una codificación más profunda para generar ideas y ampliar los marcos conceptuales permitiendo expandir los datos y analizarlos en su totalidad, buscando identificar sus dimensiones, las relaciones que se puedan establecer entre los hechos y especialmente las consecuencias luego de interrogar los datos y sacarles el máximo provecho identificando obstáculos y avances. Así se construirá una matriz analítica que permitirá consolidar la información, sustrayendo cada apartado significativo de los diarios de campo y la transcripción de las entrevistas, identificando las convergencias y divergencias para agrupar las unidades de significado de una manera más clara.

Estas dos fases se realizarán en este proceso de la ruta metodológica dando paso a la tercera de *codificación selectiva* en el siguiente momento planteado por la IA.

3.4.4. Revisión con base en la evaluación del plan los resultados para diseñar uno nuevo - Reflexión

En este momento se pretende entablar un diálogo con los conceptos propuestos en el referente teórico que permitirá formular ejes y lugares centrales de reflexión de esta propuesta con el fin de evidenciar si se dio cumplimiento a los objetivos trazados. Se establecerán los posibles resultados luego del análisis de la información codificada anteriormente producto de la implementación de la Secuencia Didáctica y las entrevistas realizadas. Este momento de reflexión que durante todo el proceso se llevó a cabo buscando reelaborar la planeación y acciones de la propuesta se consolidará con la codificación selectiva en el que el análisis de la información se llevará a profundidad dando apertura a las emergencias y los grandes logros del proyecto de investigación alrededor de la formación de familias como mediadoras de la lectura infantil a través del abordaje de la literatura y sus múltiples posibilidades.

Capítulo IV: ¿Cuáles son los resultados del proceso?

Este capítulo realiza una reflexión frente al trabajo realizado en la Secuencia Didáctica a partir de un balance de la ejecución del proceso, la evaluación de lo generado en la acción, la Sistematización de la Secuencia y las entrevistas semiestructuradas realizadas a la comunidad educativa participante donde se realiza una narración de la experiencia vivida, con el fin de comenzar el análisis de la información a la luz de los niveles de codificación descriptiva, axial y selectiva que presentarán los resultados identificando las fortalezas y debilidades del proceso.

4.1. Balance de la ejecución de la secuencia didáctica “familias lectoras”

La Secuencia didáctica se realizó de acuerdo con lo planificado. Se cumplió el cronograma de actividades como se tenía proyectado y contó con la participación de las familias y los niños y niñas de Jardín, del grado primero y segundo de primaria. La duración de cada una de las sesiones tuvo una variación teniendo en cuenta que el trabajo con los niños y niñas depende de su ritmo y del avance del proceso, de este modo en ocasiones se ocupaba más tiempo del estipulado o por el contrario se terminaba antes de lo proyectado. Es importante señalar igualmente que el patio de la institución que fue un espacio pensado para varias sesiones no pudo ser usado debido a lluvias y arreglos locativos de la institución lo que hizo que todas las sesiones de trabajo se realizarán en el aula de clase. La infraestructura de la institución es muy pequeña y no se cuenta con más espacios de trabajo. Sin embargo, se le dio el máximo provecho al espacio del aula de clase buscando cumplir con los objetivos de cada una de las sesiones. La primera sesión en la que participaron las familias tuvo mucha acogida con la asistencia de 20 familias, pero a lo largo de las siguientes sesiones el grupo de asistentes se redujo a 15 participantes que fueron constantes con su participación y asistencia y con los que se llevaron a cabo todas las fases de la Secuencia Didáctica. Durante todas las sesiones se motivó a las familias faltantes para que retomaran el proceso, pero

por situaciones de tiempo, permisos laborales e inconvenientes personales no fue posible que continuaran el proceso de formación.

4.2. Evaluación de lo generado en la acción

Se consideró necesario la sistematización de la Secuencia Didáctica implementada a partir de los diarios de campo realizando un relato de cada una de las Fases y sesiones con el fin de rescatar lo más significativo e importante del proceso. De la misma forma se desarrollará la sistematización de las entrevistas a partir de su transcripción con el mismo objetivo.

4.2.1. Sistematización de la secuencia didáctica “familias lectoras”

Es importante aclarar en este punto que para todas las figuras que se observarán a continuación se cuenta con los respectivos consentimientos informados según el formato evidenciado en el capítulo III, en el cual las familias autorizan el uso de su imagen y la de sus hijos para fines pertinentes acordes con el proceso investigativo. De igual modo es necesario señalar que la narración que se realizará a continuación fue obtenida a partir del registro en el diario de campo que puede observarse en el anexo N° 1.

I Fase: En búsqueda de experiencias lectoras

La primera fase buscó propiciar en los estudiantes y sus familias experiencias lectoras a partir de la exploración de diferentes materiales de lectura y el acercamiento a la literatura infantil mediante el uso de la biblioteca escolar. Se realizó un trabajo con los estudiantes para luego trasladarlo a las familias invitándolas a participar de espacios de lectura en la institución educativa.

En la *primera sesión* se presentó a los niños y niñas la biblioteca rodante estableciendo en un *primer momento* un diálogo sobre las mejores maneras de usar los libros, la manera de organizarlos en la biblioteca para garantizar que perduren y las múltiples maneras como podían leerlos y explorar su contenido. En esta biblioteca se encontraron solamente libros álbum con los

que pudieron explorar la lectura libre de múltiples obras y luego pasar en un *segundo momento* a la lectura en parejas y grupos donde compartieron con sus compañeros realizando la lectura en voz alta de las historias y generando un intercambio de experiencias e impresiones de lo observado en los libros.

Figura 5

Niños y niñas de grado Jardín alrededor de la biblioteca rodante



Fuente: Propia, 2019.

Niños y niñas se encuentran explorando la lectura de libros álbum de manera individual

Finalmente en un *tercer momento* se realizó la lectura en voz alta del cuento *Vamos a cazar un oso* (Rosen, 1993) por parte de la maestra, en la cual los estudiantes interactuaron con los diferentes escenarios presentados en el cuento y con ayuda de elementos como telas, instrumentos musicales, colchonetas y su imaginación tuvieron una experiencia de lectura compartida con sus compañeros alrededor de preguntas que suscitó la historia en los diferentes escenarios y que fueron propuestas por la maestra para generar en los niños y niñas una experiencia de lectura que sería luego en otra sesión retomada por las familias y que les permitió explorar su imaginación al crear múltiples escenarios e interactuar en cada uno de ellos.

Figura 6
Lectura en voz alta cuento “Vamos a cazar un oso”



Fuente: Propia, 2019.

La figura muestra una secuencia de imágenes en las que se observan momentos de la experiencia de lectura en voz alta realizada por la maestra interactuando con diferentes elementos.

En la *segunda sesión* se realizó nuevamente en el *primer momento* la lectura compartida de libros álbum a partir de la biblioteca rodante donde los niños y niñas leyeron inicialmente solos alrededor de sus compañeros y posteriormente compartieron la lectura con ellos y exploraron este género literario. Realizaron lectura en voz alta en grupos donde exploraron con mayor profundidad los libros álbum eligiendo los de su mayor preferencia.

Figura 7
Niños y niñas de grado Jardín leyendo libros álbum



Fuente: Propia, 2019.

Se observa en la figura como este grupo de niños observa el libro álbum y aborda su lectura de manera atenta, explorando las páginas del libro.

Posteriormente en un *segundo momento*, realizaron unas tarjetas de invitación para sus familias motivándolas a participar de estos espacios de lectura en el colegio con el fin de generar expectativa frente a la experiencia que se viviría en las próximas semanas. En estas los niños y niñas invitaban a su familia a ser protagonistas de una nueva historia.

Figura 8
Tarjetas de invitación para las familias



Fuente: Propia, 2019.

Tarjetas de invitación realizadas para entregar a las familias para apoyar la campaña de expectativa que los motivaría al proceso de formación en la institución

Finalmente en el *tercer momento* de la sesión a la hora de salida los estudiantes entregaron la tarjeta a las familias con mucho entusiasmo buscando generar expectativa frente a la actividad que se realizaría una semana después en la sesión especial para las familias y los niños y niñas les comentaron que tenían como tarea contarle a sus familias que debían asistir al colegio para participar de una gran historia.

La *tercera sesión* se realizó solamente con las familias y fue el primer encuentro con éstas. Se generó en un *primer momento* la misma experiencia vivida en la primera sesión con los estudiantes. De este modo se dio apertura a la sesión con la lectura del cuento *Vamos a cazar un oso* (Rosen, 1993) en la cual las familias interactuaron con los diferentes escenarios presentados en el cuento y con ayuda de elementos como telas, instrumentos musicales, colchonetas y su imaginación tuvieron una experiencia de lectura compartida con todos los participantes. Las familias fueron un poco tímidas al principio, pero luego participaron activamente.

Figura 9

Lectura en voz alta a familias del cuento “Vamos a cazar un oso”



Fuente: Propia, 2019.

Se observa a las familias interactuando con telas alrededor del salón en medio de la lectura del cuento, realizando la misma experiencia vivida por los niños y niñas

Posteriormente en el *segundo momento* se realizó un diálogo con las familias sobre la experiencia y sobre la relación con la literatura a lo largo de su vida a partir de las siguientes preguntas:

1. ¿Qué recuerdos tienen de la relación con los cuentos en su infancia?
2. ¿Qué personas les contaban cuentos, les cantaban, les narraban historias?
3. ¿En qué momentos y espacios les leían, les contaban historias, les cantaban canciones?
4. ¿Qué personajes recuerdan de esos cuentos, canciones e historias?
5. ¿Qué cosas o situaciones de esos recuerdos comparten ahora con sus hijos?
6. ¿Qué les gusta leer como adultos ahora?

En general la gran mayoría de familias recuerdan una cercanía con las historias de literatura clásica y sus personajes. Algunos recuerdan momentos de lectura en el colegio que marcaron su vida, recuerdan a sus madres como las personas que los acercaron alguna vez a las historias y el momento antes de dormir como un espacio en el cual la literatura se hizo presente. Varias familias

compartieron experiencias de su niñez y la manera como recordaban su relación con la literatura infantil. Sin embargo, reconocen que con sus niños y niñas no son tan cercanos a la literatura y que la televisión y la tecnología ocupan muchos espacios en la actualidad.

Finalmente, en el *tercer momento*, luego de realizar este diálogo se presentó a las familias la biblioteca rodante conformada por los libros álbum. De este modo conocieron este género editorial junto con sus características y se les permitió un espacio de exploración libre de estos libros buscando que evidenciaran sus características y sus historias.

Figura 10
Familias leyendo libros álbum



Fuente: Propia, 2019.

Se observa a las familias explorando los libros álbum de la biblioteca escolar de sus hijos conociendo las particularidades del libro álbum

Para el momento de *Familias lectoras* que se incluye cuando hay una participación de las familias, cada participante eligió 2 libros para llevar a casa con el compromiso de compartir la lectura en el hogar, resaltando la importancia de aprovecharlos al máximo, cuidarlos y repararlos en caso de algún daño para que el libro pueda luego ser leído por otras familias. De esta manera se tomaron el tiempo para elegir los libros de su agrado y el de sus niños y niñas. Igualmente se pidió a las familias que buscaran en casa libros, música, juegos y en general todo el material que pudiera posibilitar una experiencia de lectura en el hogar.

II Fase: Experimentando la lectura compartida

Esta fase tuvo como finalidad posibilitar procesos de lectura compartida mediante la vivencia en el aula de clase y en el hogar de experiencias de lectura compartida con las familias y los estudiantes a partir del acercamiento a la literatura infantil.

La experiencia de la *primera sesión* en un *primer momento* inició con un trabajo de lectura compartida del libro *Maisy va de excursión* (Cousins, 2005) que involucró a los estudiantes y sus familias. La lectura en voz alta de este cuento permitió que los niños y niñas fueran partícipes de la historia y dirigieran la lectura mostrando a sus familias sus capacidades. En este punto se realizó una retroalimentación con los participantes sobre el proceso evidenciado, destacando las potencialidades de los niños y niñas y las posibilidades de la lectura en voz alta a partir de esta experiencia. De igual manera se dialogó con las familias sobre la importancia de la mediación lectora de los adultos y las diferentes maneras de compartir la lectura.

En un *segundo momento* se continuó el diálogo con las familias realizando una indagación sobre la experiencia con los libros llevados a casa en la sesión pasada recibiendo las experiencias de la lectura vivida en casa. Posteriormente se realizó la lectura compartida de libros alrededor de la biblioteca rodante, espacio en el cual las familias establecieron triángulos lectores a partir de la lectura libre de cuentos y tuvieron la oportunidad de interactuar con sus hijos a través de la lectura en voz alta. Los niños y niñas se acercaron a la biblioteca para tomar las obras de su preferencia y compartirlas con sus familias. Se evidenció una interacción de los participantes a partir de preguntas, de voces, de sonidos y cambios de tono.

Figura 11
Familias compartiendo la lectura



Fuente: Propia, 2019.

Se observa la lectura en familia de libros álbum alrededor de la biblioteca rodante donde los niños y niñas eligieron las obras que querían compartir con sus familias y compartieron un espacio de lectura en voz alta.

Se finalizó la sesión en el *tercer momento* con la lectura en voz alta del libro *Conjuros y sortilegios* (Vasco, 2017), generando una experiencia en la cual los niños y niñas junto con sus familias fueron brujos y brujas que recitaron conjuros y sortilegios en los cuales usaron su imaginación para crear todo un espacio de interacción con sus familias. Uno de estos conjuros hizo desaparecer a los niños, otro hizo que las familias se convirtieran en ranas y murciélagos, otro hizo dormir a los niños y niñas y el último y más especial fue el conjuro para sanar muchos males, que sano los dolores de todas las familias. La participación de todos fue activa y la experiencia se realizó con la utilización de materiales como telas y varitas mágicas que fueron explorados por los participantes y crearon un ambiente mágico que fue muy bien recibido por todos.

Figura 12

Experiencias de lectura del libro “Conjuros y Sortilegios”



Fuente: Propia, 2019.

Se observa a las familias compartiendo la lectura de algunos conjuros y sortilegios donde los niños y niñas eran los creadores de la magia.

En el espacio de *familias lectoras* las familias eligieron 2 libros diferentes para llevar al hogar, esta vez fijándose mucho más en su contenido basados en la experiencia de elección pasada. De igual modo se hizo entrega de la revista cucú que llegó a la institución con elementos que podían ser abordados en la lectura compartida en familia en el hogar.

La *segunda sesión* se realizó con los niños y niñas de jardín y de grado primero, buscando la participación de la comunidad educativa. Así en un *primer momento* se invitó al grupo de niños de primero para que conocieran la biblioteca rodante y exploraran la lectura de libros álbum con los estudiantes de jardín. De este modo se realizó una explicación sobre lo que era un libro álbum y como se podría leer a los estudiantes más pequeños, a partir de preguntas orientadoras que fueron respondidas por todos los niños evidenciando una construcción de saberes especialmente en los niños y niñas de grado Jardín. Se realizó un diálogo a la luz de los géneros editoriales, las posibles maneras de realizar la lectura en voz alta y las múltiples posibilidades de vinculación de otras personas en la lectura de libros.

En un *segundo momento* los niños y niñas de grado Primero compartieron la lectura con sus compañeros de Jardín, exploraron los libros, su lectura de diferentes maneras y crearon una experiencia de lectura en voz alta de diversas formas.

Figura 13

Niños y niñas de Jardín y primero compartiendo la lectura



Fuente: Propia, 2019.

Se observa a un grupo de niños y niñas compartiendo la lectura y estableciendo un triángulo lector a partir del abordaje del libro álbum.

En el *tercer momento*, se realizó la lectura en voz alta del cuento *Chumba la cachumba* (Cotte, 1995) siguiendo cada una de las acciones realizada en cada hora marcada por el reloj. Los niños y niñas aprendieron fácilmente el coro y esto dio paso a la lectura con la proyección del video *Chumba la cachumba* (Ediciones Ekaré, 2014) en la cual los estudiantes interactuaron con sus compañeros y realizaron los movimientos propuestos por los esqueletos generando una experiencia de lectura compartida a través de la música y los movimientos corporales que disfrutaron mucho.

Figura 14

Niños y niñas de Jardín y primero atentos al cuento Chumba la cachumba



Fuente: Propia, 2019.

Los niños y niñas atentos a los movimientos indicados por el cuento, esperando imitar el movimiento de los esqueletos

En la *tercera sesión*, última de esta fase, se llevó a cabo un trabajo con las familias que en un *primer momento* buscó la creación de una historia a partir de imágenes en las cuales aparecían diferentes personajes, objetos y lugares. Se entregó a cada familia una imagen con alguna situación, lugar o personaje. De este modo la maestra dio inicio con la narración y cada uno de los niños y niñas en compañía de sus familias comenzó a crear aventuras y situaciones usando su imaginación terminando con una gran historia. Luego se realizó una retroalimentación del proceso y se evidenciaron las posibilidades creativas de los estudiantes con este ejercicio en el que se evidenció que su imaginación no tiene límites.

En un *segundo momento* se les pidió a los participantes que a partir de un personaje que en casa pudieron pensar o diseñar, construyeran una historia y a partir de ella una canción, unos versos o un cuento usando los materiales dispuestos para este trabajo, su creatividad y por supuesto el trabajo en familia. Se les mostró a las familias algunos trabajos realizados por los estudiantes para que evidenciaran las capacidades de los niños y niñas y las posibilidades creativas que con

ellos no tienen fin. Así crearon superhéroes, personajes propios del folclore de la región, personajes favoritos de los niños, personajes de ficción y obras propias de la imaginación de los niños y niñas.

Figura 15

Familias en construcción de un personaje



Fuente: Propia, 2019.

Se observa a las familias elaborando junto con los niños y niñas un personaje usando el material dispuesto en el aula de clase y su imaginación

Para finalizar esta sesión en un *tercer momento* las familias presentaron sus obras a los demás participantes, comentando con sus niños y niñas que historia habían creado, como se llamaba el personaje, porque lo habían elegido y características principales de esta creación. Se observó en todos los casos una conexión muy fuerte con los gustos de los niños y niñas, su cotidianidad y especialmente la relación con su cultura y su tierra que generó vínculos muy fuertes con este proceso de lectura y creación literaria. Experiencias que serán compartidas más profundamente en el desarrollo de las fases de análisis.

Figura 16
Personajes creados por las familias



Fuente: Propia, 2019.

Se observan los personajes creados por las familias. Minnie Valery, Jose Francisco Amador Montaña y super Heiner

III FASE: Familias mediadoras de la lectura

En la tercera y última fase, se buscó establecer con las familias espacios y materiales en el hogar que les permitan generar espacios constantes de mediación lectora.

En la *primera sesión* que se llevó a cabo con los estudiantes de grado Jardín, se inició en un *primer momento* con la lectura de los libros *digitales Maisy va a la guardería* y *Maisy va a la cama* (Cuentacuentos Beatriz Montero, 2017) personaje muy querido por los estudiantes ya que hacía parte del proyecto de aula del curso, por esta razón era muy cercano a los niños y niñas. De este modo se empezaron a relacionar las vivencias de Maisy con la cotidianidad de los estudiantes donde ellos mismos generaban dichas conexiones y narraban diversas situaciones que se relacionaban con la historia de Maisy y sus aventuras.

En un *segundo momento* se presentaron varias imágenes de Maisy viviendo diferentes situaciones y alrededor de diversos personajes donde cada estudiante eligió 5 de sus imágenes favoritas y creó con ellas una historia para diseñar así un libro artesanal a partir de diversos

materiales. Los niños y niñas se tomaron su tiempo y trabajaron de manera muy entusiasta alrededor de estos libros motivados por la idea de llevarlos a casa para leerlos en familia. Esta actividad tardó más tiempo de lo presupuestado debido al interés y dedicación de los estudiantes que querían diseñar más aventuras e historias dentro del libro artesanal ambientando cada uno de los espacios de Maisy como el parque, la playa, el colegio, la casa entre otros. Por tal razón la construcción del libro tomó otro día más buscando que los estudiantes se sintieran satisfechos con su trabajo.

Figura 17
Personajes creados por las familias



Fuente: Propia, 2019.

Se observa a los niños y niñas construyendo el libro artesanal de Maisy, decorando cada hoja con diferentes materiales de trabajo

Finalmente, el *tercer momento* se llevó a cabo luego de terminar el libro artesanal y compartir con sus demás compañeros su lectura intercambiando las obras realizadas y posteriormente realizando la lectura en voz alta con otros niños.

Figura 18
Libros artesanales terminados



Fuente: Propia, 2019.

Se observa un grupo de niños y niñas que ha finalizado la elaboración de su libro artesanal que cuenta diferentes aventuras vividas por Maisy

En la *segunda sesión* se trabajó junto a los estudiantes de segundo grado con el fin de involucrar de nuevo a más miembros de la comunidad educativa. Se inició en el primer momento con la proyección del capítulo *Mi nueva habitación* de la serie Guillermina y Candelario (Mi señal, 2015) en el que estos personajes viven una aventura al lado de su familia conformada por sus abuelos y amigos. Se pidió a los niños y niñas que dialogarán con sus compañeros de segundo alrededor de lo visto en el capítulo y conversaran sobre su familia, las personas con las que vivían y los espacios que compartían alrededor de preguntas orientadoras. Aparecieron en este punto relatos de sus abuelos, de sus mascotas y aventuras vividas con ellos.

Figura 19
Niños y niñas de Jardín y segundo dialogando



Fuente: Propia, 2019.

Niños y niñas dialogando sobre la historia vista de Guillermina y Candelario, estableciendo relaciones con las propias historias de su familia

En un *segundo momento* los niños y niñas construyeron un libro artesanal en el cual plasmaron la historia de su familia a partir de lo dialogado anteriormente donde los estudiantes de jardín dibujaban y sus compañeros de segundo escribían la idea que querían narrar, construyendo así una historia con ellos y su familia como protagonistas a partir de las historias contadas.

Figura 20
Niños y niñas de Jardín y Segundo construyendo historias



Fuente: Propia, 2019.

Niños y niñas trabajando de manera colaborativa en la construcción de un libro artesanal a partir de las historias de su familia

Finalmente, en el *tercer momento* compartieron con algunos de sus compañeros la lectura de estas historias, mostrando sus obras y relatando su contenido.

Figura 21
Libro artesanal terminado



Fuente: Propia, 2019.

Libro artesanal terminado de dos estudiantes que realizaron la creación de historias con su familia en compañía de sus compañeros de segundo

La *tercera sesión* fue muy importante para todos los participantes ya que este encuentro cerraba el proceso de la secuencia didáctica. Esta experiencia contó con la participación de los estudiantes y sus familias y buscó fortalecer el proceso de formación lectora.

En un *primer momento* se realizó una retroalimentación de todo lo vivido en las pasadas sesiones, en este punto se tuvo la participación de unas madres que brindaron aportes muy importantes sobre lo que significa ahora para ellas la lectura, la mediación lectora y el trabajo con la literatura infantil, resaltando el cambio de perspectiva frente a la lectura y a su abordaje con los niños y niñas, lo que permitió sacar más provecho de la experiencia. Luego de esto se llevó a cabo la lectura en voz alta del cuento *¡No, no fui yo!* (Da Coll, 2006) en el que las familias participaron de una divertida lectura de la que todos disfrutaron leyendo cada uno un fragmento del cuento

teniendo en cuenta lo aprendido en ejercicios pasados. Luego se realizó una reflexión frente a la importancia de la lectura en voz alta y la mediación de los adultos en la lectura de literatura infantil.

Figura 22

Lectura compartida con las familias del cuento !No, no fui yo!



Fuente: Propia, 2019.

Familias compartiendo la lectura en voz alta del cuento con las demás familias y los niños y niñas

En un *segundo momento* se comenzó con la construcción de un portalibros, que sería la biblioteca que construirían para el hogar buscando generar en familia el rincón literario en casa. Este portalibros fue realizado con cajas de cartón y todo el material creativo disponible para que en familia todos compartieran su realización. Así todos los participantes trabajaron activamente, construyendo su biblioteca y se esforzaron al máximo para construir trabajos muy creativos involucrando a los niños y niñas en su elaboración logrando hacer de esta obra una creación familiar.

Figura 23
Familias construyendo portalibros



Fuente: Propia, 2019.

Familias trabajando activamente en la construcción del portalibros, involucrando a los niños y niñas en el proceso. Se observa el uso de cajas de cartón y demás materiales suministrados por la maestra para esta creación

El *tercer momento* con el que se dio cierre a la sesión y a la secuencia didáctica en general se desarrolló a partir de la exhibición de los portalibros construidos en familia donde todos los participantes observaron el trabajo realizado de todos. Se dialogó sobre la importancia de cuidarlo y conservarlo para que este sea destinado a la creación de la biblioteca en el hogar, colocando allí todos los elementos que puedan aportar a la literatura como libros, juguetes, música y todos los elementos que dieran rienda suelta a la imaginación además de todos los libros artesanales realizados en este proceso de formación.

Figura 24
Familias y su portallibros terminado



Fuente: Propia, 2019.

Se observa a cuatro madres de familia junto con sus hijas y el portallibros elaborado en el aula de clase. Cada uno marcado y personalizado para llevar a casa y encontrar allí el mejor lugar para ubicarlo

De la misma manera se dio entrega a las familias de una mención de honor donde se les reconoció como mediadores de la lectura infantil, se les otorgó una medalla en reconocimiento a ellos y a los niños y niñas por todo el trabajo realizado y la experiencia vivida alrededor de la Educación literaria y sobre todo al aceptar la invitación para ser formados como mediadores de la lectura infantil y se hizo entrega de un brochure de la revista cucú con la síntesis de los saberes construidos durante la Secuencia Didáctica y la manera de ponerlos en práctica en el hogar.

Figura 25
Familias mediadoras de la lectura infantil



Fuente: Propia, 2019.

