

EL CAMINO DE LAS CONVERSACIONES

El recontado como posibilidad de construcción de subjetividad a partir de una propuesta pedagógica en niños y adolescentes en situación de enfermedad.

Alexandra Cristina Brandauer Vallejo

Tutora: Gloria Esperanza Bernal Ramírez

**Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Educación
Licenciatura en Pedagogía Infantil**

Bogotá D.C, 9 de julio de 2018

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo diseñar, implementar y analizar una propuesta pedagógica de recuento de libros-álbum como posibilidad de construcción de subjetividad en niños y adolescentes en situación de enfermedad. Dentro de ésta, la noción del recuento supone la identificación por parte de los participantes con las diferentes temáticas de los libros-álbum y los personajes para así vincularla con sus experiencias y sentimientos. La investigación se realizó con estudiantes de primaria y bachillerato en situación de enfermedad, dentro de las aulas hospitalarias de la Fundación Cardioinfantil en Bogotá, Colombia. La metodología consistió en la sistematización de experiencias, en la que implicó analizar las fuentes de información obtenidas de los talleres diseñados e implementados, las reflexiones de la docente y las producciones de los participantes. Los resultados del proyecto permitieron identificar que la sistematización de la experiencia aporta para la práctica reflexiva del docente, en cuanto a que se realizaron ajustes de las propias planeaciones y se reflexionó sobre lo implementado. Además, se reconoce que el recuento de libros-álbum alude a las narraciones de las experiencias y sentimientos de los niños y adolescentes, en la cual la herramienta que posibilita la construcción de subjetividad es la lectura literaria y la interacción entre la profesora y los participantes. A manera de conclusión, si bien la construcción de subjetividad no se evidencia en el momento, el trabajar talleres de literarios con niños y adolescentes dentro del contexto hospitalario, permitió que ellos mismos reforzaran sus vivencias y se empoderaran de sus vidas. De esta manera, independiente de su situación de salud y de las circunstancias que han tenido que atravesar en sus vidas, los estudiantes lograron sacar a la luz temas y sentimientos que gracias a la lectura de libros-álbum y a la conversación entre la profesora y los participantes posibilita la construcción de identidades.

PALABRAS CLAVE: Recuento, Libros-álbum, Lectura Literaria, Construcción de Subjetividad, Pedagogía Hospitalaria.

ABSTRACT

The goal of the present investigation was to design, implement and analyze a pedagogical proposal of picture book retelling as a way of building subjectivity in sick children and teenagers. In this investigation, the notion of book retelling involves the identification of the participants themselves with the different topics of the picture books as well as the characters in order to link it with their experiences and feelings. The investigation was conducted with sick elementary and high school students. It took place in the hospital classrooms of the Fundación Cardioinfantil in Bogotá, Colombia. The chosen methodology was the systematization of experiences. It involved analyzing information sources obtained from the workshops that were designed and implemented for this purpose, as well as the reflections of the teacher and the participants' productions. With the results, it was possible to identify that the systematization of experiences contributes to the reflective practice of the teacher, as it led to adjustments in the teacher's planning and reflections on what had been already implemented. Furthermore, it becomes clear that picture book retelling alludes to the narrations of the participants' experiences and feelings, in which the tool that enables the construction of subjectivity is literary reading and the interaction between teacher and students. Although the construction of subjectivity was not evident at that time, one can conclude that literary workshops with children and teenagers within the context of the hospital allowed them to reinforce their experiences and gain a sense of empowerment. Thus, regardless of their health situation and the circumstances they might have had to go through in their lives, the participants managed to bring to light issues and feelings, that thanks to the reading of picture books and the conversations with the teacher, enables the construction of identities.

KEYWORDS: Retelling, Picture Book, Literary Reading, Construction of Subjectivity, Hospital Pedagogic.

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

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

Contenido

UN CAMINO A SEGUIR. INTRODUCCIÓN.....	9
¿PARA DÓNDE VAMOS? EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	11
OBJETIVOS	15
OBJETIVO GENERAL	15
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	15
OTROS CAMINOS RECORRIDOS. ANTECEDENTES.....	16
LECTURA LITERARIA	17
RECONTADO	22
PEDAGOGÍA HOSPITALARIA	26
<i>Biblioterapia en la pedagogía hospitalaria.</i>	<i>30</i>
LAS HOJAS SOBRE EL CAMINO. MARCO TEÓRICO.....	35
LECTURA LITERARIA	35
<i>Construcción de subjetividad en la experiencia de lectura literaria.</i>	<i>37</i>
<i>Biblioterapia.</i>	<i>41</i>
<i>Lectura en voz alta.</i>	<i>42</i>
EL LIBRO-ÁLBUM.....	44
<i>La multimodalidad en el libro-álbum.</i>	<i>45</i>
TALLER LITERARIO	47
RECONTADO	49
PEDAGOGÍA HOSPITALARIA	51
<i>Aulas hospitalarias.....</i>	<i>52</i>
PENSANDO EN EL CAMINO. DISEÑO METODOLÓGICO	55
CONTEXTO	55
DISEÑO DEL TALLER	58
<i>Fases del taller</i>	<i>62</i>
SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA	64
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS	73
LOS FRUTOS DEL CAMINO. RESULTADOS	76