Todos los participantes de la Secuencia Didáctica con su portalibros y la mención de honor que los reconoce como mediadores de la lectura infantil.

Figura 26
Biblioteca en el hogar



Fuente: Propia, 2019.

Se observa como el portalibros elaborado en la Secuencia Didáctica ahora ocupa un lugar en el hogar como biblioteca en la cual ubicaron libros, las obras elaboradas en el proceso entre otros materiales.

4.2.2. Sistematización de entrevistas

Se entrevistó a dos madres de familia y dos estudiantes participantes de la experiencia de la Secuencia Didáctica “Familias lectoras”. Con las madres de familia se empleó una entrevista semiestructurada que llevó a un diálogo alrededor de las preguntas orientadoras mencionadas en el apartado 3.3 de las que se recogen las siguientes generalidades que se hacen evidente en los anexos N° 2 y N° 3.

Como resultado de esta conversación, las madres manifestaban una transformación de la mirada de la lectura en la primera infancia a partir del abordaje de la literatura infantil que les permitió generar un cambio de los espacios de lectura compartidos en el hogar y una conceptualización frente al significado de la mediación lectora dando testimonios en los cuales se evidenciaban acciones que de alguna manera consolidaron a su familia como una familia lectora a partir de la formación recibida en la institución manifestando como la lectura había ingresado a la cotidianidad de su hogar y vinculado a toda la familia.

En el caso de los estudiantes se llevó a cabo un diálogo que buscaba indagar sobre los espacios que en el hogar tiene la literatura y la manera como su familia generaba procesos de mediación lectora. Se encontró que comparten con sus familias la lectura de literatura infantil y tienen el espacio de la biblioteca en casa a partir del portalibros construido. Reconocen que comparten diferentes momentos con sus familias alrededor de la literatura. Esta conversación puede evidenciarse en el anexo N° 4 y N° 5.

Todo lo anterior será ampliado en los niveles de codificación en los cuales se realiza un análisis más profundo de la información recolectada en las entrevistas.

4.3. Niveles de análisis de la información

Como se comentó anteriormente la información fue analizada específicamente a la luz de los planteamientos de Sandoval (2002) quién es guía para el proceso de análisis con su propuesta de 3 fases de codificación.

4.3.1. Fase I: Codificación descriptiva

En esta fase se generó un sistema de códigos de color que permitió separar la información más relevante y convertirla en un dato que pudiera ser analizado. Se contrastó así la información con las categorías a priori que surgieron de la revisión del referente teórico vislumbrando las subcategorías. De este modo se realizó en un primer momento una matriz donde cada subcategoría se identifica con un color. Estos códigos de color fueron una guía para el proceso y permitieron realizar de manera más fácil un reconocimiento, intercambio y manipulación de variables tal y como lo plantean nuevamente Yuni y Urbano (2006). Así surge este cuadro con el cual se realizó un muestreo para identificar las primeras unidades de análisis a partir de las categorías y las subcategorías.

Tabla 18
Primera Matriz de Codificación Descriptiva

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍA
Lectura en primera infancia (LP)	Lectura como derecho cultural (LP1)
Literatura infantil (LI)	Literatura como folclore (LI1)
	Literatura como arte (LI2)
	Literatura como construcción de sentido (LI3)
Géneros editoriales de literatura infantil (FL)	Libro álbum (FL1)
Educación literaria (EL)	Enseñanza de la literatura (EL1)
	Estética de la recepción literaria (EL2)
Mediación (M)	Lectura compartida – Triángulo lector (M1)
	Lectura compartida - familias lectoras (M2)
	Lectura en voz alta (M2)

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Categorías y subcategorías a priori surgidas del referente teórico identificadas cada una ellas con un código correspondiente a la letra inicial del nombre de la categoría y un color característico que fue usado para la saturación de la información recolectada con los instrumentos.

Esta matriz inicial fue la base para realizar la codificación de la información en el diario de campo y la transcripción de las entrevistas, donde se señaló cada apartado con el color correspondiente de acuerdo con la categoría y subcategoría identificadas. En este punto, se tuvo en cuenta lo enunciado por Coffey y Atkinson (2003) en lo que respecta a la codificación, haciendo hincapié en la toma de decisiones sobre qué datos conservar y cuales descartar, realizando de manera constante una interpretación que permita clasificar la información en los instrumentos y buscar la transformación de datos codificados a datos significativos.

Luego de este proceso se realizó una matriz más completa en la cual se estableció cada una de las categorías y subcategorías y los aspectos más importantes con los cuales se seleccionó la información. En este sentido se identificó el aporte de *los estudiantes, las familias, la maestra y los aprendizajes* construidos. Así cada dato significativo fue extraído del diario de campo y la

entrevista y llevado al cuadro en el espacio correspondiente con el fin de consolidar toda la información codificada en una gran matriz. Agrupando cada una de las unidades significativas de acuerdo con las categorías y subcategorías que lograron identificarse, consolidando toda la información pertinente, como se puede evidenciar en la siguiente figura y ampliar viendo desde el anexo N° 6 en adelante.

Figura 27
Segunda Matriz de Codificación Descriptiva

		FASE			
		SESIÓN			
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍA	MAESTRA	ESTUDIANTES	FAMILIAS	APRENDIZAJES
Lectura en primera infancia (LP)	Lectura como derecho cultural (LP1)				
Literatura infantil (LI)	Literatura como folclore (LI1)				
	Literatura como arte (LI2)				
	Literatura como construcción de sentido (LI3)				
Formatos de literatura infantil (FL)	Libro álbum (FL1)				
Educación literaria (EL)	Enseñanza de la literatura (EL1)				
	Estética de la recepción literaria (EL2)				
Mediación (M)	Lectura compartida - Triángulo lector (M1)				
	Lectura compartida - Familias lectoras (M2)				
	Lectura en voz alta (M2)				

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Segunda Matriz de Codificación Descriptiva realizada en la cual se anexaron los 4 aspectos desde los cuales se tomaron los aportes registrados en los diarios de campo y las entrevistas extrayendo lo que fue identificado allí y señalado con el código de color de cada subcategoría, ubicándolo en esta matriz para obtener una idea general de las unidades de significado de todo el proceso.

4.3.2. Fase II: Codificación axial

Dentro de los hallazgos obtenidos en la matriz final elaborada en la codificación descriptiva haciendo especialmente un énfasis en las voces encontradas en los aspectos familias, estudiantes y aprendizajes se hizo necesario realizar un análisis más profundo que generó nuevas aristas y enfoques que llevaron a una organización diferente de categorías y subcategorías buscando identificar categorías núcleo que permitieron centralizar la información y reagrupar las unidades de significado encontradas para ubicar nuevos lugares de análisis posibilitando en esta fase de codificación la llegada a los posibles resultados. Así se identificaron las siguientes categorías núcleo.

4.3.2.1. Lectura en la primera infancia. Esta categoría se consolidó a partir de las experiencias vividas por las familias en la Secuencia Didáctica en la cual se buscó definir la importancia de la lectura en los primeros años de vida de los niños y niñas partiendo inicialmente de las vivencias de las familias, sus recuerdos, aprendizajes y experiencias. Esta reflexión dio origen al final del proceso a la consolidación de esta categoría y de su principal enfoque.

Para iniciar, dentro de la primera fase, a partir de un diálogo en el primer encuentro con las familias alrededor de las experiencias de lectura vividas en su infancia y las que conservan en la actualidad con sus hijos e hijas, se destaca una intervención realizada por una de las madres participantes en la cual compartió varios poemas, uno de ellos titulado Escuela mía, que había aprendido en su escuela y que fue seguido de la siguiente apreciación que permite iniciar con el proceso de reflexión: “ Le enseñé estos poemas a mis hijas porque son de la raza, para que no olviden su región y enseñarles el respeto, porque esta poesía habla de la raza y muchas personas todavía nos discriminan por el color de piel, yo quiero que mis hijas las aprendan” (Ver diario de campo, Fase I, Sesión III).

De este modo esta madre, relaciona directamente la lectura con el uso de la literatura en este caso a partir del acervo cultural desde la tradición oral y encuentra en este ejercicio una manera de aportar a la construcción de la subjetividad de su hija, inculcando valores como el respeto y el amor propio además del reconocimiento de sus raíces.

Posteriormente, se evidencia una experiencia bastante enriquecedora que vale la pena mencionar en este proceso de reflexión y análisis y que es producto de un ejercicio creativo realizado en la Segunda fase. Esta experiencia invitaba a las familias, en este caso adultos y estudiantes a realizar la creación de un personaje al que se debían atribuir características con el cual pudieran construir una historia que debían socializar a todos. Este ejercicio de creación condujo a una familia a presentar un personaje llamado Jose Francisco Amador Montaña y fue presentado como un agricultor de la región pacífica. Este proceso desarrollado por un padre de familia, su sobrino y su hijo, fue acompañado por una historia en la que el papá compartía que lo habían realizado para recordar la zona rural de la cual venían, Región pacífica del río Naya cerca de Buenaventura, ya que ninguno de los miembros de su familia había nacido en Bogotá y llegaron a esta ciudad buscando mejores oportunidades. El niño comentó que este personaje cantaba junto con su papá y su primo y así entonó una canción que le habían enseñado. El padre de familia cierra su intervención diciendo: “yo quiero que mi hijo nunca olvide de donde viene ni para donde va y por eso siempre le hablo del Rio Naya” (Ver diario de campo, Fase II, Sesión III)

Se destaca en este punto como la familia rescata las raíces de su tierra y como la literatura permite realizar todas estas conexiones con la cultura. La potencia de este ejercicio y la respuesta que tuvo con todos los participantes desencadenó reflexiones alrededor de la lectura nuevamente a partir de la tradición oral y de la riqueza que desde la literatura como manifestación artística logró generar estos vínculos culturales y esa construcción de subjetividad, tan importante en las

primeras edades. Esta construcción como lo menciona Trelease (2013) es uno de los propósitos de la literatura, entendiéndolo como la posibilidad de darle sentido a la vida y constituyendo las capacidades de las personas, donde la tradición cultural es fundamental para este proceso porque forma la esencia de lo que se es a partir de la historia, que sitúa a los niños y niñas como habitantes del mundo y construye su identidad.

Este reconocimiento del acervo cultural que se realizó a lo largo de la Secuencia Didáctica que se evidencia a partir de estas dos experiencias que se mencionaron, es decisivo para reconocer que la lectura es un *derecho cultural* siendo esta la subcategoría más importante de este enfoque y que como es mencionado por Colomer (2005) realiza su incursión a la vida a partir de las posibilidades de la literatura y es la manera como el ser humano puede compartir una herencia humana común, en este caso un legado que la familia quiere dejar a las generaciones venideras. Machado (2002) en este mismo sentido se refiere a la lectura como un patrimonio cultural, al que todas las personas deben tener acceso y que en este caso estas familias a pesar de las adversidades se esfuerzan por difundir a sus hijos a través de la literatura como una posibilidad para no dejar en el olvido su tierra, sus costumbres y especialmente su cultura. Es así como la familia es garante de este derecho permitiendo que los niños y niñas como dice Petit (2001) se apropien de bienes culturales que contribuyen a la construcción o al descubrimiento de sí mismo, en este caso, la construcción de su identidad en la que sus raíces deben ser el punto de partida y la lectura como derecho cultural un enfoque indiscutible para el desarrollo en la primera infancia.

4.3.2.2. Educación literaria. Esta categoría núcleo, es una de las más importantes del proceso de análisis, ya que es la razón de ser del presente proyecto de investigación. Como se anunció en el II Capítulo es el enfoque de enseñanza de la literatura infantil que este proceso investigativo eligió como referente principal y es la categoría generadora de los nuevos lugares de análisis encontrados. Teniendo en cuenta lo anterior, se identificaron 3 momentos para el abordaje de la Educación Literaria a lo largo de la Secuencia Didáctica que dieron lugar al análisis de los hallazgos encontrados.

En primer lugar, se identificó la necesidad de poner a circular la literatura para ampliar la mirada de las familias a partir de la generación de experiencias de lectura compartida. En un segundo lugar se permitió evidenciar las posibilidades creativas y lectoras de los niños y niñas a partir de experiencias en el aula que pudieran ser llevadas al hogar reconociendo sus habilidades y en tercera y última instancia se identifica la consolidación de familias lectoras a través de su formación como mediadoras. Momentos que se abordarán a lo largo de este apartado.

Para continuar con el proceso de reflexión, es indispensable recordar que para hablar de Educación Literaria se construyó una propuesta alrededor de experiencias que permitieran vincular a toda la familia en este enfoque. Es de este modo como se identifica en primera instancia en el desarrollo de la Secuencia Didáctica que las familias necesitaban materiales para abordar la lectura en el hogar, ya que no poseían en su gran mayoría obras de literatura infantil, que permitieran establecer en el hogar espacios de lectura. Plantear desde la primera fase, la posibilidad de llevar obras de literatura infantil al hogar fue decisivo para iniciar un proceso de formación con las familias a partir de una exploración inicial de obras y búsqueda en casa de materiales con el objetivo de cambiar las concepciones, ampliar las miradas de las familias y como lo plantea Robledo (2007) abrir todas las puertas a la literatura poniendo a circular los libros y la literatura

infantil alrededor de la música, los juegos, los elementos y en general todas las posibilidades no sólo en la escuela sino en la intimidad del hogar. Esto reconocido como punto de partida del proceso de formación alrededor del abordaje de la literatura infantil.

Para situarse en un segundo momento del proceso de la Educación Literaria fue vital en la segunda fase evidenciar las habilidades creativas de los niños y niñas y su manejo de la lectura con el fin de mostrar a las familias las posibilidades que esta permitía en los niños y niñas y comenzar a reconocer la forma como los estudiantes podrían ser identificados como mediadores de la lectura. De esta manera, en una de las experiencias, luego de realizar un proceso de lectura en voz alta dirigido por la maestra pero enriquecido por los niños y niñas, una de las madres al momento de generar un diálogo sobre este ejercicio afirmó: “Profe estoy asombrada de como mi niña puede contar, ella puede leer muy bien y yo no sabía, me siento muy feliz de ver lo que puede hacer mi niña” (Ver Diario de Campo, Fase II, Sesión I)

Esta es una de las apreciaciones que fue generadora de reflexiones alrededor de la importancia de reconocer las potencialidades de los niños y niñas y confiar en ellas. Las familias iniciaron un proceso de reconocimiento frente a la necesidad de devolverle la voz a los estudiantes, confiar en su participación, en sus ideas y sus capacidades. Este reconocimiento se consolidó a lo largo de las fases a partir de las experiencias propuestas dentro de la Secuencia Didáctica en la cual las familias en ejercicios de lectura en voz alta daban la palabra a los niños y niñas y les permitían interactuar con la obra de múltiples maneras. Así nuevamente en la experiencia apreciada en la segunda fase, se observó:

Los padres hacían preguntas a sus hijos sobre las imágenes que observaban, realizaban movimientos acordes al personaje, dejaban que los niños y niñas leyeran, generaban expresiones de asombro, alegría, miedo según la historia que les estaban narrando. Se

observó una interacción mucho mayor entre las familias y los niños y niñas les mostraban sus libros favoritos (Ver Diario de campo, Fase II, Sesión I).

Se evidencia en este punto como las familias dan ahora un lugar muy importante y activo a los niños y niñas en el proceso de lectura en el que no solo son receptores de historias sino actores principales en este proceso de interacción con la literatura. Reconocer esta potencialidad en los niños y niñas es simultáneamente identificar como lo enuncia Reyes (2005) la necesidad de entender que a pesar de la predisposición genética que la infancia tiene frente al aprendizaje en las primeras edades, necesita del ambiente y los estímulos que permitan desarrollarla, es por esta razón que luego de que la familia reconociera las capacidades innatas de los niños y niñas, generar todos los estímulos e impulsos posibles para consolidarla fue el siguiente paso en el proceso de Educación Literaria.

Mediación lectora

La mediación lectora, es identificada como la subcategoría central de la Educación Literaria, ya que como se mencionó en apartados anteriores fue el objetivo fundamental de la Secuencia Didáctica que ha medida de su desarrollo tomó más fuerza. Se reconocen también características que hacen parte de esta subcategoría como la lectura compartida, la lectura en voz alta, el triángulo lector y finalmente la formación de familias lectoras, aspectos que serán desarrollados a lo largo del siguiente análisis.

El primer proceso de formación se llevó a cabo con los niños y niñas, evidenciando avances sustanciales desde la primera fase, en la cual mostraban un interés muy especial por la lectura de literatura infantil y particularmente por la *lectura compartida* buscando en las primeras sesiones de esta fase a sus compañeros para compartir un cuento, mostrarles las imágenes y leerles en voz alta:

Debido a que varios estudiantes empezaron a compartir la lectura, la maestra dio la indicación de que los que desearan buscarán una pareja y eligieran un cuento para leerle, así algunas parejas se acercaron juntas a elegir el libro, la gran mayoría conformadas por los amigos y amigas de siempre. Los niños y niñas tomaban el cuento y lo mostraban a su compañero asumiendo el papel de lectores en voz alta de una manera muy segura apropiándose de esta labor (Ver Diario de Campo, Fase I, sesión I).

La *lectura en voz alta* no sólo hizo posible que los niños y niñas compartieran la lectura sino también que las familias a lo largo de las sesiones encontraran en este ejercicio una manera de generar vínculos con sus hijos. Simultáneamente, hizo posible que las familias se formaran y adquirieran elementos para compartir en el hogar, darle lugar a los niños y niñas, realizar preguntas, usar la música, involucrar elementos, instrumentos, personajes y todas las capacidades creativas que a través de la literatura se pudieran vincular. Cada una de las sesiones brindó una formación profunda en este aspecto haciendo que cada experiencia de lectura involucrara elementos diferentes que permitieran a través de la vivencia de la experiencia de lectura en voz alta aportar a la construcción de cada uno de los participantes como lectores y a su formación como mediadores. En este sentido, los niños y niñas fueron reconocidos como los primeros lectores en voz alta que se apropiaban de las historias, las narraban y las compartían a través de preguntas, de explicaciones, de voces y de sonidos. (Ver Diario de campo Fase II, Sesión I). Esto en concordancia con lo planteado por Trelease (2013) que afirma que la lectura en voz alta ofrece un modelo lector creando una conexión placentera entre el niño y el libro generando un doble aprendizaje entre los participantes estableciendo de este modo un *triángulo lector*.

Este triángulo, que se formó inicialmente en la primera fase en los niños y niñas con ese amigo cercano, fue establecido con una persona con la cual se construyó un vínculo previo para

que la lectura fuera más divertida y sobre todo compartida. Este triángulo se establece porque existe un placer, un gusto, un vínculo con una persona y es fortalecido a través de experiencias lectoras enriquecedoras. En este sentido, luego de establecer un proceso de formación con los niños y niñas se inició la experiencia con las familias. Así, se identifica la formación de triángulos lectores fortalecida a lo largo de las sesiones, partiendo desde la comprensión del significado del triángulo lector en la primera Fase, donde se hizo necesario identificar en algunos casos que los padres y madres de familia en algún momento de su niñez compartieron la lectura en su hogar para que de esta experiencia surgiera el interés de trasladar esas situaciones positivas a sus realidades actuales. Este es el caso de la experiencia compartida por una mamá en un diálogo suscitado en el primer encuentro con padres de familia en el que alrededor de esas experiencias significativas de la lectura en su infancia, comentó: “mi mamá nos leía a mí y a mis hermanas cuentos antes de que nos durmiéramos, nos gustaba mucho que nos leyera el cuento de Pinocho, casi todas las noches nos leía” (Ver Diario de Campo, Fase I, Sesión III). Otra de las madres compartió lo siguiente:

Yo recuerdo esa canción de arrurú mi niño arrurú mi sol, esa me la cantaba mi mamá para que me durmiera y me gustaba mucho, también mi mamá me enseñaba poemas para tareas del colegio, ella me ayudaba para que me los aprendiera (Ver Diario de Campo, Fase I, Sesión III).

Estos recuerdos que marcan la vida de las familias como se evidencia lo hacen porque se establece un vínculo afectivo muy fuerte producto de la construcción del triángulo mencionado.

Fruto de este primer momento, en la segunda Fase se pudo observar en uno de los diálogos de retroalimentación del trabajo en casa una experiencia que compartió una de las madres:

Profe yo trabajo en la noche, entonces le deje esa tarea al papá y cuando los niños despertaron al otro día eran felices contándome que el papá les había leído y me contaban

y contaban el cuento y a mi esposo también le gusto esa tarea porque los niños le pusieron mucho cuidado y ellos mismos le contaban lo que él estaba leyendo, entonces fue muy bonito profe (ver Diario de Campo, Fase II, Sesión I).

Esta es una muestra de los primeros avances del proceso de formación y en la cual se evidencia lo valioso de la experiencia, ya que como lo enunció Montes (1999) ayudar a que la literatura ingrese a la cotidianidad del ser humano, en este caso de las familias en la intimidad del hogar es crucial para que el deseo de leer no sea impuesto sino fomentado por estos estímulos.

Continuando con el análisis, dentro de la identificación de los estímulos y el ambiente se retoma ahora la lectura compartida y cómo esta dio lugar a lo que menciona Patte (2004) la posibilidad de los niños y niñas de estar juntos, de tener voz, de ser reconocidos por los otros, especialmente por los adultos de los que tanto piden su atención. En este aspecto y como se comenzará a mencionar a continuación, a partir de todas las experiencias suscitadas por la Secuencia Didáctica, los niños y niñas tuvieron toda la atención de sus familias y fueron en cada una de las sesiones el centro, el único foco de atención. Este aspecto sin duda alguna cautivó a los niños y niñas y fue fundamental para los avances y desarrollos en los aspectos mencionados hasta el momento, particularmente en la creación de un espacio íntimo y privado solo para las familias, que luego sería trasladado al seno del hogar. Este vínculo afectivo establecido en las familias es abordado por Reyes (2003) al reconocer que vincular los libros con los seres más amados en sus primeros años construye un nido emocional fundamental en las primeras edades donde se crea un intercambio amoroso y sin presiones entre el niño y el adulto. En este momento la obra cobra vida y se vincula con los intereses de los niños y niñas. Esta vinculación se generó a partir del establecimiento del triángulo lector conformado por la familia, las obras y los niños y niñas. La gran mayoría de los participantes del proceso posibilitó un espacio para compartir la lectura que

luego fue trasladado a la intimidad del hogar, donde cada uno de ellos fue identificado como vértice de este triángulo. Esto generado como lo menciona Patte (2008) teniendo en cuenta que un encuentro cercano completa el placer generado por la obra y si viene de los seres más amados se instala en la vida y deja una huella imborrable. Este hallazgo se evidencia en la entrevista realizada a las familias luego de terminar el proceso, donde al preguntar si consideran que construyen un vínculo afectivo con sus hijos a través de la literatura infantil responden: “si claro profe, comparte uno mucho, estamos como más unidos, estamos en ese espacio que es solo para nosotros es un espacio muy íntimo, muy privado.” (Comunicación personal, 22 de Noviembre 2019).

Otra de las mamás afirma:

Bastante, porque ya últimamente la niña me busca más como para leer ósea me une más como que, ven mamá, ven papá leemos los dos, ven te cuento una historia entonces pues eso es ser feliz porque a mí me agrada mucho que la niña me diga eso. La niña nos busca para compartir. (Comunicación personal, 21 de Noviembre 2019).

Familias lectoras

Todo el proceso de la Secuencia Didáctica que se ha ilustrado hasta el momento permite ubicar una de las grandes fortalezas de lo vivido y es la conformación de familias lectoras gracias a toda la experiencia que afinó lo que caracteriza Rosenblatt (2002) como el proceso de recepción literaria en el que los niños y niñas junto con sus familias lograron saborear las palabras y lograron tener mayor participación emocional e intelectual posibilitando como lo afirma Jauss (como lo cita Rueda, 2015) un proceso de transacción entre el lector y el texto nutrido y fortalecido por la experiencia lectora. Lo anterior se hace evidente nuevamente dentro de las entrevistas realizadas alrededor de la pregunta frente a si se considera mediadora de la lectura infantil, así, una madre de familia responde:

Si claro profe, porque pasa lo mismo que la profe hizo con nosotros, se vuelve algo importante, es importante hacerle ver a otras personas eso, porque yo con la sobrina de mi esposo que tiene dos niños ella me decía que para qué tenía esos libros, ella vio la biblioteca, porque ella hacía lo mismo que yo solo le ponía videos y no se toma el espacio para compartir, para explicarles a los niños entonces yo le conté la experiencia del colegio (comunicación personal, 22 de Noviembre 2019).

Otra de las madres ante la misma pregunta comenta:

Si, bastante, porque digamos yo la puedo ver un momento desocupada y puedo llegar a decirle ven hija leemos, ven hija imaginamos, ven hija jugamos entonces es algo así que le da a uno placer como padre y pues no solo a ella sino a otros niños también enseñarles (Comunicación personal, 21 de Noviembre 2019) .

En este sentido se considera un avance significativo en el proceso de formación de las familias como mediadoras y se posiciona el concepto de familias lectoras, identificando diversas acciones que a lo largo del proceso permitieron su desarrollo. Con respecto a esto, es pertinente señalar que pensar en familias lectoras implicó pensar en la manera como se podría garantizar que la lectura estuviera presente en la cotidianidad del hogar y tener en cuenta que además de la circulación de las obras y las manifestaciones artísticas en casa, debía crearse un espacio físico en el hogar y debían generarse material para que este espacio pudiera ser usado. Así se sitúa la elaboración de los libros artesanales y la lectura de éstos en familia como una de las grandes riquezas del proceso, ya que las familias compartieron la lectura de una creación realizada por los niños y las niñas. Ellos podían decir con alegría que eran los creadores de las historias y que estos libros artesanales fueron pensados y diseñados para leerlos en casa y en familia. Fueron productos elaborados con calidad y constancia, porque la inspiración fue dada por el deseo de compartir la

lectura con sus seres más amados. Los niños en este punto ya se reconocían como mediadores (Ver Diario de campo Fase III, Sesión I)

En el mismo sentido otra de las acciones realizadas para la consolidación de las familias lectoras se dio con la construcción del portalibros. La sesión Final de la Secuencia Didáctica invitó a las familias a construir un espacio en el hogar que les permitiera establecer momentos de lectura (Ver Diario de campo, Fase III, Sesión III). Esto para continuar con la circulación de la literatura en el hogar y especialmente como lo menciona Machado (2002) para que la lectura de literatura pudiera ser contagiada donde los niños y niñas vean leer a sus familias y de la misma forma las familias pudieran contagiarse del amor y el interés por la lectura viendo leer a sus hijos. Al preguntar a las madres si tenían un espacio para la lectura en el hogar, una de ellas respondió:

Si, con la profesora realizamos unas actividades de crear una biblioteca rodante y pues así ya tenemos un espacio en casa para poder ingresar libros y para que ella pueda leer y mejorar su precisión en la lectura. El espacio ahora pues ya que estamos en vacaciones es fines de semana, nosotros le compramos unos libros que se basan más o menos como en el álbum que es el proceso que la profesora nos había dado y de ahí nosotros nos reunimos como los fines de semana que es el día de descanso del papá y mío para poderle dar espacio a la niña con la lectura (Comunicación personal, 21 de Noviembre 2019).

Otra de las mamás menciona:

Ahora si en la biblioteca que hicimos, mi hermana nos regaló todos los libros que ella tenía, una colección de cuentos muy completa entonces ahora todas las noches antes de dormir leemos 2 o 3 cuentos entonces primero ellos miran y son como la profe decía de imágenes y muy poca palabra, ellos miran y ya siguen el cuento lo que va transcurriendo , ya no tengo casi ni que leerles porque ellos ya siguen el cuento, luego cuando yo les leo si es lo que

ellos dijeron, entonces si ha cambiado como la mentalidad, la idea de que los niños no saben leer, para mí fue una experiencia muy bonita profe (Comunicación personal, 22 de Noviembre de 2019).

Al preguntar si consideraban la literatura infantil como un encuentro familiar, una de las madres comento:

Si, como una reunión familiar, como algo que nos une más como familia pues porque a veces uno se ocupa de cosas que de pronto no son tan importantes y pues le pone muy poco cuidado a los hijos en ese sentido, entonces es bastante importante poder crear con ellos historias y pues poderse uno de vez en cuando quedarse como niño con ellos (Comunicación personal, 21 de Noviembre 2019)

Finalmente, dentro de este aspecto se destaca igualmente las experiencias de los niños. Uno de ellos comparte lo siguiente: “allá tenemos biblioto entonces por allá tengo para leer cuentos, leo y leo cuentos cuando yo quiero, leo y leo todos los días cuentos, cuando no vengo a estudiar leo y leo y leo y me canso de leer.” (comunicación personal, 29 de Noviembre 2019).

Se preguntó sobre el portalibros construido en clase a lo que respondió:

Es que mi papá la uso para juguetes y otro día se dañó la caja entonces la botamos. Es que los libros tienen una biblioteca que tiene uno y uno abajo, es que hay dos pedazos partidos que tiene algo ahí colocado para que podamos acomodar los libros y también ponemos juguetes (comunicación personal, 29 de Noviembre 2019).

Una de las niñas comparte: “leo en la casa con mi mami y mi papi, cuando me acuesto mi mami me lee un cuento, todos los días leemos. Un día me iban a comprar muchos libros” (Comunicación personal, 29 de Noviembre 2019). En estas experiencias se observa la riqueza del

proceso de mediación lectora que fue trasladado al hogar y potenciado a través de todas las características mencionadas a lo largo de este análisis. Sin embargo, es preciso señalar que no se logra hacer evidente en todos los participantes que el proceso de formación hubiese trascendido al hogar, ya que a pesar de que le dieron la importancia dentro de lo vivenciado en el aula, es un proceso que debe ser constantemente fomentado en la escuela para que logre permear a mayor número de familias y el impacto sea mayor. El tiempo presupuestado para la Secuencia Didáctica no es suficiente para lograr en todos los casos los desarrollos esperados, ya que hay familias que requieren de materiales, espacios y actividades mucho más constantes que logren cambiar sus miradas y sobre todo generar una transformación de sus acciones cotidianas.

4.3.3 Fase III: Codificación selectiva

Se llega a esta fase de codificación enmarcada en la IA donde todo el tiempo los resultados estuvieron analizados a partir del bucle retroactivo de planificación, acción, observación y reflexión que permitió llegar a las categorías y subcategorías mencionadas en la codificación descriptiva. Se sitúan así 2 grandes categorías núcleo. Lectura en primera infancia y Educación Literaria.

El reconocimiento de estas categorías y su relación con el referente teórico, consolidaron los resultados expuestos anteriormente y permite identificar el papel de la escuela y la familia como los principales responsables de garantizar que el proceso de Educación Literaria se lleve a cabo. Sin duda alguna la construcción de familias lectoras es el centro de este proceso investigativo, ya que la familia es la institución más importante de la sociedad y desde su diversidad y sus necesidades puede convertirse en un espacio muy potente de fortalecimiento de todas las capacidades de los niños y niñas y en este caso particular en un espacio donde circule la literatura obteniendo sus múltiples beneficios, pero especialmente dando oportunidad para que

todos los miembros de la familia, todas las personas que rodean a la infancia generen un espacio íntimo, privado y especial donde las relaciones con la cultura, el redescubrimiento de la vida, de las tradiciones y de las historias sean constructoras de la subjetividad de los niños y niñas.

Como lo afirma Robledo (2016) todas las familias deben poder ser lectoras, deben tener acceso y disponibilidad de obras, en este punto entra la escuela, como generadora de estos espacios, ya que además de brindar la formación necesaria a los niños y sus familias debe generar acciones que fomenten su vinculación al proceso escolar de manera cotidiana. Se debe generar un vínculo entre la familia y la escuela identificando la riqueza de ambas instancias en la formación de los niños y niñas. Esta puede ser la puerta al éxito de un proceso de Educación Literaria en el seno del hogar mediado por la familia y todos sus miembros que puede mantenerse a lo largo de la vida y que inicia en la escuela y debe trascender hasta la formación de una familia lectora. Lo anterior se hace una realidad porque es indudable como lo plantea Colomer (2005) que en la lectura se experimenta la dimensión socializadora de la literatura, ya que en la primera infancia la presencia del otro es fundamental para consolidar todos los procesos y desarrollos. Los niños y niñas al compartir con sus compañeros, con otros estudiantes de la institución, con sus familias en la escuela y en su hogar vieron circular la literatura y la asumieron siempre en relación con otros, formaron comunidades de lectura y esto fue parte fundamental de la Educación Literaria ya que sintieron la necesidad de la presencia del otro para generar experiencias lectoras genuinas.

En este sentido es pertinente señalar que a partir de las reflexiones realizadas dentro de las 2 categorías núcleo se identifican los ejes fundamentales de la enseñanza de la literatura en la primera infancia que se reconocieron a partir de la formación de las familias como mediadoras. De este modo se hizo necesario concebir a la lectura como un *derecho cultural* de la primera infancia que se hace efectivo y perceptible a partir del enfoque de la Educación literaria que se trabajó en

esta experiencia, la cual ubica a la *mediación lectora* como el proceso que puede consolidarla en la cotidianidad de los niños y niñas. Esta mediación se desarrolla y se nutre de 4 ejes que la constituyen y estos son lectura compartida, lectura en voz alta, triángulo lector y familias lectoras. Ejes que potencian el ingreso de la literatura infantil a la cotidianidad del hogar y consolidan un proceso de Educación Literaria que debe ser garantizado por la escuela y la familia y que sin el abordaje de estos ejes no generará grandes transformaciones.

Capítulo V: ¿Qué se puede concluir y recomendar del proceso?

Luego del recorrido realizado a lo largo del proceso de investigación y el resultado del análisis de la información recolectada a la luz del referente teórico se definen las siguientes conclusiones y recomendaciones:

1. La lectura indiscutiblemente debe considerarse como un derecho cultural que promueve la tradición folclórica de las regiones transmitiendo a las nuevas generaciones una herencia humana común que les permite construir identidad como país, como región y como familia permitiendo que la subjetividad de los niños y niñas se construya a partir de la riqueza de sus raíces entregada a través de la literatura. Se recomienda el rescate de estas tradiciones en el abordaje de la literatura infantil en especial en lo que tiene que ver con la tradición oral de los pueblos teniendo en cuenta que en la escuela se reúnen niños y niñas de diferentes regiones del país que traen consigo una herencia cultural que debe ser alimentada y compartida.
2. Hablar de Educación Literaria implica la transformación de las prácticas pedagógicas en la escuela teniendo en cuenta la dimensión socializadora de la literatura en la cual se necesita del otro para generar experiencias genuinas de lectura. Esto permite situar a la mediación lectora y sus 4 ejes fundamentales entendidos como la lectura compartida, la lectura en voz alta, el triángulo lector y las familias lectoras como la manera en que el ejercicio de la Educación Literaria se pone en práctica en la escuela y puede trascender al hogar. Se sugiere que el abordaje de estos ejes mencionados sea indispensable para la transformación que la educación inicial requiere bajo el pilar de la literatura infantil desde el vínculo de escuela y familia.

3. El cambio de perspectiva frente a la lectura y la literatura infantil y su abordaje en las primeras edades entendiéndose que desde el vientre materno los niños y niñas pueden leer los estímulos que les brinda el mundo es decisivo para el ejercicio de la Educación literaria y el trabajo conjunto entre la escuela y la familia. Se recomienda que el primer paso de formación a las familias sea la toma de conciencia frente a la lectura en la primera infancia desde este punto de vista.
4. La escuela actual debe considerar abrir las puertas de las instituciones a las familias con el fin de formarlas constantemente como mediadoras de la lectura infantil buscando que esa formación pueda trascender al hogar donde se logren consolidar como familias lectoras que dependen de un trabajo continuo generado desde la escuela para fortalecerse. Es pertinente que la institución fomente espacios de formación constante y de encuentro familiar que sean habituales y que generen transformaciones positivas en la práctica pedagógica buscando que las familias estén al lado de la escuela y el aprendizaje de sus niños y niñas.
5. Todas las personas que rodean a la primera infancia deben formarse como mediadoras de la lectura infantil y ese proceso debe ser impulsado por la escuela como responsable de acercar la literatura a los niños y niñas en las primeras edades, buscando que esta formación trascienda a todos los miembros de la familia que forman así mismo a otros mediadores haciendo que este proceso se potencialice y se propague a todas las personas cercanas a los niños y niñas. Se recomienda que la escuela tenga en cuenta a la comunidad y genere espacios de encuentro que permitan la propagación de estos procesos de formación.
6. Los niños y niñas deben ser considerados como los primeros mediadores de la lectura infantil ya que son el puente que une a los adultos con la literatura y sus múltiples posibilidades. Esta experiencia luego será generada por los adultos construyendo así un

proceso de lectura compartida que desembocará en la consolidación de una familia lectora. Se sugiere que el abordaje de la literatura infantil en los primeros años de vida sea constante y genere experiencias lectoras enriquecedoras que permitan esta formación.

7. Todo proceso de formación debe partir de los haberes y no de las carencias, es de este modo como la riqueza de las vivencias de las familias y sus posibilidades creativas son punto de partida para generar procesos de transformación en la escuela y en este caso particular del abordaje de la literatura y la lectura en la primera infancia que se enriquece de las experiencias lectoras iniciales.
8. Los niños y niñas del grado Jardín formaron comunidades de lectura con los demás miembros de la comunidad educativa y con sus familias, ya que gracias a la experiencia vivida en la Secuencia didáctica son identificados como lectores y a su alrededor convocan a grupos de personas para la lectura donde se reconocen sus capacidades y motivan a los demás a generar vínculos constantes a través de la literatura infantil en todas sus manifestaciones. Se recomienda que la literatura circule en la escuela y sean los niños y niñas de primera infancia los generadores de encuentros literarios con los demás estudiantes de la institución siendo así el principal referente de la lectura compartida.
9. La lectura en voz alta es considerada como la estrategia de mediación más exitosa del proceso ya que brindó un modelo lector a todos los participantes y permitió la construcción de triángulos lectores que a partir de la pregunta, el sonido, los elementos, la música y especialmente la creatividad generó experiencias lectoras que consolidaron el proceso de las familias como mediadoras. Se sugiere el uso de esta estrategia de mediación en todos los espacios donde los niños y niñas se desenvuelven e interactúan, formando a las familias a través de la práctica y vivencia de ejercicios de lectura en voz alta.

10. La recursividad de las familias impulsada desde la escuela proporcionó grandes frutos que se materializan a través de la construcción de una biblioteca en el hogar que en la mayoría de los casos posibilitó espacios para la lectura compartida y la oportunidad de las familias de formar vínculos a través de la literatura. Sin embargo, la construcción de la biblioteca en el hogar debe ser un objetivo para las familias y este espacio debe ser impulsado y posibilitado desde la escuela gestionando desde allí los materiales para su construcción y dotación.
11. Las posibilidades creativas de los niños y niñas no tienen límites y esto se hizo evidente a través de la construcción de libros artesanales que fueron realizados pensando siempre en ser compartidos. Estos productos materializaron la creatividad e imaginación de los niños y niñas y son un elemento importante que debe considerarse dentro de la formación como mediadores donde la construcción de sus propios libros debe hacer parte del proceso de Educación literaria.
12. El libro álbum se posesiona como el género editorial más importante dentro del proceso investigativo ya que al ser polifórmico y permitir el rol constructivo de sus lectores posibilitó la construcción de triángulos lectores en los participantes y generó comunidades lectoras a su alrededor. Se recomienda su uso constante como garantía en las primeras edades de procesos de lectura compartida.
13. El uso habitual de la biblioteca escolar potencializó procesos de lectura en los niños y niñas y generó la necesidad de ser llevada al hogar donde este ejercicio trascienda para lograr la circulación de las obras de literatura infantil en todos los espacios y en todas las familias, ya que esta es la razón de ser de la literatura y uno de los elementos que garantiza la formación de familias lectoras. Es pertinente fomentar el uso de la biblioteca en la

institución donde los estudiantes y las familias puedan tener acceso a obras literarias y así mismo puedan generar el hábito del cuidado y manejo de los libros para el préstamo de estos con el uso adecuado.

14. Este proceso investigativo permitió la socialización y el diálogo de saberes a partir de la participación en el programa radial De – liberadamente, el cual se transmitió por la emisora Escenario de la Universidad Santo Tomás el día jueves 14 de Noviembre de 2019. Del mismo modo se realizó la socialización de una ponencia alrededor del presente proyecto en el VI coloquio de investigación Educación en Pensamiento Crítico y Reflexivo llevado a cabo el día 15 de Mayo de 2020.

Figura 28
Certificados socialización en eventos



Bogotá, noviembre de 2019

ESCENARIO RADIO
EMISORA DE LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

CERTIFICA

Que **Melissa Gil** participó de manera activa en el programa radial "De-lideradamente", el cual se transmite por la emisora Escenario de la Universidad Santo Tomás todos los jueves de 10:00am a 11:00am.

Melissa Gil comentó sobre la Literatura infantil: escuela, padres y maestro en la emisión del 14 de noviembre del presente año. Este espacio radial es liderado por la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás.

Se puede escuchar su intervención en <http://escenario.usta.edu.co/index.php/nuestros-programas/128-sin-categoria/597-deliberadamente>

Atentamente,



CLARISA CHAVES
Directora
Escenario

Referencias

- Adricaín, S. y Rodríguez, A. (2014). *En busca de un niño lector*. En Andruetto, M., Rodríguez, A., Rodríguez, G., Hanán, F., Yepes, L., Adricaín, S.,...Naranjo, I. (Ed), *Ir más allá de la selección y evaluación de materiales de lectura infantiles y juveniles* (pp. 89 - 106). Bogotá, Colombia: Panamericana Editorial.
- Albertín, P (2007). *La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta*. *Revista de enseñanza universitaria*. (30), 7 – 18. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/55274;jsessionid=3EA1C8ED8C34D230E93349F9DA093632?>
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2010). *Lineamiento Pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*. Bogotá, Colombia: DVO Universal.
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2019). *Revista CUCÚ. Mi ciudad*. Bogotá, Colombia: Linotipia Martínez.
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2019). *Lineamiento Pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*. Actualización Secretaría de Educación del Distrito. Bogotá, Colombia.
- Álvarez, A., Álvarez, V. (2014). *Métodos de la investigación educativa*. México DF, México: UPN México.
- Anderson, G., Augustowsky, G., Herr, K., Rivas, I., Suárez, D., y Sverdlick, D. (2007). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones novedades educativas.
- Bernal, M. (2017). *La dimensión estética de la literatura y su lugar en la formación de lectores y escritores genuinos* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

- Bobadilla, A., Palma, J., y Piza, Y. (2016). *Las obras literarias infantiles: Una posibilidad de encuentro con la memoria colectiva* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Cabrejo, E. (2001). *La lectura comienza antes de los textos escritos*. Nuevas hojas de lectura (3) 12-19. Recuperado de http://www.cobdc.net/12JCD/wp-content/materials/SALA_E/CABREJO_lectura_comienza.pdf.
- Camps, A., y Zayas, F. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ.
- Cerrillo, P. (2005). *El papel del mediador en la formación lectora*. Nuevas Hojas de lectura (8), 14 - 24. Recuperado de <https://es.calameo.com/read/0043965301b8a238e9b46>.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona, España: Octaedro.
- Chambers, A. (2008). *Conversaciones. Escritos sobre la literatura y los niños*. México D.F. México: Fondo de Cultura Económica.
- Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia
- Colomer, T (1991). *De la enseñanza de la literatura a la educación literaria*. Comunicación, lenguaje y educación (9), 21 - 31. Recuperado de http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/MARIACRISTINASOLER_TEMASDELALITERATURA_1/De_la_ensenanza.pdf.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. México, D.F. México: Fondo de cultura económica.
- Cotte, C. (1995). *Chumba la Cachumba*. Caracas, Venezuela: Ediciones Ekaré.

- Cousins, L. (2005). *Maisy va de excursión*. Madrid, España: Serres.
- Cuentacuentos Beatriz Montero (2017, 10 de Agosto). *Maisy va a la guardería. Primer día en el cole*. Cuentacuentos Beatriz Montero. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=8aphGxdtIcY>.
- Cuentacuentos Beatriz Montero (2017, 7 de Septiembre). *Maisy va a cama. Cuentos infantiles preescolar*. Cuentacuentos Beatriz Montero. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=0KXNfivKoVo>.
- Da Coll, I (2006). *¡No, No fui yo!*. Bogotá, Colombia: Alfaguara.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2012). *El Campo de la investigación cualitativa*. Manual de Investigación cualitativa Vol I. Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A.
- Díaz, F. (2014). *La ilustración en la literatura infantil y juvenil*. En Andruetto, M., Rodríguez, A., Rodríguez, G., Hanán, F., Yepes, L., Adricáin, S.,...Naranjo, I.(Ed), Ir más allá de la selección y evaluación de materiales de lectura infantiles y juveniles (pp. 73 - 88). Bogotá, Colombia: Panamericana Editorial.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., y Varela, M. (2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico*. Revista Scielo. 2 (7), 162 – 167. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n7/v2n7a9.pdf>.
- Ediciones Ekaré (2014, 1 de Octubre). *Chumba la cachumba*. Book tráiler. Ediciones Ekaré. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=CYRRqE-ijKE>
- El Minuto de Buenos Aires I.E.D (2019). Manual de convivencia.
- Giraldo, M. (2016). *Los cuentos infantiles y el inconsciente de los niños* (tesis de posgrado). Universidad de Antioquia, El Carmen de Viboral, Colombia.
- Latorre, A. (2005). *La investigación -acción*. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona, España: Editorial GRAÓ.

- López, C. (2018) *Desarrollo de la oralidad y la escucha en los niños de preescolar del primer ciclo a partir de la literatura* (tesis de posgrado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
- Machado, A. (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Salamanca, España: Anaya.
- Ministerio de Cultura (2014). *Lectura, libro y bibliotecas: Derechos y orientaciones culturales para la primera infancia*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Cultura (2019). *¿Qué es leer es mi cuento?*. Mincultura. Recuperado de <http://www.mincultura.gov.co/leer-es-mi-cuento/Paginas/leer-es-mi-cuento.aspx>.
- Ministerio de Educación Nacional (2014). *La literatura en la educación inicial. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la educación integral*. Documento núm 23. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/es/node/94350>.
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Bases curriculares para la Educación Inicial y Preescolar*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (2018). *SIMPADE Sistema de Información para el Monitoreo, la Prevención y el Análisis de la Deserción Escolar*. Colombia. Recuperado de <https://simpade.mineduccion.gov.co/simpade/>.
- Mi señal (2015, 12 de Agosto). *Guillermina y Candelario. Mi nueva habitación*. [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=dyNJjZNBn_U
- Molina, Y. (2018). *Educación en casa: una mirada pedagógica al desarrollo del pensamiento y del lenguaje en la primera infancia*. (Tesis de posgrado). Universidad de Antioquia, El Carmen de Viboral, Colombia.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita: En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México, D.F. México: Fondo de cultura económica.

- Moya, C. (2014). *Una propuesta para la literatura infantil Colombiana: Evelio Rosero y Triunfo Arciniegas* (tesis de posgrado). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Nacarino, M. (2008). *Lectura y familia; una perspectiva histórica*. Tejuelo (1) 24 - 30. Recuperado de <https://iesgtballester.educarex.es/web/profesores/tejuelo/vinculos/Articulos/R01/04.pdf>.
- Ospina, C. (2011). *El libro álbum: Lecturas y lectores posibles* (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Patte, G. (2004). *La lectura, un asunto de familia*. Recuperado de https://issuu.com/bibliotecaaleer/docs/la_lectura_un_asunto_de_familia
- Patte, G. (2008). *Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas*. México D.F. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M (2001) *Lectura literaria y construcción de sí mismo*. En: *Lecturas: Del espacio íntimo al espacio público*. (pp. 41 – 66). México, D.F., México: Fondo de Cultura Económica
- Pitluk, L. (2016). *Las secuencias didácticas en el jardín de infantes: Aportes de las áreas o campos de conocimiento a las unidades didácticas y los proyectos*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Quiroga, E. (2013). *Leer literatura: El libro álbum*. e-Eccleston. Temas de Educación infantil (19) 42 – 49. Recuperado de https://iesecleston-caba.infed.edu.ar/sitio/upload/Revista_19.pdf#page=42.
- Rengifo, Y, y Sanjuas, H. (2016). *La literatura infantil: La escuela y la familia*. Revista interamericana de educación, pedagogía y estudios culturales, 9 (2), 27-34. Recuperado de <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/3613/3521>.
- Reyes, Y. (2003). *Cuando leer es mucho más que hace tareas*. Nuevas hojas de lectura, (3), 20-29. Recuperado de <https://es.calameo.com/read/00439653015e1ee2ec5fd>.

- Reyes, Y. (2005). *La lectura en la primera infancia*. Documento de trabajo. Recuperado de https://www.oei.es/historico/inicial/articulos/lectura_primera_infancia.pdf.
- Reyes, Y. (2007). *La casa imaginaria: Lectura y escritura en la primera infancia*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Robledo, B (2016). *Familias lectoras: cómo formar lectores y escritores en el hogar*. Bogotá, Colombia: Panamericana Formas e impresos S.A.
- Robledo, B. (2007). *La enseñanza de la literatura en la escuela: Una señora en vía de extinción*. Revista Aleph (186). Recuperado de <http://www.revistaaleph.com.co/component/k2/item/124-la-ensenanza-de-la-literatura-en-la-escuela-una-senora-en-via-de-extincion.html>.
- Rodríguez, G. (2014). *¿Léase lo que se lea?* En Andruetto, M., Rodríguez, A., Rodríguez, G., Hanán, F., Yepes, L., Adricáin, S.,...Naranjo, I.(Ed), *Ir más allá de la selección y evaluación de materiales de lectura infantiles y juveniles* (pp. 59 - 72). Bogotá, Colombia: Panamericana Editorial.
- Rosen, M. (1993). *Vamos a cazar un oso*. Caracas, Venezuela: Ediciones Ekaré
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Rueda, L (2015). *De la obra y sus lectores: La experiencia estética en la literatura y su recepción infantil* (tesis de posgrado). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Sáinz, L. (2005). *La importancia del mediador: Una experiencia en la formación de lectores*. Revista de educación. Núm extraordinario. 357 - 362. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_24.pdf.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia: ARFO Editores e Impresores Ltda.