EL RECONTADO POSIBILITA LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD EN LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES EN SITUACIÓN DE ENFERMEDAD.	77
ASPECTOS QUE POSIBILITAN LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD EN NIÑOS Y ADOLESCENTES PARTIENDO DE UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA DIRIGIDA AL RECONTADO CON BASE EN LA LECTURA DEL LIBRO-ÁLBUM.....	100
¿QUÉ PASÓ EN EL CAMINO? DISCUSIÓN	128
APORTES A LA PEDAGOGÍA	137
NUEVOS CAMINOS EN EL HORIZONTE. CONCLUSIONES	140
BIBLIOGRAFÍA	142
ANEXOS	147

Lista de tablas

Tabla 1. Descripción artículos de investigación.....	17
Tabla 2. Caracterización de los participantes.....	57
Tabla 3. Fuentes de información para la recolección de datos.....	68
Tabla 4. Ejemplo matriz para la codificación de datos.....	72

Lista de figuras

Figura 1. Contenido de las planeaciones del taller	64
Figura 2. Categorías y subcategorías relativas a la experiencia de recontado como posibilidad de construcción de subjetividad	73
Figura 3. Categorías y subcategorías relativas a la propuesta pedagógica dirigida al recontado con base en la lectura del libro-álbum	74

Lista de imágenes

Imagen 1. Portadas libros-álbum.....	61
Imagen 2. Etiquetas transcripción 2 (T2).....	70
Imagen 3. Etiquetas transcripción 6 (T6).....	70
Imagen 4. Dibujo de los quitapesares por parte de las niñas	93
Imagen 5. Cierre escrito con los adolescentes.....	94
Imagen 6. La imaginación.....	95
Imagen 7. Reflexión de Fabián acerca de la motivación	95
Imagen 8. Reflexión de Gabriel acerca de la motivación	95
Imagen 9. Interacción con los niños	101
Imagen 10. Lectura en voz alta	104
Imagen 11. Momento después de la lectura del libro Ahora no, Bernardo	107
Imagen 12. Momento después de la lectura del libro Eloísa y los bichos	107
Imagen 13. Interacción con el libro cuando lee en voz alta.....	115
Imagen 14. Interacción con el libro	116
Imagen 15. Dibujo de sí misma y su familia.....	118
Imagen 16. Dibujo de sí mismo y sus gustos	118

Lista de anexos

Anexo 1. Planeaciones de las seis sesiones	147
Anexo 2. Matriz para la codificación de datos	169
Anexos 3. Reflexiones de la docente	170
Anexos 4. Consentimiento informado	170

Un camino a seguir. Introducción

La presente investigación pretende describir y analizar cómo el recontado, basado en las experiencias de lectura de libros-álbum, permite la construcción de subjetividad en los niños y adolescentes en situación de enfermedad. Esta investigación cualitativa se fundamenta en la sistematización de experiencias, orientada a la construcción de conocimiento situado a partir de los diferentes hallazgos que resultan del análisis de la experiencia pedagógica dirigida al recontado de libros-álbum. El horizonte de este trabajo apunta a concretar una propuesta como forma de sanación, en la medida en que se vinculan los procesos de subjetividad con la lectura dentro del contexto hospitalario y el tratamiento médico, para que así ellos puedan ser afectados positivamente por la experiencia desarrollada.

La investigación surge del interés por llevar a cabo sesiones de lectura en un contexto diferente a las aulas de clase, en este caso, el hospital -la Fundación Cardioinfantil-, donde se encuentran niños y adolescentes en situación de enfermedad. Con base en lo anterior, la idea consiste en planear e implementar talleres de lectura de libro-álbum, partiendo de que el libro es un vínculo por medio del cual los participantes puedan adentrarse en las prácticas de lectura, construir el sentido de ésta y, especialmente, verse reflejados en los personajes del libro y así relacionarlos con su propia experiencia y sus sentimientos. Cabe resaltar que el planear dichos talleres dentro de ese contexto supone un gran reto, puesto que el grupo es heterogéneo y cambiante.