- SanJúan, 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 adolescencia*. Revista OCNOS (7), 85 - 100. Recuperado de [Https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2011.07.07](https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2011.07.07).
- Torres, D. (2018). *La literatura infantil colombiana: una propuesta de taller de sensibilización para docentes de educación básica primaria del Colegio Cundinamarca I.E.D* (Tesis de posgrado). Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.
- Trelease, J. (2013). *Manual de lectura en voz alta*. Bogotá, Colombia: Fundalectura.
- Vallejo, R (2018). *Aproximación a la didáctica de la literatura en Colombia*. En Ramírez, L., Narvaja, E., Olave, G., Batanelo, L., Cisneros, M., Rojas, D.,...Cárdenas, J. (Ed) *Didáctica del lenguaje y la literatura. Retrospectivas y perspectivas* (pp. 203 - 233). Bogotá, Colombia: DGP Editores SAS.
- Vasco, I. (2017). *Conjuros y sortilegios*. Bogotá, Colombia: Panamericana
- Yuni, J., y Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar. Análisis de datos y redacción científica* Volumen 3. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas

Anexos

Anexo 1: Diarios de campo

Diario de campo

Fase I – En búsqueda de experiencias lectoras

Sesión I

Fecha: Lunes 2 de Septiembre de 2019

Hora: 1:00 – 2:30 PM

Lugar: Aula de clase

Recursos: Colchonetas, telas, libros biblioteca del aula, instrumentos musicales

Participantes: 20 estudiantes de grado Jardín

Desarrollo de la sesión:

Momento I: La maestra presentó la biblioteca rodante en la cual se encontraban los libros álbum insistiendo a los niños y niñas en la importancia del cuidado, la delicadeza y la manera correcta de tomar los libros, leerlos empezando por la portada pasando hoja por hoja y luego de disfrutarlo ubicarlo de nuevo en la biblioteca. Los estudiantes siguieron cuidadosamente las indicaciones dadas, tomaron algunos títulos que ya conocían previamente y leyeron diferentes libros, algunos estudiantes lo hicieron de manera rigurosa pasando hoja por hoja, otros pasaban rápido las páginas sin observar detenidamente la historia y tomaban otro libro y algunos empezaron a mostrarlo a los demás, esto hizo que varios estudiantes buscaran compañeros de lectura antes de que la maestra diera la indicación del momento II de la sesión.

Momento II: Debido a que varios estudiantes empezaron a compartir la lectura, la maestra dio la indicación de que los que desearan buscarán una pareja y eligieran un cuento para leerle, así algunas parejas se acercaron juntas a elegir el libro, la gran mayoría de parejas fueron conformadas por los amigos y amigas de siempre, y en su gran mayoría tomaban el cuento y lo mostraban a su compañero asumiendo el papel de lectores en voz alta de una manera muy segura apropiándose de esta labor. Muchos mostraban agrado al momento de compartir la lectura, otros decidieron tomar cada uno un libro y leerlo aparte para luego intercambiarlo, otros estudiantes no leyeron en pareja y decidieron leer solos. Algunos estudiantes pedían a su maestra que les dijera quien escribió el cuento o algunas frases que estaban escritas en los libros. Finalmente, la maestra pidió a los

estudiantes que organizaran nuevamente los libros en la biblioteca rodante para que pudieran disponerse para el siguiente momento.

Momento III: Se dispone el salón con colchonetas e instrumentos que serán usados para la lectura del cuento. La maestra inició presentando la portada del cuento “Vamos a cazar un oso” (Rosen, 1993) nombrando el autor e ilustrador y luego pidió a los estudiantes que buscaran una pareja invitándolos a realizar un viaje como se podía observar en la ilustración de la portada. Les pidió luego que formaran un círculo para aprender que al momento de decir “vamos a cazar un oso” todos debían buscar a su pareja y realizar el círculo, de la misma manera les indicó que cuando preguntara ¿Quién le teme al oso? Respondieran “nadie”. Así se inicia la lectura en voz alta del cuento pasando por un campo acompañando del sonido de una maraca invitando a los niños y niñas a atravesar este campo en parejas y pidiéndoles que imitaran el sonido de la maraca y se imaginaran ese campo, posteriormente la maestra mostró a los estudiantes la imagen. Al momento de continuar con la historia uno de los niños comentó que se había comido las hojas de ese campo a lo que todos los demás estudiantes dijeron que también habían comido. Luego pasaron por un río, la maestra mantuvo el juego de las voces, la expectativa manejando los tonos de la voz y pidió a los niños que siguieran el sonido de la pandereta imaginado que pasaban nadando por el río. El siguiente camino fue el barro, algunos estudiantes manifestaron disgusto al pasar por el barro , pero la maestra insistió que era necesario para cazar el oso y siguieron el sonido de la matraca, los niños y niñas respondían correctamente al momento de decir “vamos a cazar un oso” ya que formaron el círculo y al preguntar ¿quién le teme al oso? respondían “nadie”, incluso completaban algunas frases que se repetían en la historia. El siguiente camino fue el bosque al que siguieron con el sonido del tambor, varios niños y niñas cayeron al piso diciendo que había muchas ramas y piedras que los hacían caer. Luego pasaron por una tormenta, donde los estudiantes siguiendo el sonido del xilófono manifestaron tener frío y tocaban sus brazos. El siguiente espacio que tuvieron que pasar fue el de una cueva siguiendo el sonido del triángulo todos a la expectativa de encontrar al oso al momento de entrar a la cueva y la maestra preguntó qué podía ser lo que se veía en la cueva, un estudiante dijo que era una ballena y otros dijeron que habían encontrado al oso, así tuvieron que devolverse por todos los espacios , la tormenta, el bosque, el barro, el agua y el campo hasta llegar a la casa. Finalmente, la maestra preguntó ¿ahora quien quiere cazar un oso? A lo que los niños respondieron enérgicamente ¡yo!

Luego de dar un momento para el juego libre, la maestra realizó las siguientes preguntas a los niños y niñas:

1. ¿Les gustaría hacer este paseo otra vez?

A eso respondió uno de los niños que no lo quería hacer porque estaba muy cansado

2. ¿Cuál fue el camino que más difícil y por qué?

Uno de los niños respondió que el barro porque estaba pegajoso

Otro de los niños dijo que no le gustó el agua porque casi se hundía

Una de las niñas dijo que no le gustaba la tormenta porque hacía mucho frío

3. ¿Ustedes harían este paseo con alguien?

Una de las niñas respondió que haría este paseo con otro compañero, otro de los niños respondió que repetiría este paseo con la mamá.

Las demás preguntas propuestas no se realizaron debido a que los estudiantes estaban ya bastante inquietos pues la duración de la actividad había pasado el tiempo previsto.

Diario de campo

Fase I – En búsqueda de experiencias lectoras

Sesión II

Fecha: Lunes 9 de Septiembre de 2019

Hora: 1:00 – 2:30 PM

Lugar: Aula de clase

Recursos: Libros biblioteca del aula, cartulinas, foami, papel, colores, pegante.

Participantes: 20 estudiantes de grado Jardín

Desarrollo de la sesión:

Momento I: Los estudiantes fueron organizados en mesa redonda solo con sus sillas y la biblioteca rodante fue ubicada en el centro. La maestra indicó a los estudiantes la manera como con delicadeza y cuidado debían tomar los libros álbum y en este momento les explicó que éstos tienen un sticker amarillo que indica que son los libros más especializados para ellos. Les indicó que observarían la portada del libro para saber de qué se trataba, qué colores identificaban, donde podría realizarse la historia y qué personajes se encontrarían al momento de abrir el libro y revisar hoja por hoja. Luego de esta explicación cada estudiante tomó uno de los libros de la biblioteca de

manera libre, a medida que los niños y niñas observaban los libros, la maestra recordaba nuevamente las observaciones que hizo al principio. Algunos estudiantes fueron muy cuidadosos al momento de observar y se detuvieron en la portada mucho tiempo, otros pasaron al contenido del cuento y en voz alta leían e interpretaban las imágenes que observaban para ellos mismos.

Un grupo de niñas realizó una mesa redonda más pequeña y una de ellas leyó el cuento para las demás, mostrando las imágenes y contando la historia. Luego cambiaron y otra de las niñas fue la que realizó la lectura en voz alta.

En general la gran mayoría de estudiantes realizó la lectura de libros álbum demostrando agrado por esta actividad. Algunos tomaban diferentes libros y otros se concentraban en uno solo. La gran mayoría de estudiantes optó por libros desplegados o libros de texturas, pues por estos se presentaban algunas discusiones ya que varios los querían leer.

Momento II: Al finalizar el tiempo de lectura libre, la maestra pidió a los estudiantes que organizaran nuevamente los libros en la biblioteca rodante. Luego de esto comentó a los niños y niñas que esta misma actividad iba a ser realizada por las familias. Así preguntó a los estudiantes a que personas querían invitar al colegio para compartir la lectura. Ante esta pregunta la gran mayoría de estudiantes respondió a mamá y papá especialmente, a sus hermanos y a diferentes miembros de su familia en general.

Para esto, la maestra comentó a los estudiantes que realizarían una tarjeta para darle a sus familias invitándolos al colegio. Así realizaron un personaje, pegando cada una de sus partes con un mensaje en el cual se invitaba a las familias a ser los protagonistas de una historia. Los niños y niñas de manera muy activa terminaron la realización de estas tarjetas promocionales.

Momento III: Los estudiantes entregaron a sus familias las tarjetas con mucho entusiasmo y les contaron al momento de salir que los invitaban al colegio para que compartieran con ellos un día de juegos y de lectura, varios papás preguntaron a los niños y niñas y a la maestra la fecha en que este evento se realizaría, el horario y de que se trataba la actividad a lo que la maestra informó la fecha y solicitó que estuvieran muy pendientes para la actividad que se desarrollaría.

Se planea entregar la tarjeta de invitación oficial de evento en la próxima semana aclarando detalles de fecha, hora y organización para motivar la participación de las familias.

Diario de campo

Fase I – En búsqueda de experiencias lectoras

Sesión III

Fecha: Miércoles 2 de Octubre

Hora: 4:00 – 5:30 PM

Lugar: Aula de clase

Recursos: Colchonetas, telas, libros biblioteca del aula, instrumentos musicales

Participantes: 20 familias grado Jardín

Desarrollo de la sesión: Las familias llegaron muy puntualmente a la institución y fueron dirigidas al aula de clase. Allí estaban organizadas las colchonetas y se les pidió a los asistentes que se quitaran sus zapatos y se ubicaran en algún espacio cómodamente sobre éstas. Se les pidió que dejaran sus celulares sobre la mesa para evitar cualquier distracción. Luego de esperar 5 minutos para que llegaran la mayor cantidad de participantes se inició la sesión agradeciendo la asistencia y comentando que este será un espacio en el que se espera que vuelvan a ser niños y niñas viviendo una experiencia que los estudiantes ya han tenido y solicitando que usen su imaginación para el desarrollo del proceso.

Momento I: Así se da comienzo a la lectura en voz alta dirigida por la maestra del cuento “Vamos a cazar un oso” (Rosen, 1993). Para cada uno de los espacios del cuento fue usado un instrumento musical que representaba los diferentes caminos por los cuales debían transitar. El campo, el río, el barro, el bosque, la tormenta, la cueva y cada uno de los momentos de la historia fueron representados por las familias, realizando movimientos característicos en cada espacio como arrastrarse por el campo, caminar con dificultad en el barro, cubrirse con telas en la tormenta, mover sus brazos en el río, asustarse cuando se encontraron al oso, salir corriendo para refugiarse en la casa antes de que el oso los atrapara y finalmente responder a la pregunta ¿Quién quiere cazar un oso? diciendo en medio de risas que no querían salir a cazar un oso. Las familias actuaron inicialmente con timidez, pero con el pasar del tiempo y la historia cada vez fueron más espontáneos y participaron de manera más activa.

Momento II: Al terminar la lectura del cuento, las familias se ubicaron en círculo y así se dio inicio a un diálogo alrededor de las siguientes preguntas:

1. ¿Qué recuerdos tienen de la relación con los cuentos en su infancia?
2. Ante esta pregunta algunas de las respuestas fueron

3. ¿Qué personas les contaban cuentos, les cantaban, les narraban historias?
4. ¿En qué momentos y espacios les leían, les contaban historias, les cantaban canciones?
5. ¿Qué personajes recuerdan de esos cuentos, canciones e historias?
6. ¿Qué cosas, situaciones de esos recuerdos comparten ahora con sus hijos?
7. ¿Qué les gusta leer como adultos ahora?

Así al iniciar el diálogo sobre estas experiencias vividas en su infancia alrededor de alguna historia, recordaron programas de televisión, lectura de cuentos clásicos como los tres ositos, pinocho, caperucita roja, cuentos de los hermanos Grimm. También hicieron referencia a cuentos de Rafael Pombo como rin rin renacuajo, Simón el bobito, los tres cerditos, rapunzel y las princesas y el patito feo. Una de las madres recordó con agrado que su mamá les leía cuentos a ella y a sus hermanas antes de dormir e hizo referencia a estos cuentos clásicos. “Si profe, mi mamá nos leía a mí y a mis hermanas cuentos antes de que nos durmiéramos, nos gustaba mucho que nos leyera el cuento de Pinocho, casi todas las noches nos leía”

Otra de las madres cantó un trozo de una canción “arrurú mi niño, arrurú mi sol” y allí todas las familias rieron, ella recordó que su madre le cantaba canciones de cuna y le enseñaba poemas que recitaba en el colegio. “profe yo recuerdo esa canción de arrurú mi niño arrurú mi sol, esa me la cantaba mi mamá para que me durmiera y me gustaba mucho, también mi mamá me enseñaba poemas para tareas del colegio, ella me ayudaba para que me los aprendiera” . Esta misma mamá recordó un poema que le habían enseñado en la escuela y de manera muy emotiva lo compartió con todas las familias, se puso de pie y recito el poema “Escuela mía” de San Cristobal Bolivar. Al finalizar los participantes la felicitaron y aplaudieron su intervención.

Se hizo énfasis igualmente en las lecturas antes de dormir y experiencias en el colegio alrededor de historias, de poemas, de eventos como izadas de bandera en las que recitaban poemas o entonaban canciones. Una de las madres hizo una reflexión diciendo que enseñaba estas canciones y estos poemas a sus hijas alrededor de la raza con el fin de conservar la cultura de su región y enseñarles el respeto a sus hijas porque con una poesía de la raza para evitar la discriminación de las personas por su color de piel. “Enseño estos poemas a mis hijas porque son de la raza, para que no olviden su región y enseñarles el respeto, porque esta poesía habla de la raza y muchas personas todavía nos discriminan por el color de piel, yo quiero que mis hijas las aprendan”

Otra mamá hacia la reflexión que en su infancia no tuvo relación con la literatura, pero la había escuchado, sin embargo recuerda tener experiencias con su tío en campamentos que realizaba alrededor de la música llanera ya que él tocaba guitarra. En este punto la maestra interviene afirmando que todas esas experiencias en las que se involucre la palabra hacen parte de la relación con la literatura.

Al responder a la pregunta de las actividades que hacen con sus niños y niñas, respondieron: bailar, cantar, enseñar las poesías, caminar por el centro, cantos antes de dormir, las canciones que recuerdan del colegio y expresaron que repetían aprendizajes del colegio como los colores en inglés, los números, rescatan la importancia de la tecnología y cómo los niños aprenden y transmiten todo lo vivido en el colegio en su hogar, dicen también escuchar programas radiales, lecturas bíblicas, ver novelas, caminar por la ciudad, jugar con sus juguetes.

En este punto, la maestra hace énfasis en la importancia de las responsabilidades que tienen como padres y en la necesidad de ser mediadores de la lectura y la literatura, es decir ser puentes de la comunicación entre la literatura y los niños y niñas. De la misma manera afirma que muchas veces los padres no hacen cosas porque no saben hacerlo, porque no reconocen la importancia y este es el caso de la literatura infantil, por ejemplo, que a pesar de que se tiene alguna cercanía con esta, no se realiza muchas veces la vivencia de esta en el hogar como debería. Pero comenta que de eso se trata esta experiencia.

La maestra realiza una reflexión diciendo que los niños y niñas leen desde que están en la barriga y reciben todos los mensajes que se les transmiten y comenta “Todas las personas presentes queremos que los niños y niñas sean los mejores y por esto como familia y como maestros somos los mediadores y responsables de transmitir la literatura infantil y vamos a formarnos para eso”

Momento III: La maestra realiza una explicación sobre la biblioteca rodante, donde se muestra el libro álbum y se explica su contenido, en el cual prima la imagen y en el que se encuentra poco texto. Luego de esto se comparten los libros álbum para que las familias los conozcan, se deja un momento de trabajo libre en el cual los padres interactuaron con estos libros y exploraron diversas lecturas. La maestra explicó que los libros álbum de manera genérica están diferenciados por el color amarillo y que esta era la forma de encontrarlos en todas las bibliotecas ya que son los más apropiados para la edad de los niños y niñas.

En este punto una mamá compartió que había leído un cuento de ese tipo, el libro álbum “Chigüiro y el palo” y comentó que a partir de las imágenes podía decir lo que se imaginara y contar una

historia según lo que veía ya que el libro no tiene letras, expresó que era muy chévere para trabajar con su hijo. Esto fue punto de partida para hablar del escritor Ivar Da Coll y el personaje de Chigüiro.

Luego se explicó el logo verde que es el género editorial del cuento. A partir de dos obras de cuentos tradicionales pero llevadas a la actualidad. Se compartió el libro “los cuentos dibujados de Rafael Pombo” y el cuento de “caperucita como se la contaron a Jorge” donde se evidenció la manera como un padre y un hijo viven una historia de manera diferente. Se explicó también que la poesía se identificaba con el logo fucsia o morado, se narraron algunas rimas y adivinanzas y se recordaron trabajos que se realizaron con estos. Una de las mamás recordó un trabalenguas que había aprendido en su colegio y que estaba enseñando a su hijo, pero afirmó que él aún no lo podía pronunciar bien: “Compadre cómpreme un coco , compadre no compro coco, porque como poco coco como, poco coco compro.” . Aquí la maestra hizo énfasis en que esas dificultades de la pronunciación se pueden trabajar a partir del ejercicio de los trabalenguas.

Luego se leyeron adivinanzas: “en lo alto vive, en lo alto mora, en lo alto teje la tejedora” en el cual los padres respondieron la araña.

“Una cajita chiquita blanca como la cal, todos la saben abrir, nadie la sabe cerrar.” Las familias entre risas respondieron el huevo.

Posteriormente se llamó la atención sobre la música que también hace parte de la literatura infantil y debe ser música que realmente deje buenos mensajes a los estudiantes que no necesariamente sea música infantil

Familias lectoras

Finalmente, se comenta a las familias que se compartirán materiales para el trabajo con los estudiantes, así se les pide que elijan 2 libros para llevar a casa con el fin de explorar los cuentos con los niños y niñas de manera diferente. Así mismo, se solicita buscar en casa los libros, la música y toda la literatura infantil que puedan tener en el hogar y en general en sus familias.

Una de las mamás expresa que tiene un libro que le entregaron en el jardín anterior del niño en el que se encuentran cuentos y trabajos del niño, al preguntarle que si lo han revisado o visto con él, expresa que no lo ha hecho porque lo dañan. A este punto la maestra comenta que es importante el acompañamiento de un adulto y que ese es el llamado a la mediación, ya que si se destinan 15 minutos para acompañar una lectura, se van a experimentar muchas cosas y se va también a cuidar el libro.

Se les hace el llamado al cuidado, a la reparación en caso de que se dañen y al compromiso de retornarlos luego de una semana. Se les comenta también la necesidad de trabajarlo en familia y que si se tienen bebés pueden llevar libros de cartón que son más resistentes. Luego de tomar el registro de asistencia se dio por terminada la sesión.

Diario de campo

Fase II - Experimentando la lectura compartida

Sesión I

Fecha: Miércoles 23 de Octubre

Hora: 3:30 – 5:00 PM

Lugar: Aula de clase

Recursos: Libros biblioteca del aula, telas, varitas mágicas, revista cucú

Participantes: Padres de familia y estudiantes grado Jardín

Desarrollo de la sesión:

Debido a la lluvia la asistieron solamente 10 familias y la actividad se realizó en el salón de clase.

Momento I: Los participantes se ubican en mesa redonda, cada padre o madre de familia al lado de su niño o niña. Así inició la sesión con la lectura del cuento “Maisy va de excursión” (Cousins, 2005), un libro ya abordado por los niños y niñas en experiencias pasadas. En esta ocasión la maestra enseñaba cada uno de las páginas del cuento y los estudiantes iban participando en voz alta de su lectura. Lo primero que se enseñó fue la portada, allí se preguntó a los estudiantes el nombre del cuento al cual un niño respondió que Maisy va de camping, otro estudiante dijo “Maisy va de Paseo”. En este punto la maestra leyó el nombre del cuento y explicó que su significado era sinónimo de los nombrados por los niños. Posteriormente hizo la pregunta ¿Quién escribió el cuento? Ante esto uno de los niños dijo el nombre de Lucy Cousins y los padres sonrieron sorprendidos, esto fue inesperado ya que a pesar de que se habían leído varios libros de Maisy en otras oportunidades y se había hecho énfasis en la escritora e ilustradora fue sorprendente que uno de los niños recordara tan claramente su nombre. Luego se comenzó a mostrar la historia y a partir de las imágenes se dio la palabra a cada uno de los niños y niñas para que ellos mismos narraran la historia. En esta lectura participaron activamente identificando a cada uno de los personajes, narrando que hacía cada uno de ellos y comentando momentos de la historia. En una de las imágenes Maisy canta a sus amigos una canción y la maestra pidió que como estaban entre

amigos cantaran una canción como Maisy. Así cantaron “Mariposita”. Luego la maestra preguntó si en alguna ocasión habían ido de camping como Maisy. Ante esta pregunta una de las niñas comentó que en el parque el tunal una vez había armado una carpa y la tía había llevado pollo asado, ante esta narración los padres de familia rieron, pero todos los niños y niñas empezaron a recordar momentos que habían compartido con sus familias en el parque. Otro de los estudiantes recordó una experiencia vivida en el colegio con una de las maestras donde ubicó unas carpas en el salón para jugar con fichas y otros juguetes en esta carpa. En otro de los momentos de la historia, la maestra hizo la pregunta ¿Ustedes creen que todos los amigos de Maisy caben en esa carpa? Ante la pregunta algunos participantes dijeron que sí y otros aseguraron que no, y al momento de ver en el cuento que todos los amigos de Maisy por un momento habían logrado ubicarse dentro de la carpa, se sorprendieron mucho. Al finalizar el cuento los niños recitaron “Y colorín colorado este cuento se acabó y colorín colorete este cuento es un juguete”

Luego de la lectura se realizó una retroalimentación con las familias sobre la manera como se leyó. Una mamá comentó que se dio cuenta que a los niños les gustaba mucho leer, otra de las mamás expresó que su hija podía contar muy bien, “Profe estoy asombrada de como mi niña puede contar, ella puede leer muy bien y yo no sabía, me siento muy feliz de ver lo que puede hacer mi niña”, otra de las mamás comentó que ya sabía cómo se podía leer diferente con los niños y niñas.

La maestra señaló aspectos como la importancia de decir siempre el nombre del cuento, su escritor e ilustrador explicando lo que esto significaba, señalando lo sorprendente de que uno de ellos recordará el nombre de la escritora y reiterando que los estudiantes aprenden en todo momento y sobre todo lo que los rodea así no sea un objetivo enseñarles algo. Se resaltó de igual modo la manera como aprenden vocabulario nuevo y como lo relacionan con aspectos de su vida. La importancia de dejar que ellos mismos narren e imaginen acompañados de la guía de un medidor. En este punto se señaló nuevamente la importancia del adulto mediador, que es el puente entre el libro y los participantes de la historia a partir de las preguntas, el hilo conductor de la historia y la expectativa del cuento.

Momento II: Se realizó una retroalimentación de la organización de la biblioteca escolar recordando lo que significa un libro álbum tomando como referencia el libro leído anteriormente, nombrando la importancia de la imagen y su simbolización genérica de color amarillo.

Luego de esto se preguntó el resultado de la exploración de literatura en casa frente a lo cual algunas de las familias comentaron no tener ningún libro en casa, otras comentaron tener algunas

sopas de letras y otras tener el libro de nacho. Frente a estas respuestas la maestra solicitó continuar revisando y tener como referencia si se va a comprar algún material las características del libro álbum nombradas anteriormente. Nuevamente se habló sobre la lectura en la primera infancia comentando que la lectura de imágenes, el juego, el canto y todas las expresiones artísticas hacen parte de ese proceso de lectura y se agrupan dentro de la literatura infantil porque cautivan los sentidos de la primera infancia.

Se preguntó cómo había sido la experiencia de la lectura de los libros que llevaron en préstamo. La gran mayoría de familias manifestó haberlos leído. Una de las mamás asistentes expresó que le había dejado este trabajo al papá, para que le leyera a sus dos hijos ya que ella trabajaba en las noches y que en la mañana los niños muy felices le contaban que su papá les había leído y le comentaban emocionados de que se trataba la historia. “profe yo trabajo en la noche, entonces le deje esa tarea al papá y cuando los niños despertaron al otro día eran felices contándome que el papá les había leído y me contaban y contaban el cuento y a mi esposo también le gusto esa tarea porque los niños le pusieron mucho cuidado y ellos mismos le contaban lo que él estaba leyendo, entonces fue muy bonito profe”

Otra de las mamás comentó que durante varios días había leído el cuento ya que era muy largo y la niña le pedía siempre que siguieran la historia, pero ella la detenía para continuar al otro día y así mantener la expectativa.

Otra de las participaciones de las mamás fue que al elegir los libros no se había fijado y había llevado unos muy largos y con un lenguaje muy complicado para su hijo y por esta razón había decidido buscar en internet libros más adecuados para él. En este punto la maestra intervino señalando 2 aspectos:

1. Es posible que con un lenguaje más cotidiano se pueda narrar lo que dice el texto con ayuda de las imágenes y las ideas que con los niños puedan surgir
2. Es importante tener en cuenta que existen unos libros y una literatura especializada para la primera infancia y es por esta razón que se están formando como mediadores para conocer estos géneros editoriales y las maneras de abordarlos.

Otra de las madres expresó que no había leído los cuentos al niño porque se fueron de paseo y no los llevaron y luego los habían olvidado. En este punto la maestra señaló la importancia de buscar espacios en familia y que los libros también podrían irse de paseo, adicional a señalar nuevamente que también la música y las historias o narraciones orales también hacen parte de la literatura

Luego de esto se inició el proceso de lectura compartida en el que cada uno de los padres y madres leyó a su hijo o hija a partir de los libros de la biblioteca rodante del aula.

En esta proceso de lectura se observó como los padres hacían preguntas a sus hijos sobre las imágenes que observaban, realizaban movimientos acordes al personaje, dejaban que los niños y niñas leyeran, generaban expresiones de asombro, alegría, miedo según la historia que les estaban narrando. Se observó una interacción mucho mayor entre las familias y los estudiantes y los niños y niñas mostraban a su familia sus libros favoritos. Se realizó una retroalimentación de la maestra del trabajo observado felicitando a las familias por la manera de abordar la lectura y se explicó que lo que había sucedido en esta experiencia era la conformación de un triángulo lector en el que cada uno de ellos como miembro de la familia, el niño o la niña y el libro habían sido conformado un triángulo en el que se había tejido un lazo entre ellos mismos y la literatura.

Momento III: Se continuó con la lectura en voz alta por parte de la maestra del libro “Conjuros y Sortilegios” (Vasco, 2017) presentando la portada, nombrando la escritora e ilustradora y comentando luego que las familias serían brujos y brujas que estaban listos para realizar estos conjuros. Así, se les entregó a cada participante una varita mágica con la cual aceptaban este papel. Los niños y niñas estaban muy emocionados porque verían un espectáculo de magia muy especial. Así se preguntó a las familias, ahora brujos, ¿alguna vez han querido desaparecer a sus hijos por un momento?, a lo que todos respondieron entre risas de manera afirmativa. Luego de esto se pidió a cada estudiante que tomara una de las telas ubicadas en el centro del salón de clase y se la entregara a cada mago, así se repitió el “*poderoso sortilegio para desaparecer*”

“Si quieres ser invisible,
no creas que es imposible:
sobre tres telas de la misma araña
se colocan siete pestañas,
se agita un enorme pañuelo
y se dice con voz de trueno:
*Trueque pereque
Mirete florete*

Agita de nuevo el pañuelo
y en voz bien bajita
repite al revés
*Este lagartijo es un enredijo
Y por esta vez, ya no me ves*”

Al terminar este conjuro las familias dejaron caer la tela sobre los niños y niñas y la maestra preguntó: ¿Dónde están los niños, los han visto? A lo que todos los padres respondieron que no. Todos los niños y niñas rieron. Luego de esto la maestra indicó que cuando los brujos y brujas dijeran patatin patatan los niños y niñas aparecerán. Así al decir las palabras mágicas los niños y niñas salieron de su tela y disfrutaron mucho de este conjuro.

Posteriormente, se preguntó a las familias si querían recibir un conjuro para dormir a los niños y niñas, a lo que todos respondieron que lo necesitaban con urgencia. Así, se narró el conjuro para dormir a los niños, donde cada familiar tomó al niño o niña en sus brazos, lo cubrió con la tela, la luz se apagó y los brujos y brujas repitieron el siguiente embrujo muy antiguo para dormir a los niños

“Para que el pequeño lo domine el sueño,
Pongo una sortija bajo su cobija
Y con voz de arrullo, en un cuarto oscuro,
Canto muchas veces un bello conjuro:

Arrurrú mi niño
Arrurrú mi sol
Duérmete pedazo
de mi corazón”

Ante este conjuro las familias respondieron con mucho cariño a los niños y niñas, los abrazaron, los besaron y arrullaron por un momento.

Posteriormente las familias recitaron los siguientes maleficios para convertir a los niños en murciélagos y a las niñas en ranas

“cóngolo tongolo
mandum tirum
macana canana.
Vuélvete una enana
y brinca cual rana”

“Larala muna
charula bula
muruchue
muruchuerro.
Que este niño feo
se convierta
en murciélago”

Ante esto los niños y niñas saltaron felices como ranas y murciélagos. Luego fueron los niños y niñas por primera vez brujos y brujas y convirtieron a sus familias en estos animales, las familias realizaron de manera muy activa esta experiencia y los estudiantes disfrutaron del proceso.

Para terminar este encuentro los participantes recitaron el siguiente conjuro para muchos males:

“Agua de panela
para el dolor de muela

Agua de cereza
si te duele la cabeza

Jarabe de granadilla
te sanará la rodilla

Agua de limón
cura el corazón

Para evitar el catarro
Prueba un masaje de barro

Un poco de ajonjolí
Siempre es bueno para ti”

Aquí, con su varita primero las familias señalaban cada parte del cuerpo y luego los niños y niñas fueron los brujos y brujas para realizarlo a su familiar.

Esta actividad fue todo un éxito. Las familias expresaban con mucho agrado que era una manera diferente de imaginar, de desarrollar la mente, de crear, de jugar y de divertirse.

Familias lectoras

1. Además de que las familias eligieran 2 libros para llevar a casa , se aprovechó la llegada de la revista cucú a la Institución enviada por la Secretaria de Educación y se entregó a las familias con el fin de compartir en el hogar las diversas historias que esta revista trae para los niños y niñas.
2. Se pidió a las familias que en casa empezar a diseñar un personaje que sería protagonista de la próxima sesión con el fin de construirlo en compañía de los niños y niñas.

Diario de campo

Fase II - Experimentando la lectura compartida

Sesión II

Fecha: Miércoles 30 de Octubre de 2019

Hora: 1:00 – 2:30 PM

Lugar: Aula de clase

Recursos: Libros, biblioteca del aula, televisor, video.

Participantes: 20 estudiantes de grado Jardín y 20 estudiantes de grado primero

Desarrollo de la sesión

Momento I: La maestra inicia la sesión comentando a los niños y niñas de Jardín que llegaron unos invitados muy especiales que quieren conocer la biblioteca del salón y compartir la lectura con ellos. Posteriormente ingresan al aula de clase los estudiantes de primero y se dispone el salón en mesa redonda formando parejas de estudiantes de ambos cursos. Se inició con la presentación de la biblioteca rodante y los libros álbum señalando la manera correcta como debían

ser tratados los libros y la importancia de identificarlos con un color característico. Al preguntar este color los niños y niñas de Jardín reconocieron al color amarillo, como el que identifica los libros álbum que son los que serán abordados en ese momento. Se dio una explicación con la participación de los niños y niñas de Jardín a partir de las siguientes preguntas:

¿Qué es lo primero que debo hacer al elegir el libro?

Uno de los estudiantes de Jardín respondió “ver como se llama el cuento y saber quién lo escribió.”

¿Qué debemos observar primero del libro?

Un estudiante de Jardín respondió “la portada para saber que cuento es”

¿Cómo se debe tratar el libro?

Los estudiantes respondieron “con cuidado para no dañarlo y pasando hoja por hoja”.

Momento II: La maestra indicó a los estudiantes de primero la manera como podrían abordar el libro álbum que leerían a los niños y niñas de Jardín, pidiéndoles que les mostrarán las imágenes y leyera las frases que se encontraban en el cuento y que les hicieran preguntas para que en conjunto leyera la historia. Ante esta explicación uno de los niños de primero afirmó que él sabía hacer todo eso porque le leía a su hermanita en la casa. La maestra entonces lo invitó a poner en práctica lo que sabía con uno de los estudiantes de Jardín.

Posteriormente se conformaron las parejas y cada uno pudo elegir el libro de su agrado para leer.

Se observaron bastantes situaciones:

1. Muchos niños no tenían una posición adecuada para leer por esto los niños de Jardín no podían observar correctamente el libro, en este caso la maestra intervino solicitando que trabajaran de lado para que ambos pudieran observar el cuento.
2. Varios de los estudiantes de primero tenían hermanitos de Jardín y trabajaron con ellos. Allí se observó un trabajo muy cercano y un agrado por leer y compartir ese momento juntos, ya que ambos hermanos participaban activamente de la historia.
3. En algunos casos los estudiantes de Jardín leían para ellos mismos y no fomentaban la participación de su pareja. Allí, la maestra dialogó con ambos estudiantes para que logran compartir la lectura.
4. En otros casos los estudiantes de Jardín completaban la lectura haciendo preguntas a sus compañeros sobre el libro y ellos mismos completaban la historia ya que la conocían porque la habían abordado anteriormente.

5. Muchos de los estudiantes lograron conectar con sus compañeros y disfrutar la lectura compartida ya que estaban muy atentos a la historia y la narración de sus compañeros de primero.

Momento III: Se realizó la lectura en voz alta del cuento “Chumba la cachumba” de Carlos Cotte, en el que los estudiantes estuvieron muy atentos y a la expectativa de saber que pasaría cada una de las horas que marcaba el reloj, completaban las horas y aprendieron muy fácilmente el coro “chumba la cachumba la cachum bam ba”. Posteriormente se hizo la lectura pero esta vez a través del video con la historia musicalizada, lo cual hizo que los niños y niñas interactuaran mucho más y realizaran cada una de las acciones que los esqueletos proponían. Finalmente la maestra explicó que la música también hacía parte de la literatura infantil y que invitaba a los niños y niñas de primero a compartir en otros espacios la lectura con los estudiantes de Jardín. Se realizó de este modo una experiencia de lectura compartida con otros estudiantes del colegio.

Diario de campo

Fase II - Experimentando la lectura compartida

Sesión III

Fecha: Martes 5 de Noviembre

Hora: 3:30 – 5:00 PM

Lugar: Aula de clase

Recursos: Imágenes de personajes, espacios y situaciones, material como papel, colbón, pintura y música folclórica infantil.

Participantes: Padres de familia y estudiantes grado Jardín

Desarrollo de la sesión: Teniendo en cuenta que hubo baja asistencia de padres de familia, se decidió incluir a algunos niños y niñas que ya han vivido el proceso de la secuencia didáctica en el desarrollo del primer momento.

Momento I: Se entregó a cada pareja compuesta por un miembro de la familia e hijo y a cada uno de los demás niños participantes diferentes imágenes para que entre todos pudieran construir una historia. Así la historia comenzó con Paco, un niño que estaba muy triste, los niños preguntan la razón y se da así la apertura a la historia. Sigue una de las niñas diciendo que Paco se asustó por un monstruo enseñando su imagen, luego de esto otro de los niños afirma que el

monstruo rompió la ventana enseñando su imagen y dijo que la había roto con sus cachos, así sigue la historia con la imagen de un superhéroe donde uno de los niños comenta que este superhéroe al que puso por nombre Superman llegó para ver qué fue lo que sucedió con la ventana. Aparece luego en la historia una niña muy contenta que fue nombrada por una de las estudiantes como Sheiry y se encontraba en el colegio porque el vidrio roto era de este lugar. Hasta este punto se hace retroalimentación de toda esta historia. Luego de esto una de las estudiantes enseña la imagen de un Dinosaurio llamado Dino que se encontraba en el colegio, así luego una de las niñas muestra la imagen de un parque y con timidez comenta que fuera del colegio había un parque y este dinosaurio decidió jugar ahí. Luego otro de los niños indica mostrando la imagen de un avión que este pasaba por el parque. En este punto se entregan nuevas imágenes que buscan complementar la historia. Así ese avión estaba lleno de regalos según la imagen de otro de los niños y allí una de las estudiantes mostrando la imagen de unas canecas de basura cuenta que los regalos cayeron dentro de la basura, luego de esto una de las niñas muestra la imagen de unas frutas y después de describir cada una de ellas dice que estas frutas eran las que estaban en el avión y fueron las que botaron a la basura los regalos. Allí aparece un robot mostrado por otro de los niños que dice que este robot va a recoger los regalos y salvarlos de la basura, así otra de las niñas enseñando su imagen de gato, afirma que en la basura aparece un gato que enamora al robot y este se lo lleva para la casa. Así otra de las niñas cuenta mostrando la imagen de un hospital que el robot se golpeó la pierna y tuvieron que llevarlo al hospital. Luego de esto otro de los niños empieza a mostrar con su imagen del bus y en ese momento llegan sus familiares, por esto se hace nuevamente una retroalimentación de la historia con ayuda de los niños y niñas participantes. En este punto el niño señala que un bus llega al hospital lleno de niños que querían visitar al Robot, luego una de las niñas que no quería compartir la historia con ayuda de los demás participantes afirma que una bebé llamada Lucy llegó a visitar al Robot. Luego otra de las niñas muestra su imagen del castillo y dice que todos los niños y el Robot se fueron para este castillo y terminaron como lo dijo una de las participantes en una gran fiesta mostrando su imagen de bombas, regalos y confeti. Finalizando de este modo el cuento.

La maestra realiza una retroalimentación del trabajo afirmando que se puede a partir de una imagen generar un sinnúmero de historias y vivencias gracias a la imaginación de los niños y niñas como se pudo evidenciar en el ejercicio, ya que ellos con la ayuda de un adulto pueden desarrollar mucho

mejor sus ideas. Se destaca que algunos niños se les dificulta más que a otros, pero es importante que la mediación del adulto les ayude.

Momento II: Se les pidió ahora a los participantes que a partir de un personaje que en casa pudieron pensar o diseñar, pudieran construir una historia y a partir de ella una canción, unos versos o un cuento con los materiales dispuestos para este trabajo, usando su creatividad y por supuesto el trabajo en familia. Se les mostró a las familias algunos trabajos realizados por los estudiantes para que evidenciaran las capacidades de los niños y niñas y las posibilidades creativas que con ellos no tiene fin. Se motiva a los participantes para la construcción de estos libros y el aprovechamiento del tiempo en familia. La maestra brinda algunas ideas como pensar en si es de día o de noche, en que lugar estará el personaje, que otros personajes pueden vincularse y el uso del material que deseen. Se les recordará también la importancia de recordar los formatos de literatura infantil como el libro álbum, en el cual la imagen prima sobre el texto. Se recalca siempre pensar en un personaje principal que vive experiencias y teja la historia. Se les pone a las familias música folclórica colombiana de fondo para ofrecerles también la posibilidad de usar las historias narradas allí.

Las familias aprovecharon muy bien el tiempo y el material y empezaron a desarrollar el libro o creación deseada vinculando la participación de todos. En algunos momentos los adultos trabajaban solos, pero poco a poco se les fue motivando para vincular la participación de los niños y niñas. Finalmente, luego de 45 minutos de trabajo se dio por terminado este proceso.

Momento III: Las familias empezaron a presentar cada una de sus obras y la primera en participar presentó a un títere construido al que le dieron el nombre de Jose Francisco Amador Montaña, este personaje es un gran un agricultor de la región pacífica y el papá compartió que lo habían realizado para recordar la zona rural de la cual venían, región pacífica del Río Naya cerca de Buenaventura. El niño comentó que este personaje cantaba junto con su papá y su primo y así entonó una canción. La maestra destacó la manera como esta familia rescata las raíces de su tierra y que a partir de este tipo de ejercicios literarios se logran generar esas conexiones. El papá destaca finalmente que la idea es que su hijo no olvide de dónde viene ni para donde va y esta es una de las mejores maneras de hacerlo. “yo quiero que mi hijo nunca olvide de donde viene ni para donde va y por eso siempre le hablo del Rio Naya” Los participantes festejaron esta intervención.

Luego de esto otra de las familias comentó cómo construyó un libro a partir de personajes como una princesa, una casa, un árbol, un pollito y uno de los personajes que incluyeron fue a Maisy resaltando que la niña recordaba todo el tiempo a este personaje.

Posteriormente otra de las familias, mostró cómo realizaron una historia a través de Minie el personaje favorito de la niña y a partir de allí incluyeron a la familia y cada uno de los miembros de esta, se debe resaltar que esta niña se le dificultaba mucho su expresión oral especialmente en público y este día participó activamente y sin ningún rasgo de timidez. Luego otro de las familias participantes presentó una maqueta donde un superhéroe ubicado en el campo salvaba personas al lado del río para que nadie se cayera allí.

La siguiente intervención fue a partir de la historia de una niña llamada Sandra y fue presentada en una especie de cartelera tejida a partir de pequeñas historias vividas por este personaje resaltando que lo más importante era que a Sandra le gustaba ser muy feliz, que era una superhéroe de la felicidad. Otra de las intervenciones es la de una familia que presenta una hermosa princesa como la portada de un libro, esa princesa vivía en un castillo y se llamaba Alejandría y a ella le gustaba tomar el té con sus amigas.

Finalmente se realiza la retroalimentación de todas las participaciones conexiones con la realidad, rescate de raíces, nombres cotidianos, superhéroes, gustos personales, Maisy, cuentos tradicionales y se enfatiza en que la literatura tiene muchas formas y múltiples maneras de ver.

Familias lectoras:

Se comenta a las familias que la próxima sesión será para realizar el estante, portalibros o cajón para la biblioteca en el hogar, buscando que destinen un lugar especial donde puedan encontrar la literatura y donde conserven este material que realizaron y muchos otros elaborados por los niños y niñas. En este espacio podrán encontrar juguetes, música, títeres, cuentos, material realizado por los estudiantes en el año escolar, libros que se tengan en el hogar o en los hogares de sus demás familias. Así se mostraron algunas imágenes para brindar algunas ideas con cajas de cartón, con madera, con guacales, mostrando las posibilidades creativas que pueden construirse en familia rescatando que esta es la idea central de este proceso de formación. De la misma manera se presentaron imágenes de libros artesanales que pueden ser contruidos en casa para nutrir este espacio de la biblioteca

Así se motivó a las familias para la asistencia a la próxima sesión, pidiéndoles que buscaran este espacio en casa y este elemento o material que será la base para la realización de los estantes.

Se invitó a la conservación del material realizado hoy. De igual manera se recordó la revista cucú y se preguntó a las familias sobre la lectura de esta revista donde solo una de las mamás la había leído con sus hijos narrando que hablaba sobre Bogotá y algunos lugares importantes, se invitó a todos a revisarla y disponer el rincón para la lectura en el hogar.

Diario de campo

Fase III – Familias Mediadoras De Lectura

Sesión I

Fecha: Viernes 8 de Noviembre

Hora: 12:30 – 2:30 PM

Lugar: Aula de clase

Recursos: cuentos digitales, Tablet, televisor, Imágenes de Maisy en diferentes espacios, cartulinas de colores, viruta, algodón, papel seda, colbón, colores.

Participantes: Estudiantes grado Jardín

Desarrollo de la sesión

Momento I: Se realizó la lectura de los libros digitales llamados “Maisy va a la guardería” y “Maisy se va a la cama” de Lucy Cousins (Cuentacuentos Beatriz Montero, 2017). Así se presentó el video a los estudiantes donde cada uno de ellos estuvo muy atento a las imágenes y a la historia que el cuento presentaba. Posteriormente la maestra presentó de nuevo cada uno de los videos realizando pausas en cada una de las imágenes con el fin de enfatizar en las acciones que realizaba Maisy relacionándolas con las acciones que los niños y niñas realizan en su diario vivir. Así en el primer cuento “*Maisy va a la guardería*” y los niños y niñas encontraron que Maisy pintaba dibujos como ellos, una de las estudiantes cuando la maestra se detuvo en la imagen de la casa de juguete de Maisy expresó que en el colegio no habían casas de juguete, pero que si jugaban a la comidita con los muñecos, en este punto la maestra sugirió que aunque no tenían una casa de juguete la armaban con las telas y los pupitres y esta era la casa. Posteriormente en la imagen de la cartuchera uno de los niños sugirió que tenía una cartuchera y que también hacía dibujos y contó que su mamá había comprado unos colores y en su casa también tenía una cartuchera. Al momento de mostrar que Maisy se disfrazaba los estudiantes contaron diferentes anécdotas sobre el día de Halloween que había pasado pocos días antes y la maestra dio la oportunidad a todos para que contaran de que se habían disfrazado y que habían compartido ese día con su familia. Recordaron

que ese día la maestra trajo una piñata y que tuvieron muchos regalos para llevar a casa. Finalmente, en la imagen de Maisy vistiéndose para salir la maestra hizo énfasis en la manera como Maisy se ponía sus prendas de vestir sola y volvía a la casa como todos los niños y niñas al terminar las clases.

En la siguiente lectura "*Maisy se va a la cama*" los niños y niñas siguieron cada una de las imágenes y se centraron bastante en la parte de la historia en la que Maisy se cepilla sus dientes. Aquí hubo bastante participación de los estudiantes. Algunos comentando que lavaban sus dientes todas las noches, contando el color de su cepillo dental, la manera como se cepillaban. Otros comentaban que no se cepillaban, que lo olvidaban o que no se cepillaban porque los papás tampoco lo hacían. En este punto la maestra hizo énfasis en la importancia del cepillado y en la necesidad de que como Maisy ellos mismos recordaran cepillarse todas las noches porque como veían a Maisy nadie le decía nada porque ella sola lo recordaba. Posteriormente hablaron de sus pijamas, del color de éstas, de las personas que les habían regalado pijamas y de que como Maisy siempre se ponían su pijama para acostarse a dormir. Finalmente, en la imagen en la cual Maisy está leyendo en la cama, la maestra preguntó a los niños y niñas quienes leían en la cama como Maisy. A esto algunos estudiantes comentaban que su mamá les leía historias a veces, que otras veces veían algún video, otros comentaban que no leían en la cama antes de dormir. Ante estas respuestas la maestra comentó que ellos mismos podían pedir sus papás que leyeran algún cuento, que podía ser el libro que llevaban del colegio o que ellos mismos podían tomar el cuento y leerlo antes de dormir. Esta última recomendación fue una "tarea de memoria" actividad que hace la maestra habitualmente en la cual pide a los niños y niñas algo y luego verifica con las familias si esta tarea fue realizada.

Momento II: Se entregó a los niños y niñas diversas imágenes de Maisy y sus amigos realizando diversas actividades. Debido a que las historias de Maisy fueron parte del proyecto de aula del año escolar, los estudiantes estaban bastante familiarizados con las historias y los personajes que las imágenes de Maisy narraban. De este modo cada estudiante eligió las imágenes que más le gustaban y creó una historia basada en cada una de éstas. Luego de esto coloreó cada una de las imágenes y con ayuda de la maestra fueron pegadas en cartulinas para crear el libro artesanal. Estas imágenes luego de ser ubicadas en la cartulina fueron ambientadas de acuerdo con las creaciones de los niños y niñas. Los niños que elegían el día como espacio recortaban un sol y unas nubes, otros niños decidieron que el día era lluvioso pegaron con algodón las nubes y

realizaron las gotas de lluvia con papel azul, otros estudiantes hablaban de la playa, la casa, el parque, el colegio y diferentes espacios que fueron realizados con materiales como papel, fomi, viruta, algodón, escarcha entre muchos otros. Las historias en su mayoría situaban a Maisy como personaje principal y la ubicaban en espacios cotidianos y creados por los niños y niñas. Uno de los niños dijo a la maestra que quería dibujar a Maisy y al cocodrilo Rodrigo y en ese momento varios de los niños expresaron lo mismo, de este modo la maestra decidió entonces que dentro de este libro artesanal podían ubicarse también dibujos de los niños alrededor del cuento.

Este libro tomó más tiempo de lo presupuestado y se realizó durante 3 días debido al interés que demostraron todos los estudiantes por la realización de este.

Al finalizar el trabajo uno de los niños manifestó que quería llevarlo a casa para mostrárselo a su Tita y contarle la historia de Maisy, a esto la maestra dijo que la idea era que todos estos libros se los llevaran a casa para leerlos en familia y ubicarlos en la biblioteca del hogar. En este momento una niña expresó que en su casa no había biblioteca y la maestra explicó que cuando la mamá viniera al colegio realizarían una biblioteca para llevar a casa. Otro de los estudiantes comentó que quería mostrarle el libro a su hermanita para contarle las historias de Maisy porque a ella le gustaban mucho, en este momento todos los estudiantes empezaron a nombrar a sus hermanos y afirmaron que les leerían estos cuentos a ellos.

Momento III: Este espacio planteado no fue realizado debido a que la realización de los libros artesanales tomó más tiempo.

Diario de campo

Fase III – Familias mediadoras de la lectura

Sesión II

Fecha: Viernes 15 de Noviembre

Hora: 12:30 – 2:30 PM

Lugar: Aula de clase

Recursos: video, Tablet, televisor, cartulinas de colores, colores, lápices.

Participantes: 20 estudiantes grado Jardín y 20 estudiantes grado segundo

Desarrollo de la sesión:

Momento I: Se presentó a los estudiantes el capítulo “*Mi nueva habitación*” de la serie Guillermina y Candelario (Mi señal, 2015). Una historia en la cual dos hermanos con ayuda de sus abuelos deben organizar su habitación buscando la independencia de cada uno y el ejercicio de la responsabilidad al ocuparse de sus elementos por separado. Finalmente se muestra que a pesar de esa independencia el amor de hermanos se hace presente y compartir con la familia siempre será lo más importante.

Al finalizar el capítulo la maestra pidió que se ubicaran en parejas un estudiante de jardín con uno de segundo y los ubicó en mesas de trabajo en el salón. Posteriormente realizó una retroalimentación de la historia, haciendo preguntas a las que los estudiantes debían responder a sus compañeros con el fin de socializar en parejas. Así la maestra pasaba por cada mesa escuchando las respuestas y la participación de algunos niños y niñas. Se realizaron preguntas como ¿Dónde sucede la historia?, ¿quiénes se encuentran en esa historia?, aquí una de las niñas respondió que estaban los abuelitos de los niños. De esta manera la maestra preguntó a los niños y niñas: Ya saben dónde viven los abuelitos de Guillermina y Candelario , ahora cuenten a su pareja *¿Dónde viven sus abuelos?*

Algunos dialogaban con sus compañeros contando que vivían con ellos, otros decían que estaban en el cielo, otros que los abuelos vivían muy lejos y otros contaban anécdotas vividas con ellos como paseos, fiestas o regalos que les daban.

En este punto la maestra pidió que contarán a su pareja el nombre de sus abuelos. Aquí se evidenció que muchos de los estudiantes de Jardín no conocían sus nombres y solamente les llamaban tita, abue, papito, mamá, abuelito y muy pocos conocían sus nombres. Esta fue una de las tareas de memoria que la maestra dejó a los estudiantes y fue preguntar el nombre de sus abuelos para contarlo a sus compañeros.