El carácter de la propuesta como investigación implica dos procesos paralelos. El primero se relaciona con la perspectiva investigativa, específicamente, la sistematización de experiencias

cuyo interés es construir conocimiento a partir del análisis riguroso de la implementación de una propuesta pedagógica. El segundo corresponde a la perspectiva didáctica centrada en el interés de la docente por establecer una interacción y un vínculo con los niños y adolescentes de la Fundación Cardioinfantil mediado por unas planeaciones que conllevan a un trabajo significativo para ambas partes.

En este documento se describe el problema, en el que se explica de manera detallada tanto el diseño de la investigación como la propuesta pedagógica. Luego se sintetizan algunos artículos relacionados con los conceptos de la investigación, con el fin de rescatar algunos aspectos para tener en cuenta y comprobar que no se ha realizado anteriormente alguna investigación igual. Posteriormente, los conceptos de la investigación son desarrollados a la luz de importantes autores y luego se da inicio al diseño metodológico de la propuesta pedagógica. Una vez se haya descrito la metodológica se abre paso a la interpretación de los hallazgos con base en las categorías y subcategorías que surgen de la sistematización de la experiencia. Finalmente, se concluye la investigación presentando aportes nuevos en el campo de la pedagogía.

De esta manera, se espera que la presente investigación brinde aportes dentro de los diferentes campos de la pedagogía infantil y se espera que el recontado como posibilidad de construcción de subjetividad, basándose en los libros-álbum, logre ser aplicable en la medida en que se adecue la propuesta al contexto y a sus necesidades particulares.

¿Para dónde vamos? El problema de investigación

Cada día aparecen más voces de alarma frente a la asociación que parecen estar haciendo los niños frente a los libros y la lectura de literatura con aburrimiento, tedio y hastío. Lo anterior sucede, como lo plantea Lerner (1996), debido a la desnaturalización que sufre actualmente la lectura en la escuela, ya que su enseñanza no es vista como una práctica social, sino como un objetivo académico que consiste en enseñar a leer a los estudiantes. Los profesores, aún siendo conscientes del valor y la importancia de los libros, no tienen la valentía de ponerlos a circular para que los estudiantes interactúen con ellos, sino que los aprietan con tanta fuerza que los convierten en un libro sagrado, fetiche e instrumental, quizás por un miedo innato frente a su posible pérdida de control en la enseñanza. De esta forma, Robledo (2007) plantea que, para algunos jóvenes, la experiencia de lectura ha sido desastrosa y “la escasa relación de los niños con los textos escritos está produciendo graves consecuencias en su desarrollo” (pág. 3) pues se les está dejando a un lado la capacidad de imaginar, de soñar y de potenciar el pensamiento simbólico, excluyéndolos completamente de la cultura escrita.

El interés por diseñar e implementar prácticas lectoras frente a las necesidades de los niños y adolescentes es uno de los frutos de la práctica social realizada en las aulas hospitalarias de la Fundación Cardioinfantil. La investigación concreta ese interés al apuntar la realización de experiencias de lectura que se implementen de una forma diferente e innovadora no solamente con los niños sino también con adolescentes. El querer proponer experiencias de lectura distintas supone que la profesora, el niño y el adolescente adopten un papel diferente de tal manera que el encuentro permita la reflexión y una identificación frente a la lectura. Lo que se pretende entonces es ir más allá de las prácticas de lecturas con fines académicos y abarcar experiencias

directas con los niños y adolescentes, en el cual su papel sea más activo que la simple escucha de la lectura. De igual manera, se trata de generar experiencias de lectura en las que los niños y adolescentes puedan pensar críticamente acerca de lo que leen para así desarrollar su capacidad de razonamiento, su imaginación y las prácticas lectoras individuales y sociales.

Lo que fundamenta la práctica lectora en los estudiantes radica, como lo plantea Petit (2012) en respetar las individualidades y las diferentes formas de interpretar un libro, con el fin de que logren sumergirse en ese espacio habitable en el que no hay restricción, que solo lo posibilita la interacción con el libro. De esta manera, la lectura más que un objeto físico se convierte en una herramienta esencial “para fabricar lugares en donde vivir, y acondicionar pequeños cuartos propios en los cuales pensar, comenzar a decir "yo" y ser el narrador de la propia historia” (Petit, 2012, pág. 271). La lectura literaria como experiencia tiene bastantes aspectos que deben ser tenidos en cuenta y se trata entonces de pensar más allá para poder abarcar la lectura y que ésta se convierta en una experiencia significativa. Dicha experiencia, según Petit (2001) invita a que los lectores se involucren en la lectura de tal manera que logren situarse en otro lugar, con otros personajes para así fomentar que los lectores construyan su propio sentido, en el que sus experiencias previas toman un lugar bastante importante.