Al continuar dialogando sobre quienes aparecen en la historia, uno de los estudiantes habló de un perrito, así que la maestra habló de las mascotas y dijo a los estudiantes:

- Ya conocemos la mascota de Guillermina y Candelario, ahora cuéntenle a su pareja si tienen una mascota, ¿Cómo se llama? ¿quién se las dio? ¿Qué comparten con ella?

En este punto se llevó a cabo un dialogo bastante extenso entre los estudiantes en el cual contaron sobre sus mascotas hablando de gatos, perros, gallinas, caballos y todo tipo de animales con los cuales habían compartido. Una de las niñas contó a su compañera que tenía una gata llamada Kira y que había tenido gaticos pero uno se había muerto y la mamá lo había botado a la basura. Otro

de los estudiantes contó que su tío le había regalado un pollito pero que estaba en la casa de él lejos de Bogotá y que cuando volviera allí su pollito ya estaría grande. Otro de los estudiantes contó la manera en que su perro lo había mordido y que por eso ahora el perro tenía que dormir en la calle. El diálogo continuo en el siguiente momento.

Momento II: La maestra indicó a los estudiantes que ahora todo lo que habían dialogado sería dibujado en un libro construido en parejas en el cual los niños y niñas de jardín debían dibujar a su familia y esas historias vividas acompañados por los niños de segundo que complementarían escribiendo algo alusivo a esas imágenes como los nombres, las situaciones o lo que los estudiantes de Jardín quisieran. De este modo la maestra invitó a los estudiantes de segundo a que preguntaran a sus parejas con quien vivían, cómo se llamaban sus padres, a que lugares iban con ellos y las cosas a las que el diálogo los llevara para que así fueran dibujadas.

De este modo algunas parejas trabajaron muy bien, compartieron aspectos de su vida como el lugar donde vivían, con quien vivían y esto lo pudieron plasmar en sus libros a través de dibujos realizados por los estudiantes de Jardín y complementados por los niños y niñas de segundo, ellos escribían cosas como “yo vivo con mis papás en una casa grande de color azul” , otros dibujaron a su familia en una cancha de fútbol porque el papá le gustaba mucho Nacional y quería ver alguna vez un partido, otros dibujaron cada uno de los integrantes de su familia con su ropa favorita y escribieron sus nombres, otro de los estudiantes no trabajo con su compañero, por mas que le insistía el niño de segundo, no compartió el trabajo con él, en este punto otro de los compañeros de segundo intervino y motivó un poco el trabajo que terminó realizándose poco a poco. Finalmente los estudiantes terminaron el libro y se prepararon para el siguiente momento.

Momento III: Se realizó un cambio de mesas con el fin de que cada pareja cambiara de grupo, así socializaron el libro a sus demás compañeros, lo mostraron y contaron sus historias. Hablaron de su familia, especialmente de los abuelos y sus mascotas que fueron los protagonistas de esta sesión inspirados en la serie vista. Al terminar el trabajo los estudiantes realizaron en compañía de la docente un títere de cada uno de ellos construido con tubos de papel higiénico, lana y papel silueta que sería la portada de su libro.

Diario de campo

Fase III – Familias Mediadoras De Lectura

Sesión III

Fecha: Martes 19 de Noviembre

Hora: 3:00 pm – 5:30 pm

Lugar: Aula de clase

Recursos: Cuentos digitales, Tablet, televisor, cajas, cartulinas de colores, viruta, algodón, papel seda, colbón, colores, libros artesanales, menciones de honor, medallas, música folclórica

Participantes: Estudiantes grado Jardín y sus familias

Desarrollo de la sesión

Momento I: Se inicia la sesión dando un saludo de bienvenida a los participantes, agradeciéndoles por su tiempo para cerrar el proceso de formación de familias lectoras y acogiendo a las personas que no asistieron a todos los encuentros pero que este día demuestran un gran interés por participar de esta jornada. Una de las asistentes era una cuidadora de uno de los niños al que estimaba mucho el estudiante y compartía mucho tiempo de su día ya que no vivía con su madre y su papá trabajaba todo el día. Ella hizo presencia en la sesión y aquí la maestra recordó la importancia de que todas las personas que rodean al niño o la niña conozcan de los beneficios de la literatura y la trabajen en casa.

Se inicia la sesión preguntando a los participantes el nombre de trabajo de este grupo y de esta formación, una de las madres responde “familias lectoras” y se realiza una retroalimentación de las actividades que se han realizado.

“Buenas tardes principalmente hemos puesto en acción los libros álbum que son los que se utilizan para la edad de los niños en este momento y de acuerdo a eso se hicieron actividades como hacer cuentos y por ejemplo dependiendo de una imagen se pueda saber que pueden crear ellos mismos, y uno como padre como adaptarlos al ambiente de la lectura.”

La maestra comenta que lo que ha dicho la mamá era muy importante y habla del libro álbum como el género editorial que se utiliza para los niños de estas edades de 4 a 5 años, de este modo explica que es muy apropiado el uso de estos libros porque privilegia la imagen, y existe una interdependencia entre esta y el texto, donde cada parte del libro, cada ilustración tiene un significado al que los niños y las niñas pueden dar sentido. Una de las razones por las cuales estos libros son los más recomendados para ellos.

La maestra pide más aportes de los asistentes y así, otra de las mamás dice que “básicamente lo que dijo ella, hablamos de cómo se desarrolla a partir de una imagen y a partir de una historia”.

Otra de las mamás recordó un poco tímida, el personaje que realizó con su hijo, recordando que hizo un super héroe y que entre los dos crearon un espacio en un campo con un río.

La maestra pregunta a partir de esto, que más a parte del libro aborda la literatura infantil y ante esto una mamá responde que la música, los cuentos y la poesía.

Para darle continuidad al proceso se realizó la lectura en voz alta del cuento “No, no fui yo” (Da Coll, 2006) muy importante en todo el proceso que lleva Colombia con la literatura infantil. Invitando a las familias a compartir la lectura con los niños y niñas por medio de lectura en voz alta, ejercicio que ya se trabajó en otras sesiones.

La lectura se fue realizando con la participación de cada una de las familias, cada adulto leía a todos pero especialmente al niño o niña que acompañaban, todos estaban muy atentos y pendientes de la historia y la maestra mostraba a todos la imagen y continuaba con la expectativa en cada parte de la historia.

La historia habla de situaciones que enfrentan los personajes un poco “escatológicas” donde todos reían y disfrutaban de la historia. Algunas mamás que no dominaban la lectura se esforzaron para leer los versos y vencer su timidez, la maestra le colaboraba en la lectura realizando una retroalimentación de la historia. La participación de todos los estudiantes fue bastante amplia, todos reían, afirmaban que participaban de la historia y demostraron la expectativa frente a la narración y las vivencias de los personajes.

La maestra realizó una retroalimentación del ejercicio resaltando que es muy importante trabajar con los niños la lectura en voz alta y una de las maneras de hacerlo es así como se realizó, trabajar con cierta entonación, usar cierto tono de voz donde hay sorpresa, donde hay asombro, donde si se esta hablando de algo triste pues se dice en tono triste, si se está hablando de algo emocionante pues se cambia el tono de voz, importante que se tenga eso en cuenta al momento en que se lea con ellos, igual ellos siempre enseñan y van llevando la lectura a su modo, entonces si hay un león pues se debe hacer un tono diferente, si hay un pájaro, si hay un perro, si hay un gato. Así la maestra preguntó a los estudiantes como haría un perro, un gato, un pollito y todos respondieron con el sonido característico de cada animal y la maestra dijo a los asistentes, que como era evidente los niños y niñas enseñan cada día.

Momento II: La maestra recuerda que la sesión pasada mostró unas imágenes de unos portalibros, estantes o bibliotecas y como realizarlas y tenerlas en el hogar, y recordó que la idea es que estas actividades que se han realizado sean replicadas en el hogar y para eso invitó a las familias a

construir un espacio para esto mostrando nuevamente las imágenes de la sesión anterior. Indicó también que podían ir allí además de los libros álbum, otro tipo de libros, los libros artesanales realizados, los trabajos realizados por los niños y niñas durante el año, música, juguetes, títeres, todo lo que tenga relación con la literatura, así los niños y niñas en el hogar van a saber que este es el espacio destinado para la literatura, ellos ya van a asociar ese espacio a un lugar como la biblioteca. La maestra mostró diferentes opciones para realizar los portalibros a partir de cartón, madera, guacal, entre otros materiales.

Posteriormente explicó que la idea del día era realizar esta biblioteca ya que se tenía el material, el tiempo y la disposición para hacerlo, teniendo a su disposición todo el material, las cajas, la pintura, el papel y todo tipo de elementos para realizarlo. De este modo se dispuso el material para la realización del “rincón literario” y para el diseño de éste. Así se organizó el material en las mesas para la realización del trabajo. Las familias comenzaron a elegir, los niños y niñas seleccionaron colores, materiales y comenzaron con el diseño del portalibros, el trabajo fue realizado en equipo, las familias solicitaban a sus niños y niñas el material y viceversa, empezaron a solicitar tijeras, colbón, marcadores, fomi, escarcha, rodillo, pintura, cinta, bisturí, pinceles, pinturas y todos trabajaron de manera muy activa y participativa

Realizaron mezclas de colores, diseños, y el trabajo fue en equipo, todos estaban muy emocionados y motivados con la realización del portalibros, cada vez era mayor su creatividad, la necesidad de materiales y colores. Algunas mamás trabajaban en compañía de sus niños, preguntaban que hacer, que colores usar, como decorar, otras trabajaban muy solas y no involucraban a sus niños, aquí intervenía la maestra solicitando asignarle alguna labor a los niños y niñas para que fuera una construcción en familia.

Cuando los estudiantes terminaron, comenzaron a observar el trabajo realizado por sus compañeros, preguntaban que habían realizado, como lo habían hecho, afirmaban que les gustaba como estaba quedando, apreciaban lo que veían de los demás, leían el nombre de sus compañeros en cada portalibros

Momento III: Luego de organizar cada uno de los materiales, lavar manos y caras de los niños y niñas y ordenar el espacio utilizado se dispuso todo para realizar la exposición de los portalibros que harían parte del rincón literario del hogar.

La maestra felicitó a las familias por un excelente trabajo realizado con amor y esfuerzo, se reconoció su participación comprometida y sobre todo creativa en la realización de esta actividad.

Se hizo entrega de los libros artesanales realizados por los estudiantes y se realizó una lectura de éstos en familia donde los niños y niñas leían a sus acompañantes la historia de Maisy creada por ellos, de igual modo se entregó el libro de la historia de su familia. y cada una compartía la lectura de una creación realizada por los niños y las niñas Ambos libros fueron entregados con mucha emoción por parte de los estudiantes a sus familias, con alegría decían que eran los creadores de las historias diciendo “Yo lo hice mami” la maestra recordó que se tuvo ayuda de algunos niños de segundo con los que se compartieron historias.

Posteriormente la maestra entregó las menciones de honor a las familias donde se reconocía su labor como mediadoras de la lectura infantil. Se nombraron cada uno de los participantes y con mucha alegría recibieron un diploma, una medalla y un aplauso de las demás familias.

Se realizó una retroalimentación del proceso y se agradeció profundamente a todos por su presencia constante y por permitirse vivir esta experiencia de formación.

Se hizo igualmente entrega del brochure en el cual se encontraban consejos prácticos para leer en el hogar, se hizo así una lectura de las recomendaciones para leer en familia y ser mediadores de lectura.

“Leamos juntos, leamos en familia

Es diferente cuando ellos leen solos y cuando leen en compañía

Cambiamos de tono

Hagamos gestos, muecas, sonidos

Dejemos que la lectura sea divertida

Juguemos con la historia

Preguntemos que se ve, donde están los animales, las personas, los objetos

Relacionemos lo que leemos con nuestra vida diaria

Invitemos a los más pequeños a leer en voz alta ”

De la misma manera se comentó la oferta cultural y literaria que la ciudad les ofrece para que además de trabajar la lectura en el hogar también puedan aprovechar otros espacios. Por ejemplo bibliotecas en las cuales no solo se podía tener contacto con los libros, sino también oferta de conciertos, artistas, exposiciones, talleres, ludoteca y demás. Se nombró también las biblioestaciones que se encontraban en los parques y en algunas estaciones de Transmilenio.

Se recordó finalmente que la ciudad tiene una gran oferta cultural gratuita de espacios artísticos que también pueden hacer parte de la relación con la literatura y fortalecer el proceso de familias lectoras.

Anexo 2 – Entrevista N°1 padres de familia

¿Las experiencias realizadas como “familias lectoras” han cambiado la manera como lee a sus hijos, de ser así, de qué manera?

A1: Si la ha cambiado en el sentido de que yo como madre experimentaba que ella para leer tenía que saber leer o que debía tener un párrafo para que le leyeran, pero en este caso como ya la profesora nos enseñó pues ya es por ejemplo con imágenes que ella ya crea historias, ya sabe como traducirlas entonces así podemos avanzar más en el proceso, entonces ya es bastante el cambio

¿Antes de la experiencia tenía un espacio de lectura en el hogar, como era?

A1: No, básicamente no, solo el espacio de lectura se aplicaba solo en el colegio y pues de vez en cuando fines de semana pero era muy poco

¿Tiene ahora un espacio para la lectura en el hogar?

A1: Si, con la profesora realizamos unas actividades de crear una biblioteca rodante y pues en ese espacio ya tenemos un espacio en casa para poder ingresar libros y para que ella pueda leer y mejorar su precisión en la lectura

¿Qué espacios dan ahora para la literatura infantil y la lectura de esta en el hogar?

A1: El espacio ahora pues ya que estamos en vacaciones es fines de semana, nosotros le compramos unos libros que se basan más o menos como en el álbum que es el proceso que la profesora nos había dado y de ahí nosotros nos reunimos como los fines de semana que es el día de descanso del papá y mío para poderle dar espacio a la niña con la lectura

¿Que tipo de literatura comparte con sus hijos, (libros, narraciones orales, canciones, juegos)?

A1: En este caso entre semana me pongo a ver canciones con ella lo que ella quiere digamos las vocales, los números, las imágenes y pues ya los fines de semana digamos los libros álbum que la profesora nos había enseñado.

¿En qué momentos lee a su hija? E1: Ya me mencionó que los fines de semana compartían, ¿eso ya es habitual, ya tienen esa costumbre?

A1: Ya antes no era costumbre porque lo que nosotros creíamos que para que ella supiera leer tenía que estar más grande, pero pues ya con este ejercicio ya sabemos que un libro álbum con imágenes le puede ayudar a crear muchas historias, ya manejamos los fines de semana para este tipo de cosas.

¿Considera que la literatura infantil es importante para su hija?

A1: Bastante importante porque también le ayuda a manejar el lenguaje, ahorita como estamos en un tiempo en que no sabemos que lenguaje ellos puedan usar entonces esto le ayuda a manejar el lenguaje a expresarse más con adultos con los niños y pues le ayuda a reforzar más los valores como persona.

¿Qué libros son los más recomendados para la edad de sus hijos y por qué razón?

A1: En este caso como habíamos dicho anteriormente los libros álbum, por qué razón, pues es que es un libro que con las imágenes le ayuda a crear historias y ayuda a reforzar el conocimiento

¿Qué sentimientos cree que genera en sus hijos y en usted compartir espacios de lectura con ellos?

A1: Tanto en mi hija como en mí pues la emoción de poder leer, de poder descubrir de crear historias y pues también como que uno de adulto se vuelve niño con ellos.

¿Considera que construye un lazo afectivo a través de la literatura infantil (música, juego, lectura) con su hija?

A1: Bastante porque ya últimamente la niña me busca mas como para leer ósea me une más como que , ven mamá, ven papá leemos los dos, ven te cuento una historia entonces pues eso es ser feliz porque a mi me agrada mucho que la niña me diga eso. La niña nos busca para compartir

¿Considera a la literatura infantil como un encuentro familiar, por qué?

A1: Sí, como una reunión familiar, como algo que nos une más como familia pues porque a veces uno se ocupa de cosas que de pronto no son tan importantes y pues le pone muy poco cuidado a los hijos en ese sentido, entonces es bastante importante poder crear con ellos historias y pues poderse uno de vez en cuando quedarse como niño con ellos.

¿Siente que maneja de una manera más adecuada la lectura en voz alta a partir de la experiencia de familias lectoras?

A1: Sí, bastante porque eso le ayuda a uno a imaginar le ayuda también irse a tiempos atrás cuando uno estudiaba y enseñarles a ellos a manejar las tildes, las comas en que tiempos puede leer y eso.

¿Considera que la visión sobre la literatura y lectura infantil ha cambiado después del proceso de “familias lectoras”?

A1: Si, porque le ayuda a crear buenos conocimientos y ella crece con su imaginación más grande

¿Cómo observa ahora la relación de sus hijos con la literatura infantil?

A1: Bastante buena porque los libros que ella lee ya lo que ella descubre lo adapta a su vida propia y pues empieza a cada rato a jugar con una historia, se imagina cosas. La veo más cercana a la literatura

¿Se considera mediadora de la lectura infantil? Si es así ¿ por qué?

A1: Si señora, a partir del momento que empezamos el proceso si. Antes no, pero ahora es como un paso de uno como padre enseñar a los hijos que la lectura es algo más importante que otra cosa porque ya con eso se basan en que es que ellos puedan crear más adelante que es lo que quieren estudiar, como quieren socializar con otras personas, le ayuda bastante en la vida cotidiana a la niña.

E1: Y usted mamita, cree que es una mediadora?

A1: Si bastante, porque digamos yo la puedo ver un momento desocupada y puedo llegar a decirle ven hija leemos, ven hija imaginamos, ven hija jugamos entonces es algo así que le da a uno placer como padre y pues no solo a ella sino a otros niños también enseñarles.

E1: Eso es lo más importante, que no solo nos quedemos con el proceso que vivimos aquí con la niña sino con otros. Ella es también mediadora con ustedes, los llama, los convoca, los invita, los está reuniendo a través de esta experiencia.

Anexo 3 – Entrevista N°2 padres de familia

¿Las experiencias realizadas como “familias lectoras” han cambiado la manera como lee a sus hijos, de ser así, de qué manera?

A1: Si, si ha cambiado, porque por lo menos nosotros no teníamos el hábito de leer, de pronto ellos si decían mami leamos, pero por mi hermana porque ella si cuando se queda con los niños a ella les gusta leerles, ella está estudiando para profe entonces ella me decía los niños leyeron y yo si bueno, y cuando ellos me decían mami leamos, yo pensaba pero para que si ustedes no saben leer, es más que todo como el hábito. Ahora si en la biblioteca que hicimos, mi hermana nos regalo todos los libros que ella tenía, una colección de cuentos muy completa entonces ahora todas las noches antes de dormir leemos 2 o 3 cuentos entonces primero ellos miran y son como la profe decía de imágenes muy poca palabra ellos miran y ya siguen el cuento lo que va transcurriendo, ya no tengo casi ni que leerles porque ellos ya siguen el cuento, luego cuando yo les leo si es lo que ellos dijeron, entonces si ha cambiado como la mentalidad, la idea de que los niños no saben leer, para mi fue una experiencia muy bonita profe.

¿Antes de la experiencia tenía un espacio de lectura en el hogar, como era?

A1: No señora, conmigo no tenían ese espacio pero con mi hermana si, también el trabajo profe, no se nos daba el tiempo para ver videos y esas cosas y de lectura como tal menos.

¿Tiene ahora un espacio para la lectura en el hogar?

A1: En las noches o en el día, terminamos de repasar y ya se aburren, entonces yo si tengo que hacer oficio o tengo que salir les pongo videos de cuentos y esas cosas, cosas que les aporten a ellos. En las noches los cuentos antes de dormir.

E1: Recuerde mamá que ampliamos la mirada frente a lo que es la literatura infantil, más allá del libro.

A1: si profe, a ellos les gusta mucho de pronto con el papá, el hace mucho que hagan un dibujo que jueguen con él, yo le compartí lo que aprendí acá y hablamos que no habíamos caído en cuenta que es importante para ellos esa parte de la lectura con los niños.

¿Qué libros son los más recomendados para la edad de sus hijos y por qué razón?

A1: Lo aprendí aquí los libros álbum, los libros verdes pero no me acuerdo el nombre, pero básicamente son los libros álbum que son amarillos, esos son los que mi hermana nos regalo una colección y esos son los que tenemos para ellos.

E1: ¿Y porque observa que son pertinentes para ellos?

A1: Por la imagen, porque con solo ver la imagen ellos se transportan ya hacen el libro prácticamente ellos solos, para mi si es muy importante la imagen

¿Considera que la literatura infantil es importante para sus hijos?

A1: Yo creo que es importante, lo digo por experiencia mía que nunca tuvimos como ese espacio y para mí es importante transmitirle eso a ellos, una experiencia que de pronto yo no pude vivir, que ellos si puedan porque por lo menos mi hermana ella sí, a ella le gusta leer, para mi es aburridísimo o era, porque pues ahora es diferente con mis hijos, por lo menos en el colegio los libros que me mandaban a leer yo no los leía , yo pagaba para que me los resumieran, en cambio a ella le ha llamado la atención leer para ella si era importante , ella me decía que leyera y yo le decía que era muy aburrido, a ella le gusta leer.

E1: ¿Observa una diferencia en los estímulos o posibilidades que ella tuvo y las tuyas?

A1:Si, yo quiero que ellos lleguen a grandes y digan que chévere leer, por lo menos mi hermana tiene mucha comprensión de lectura, yo me sorprendo, en cambio yo no, yo tengo muchos problemas y es por no leer. Yo pienso ahora que si es importante porque antes yo decía que que aburrido

¿Qué sentimientos cree que genera en sus hijos y en usted compartir espacios de lectura con ellos?

A1: Ellos son felices, les alegra mucho, uno les dice que libro quieren leer? Ellos buscan muchos y ellos por la portada escogen el libro, por lo menos antier leímos y ellos pintaban después y ellos son felices, les llama mucho la atención.

E1: ¿Y a usted, qué sentimientos le genera?

A1: Me agrada compartir con ellos eso, no le ve uno importante, pero si es importante. Y en familia hemos logrado un espacio para ellos que a la final resulta uno disfrutándolo también

¿Considera que construye un lazo afectivo a través de la literatura infantil (música, juego, lectura) con sus hijos?

A1: Si claro profe, comparte uno mucho, estamos como más unidos, estamos en ese espacio que es solo para nosotros es un espacio muy íntimo, muy privado

¿Siente que maneja de una manera más adecuada la lectura en voz alta a partir de la experiencia de familias lectoras?

A1: Primero uno que que pena, pero ya con ellos solos es diferente leerles y se concentra uno más. Yo le decía a mi hermana que esos punticos y rayitas que aparecían como se decían y ella me decía que el mismo texto me decía como ir leyendo. He avanzado pero tampoco mucho, pero ahí vamos aprendiendo

¿Considera que la visión sobre la literatura y lectura infantil ha cambiado después del proceso de “familias lectoras”?

A1: Si profe, yo si como que agradezco este espacio, porque no hubiera sido así hubiera seguido con el mismo pensamiento que eso para que si ellos no saben leer, porque si profe varias veces me paso que ellos léeme y yo hay para que si ustedes no saben leer que aburrido entonces no lo hacíamos, no nos tomábamos el tiempo pero si profe ellos con una sola imagen ellos ya vuelan.

¿Cómo observa ahora la relación de sus hijos con la literatura infantil?

A1: Les gusta mucho profe, les llama mucho la atención, ahora los dos, yo les digo voy a hacer oficio, yo les digo cojan un libro y lean los dos, entonces yo voy pasando y uno dice una cosa y el otro otra, o pelean porque no eso no es así es otra cosa, entonces yo le digo al niño déjela, porque la niña es más pequeña y él entiende más entonces yo le digo déjela

¿Se considera mediadora de la lectura infantil? Si es así ¿ por qué?

A1: Si claro profe, porque pasa lo mismo que la profe hizo con nosotros, se vuelve algo importante, es importante hacerle ver a otras personas eso, porque yo con la sobrina de mi esposo que tiene dos niños ella me decía que para qué tenía esos libros, ella vio la biblioteca , porque ella hacia lo mismo que yo solo le ponía videos y no se toman el espacio para compartir, para explicarles a los niños entonces yo le conté la experiencia del colegio.

¿Cree que si usted no estuviera sería diferente, es decir, el que sea mediadora el que este en medio de los libros y sus hijos, si hace diferente esa experiencia?

A1: Si, es diferente compartir a que ellos estén solos porque ellos son niños y es diferente si uno les lee, si hace por ejemplo lo que decía la profe, que el suspenso, que qué pasó?, ellos pasan y pasan las hojas y no se toman el tiempo de que va a pasar en cambio uno si puede hacerlo despacio y manejar el suspenso.

E1: Si, digamos que el espacio en soledad también es importante, pero es diferente cuando entra usted, el papá o lo que está haciendo con el niño, es muy importante que es el hermano que también es un niño pero que está mediando entre el libro y su hermana que es más pequeña, entonces mire que usted es mediadora y está formando a su hijo como mediador.

A1:Si, es algo que aprendí yo, lo aprendió la niña y mi hijo también. Porque uno no es consciente de lo importante de leer.

E1: Recuerde también las posibilidades que tiene la ciudad, el barrio.

A1: Si profe que día fuimos al parque entre nubes y fue muy chévere, tuvimos una caminata vimos animales en piedra y después llegamos a una biblioteca, pues no es en sí una biblioteca sino como una biblioteca pequeña que tiene como una P mayúscula que colocan en los parques y ellos se volvieron locos profe, no sabían ni que libro coger fue chévere profe, esos espacios son muy chéveres. Y yo le decía al papá que en estas vacaciones quería llevarlos a la biblioteca porque yo estuve mirando por internet y como usted dijo profe, no son solo libros, son talleres son juegos, había hasta un sitio donde les colocan el cuento para que ellos escuchen, una amiga me dijo que llevara a los niños hace como un año pero yo decía que aburrido, pero ya si quiero. Y yo les dije ahora todos los días me dicen cuando vamos a ir, cuando vamos ma.

E1: Importante que siga con toda esa iniciativa, me alegra haber aportado un poco ese cambio de mentalidad.

A1: Yo estoy muy agradecida por ese espacio profe porque al principio yo decía que que aburrido, pero después me pareció importante al ver la participación de los niños yo dije waou, es importante. Ya la niña pone mucha atención a lo que lee en cambio antes miraba para todo lado.

E1: Mire todo lo que se está desarrollando en la niña a través de la experiencia lectora, la atención, concentración, participación, interés, motivación.

E1: Muchas gracias mamá por sus aportes

Anexo 4: Entrevista N° 1 estudiantes

E1: ¿Hellen, te gusta leer?

A1: Si

E1: ¿Qué te gusta leer?

A1: Me gusta leer libros de niños

E1: ¿Cómo son los libros de niños

A1: Tienen páginas y tienen dibujitos ahí, tienen letras y todo.

E1: ¿Con quién lees?

A1: Con Angie leo en el salón, porque también tenemos libros

E1: ¿Y en la casa lees?

A1: Si

E1: ¿Con quién?

A1: Con mi mami, con mi papi y cuando me acuesto mi mami me lee un cuento,

E1: ¿Anoche te leyó un cuento?

A1: Si

E1: ¿De qué era?

A1: De princesas

E1: ¿Y que más te leyó?

A1: Un día me iban a comprar muchos libros

E1: Entonces ya lees cuando te vas a dormir, y ¿cuándo más lees?

A1: Todos los días

E1: ¿Qué cuentos lees?

A1: De los conejitos, de las mariposas, de las princesas, de los gaticos

E1: ¿Y la mami te lee cuentos cuándo?

A1: Todos los días

E1: ¿Y papito también te lee?

A1: Si

E1: ¿Cuándo te lee?

A1: También todos los días

E1: Entonces ustedes leen muchísimo

E1: ¿Hellen, recuerdas la caja que hicimos en el colegio?

A1: Está guardada allá en la casa

E1: ¿Y qué hay ahí?

A1: Libros, todo lo que pueda guardar, es un trencito?

E1: ¿Con quién lo hiciste?

A1: Con mi mamá

E1: ¿Ese tren una biblioteca?

A1: SI

E1: Te felicito por leer todas las noches con los papitos y compartir ese tiempo juntos

Anexo 5: Entrevista N° 2 estudiantes

E1: Johan ¿Te gusta leer?

A1: Creo que si

E1:¿Que te gusta leer?

A1: Allá tenemos biblioto entonces por allá tengo para leer cuentos, tengo para leer, leo y leo cuentos cuando yo quiero, leo y leo todos los días cuentos, cuando no vengo a estudiar leo y leo y leo y me canso de leer.

E1: ¿Que cuentos le gusta leer?

A1: Es que allá hay como unos cuentos para niños

E1: ¿Cómo son los cuentos que lees?

A1: Es que tienen así acá y acá, tienen letras, imágenes y todo eso, otros libros tienen imágenes y otros para leer

E1: ¿Con quién lees?

A1: Es que yo tengo un primo y cuando el va leemos, entonces yo leo cuando el esta, otros días no leo porque estoy cansado y entonces otros días sí.

E1: ¿Lees con papá?

A1: Otros días si y otros días no

E1: ¿Con la señora Nubia lees?

A1: Es que allá no hay cuentos

E1: ¿Recuerdas la caja que hicimos?, ¿Para qué era esa caja?A1: Para guardar libros o algo

E1: ¿A eso era una biblioteca?

A1: Si

E1: Y guardaste algo ahí?

A1: Es que mi papá la uso para juguetes y otro día se dañó la caja entonces la botamos.

E1: ¿La caja se dañó y entonces donde pusieron los libros?

A1: Es que los libros tienen una biblioteca que tiene uno y uno abajo

E1: Ah tienen un espacio de la biblioteca , se dañó la caja pero tienen un espacio donde pueden acomodar los libros

A1: Si, es que hay dos pedazos partidos que tiene algo ahí colocado para que podamos acomodarlos, también ponemos juguetes

E1: Muchas gracias Johan por compartir esas historias conmigo.

Anexo 6: Matriz 2 Codificación Descriptiva Fase I – Sesión I

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍA	MAESTRA	ESTUDIANTES	FAMILIAS	APRENDIZAJES
Mediación (M)	Lectura compartida - Triángulo lector (M1)		Debido a que varios estudiantes empezaron a compartir la lectura, la maestra dio la indicación de que los que desearan buscarán una pareja y eligieran un cuento para leerle, así algunas parejas se acercaron juntas a elegir el libro, la gran mayoría de parejas fueron conformadas por los amigos y amigas de siempre		
	Lectura compartida - Familias lectoras (M2)				
	Lectura en voz alta (M2)	<p>Así se inicia la lectura en voz alta del cuento pasando por un campo acompañando del sonido de una maraca invitando a los niños y niñas a atravesar este campo en parejas y pidiéndoles que imitaran el sonido de la maraca y se imaginaran ese campo.</p> <p>Luego pasaron por un río, la maestra mantuvo el juego de las voces, la expectativa manejando los tonos de la voz y pidió a los niños que siguieran el sonido de la pandereta imaginado que pasaban nadando por el río</p>	<p>En su gran mayoría los estudiantes tomaban el cuento y lo mostraban a su compañero asumiendo el papel de lectores en voz alta de una manera muy segura apropiándose de esta labor.</p>		

Anexo 7: Matriz 2 Codificación Descriptiva Fase I – Sesión II

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍA	MAESTRA	ESTUDIANTES	FAMILIAS	APRENDIZAJES
Mediación (M)	Lectura compartida - Triángulo lector (M1)				
	Lectura compartida - Familias lectoras (M2)		<p>Luego de esto comentó a los niños y niñas que esta misma actividad iba a ser realizada por las familias. Así preguntó a los estudiantes a que personas querían invitar al colegio para compartir la lectura. Ante esta pregunta la gran mayoría de estudiantes respondió a mamá y papá especialmente, a sus hermanos y a diferentes miembros de su familia en general.</p> <p>Los estudiantes entregaron a sus familias las tarjetas con mucho entusiasmo y les contaron al momento de salir que los invitaban al colegio para que compartieran con ellos un día de juegos y de lectura.</p>		
	Lectura en voz alta (M2)			+	<p>Un grupo de niñas realizó una mesa redonda mas pequeña y una de ellas leyó el cuento para las demás, mostrando las imágenes y contando la historia. Luego cambiaron y otra de las niñas fue la que realizó la lectura en voz alta.</p>

Anexo 8: Matriz 2 Codificación Descriptiva Fase I – Sesión III

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍA	MAESTRA	ESTUDIANTES	FAMILIAS	APRENDIZAJES
Lectura en primera infancia (LP)	Lectura como derecho cultural (LP1)	La maestra hace énfasis en la importancia de las responsabilidades que tienen como padres y en este punto, la necesidad de ser mediadores de la lectura y la literatura, es decir ser puentes de la comunicación entre la literatura y los niños y niñas.		Una de las madres hizo una reflexión diciendo que enseñaba estas canciones y estos poemas a sus hijas alrededor de la raza con el fin de conservar la cultura de su región	
Literatura infantil (LI)	Literatura como folclore (LI1)			<p>Así se pregunta a las familias si tienen alguna experiencia similar de su infancia alrededor de alguna historia, algunos recuerdan programas de televisión, lectura de cuentos clásicos como los tres ositos, pinocho, caperucita roja, cuentos de los hermanos Grimm.</p> <p>Esta misma mamá recordó un poema que le habían enseñado en la escuela y de manera muy emotiva lo compartió con todos las familias, se puso de pie y recito el poema "Escuela mía" de San Cristóbal Bolívar</p> <p>Una de las mamás recordó un trabalenguas que había aprendido en su colegio y que estaba enseñando a su hijo, pero afirmó que él aún no lo podía pronunciar bien: Compre coco, porque como poco coco como, poco coco compre.</p>	+
	Literatura como arte (LI2)			Otra mamá hacia la reflexión que en su infancia no tuvo relación con la literatura pero la había escuchado, sin embargo recuerda tener experiencias con su tío en campamentos que realizaba alrededor de la música llanera ya que él tocaba guitarra. En este punto la maestra interviene afirmando que todas esas experiencias en las que se involucre la palabra hacen parte de la relación con la literatura	
	Literatura como construcción de sentido (LI3)			Una de las madres hizo una reflexión diciendo que enseñaba estas canciones y estos poemas a sus hijas alrededor de la raza con el fin de conservar la cultura de su región y enseñarles el respeto a sus hijas porque una poesía de la raza para evitar la discriminación de las personas por su color de piel.	

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍA	MAESTRA	ESTUDIANTES	FAMILIAS	APRENDIZAJES
Formatos de literatura infantil (FL)	Libro álbum (FL1)	La maestra realiza una explicación sobre la biblioteca rodante, donde se muestra el libro álbum y se explica su contenido, en el cual prima la imagen y en el que se encuentra poco texto. Luego de esto se comparten los libros álbum para que las familias los conozcan, se deja un momento de trabajo libre en el cual los padres interactuaron con estos libros y exploraron diversas lecturas. La maestra explicó que los libros álbum son encontrarlos en todas las bibliotecas por su color amarillo y que son los más apropiados para la edad de los niños y niñas.			En este punto una mamá comentó que había leído un cuento de ese tipo, un libro álbum "Chiguero y el palo" y comentó que a partir de las imágenes podía decir lo que se imaginara y contar una historia según lo que veía ya que el libro no tiene letras, expresó que era muy chévere para trabajar con su hijo.
Educación literaria (EL)	Enseñanza de la literatura (EL1)	Finalmente se comenta a las familias que se compartirán materiales para el trabajo con los estudiantes, así se les pide que elijan 2 libros para llevar a casa con el fin de explorar los cuentos con los niños y niñas de manera diferente. Así mismo, se solicita buscar en casa los libros, la música y en general toda la literatura infantil que puedan tener en el hogar y en general en sus familias			
	Estética de la recepción literaria (EL2)			Las familias actuaron inicialmente con timidez, pero con el pasar del tiempo y la historia cada vez fueron más espontáneos y participaron de manera más activa.	
Mediación (M)	Lectura compartida - Triángulo lector (M1)			Una de las madres recordó con agrado que su mamá les leía cuentos a ella y a sus hermanas antes de dormir e hizo referencia a estos cuentos clásicos. Otra de las madres canto un trozo de una canción "arrurrú mi niño, arrurrú mi sol" y allí todos las familias rieron, ella recordó que su madre le cantaba canciones de cuna y le enseñaba poemas que recitaba en el colegio.	
	Lectura compartida - Familias lectoras (M2)				
	Lectura en voz alta (M2)	Así se da comienzo a la lectura en voz alta dirigida por la maestra del cuento "Vamos a cazar un oso" de Michael Rosen. Para cada uno de los espacios del cuento fue usado un instrumento musical que representaba los diferentes caminos por los cuales debían transitar. El campo, el río, el barro, el bosque, la tormenta, la cueva y cada uno de los momentos de la historia fueron representados por las familias, realizando movimientos característicos en cada espacio como arrastrarse por el campo, caminar con dificultad en el barro, cubrirse con telas en la tormenta, mover sus brazos en el río, asustarse cuando se encontraron al oso			

Anexo 9: Matriz 2 Codificación Descriptiva Fase II – Sesión I

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍA	MAESTRA	ESTUDIANTES	FAMILIAS	APRENDIZAJES
Lectura en primera infancia (LP)	Lectura como derecho cultural (LP1)	Nuevamente se habló sobre la lectura en la primera infancia comentando que la lectura de imágenes, el juego, el canto y todas las expresiones artísticas hacen parte de ese proceso de lectura y se agrupan dentro de la literatura infantil porque cautivan los sentidos de la primera infancia.			
Literatura infantil (LI)	Literatura como folclore (LI1)				
	Literatura como arte (LI2)				
	Literatura como construcción de sentido (LI3)				
Formatos de literatura infantil (FL)	Libro álbum (FL1)	Se realizó una retroalimentación de la organización de la biblioteca escolar recordando lo que significa un libro álbum tomando como referencia el libro leído anteriormente, nombrando la importancia de la imagen y su simbolización genérica de color amarillo.			
Educación literaria (EL)	Enseñanza de la literatura (EL1)	<p>Posteriormente hizo la pregunta ¿Quién escribió el cuento? Ante esto uno de los niños dijo el nombre de Lucy Cousins y los padres sonrieron sorprendidos, esto fue inesperado ya que a pesar de que se habían leído varios libros de Maisy en otras oportunidades y se había hecho énfasis en la escritora e ilustradora fue sorprendente que uno de los niños recordara tan claramente su nombre. Luego se comenzó a mostrar la historia y a partir de las imágenes se dio la palabra a cada uno de los niños y niñas para que ellos mismos narraran la historia. En esta lectura participaron activamente identificando a cada uno de los personajes, narrando que hacía cada uno de ellos en la historia, y comentando momento de la historia. En una de las imágenes Maisy canta a sus amigos una canción y la maestra pidió que como estaban entre amigos cantaran una canción como Maisy. En esta cantaron "Mariposita". Luego la maestra preguntó si en alguna ocasión habían ido de camping como Maisy. Ante esta pregunta una de las niñas comentó que en el parque el tunal una vez había armado una carpita y la tía había llevado pollo asado, ante esta narración los padres de familia rieron pero todos los niños y niñas empezaron a recordar momentos que habían compartido con sus familias en el parque.</p> <p>La maestra señaló aspectos como la importancia de decir siempre el nombre del cuento, su escritor e ilustrador explicando lo que esto significaba, señalando lo sorprendente de que uno de ellos recordará el nombre de la escritora y reiterando que los estudiantes aprenden en todo momento y sobre todo lo que los rodea así no sea un objetivo enseñarles algo. Se resató de igual modo la manera como aprenden vocabulario nuevo y como lo relacionan con aspectos de su vida. La importancia de dejar que ellos mismos narren e imaginen acompañados de la guía de un mediador. En este punto se señaló nuevamente la importancia del adulto mediador, donde fue el puente entre el libro y los participantes de la historia a partir de las preguntas, el hilo conductor de la historia y la expectativa del cuento.</p>		<p>Luego de la lectura se realizó una retroalimentación con las familias sobre la manera como se leyó. Una mamá comentó que se dio cuenta que a los niños les gustaba mucho leer, otra de las mamás expresó que su hija podía contar muy bien, otra de ellas comentó que ya sabía como se podía leer diferente con los niños y niñas.</p> <p>Otra de las participaciones de las mamás fue que al elegir los libros no se había fijado y había llevado unos muy largos y con un lenguaje muy complicado para su hijo y por esta razón había decidido buscar en internet libros más adecuados para él. En este punto la maestra intervino señalando 2 aspectos:</p> <p>1. Es posible que con un lenguaje más cotidiano se pueda narrar lo que dice el texto con ayuda de las imágenes y las ideas que con los niños puedan surgir</p> <p>2. Es importante tener en cuenta que existen unos libros y una literatura especializado para la primera infancia y es por esta razón que se están formando como mediadores para conocer estos formatos y las maneras de abordarlos.</p>	

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍA	MAESTRA	ESTUDIANTES	FAMILIAS
Mediación (M)	Lectura compartida - Triángulo lector (M1)			<p>Se preguntó como había sido la experiencia de la lectura de los libros que llevaron en préstamo. La gran mayoría de familias manifestó haberlos leído. Una de las mamás asistentes expresó que le había dejado este trabajo al papá, para que le leera a sus dos hijos ya que ella trabajaba en las noches y que en la mañana los niños muy felices se contaban que su papá les había leído y le comentaban emocionados de que se trataba la historia. Otra de las mamás comentó que durante varios días había leído el cuento ya que era muy largo y la niña le pedía siempre que siguieran la historia pero ella la detenía para continuar al otro día y así mantener la expectativa.</p> <p>Luego de esto se inició el proceso de lectura compartida en el que cada uno de los padres y madres leyó a su hijo o hija a partir de los libros de la biblioteca rotante del aula.</p> <p>Se realizó una retroalimentación de la maestra del trabajo observado felicitando a las familias por la manera de abordar la lectura y se explicó que lo que había sucedido en esta experiencia era la conformación de un triángulo lector en el que cada uno de ellos como miembro de la familia, el niño o la niña y el libro habían sido conformado un triángulo en el que se había tejido un lazo entre ellos mismos y la literatura.</p>
	Lectura compartida - Familias lectoras (M2)	Otra de las madres expresó que no había leído los cuentos al niño porque se fueron de paseo y no los llevaron y luego los habían olvidado. En este punto la maestra señaló la importancia de buscar espacios en familia y que los libros también podrían irse de paseo, adicional a señalar nuevamente que también la música y las historias o narraciones orales también hacen parte de la literatura		<p>Posteriormente se narro el conjuro para dormir a los niños, así, cada familiar tomó al niño o niña en sus brazos, la luz se apagó y los brujos y brujas repitieron "¡¡¡ Ante este conjuro las familias respondieron con mucho cariño a los niños y niñas, los abrazaron, los besaron y arrullaron por un momento.</p> <p>Luego fueron los niños y niñas por primera vez brujos y brujas y convirtieron a sus familias en estos animales, las familias realizaron de manera muy activa esta experiencia y los estudiantes disfrutaron del proceso.</p> <p>Finalmente recitaron el conjuro "¡¡¡</p> <p>Donde con su brujita primero las familias señalaban cada parte del cuerpo y luego los niños y niñas fueron los brujos y brujas para realizarlo a su familia.</p> <p>Esta actividad fue todo un éxito. Las familias expresaban con mucho agrado que era una manera diferente de imaginar, de desarrollar la mente, de crear, de jugar y de divertirse.</p>
	Lectura en voz alta (M2)	<p>Los participantes se ubican en mesa redonda, cada padre o madre de familia al lado de su niño o niña. Así dio inicio a la lectura del cuento "Maisy va de excursión" de Lucy Cousins, un libro ya abordado por los niños y niñas en experiencias pasadas. En este ocasión la maestra enseñaba cada uno de las páginas del cuento y los estudiantes iban participando en voz alta de su lectura. Lo primero que se enseñó fue la portada, allí se preguntó a los estudiantes el nombre del cuento al cual un niño respondió que Maisy va de camping, otro estudiante dijo "Maisy va de Paseo". En este punto la maestra leyó el nombre del cuento y explicó que su significado tenía era sinónimo de los nombrados por los niños.</p> <p>Se continuó con la lectura en voz alta por parte de la maestra del libro "Conjuros y Sortilegios" de Irene Vasco presentando la portada, nombrando la escritora e ilustradora y comentando luego que las familias serían brujos y brujas que estaban listos para realizar estos conjuros. Así, se les entregó a cada familia una barita mágica con la cual aceptaban este papel. Los niños y niñas estaban muy emocionados porque veían un show de magia muy especial.</p>		

Anexo 10: Matriz 2 Codificación Descriptiva Fase II – Sesión II

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍA	MAESTRA	ESTUDIANTES	FAMILIAS	APRENDIZAJES
	Lectura compartida - Triángulo lector (M1)		<p>Ante esta explicación uno de los niños de primero afirmó que él sabía hacer todo eso porque él le leía a su hermanita en la casa. La maestra entonces lo invitó a poner en práctica lo que sabía con uno de los estudiantes de Jardín.</p> <p>Varios de los estudiantes de primero tenían hermanitos de jardín y trabajaron con ellos. Allí se observó un trabajo muy cercano y un agrado por leer y compartir ese momento juntos, ya que ambos hermanos participaban activamente de la historia.</p> <p>En otros casos los estudiantes de Jardín completaban la lectura haciendo preguntas a sus compañeros sobre el libro y ellos mismos completando la historia ya que conocían la historia porque la habían abordado anteriormente. Muchos de los estudiantes lograron conectar con sus compañeros y disfrutar la lectura compartida ya que estaban muy atentos a la historia y la narración de sus compañeros de primero.</p>		
	Lectura en voz alta (M2)	Se realizó la lectura en voz alta del cuento "Chumba la cachumba" de Carlos Cotte, en este los estudiantes estuvieron muy atentos y a la expectativa de saber que pasaría cada una de las horas que marcaba el reloj, completaban las horas y aprendieron muy fácilmente el coro "chumba la cachumba la cachum bam ba". Posteriormente se hizo la lectura pero esta vez a través del video con la historia musicalizada, lo cual hizo que los niños y niñas interactuaran mucho más y realizaran cada una de las acciones que los esqueletos proponían.			

Anexo 11: Matriz 2 Codificación Descriptiva Fase II – Sesión III

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍA	MAESTRA	ESTUDIANTES	FAMILIAS	APRENDIZAJES
Lectura en primera infancia (LP)	Lectura como derecho cultural (LP1)			Las familias empezaron a presentar cada una de sus obras y la primera en participar presentó a un títere construido al que le dieron el nombre de Jose Francisco Amador Montaña, este personaje es gran un agricultor de la región pacífica y el papá compartió que lo habían realizado para recordar la zona rural de la cual venían, región pacífica río naga cerca de Buenaventura. El niño comentó que este personaje cantaba junto con su papá y su primo y así entonó una canción. La maestra destacó la manera como esta familia resalta las raíces de su tierra y que a partir de este tipo de ejercicios literarios se logran generar esas conexiones.	
Literatura infantil (LI)	Literatura como folclore (LI1)				
	Literatura como arte (LI2)				
	Literatura como construcción de sentido (LI3)			El papá destaca finalmente que la idea es que su hijo no olvide de donde viene ni para donde va y esta es una de las mejores maneras de hacerlo. Los participantes festejaron esta intervención	
Formatos de literatura infantil (FL)	Libro álbum (FL1)				
Educación literaria (EL)	Enseñanza de la literatura (EL1)		Se entregó a cada pareja (miembro de la familia e hijo) y a cada uno de los demás niños participantes diferentes imágenes para que entre todos pudieran construir una historia. Así la historia comenzó con Paco, un niño que estaba muy triste, los niños preguntan la razón y se da así la apertura a la historia. Sigue una de las niñas diciendo que Paco se asustó por un monstruo enseñando su imagen, luego de esto otro de los niños afirma que el monstruo rompió la ventana enseñando su imagen y dijo que la había roto con sus cachos, así sigue la historia con la imagen de un superhéroe donde uno de los niños comenta que este superhéroe al que puso por nombre Superman llegó para ver que fue lo que sucedió con la ventana.		
	Estética de la recepción literaria (EL2)				
Mediación (M)	Lectura compartida - Triángulo lector (M1)				
	Lectura compartida - Familias lectoras (M2)	Se les pidió ahora a los participantes que a partir de un personaje que en casa pudieron pensar o diseñar o en este momento, pudieran construir una historia y a partir de ella una canción, unos versos o un cuento a partir de los materiales dispuestos para este trabajo, usando su creatividad y por supuesto el trabajo en familia. Se les mostró a las familias algunos trabajos realizados por los estudiantes para que evidenciaran las capacidades de los niños y niñas y las posibilidades creativas que con ellos no tiene fin. Se motiva a los participantes para la construcción de estos libros y el aprovechamiento del tiempo en familia.			
	Lectura en voz alta (M2)				

Anexo 12: Matriz 2 Codificación Descriptiva Fase III – Sesión I

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍA	MAESTRA	ESTUDIANTES	FAMILIAS	APRENDIZAJES
Lectura en primera infancia (LP)	Lectura como derecho cultural (LP1)				
Literatura infantil (LI)	Literatura como folclore (LI1)				
	Literatura como arte (LI2)				
	Literatura como construcción de sentido (LI3)				
Formatos de literatura infantil (FL)	Libro álbum (FL1)				
Educación literaria (EL)	Enseñanza de la literatura (EL1)	Se entregó a los niños y niñas diversas imágenes de Maisy y sus amigos realizando diversas actividades. Debido a que las historias de Maisy fueron parte del proyecto de aula del año escolar, los estudiantes estaban bastante familiarizados con las historias y los personajes que las imágenes de Maisy narraban. De este modo cada estudiante eligió las imágenes que más le gustaban y creó una historia basada en cada una de éstas. Luego de esto coloreó cada una de las imágenes y con ayuda de la maestra fueron pegadas en cartulinas para crear el libro artesanal. Estas imágenes luego de ser ubicadas en la cartulina fueron ambientadas de acuerdo a las creaciones de los niños y niñas.			
	Estética de la recepción literaria (EL2)				
Mediación (M)	Lectura compartida - Triángulo lector (M1)				
	Lectura compartida - Familias lectoras (M2)		Al finalizar el trabajo uno de los niños manifestó que quería llevarlo a casa para mostrárselo a su Tita y contarle la historia de Maisy, a esto la maestra dijo que la idea era que todos estos libros se los llevaran a casa para leerlos en familia y ubicarlos en la biblioteca del hogar. En este momento una niña expresó que en su casa no había biblioteca y la maestra explicó que cuando la mamá viniera al colegio realizarían una biblioteca para llevar a casa. Otro de los estudiantes comentó que quería mostrarle el libro a su hermanita para contarle las historias de Maisy porque a ella le gustaban mucho, en este momento todos los estudiantes empezaron a nombrar a sus hermanos y afirmaron que les leerían estos cuentos a ellos.		
	Lectura en voz alta (M2)	+	Al momento de mostrar que Maisy se disfrazaba los estudiantes contaron diferentes anécdotas sobre el día de Halloween que había pasado pocos días antes y la maestra dio la oportunidad a todos para que contaran de que se habían disfrazado y que habían compartido ese día con su familia. Recordaron que ese día la maestra trajo una piñata y que tuvieron muchos regalos para llevar a casa. Finalmente en la imagen de Maisy vistiéndose para salir la maestra hizo énfasis en la manera como Maisy se ponía sus prendas de vestir sola y volvía a la casa como todos los niños y niñas al terminar las clases.		

Anexo 13: Matriz 2 Codificación Descriptiva Fase III – Sesión II

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍA	MAESTRA	ESTUDIANTES	FAMILIAS	APRENDIZAJES
Lectura en primera infancia (LP)	Lectura como derecho cultural (LP1)				
Literatura infantil (LI)	Literatura como folclore (LI1)				
	Literatura como arte (LI2)				
	Literatura como construcción de sentido (LI3)				
Formatos de literatura infantil (FL)	Libro álbum (FL1)				
Educación literaria (EL)	Enseñanza de la literatura (EL1)				
	Estética de la recepción literaria (EL2)				
Mediación (M)	Lectura compartida - Triángulo lector (M1)	La maestra indicó a los estudiantes que ahora todo lo que habían dialogado sería dibujado en un libro construido en parejas en el cual los niños y niñas de jardín debían dibujar a su familia y esas historias vividas acompañados por los niños de segundo que complementarían escribiendo algo alusivo a esas imágenes como los nombres, las situaciones o lo que los estudiantes de Jardín quisieran. De este modo la maestra invitó a los estudiantes de segundo a que preguntaran a sus parejas con quien vivían, como se llamaban sus padres, a que lugares iban con ellos y las cosas a las que el diálogo los llevara para que así fueran dibujadas.	Al continuar dialogando sobre quienes aparecen en la historia, uno de los estudiantes habló de un perrito, así que la maestra habló de las mascotas y dijo a los estudiantes: -Ya conocemos la mascota de Guillermina y Candelario, ahora cuéntenle a su pareja si tienen una mascota, ¿Cómo se llama? ¿quién se las dio? ¿Qué comparten con ella? En este punto se llevó a cabo un dialogo bastante extenso entre los estudiantes en el cual contaron sobre sus mascotas hablando de gatos, perros, gallinas, caballos y todo tipo de animales con los cuales habían compartido]		
	Lectura compartida - Familias lectoras (M2)				
	Lectura en voz alta (M2)			Se realizó un cambio de mesas con el fin de que cada pareja cambiara de grupo, así socializaron el libro a sus demás compañeros, mostraron y contaron sus historias. Hablaron de su familia, especialmente de los abuelos y sus mascotas que fueron los protagonistas de esta sesión inspirados en la serie vista.	

Anexo 14: Matriz 2 Codificación Descriptiva Fase III – Sesión III

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍA	MAESTRA	ESTUDIANTES	FAMILIAS	APRENDIZAJES
Lectura en primera infancia (LP)	Lectura como derecho cultural (LP1)				
Literatura infantil (LI)	Literatura como folclore (LI1)				
	Literatura como arte (LI2)				
	Literatura como construcción de sentido (LI3)				
Formatos de literatura infantil (FL)	Libro álbum (FL1)	La maestra comenta que lo que ha dicho la mamá es muy importante y habla del libro álbum como el formato que se utiliza para los niños de estas edades de 4 a 5 años, entonces explica que es muy apropiado el uso de estos libros porque privilegia la imagen y existe un interdependencia entre esta y el texto, donde cada parte del libro, cada ilustración tiene un significado al que los niños y las niñas pueden dar sentido. Una de las razones por las cuales estos libros son los más recomendados para ellos.		Primero recordó el nombre de trabajo de este grupo y de esta formación, una de las madres responde "familias lectoras" y se realiza una retroalimentación de las actividades que se han realizado. Una de las madres dice: "Buenas tardes principalmente hemos puesto en acción los libros álbum que son los que se utilizan para la edad de los niños en este momento y de acuerdo a eso se hicieron actividades como hacer cuentos y por ejemplo dependiendo de una imagen se puedan saber que pueden crear ellos mismos, y uno como padre como adaptarlos al ambiente de la lectura."	
Educación literaria (EL)	Enseñanza de la literatura (EL1)	La maestra recuerda que la sesión pasada mostró unas imágenes de unos portallibros, estantes o bibliotecas y como realizarlas y tenerlas en el hogar, y recordó que la idea es que estas actividades que se han realizado sean replicadas en el hogar y para eso invitó a las familias a construir un espacio en el hogar y mostró nuevamente las imágenes. Indicó también que podían ir allí además de los libros álbum, otro tipo de libros, los libros artesanales realizados, los trabajos realizados por los niños y niñas durante el año, música, juguetes, títeres, todo lo que tenga relación con la literatura, así los niños y niñas en el hogar van a saber que este es el espacio destinado para la literatura, ellos ya van a asociar ese espacio a un lugar como la biblioteca, y la maestra mostró diferentes opciones para realizar las bibliotecas a partir de cartón, madera, guacal, entre otros materiales.		La maestra pide más aportes de los asistentes y así, otra de las mamás dice que "básicamente lo que dijo ella, hablamos de los cuentos de ellos a través de la imagen ellos que tanta imaginación pueden tener para inventar, para crear, por lo menos yo no estaba pendiente de eso hablamos que ellos no saben leer, pero ellos si saben leer, no básicamente lo que dice ahí sino a través de las imágenes y ella ahorita es feliz con sus cuentos, ella ve una imagen y ella inventa muchas cosas, entonces básicamente es eso."	
	Estética de la recepción literaria (EL2)		Cuando los estudiantes terminaron, comenzaron a observar el trabajo realizado por sus compañeros, preguntaban que habían realizado, como lo habían hecho, afirmaban que les gustaba como estaba quedando, apreciaban lo que veían de los libros, leían el nombre de sus compañeros en cada portallibros.		

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍA	MAESTRA	ESTUDIANTES	FAMILIAS	APRENDIZAJES
Mediación (M)	Lectura compartida - Triángulo lector (M1)			Se hizo entrega de los libros artesanales realizados por los estudiantes y se realizó una lectura de éstos en familia donde los niños y niñas leían a sus acompañantes la historia de Maisy creada por ellos, de igual modo se entregó el libro de la historia de su familia y cada una compartió la lectura de una creación realizada por los niños y niñas. Ambos libros fueron entregados con mucha emoción por parte de los estudiantes a sus familias, con alegría decían que eran los creadores de las historias "Yo lo hice mami"	
	Lectura compartida - Familias lectoras (M2)	La maestra felicitó a las familias por un excelente trabajo realizado con amor y esfuerzo, se reconoció su participación comprometida y sobre todo creativa en la realización de este actividad. Se hizo igualmente entrega del brochure en el cual se encontraban consejos prácticos para leer en el hogar, se hizo así una lectura de las recomendaciones para leer en familia y ser mediadores de lectura.		Una de las asistentes era una cuidadora de uno de los niños al que estimaba mucho el estudiante y compartió con mucho tiempo de su día ya que no vivía con su madre y su papá trabajaba todo el día. Ella hizo presencia en la sesión y aquí la maestra recordó la importancia de que todas las personas que rodean al niño o la niña conozcan de los beneficios de la literatura y la trabajen en casa. Y así explicó que la idea del día era realizar esta biblioteca ya que se tenía el material, el tiempo y la disposición para hacerlo, teniendo todo el material, las cajas, la pintura, el papel y todo tipo de elementos para realizarlo. De este modo se dispuso el material para la realización del "rincón literario" y para el diseño de éste. Así se organizó en las mesas para la realización del trabajo. Las familias comenzaron a elegir los niños y niñas eligieron colores, materiales y comenzaron con el diseño de la biblioteca, el trabajo fue realizado en equipo, las familias solicitaron a sus niños y niñas el material y viceversa, empezaron a solicitar tijeras, colbón, marcadores, fomi, escafoha, rodillo, pintura, cinta, bisturí, pinceles, pinturas y todos trabajaron de manera muy activa y participativa. Realizaron mezclas de colores, diseños, y el trabajo fue en equipo, todos estaban muy emocionados y motivados con la realización de la biblioteca, cada vez era mayor su creatividad. La necesidad de materiales y colores. Algunas mamás trabajaban en compañía de sus niños, preguntaban que hacer, que colores usar, como decorar, otras trabajaban muy solas y no involucraban a sus niños, aquí intervenía la maestra solicitando asignarle alguna labor a los niños y niñas para que fuera una construcción en familia.	
	Lectura en voz alta (M2)	Para darle continuidad al proceso se realizó la lectura en voz alta del cuento "No, no fui yo" del escritor Colombiano Ivar Da Coll muy importante en todo el proceso que lleva Colombia con la literatura infantil. Vamos a compartir la lectura a nuestros niños y niñas, es un proceso de lectura en voz alta que ya la hemos trabajado. La lectura se fue realizando con la participación de cada una de las familias, cada adulto leía a todos pero especialmente al niño o niña que acompañaban, todos estaban muy atentos y pendientes de la historia y la maestra mostraba a todos la imagen y continuaba con la expectativa en cada parte de la historia. La maestra realizó una retroalimentación del ejercicio resaltando que es muy importante trabajar con los niños la lectura en voz alta y una de las maneras de hacerlo fue así como se realizó, trabajar con cierta entonación, usar cierto tono de voz donde hay sorpresa, donde hay asombro, donde si se está hablando de algo triste pues se dice en tono triste, si se está hablando de algo emocionante pues se cambia el tono de voz, importante que se tenga eso en cuenta al momento en que se lea con ellos igual ellos nos enseñan y van llevando la lectura a su modo, entonces si hay un león pues se debe hacer un tono diferente, si hay un pájaro, si hay un perro, si hay un gato.			

Anexo 15: Matriz 2 Codificación Descriptiva – Entrevista familias

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍA	MAESTRA	ESTUDIANTES	FAMILIAS	APRENDIZAJES
Lectura en primera infancia (LP)	Lectura como derecho cultural (LP1)				
Literatura infantil (LI)	Literatura como folclore (LI1)				
	Literatura como arte (LI2)				
Literatura infantil (LI)	Literatura como construcción de sentido (LI3)	+	<p>¿Considera que la literatura infantil es importante para su hija? A2: Bastante importante porque también le ayuda a manejar el lenguaje, ahorita como estamos en un tiempo en que no sabemos que lenguaje ellos puedan usar entonces esto le ayuda a manejar el lenguaje a expresarse más con adultos con los niños y pues le ayuda a reforzar mas los valores como persona</p> <p>¿Cómo observa ahora la relación de sus hijos con la literatura infantil? A2: Bastante buena porque los libros que ella lee ya lo que ella descubre lo adapta a su vida propia</p>		
Formatos de literatura infantil (FL)	Libro álbum (FL1)			<p>¿Qué libros son los más recomendados para la edad de sus hijos y por qué razón? A1: Lo aprendí aquí los libros álbum, los libros verdes pero no me acuerdo el nombre, pero básicamente son los libros álbum que son amarillos, esos son los que mi hermana nos regalo una colección y esos son los que tenemos para ellos. E1: ¿Y porque observa que son pertinentes para ellos? A1: Por la imagen, porque con solo ver la imagen ellos se transportan ya hacen el libro prácticamente ellos solos, para mi si es muy importante la imagen</p>	<p>¿Qué libros son los más recomendados para la edad de sus hijos y por qué razón? A2: En este caso como habíamos dicho anteriormente los libros álbum, por qué razón, pues es que es un libro que con las imágenes le ayuda a crear historias y ayuda a reforzar el conocimiento</p> <p>¿En qué momentos lee a su hija? A2: Ya antes no era costumbre porque lo que nosotros creamos que para que ella supiera leer tenía que estar más grande, pero pues ya con este ejercicio ya sabemos que un libro álbum con imágenes le puede ayudar a crear muchas historias, ya manejamos los fines de semana para este tipo de cosas.</p>

Educación literaria (EL)	Enseñanza de la literatura (EL1)	E1: Eso es lo mas importante, que no solo nos quedemos con el proceso que vivimos aquí con la niña sino con otros. Ella es también mediadora con ustedes, los llama, los convoca, los invita, los está reuniendo a través de su experiencia.	<p>¿Considera que la literatura infantil es importante para sus hijos? A1: Yo creo que es importante, lo digo por experiencia mía que nunca tuvimos como ese espacio y para mi es importante transmitirle eso a ellos, una experiencia que de pronto yo no pude vivir, que ellos si puedan porque por lo menos mi hermana ella si, a ella le gusta leer, para mi es aburridísimo o era, porque pues ahora es diferente con mis hijos, por lo menos en el colegio los libros que me mandaban a leer yo no los leía, yo pagaba para que me los resumieran, en cambio a ella le ha llamado la atención leer para ella si era importante, ella me decía que leyer a yo le decía que era muy aburrido, a ella le gusta leer.</p>	<p>¿Las experiencias realizadas como "familias lectoras" han cambiado la manera como lee a sus hijos, de ser así, de qué manera? A1: Si la ha cambiado en el sentido de que yo como madre no experimentaba que ella para leer tenía que saber leer, que tenía que tener un párrafo para que le leyeran, pero en este caso como ya la profesora nos enseñó pues ya es por ejemplo con imágenes que ella ya crea historias, ya sabe como traducirlas entonces así podemos avanzar mas en el proceso, entonces ya es bastante el cambio</p> <p>¿Que tipo de literatura comparte con sus hijos, (libros, narraciones orales, canciones, juegos)? A2: En este caso entre semana me pongo a ver canciones con ella lo que ella quiere digamos las vocales, los números, las imágenes y pues ya los fines de semana digamos los libros álbum que la profesora nos había enseñado.</p> <p>¿Considera que la visión sobre la literatura y lectura infantil ha cambiado después del proceso de "familias lectoras"? A1: Si profe, yo si como que agradezco este espacio, porque no hubiera sido así hubiera seguido con el mismo pensamiento que eso para que si ellos no saben leer, porque si profe varias veces me paso que ellos léeme y yo hay para que si ustedes no saben leer que aburrido entonces no lo hacíamos, no nos tomábamos el tiempo pero si profe ellos con una sola imagen ellos ya vuelan.</p> <p>¿Se considera mediadora de la lectura infantil? Si es así ¿por qué? A1: Si claro profe, porque pasa lo mismo que la profe hizo con nosotros, se vuelve algo importante, es importante haerle ver a otras personas eso, porque yo con la sobrina de mi esposo que tiene dos niños ella me decía que para que tenía esos libros, ella vio la biblioteca, porque ella hacia lo mismo que yo solo le ponía videos y no se toman el espacio para compartir, para explicarles a los niños entonces yo le conté la experiencia del colegio. A2: Si señora, A partir del momento que empezamos el proceso si. Antes no, pero ahora es como un paso de uno como padre enseñar a los hijos que la lectura es algo más importante que otra cosa porque ya con eso se basan en que es que ellos puedan crear más adelante que es lo que quieren estudiar, como quieren socializar con otras personas, le ayuda bastante en la vida cotidiana a la niña.</p> <p>E1: Y usted mamá, cree que es una mediadora? A2: Si bastante, porque digamos yo la puedo ver un momento desocupada y puedo llegar a decirle ven hija leemos, ven hija imaginamos, ven hija jugamos entonces es algo así que le da a uno placer como padre y pues no solo a ella sino a otros niños también enseñarles.</p>
	Estética de la recepción literaria (EL2)		<p>¿Qué sentimientos cree que genera en sus hijos y en usted compartir espacios de lectura con ellos? A1: Ellos son felices, les alegría mucho, uno les dice ¿que libro quieren leer? Ellos buscan muchos y ellos por la portada escogen el libro, por lo menos antier leímos y ellos pintaban después y ellos son felices, les llama mucho la atención. Me agrada compartir con ellos eso, no le ve uno importante pero si es importante. Y en familia hemos logrado un espacio para ellos que a la final resulta uno disfrutándolo también</p> <p>A2: Tanto en mi hija como en mí pues la emoción de poder leer, de poder descubrir de crear historias y pues también como que uno de adulto se vuelve niño con ellos. hijos y en usted compartir espacios de lectura con ellos?</p>	

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍA	MAESTRA	ESTUDIANTES	FAMILIAS	APRENDIZAJES
Mediación (M)	Lectura compartida - Triángulo lector (M1)				
	Lectura compartida - Familias lectoras (M2)	<p>¿Cree que si usted no estuviera sería diferente, es decir, el que sea mediadora el que este en medio de los libros y sus hijos, si hace diferente esa experiencia?</p> <p>A1: Si, es diferente compartir a que ellos estén solos porque ellos son niños y es diferente si uno les lee, si hace por ejemplo lo que decía la profe, que el suspenso, que qué pasó?, ellos pasan y pasan las hojas y no se toman el tiempo de que va a pasar, en cambio uno sí puede hacerlo despacio y manejar el suspenso.</p> <p>E1: Si, digamos que el espacio en soledad también es importante, pero es diferente cuando entra usted, el papá o lo que está haciendo con el niño, es muy importante que es el hermano que también es un niño pero que está mediando entre el libro y su hermana que es más pequeña, entonces mire que usted es mediadora y está formando a su hijo como mediador.</p>	<p>¿Tiene ahora un espacio para la lectura en el hogar?</p> <p>A1: En las noches o en el día, terminamos de repasar y ya se ahuyen, entonces yo sí tengo que hacer oficina o tengo que salir le pongo videos de cuentos y esas cosas, cosas que les aporten a ellos. En las noches los cuentos antes de dormir.</p> <p>A2: Sí, con la profesora realizamos unas actividades de crear una biblioteca rodante y pues en ese espacio ya tenemos un espacio en casa para poder ingresar libros para que ella pueda leer y mejorar su posición en la lectura.</p> <p>El espacio ahora pues ya que estamos en vacaciones es fines de semana, nosotros le compramos unos libros que se basan más o menos como en el álbum que es el proceso que la profesora nos había dado y de ahí nosotros nos reunimos como los fines de semana que es el día de descanso del papá y mami para poderle dar espacio a la niña con la lectura.</p> <p>¿Considera que construye un lazo afectivo a través de la literatura infantil (música, juego, lectura) con sus hijos?</p> <p>A1: Sí claro profe, comparto uno mucho, estamos como mas unidos, estamos en ese espacio que es solo para nosotros es un espacio muy íntimo, muy privado.</p> <p>A2: Bastante porque ya últimamente la niña me busca mas como para leer ósea me une más como que, ven mami, ven papá leemos los dos, ven te cuento una historia entonces pues eso es ser feliz porque a mí me agrada mucho que la niña me diga eso. La niña nos busca para compartir.</p> <p>¿Considera a la literatura infantil como un encuentro familiar, por qué?</p> <p>A1: Sí, como una reunión familiar, como algo que nos une mas como familia pues porque a veces uno se ocupa de cosas que de pronto no son tan importantes y pues le pone muy poco cuidado a los hijos en ese sentido, entonces es bastante importante poder crear con ellos historias y pues poderse uno de vez en cuando quedarse como niño con ellos.</p> <p>¿Cómo observa ahora la relación de sus hijos con la literatura infantil?</p> <p>A1: Le gusta mucho profe, les llama mucho la atención, ahora los dos, yo les digo voy a hacer oficina, yo les digo cojan un libro y lean los dos, entonces yo voy pasando y uno dice una cosa y el otro otra, o pelean porque no eso no es así es otra cosa, entonces yo le digo al niño dileja, porque la niña es más pequeña y el entiende más entonces yo le digo dileja.</p>	<p>¿Las experiencias realizadas como "familias lectoras" han cambiado la manera como lee a sus hijos, de ser así, de que manera?</p> <p>A1: Sí, sí ha cambiado, porque por lo menos nosotros no teníamos el hábito de leer, de pronto ellos sí decían mami leamos, pero por mí hermana porque ella sí cuando se queda con los niños a ella les gusta leerles, ella está estudiando para profe entonces ella me decía a los niños lejejon y go si bueno, y cuando ellos me decían mami leamos, yo pensaba pero para que si ustedes no saben leer, es más que todo como el hábito. Ahora sí en la biblioteca que hicimos, mi hermana nos regalo todos los libros que ella tenía, una colección de cuentos muy completa entonces ahora todas las noches antes de dormir leemos 2 o 3 cuentos entonces primero ellos miran, y son como la profe decía de imágenes muy poca palabra ellos miran y si siguen el cuento lo que va transcurriendo, ya no tengo casi ni que leerles porque ellos ya siguen el cuento, luego cuando yo les leo sí es lo que ellos dijeron, entonces sí ha cambiado como la mentalidad, la idea de que los niños no saben leer, para mí fue una experiencia muy bonita profe.</p> <p>¿Tiene ahora un espacio para la lectura en el hogar?</p> <p>A1: Sí profe, a ellos les gusta mucho de pronto con el papá, él hace mucho que hagan un dibujo que jueguen con él, yo le compartí lo que aprendí acá y hablamos que no habíamos caído en cuenta que es importante para ellos esa parte de la lectura con los niños.</p>	
	Lectura en voz alta (M2)		<p>¿Cree que si usted no estuviera sería diferente, es decir, el que sea mediadora el que este en medio de los libros y sus hijos, si hace diferente esa experiencia?</p> <p>A1: Sí, es diferente compartir a que ellos estén solos porque ellos son niños y es diferente si uno les lee, si hace por ejemplo lo que decía la profe, que el suspenso, que qué pasó?, ellos pasan y pasan las hojas y no se toman el tiempo de que va a pasar, en cambio uno sí puede hacerlo despacio y manejar el suspenso.</p>	<p>¿Cree que si usted no estuviera sería diferente, es decir, el que sea mediadora el que este en medio de los libros y sus hijos, si hace diferente esa experiencia?</p> <p>A1: Sí, es diferente compartir a que ellos estén solos porque ellos son niños y es diferente si uno les lee, si hace por ejemplo lo que decía la profe, que el suspenso, que qué pasó?, ellos pasan y pasan las hojas y no se toman el tiempo de que va a pasar, en cambio uno sí puede hacerlo despacio y manejar el suspenso.</p>	<p>¿Siente que maneja de una manera más adecuada la lectura en voz alta a partir de la experiencia de familias lectoras?</p> <p>A1: Primero uno que que pena, pero ya con ellos solos es diferente leerles y se concentra uno más. Yo le decía a mi hermana que esos puntitos y rayitas que aparecían como se decía y ella me decía que el mismo texto me decía como si leyendo. He avanzado pero tampoco mucho, pero ahí vamos aprendiendo</p>

Anexo 15: Matriz 2 Codificación Descriptiva – Entrevista estudiantes

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍA	ESTUDIANTES
Mediación (M)	Lectura compartida - Triángulo lector (M1)	<p>E1: ¿Con quién lees?</p> <p>A2: Con Angie leo en el salón, porque también tenemos libros</p>
	Lectura compartida - Familias lectoras (M2)	<p>E1: ¿Con quién lees?</p> <p>A1: Es que yo tengo un primo y cuando el va leemos, entonces yo leo cuando el esta, otros días no leo porque estoy cansado y entonces otros días sí.</p> <p>E1: ¿Lees con papá?</p> <p>A1: Otros días si y otros días no</p> <p>E1: ¿Con quién?</p> <p>A2: Con mi mami, con mi papi y cuando me acuesto mi mami me lee un cuento,</p> <p>E1: Entonces ya lees cuando te vas a dormir, y ¿cuando más lees?</p> <p>A2: Todos los días</p> <p>E1: ¿Que cuentos lees?</p> <p>A2: De los conejitos, de las mariposas, de las princesas, de los gaticos</p> <p>E1: ¿Y la mami te lee cuentos cuando?</p> <p>A2: Todos los días</p> <p>E1: ¿Y papito también te lee?</p> <p>A2: Sí</p> <p>E1: ¿Cuándo te lee?</p> <p>A2: También todos los días</p>

<p>Formatos de literatura infantil (FL)</p>	<p>Libro álbum (FL1)</p>	<p style="text-align: right;"></p> <p>E1: ¿Que cuentos le gusta leer? A1: Es que allá hay como unos cuentos para niños E1: ¿Cómo son los cuentos que lees? A1: Es que tienen así acá y acá, tienen letras, imágenes y todo eso, otros libros tienen imágenes y otros para leer E1: ¿Qué te gusta leer? A2: Me gusta leer libros de niños E1: ¿Cómo son los libros de niños A2: Tienen páginas y tienen dibujitos ahí, tienen letras y todo.</p>
<p>Educación literaria (EL)</p>	<p>Enseñanza de la literatura (EL1)</p>	<p>E1: ¿Que te gusta leer? A1: Allá tenemos biblioti entonces por allá tengo para leer cuentos, tengo para leer, leo y leo cuentos cuando yo quiero, leo y leo todos los días cuentos, cuando no vengo a estudiar leo y leo y leo y me canso de leer E1: ¿Recuerdas la caja que hicimos?. ¿Para qué era esa caja? A1: Para guardar libros o algo E1: ¿A eso era una biblioteca? A1: Si E1: Y guardaste algo ahí? A1: Es que mi papá la uso para juguetes y otro día se dañó la caja entonces la botamos. E1: ¿La caja se daño y entonces donde pusieron los libros? A1: Es que los libros tienen una biblioteca que tiene uno y uno abajo E1: Ah tienen un espacio de la biblioteca , se daño la caja pero tienen un espacio donde pueden acomodar los libros A1: Si, es que hay dos pedazos partidos que tiene algo ahí colocado para que podamos acomodarlos, también ponemos juguetes E1: Muchas gracias Johan por compartir esas historias conmigo. E1 ¿Hellen, recuerdas la caja que hicimos en el colegio? A2: Esta guardada allá en la casa E1: ¿Y que hay ahí? A2: Libros, todo lo que pueda guardar, es un trencito? E1: ¿Con quién lo hiciste? A2: Con mi mamá E1: ¿Ese tren una biblioteca? A2: Si E1: Te felicito por leer todas las noches con los papitos y compartir ese tiempo juntos</p>