Para orientar esta investigación se plantean dos interrogantes, vinculados en el sentido de que el primero es condición para desarrollar el segundo. Por un lado, el primer interrogante corresponde a una intuición inicial, producida durante la práctica social que consiste en proponer una noción de recontado encaminada hacia otra perspectiva y no a la noción que se ha encontrado en investigaciones anteriores en las que el recontado es una herramienta para que los

estudiantes narren la historia, con el fin de medir su comprensión lectora. El recontado, desde este punto de vista, posibilita a que los niños y adolescentes puedan relacionar sus historias, vivencias y sentimientos con el libro y los personajes y así producir reflexiones sobre su propia situación. Concretamente, el interrogante queda formulado en los siguientes términos: ¿La experiencia de recontado posibilita la construcción de subjetividad de niños y adolescentes en situación de enfermedad?

Por otro lado, la segunda pregunta abarca la propuesta pedagógica dirigida a concretar cómo sería la experiencia de recontado en los niños y adolescentes en situación de enfermedad. Para lo anterior, es necesario diseñar una propuesta pedagógica que esté orientada a la lectura de libro-álbum como experiencia y que a la vez sea posible aplicar en el contexto de hospitalización o tratamiento en el que se encuentran los niños y adolescentes. En este sentido, el segundo interrogante queda formulado de la siguiente manera: ¿Qué aspectos permiten la construcción de subjetividad en niños y adolescentes, en situación de enfermedad, a partir de una propuesta pedagógica dirigida al recontado con base en la lectura del libro-álbum?

Como se puede observar, el primer interrogante apunta a experimentar si el recontado verdaderamente contribuye a la construcción de subjetividad y, comprobado esto durante la prueba piloto, se desarrolla un segundo interrogante que implica concretar la experiencia del recontado en una propuesta pedagógica. La propuesta pedagógica es efectivamente un encuentro significativo entre el lector y el oyente, dado que alude a la implementación de talleres literarios con los niños y adolescentes en situación de enfermedad, por medio del recontado. En términos generales, el recontado supone vincular las experiencias de los participantes con una lectura

inicial. Sin embargo, en esta investigación será necesaria la precisión de este concepto que se irá construyendo a partir de la combinación de la lectura y del propio desarrollo de la experiencia, en la cual el libro será un recurso con el cual los participantes se pueden ubicar en otro contexto.

Con lo anterior, se pretende que, por un lado, los niños y adolescentes encuentren en la lectura una manera de identificarse con sus propios sentimientos y vivencias por medio de la lectura, y, por el otro, el investigador logre entender la postura de los sujetos gracias a la identificación que se genera por medio de la experiencia de lectura. Lo anterior permitirá, a corto, mediano o largo plazo, formar una comunidad de lectores donde los niños se identifiquen, ya sea con los diferentes personajes o con las distintas temáticas que abarcan los cuentos, encontrando en éstos una identificación con sus sentimientos, sus vivencias personales y pudiendo adoptar otra perspectiva de ver el mundo y afrontar las situaciones.

Objetivos

Objetivo general

Construir y analizar una propuesta pedagógica orientada al recontado, con base en la lectura de libros-álbum, como posibilidad de construcción de subjetividad en niños y adolescentes en situación de enfermedad.

Objetivos específicos

- Establecer si el recontado de libros-álbum aporta a la construcción de subjetividad en niños y adolescentes en situación de enfermedad.
- Elaborar un conjunto de criterios para el diseño de una propuesta pedagógica dirigida al recontado de libros-álbum.
- Observar y valorar los procesos de construcción de subjetividad que se realizan durante el recontado en los niños y adolescentes en situación de enfermedad.
- Identificar y analizar los aspectos centrales de la implementación de la propuesta pedagógica desde la perspectiva de sistematización de experiencias.

Otros caminos recorridos. Antecedentes

Los antecedentes surgen de investigaciones realizadas fundamentadas en los conceptos claves que conforman la investigación. Dichas investigaciones se recogen con el fin de tener una idea más clara acerca de lo que se ha realizado anteriormente y sentar una base de apoyo en dichas investigaciones. A continuación, se presenta una tabla con los conceptos claves para la búsqueda de los artículos, el artículo de investigación encontrados y las fuentes de consulta.

Conceptos	Artículo de investigación	Base de datos
Lectura; enseñanza inicial.	El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. (Yubero & Larrañaga, 2010).	http://www.redalyc.org/
Lectura; educación inicial; enseñanza.	La promoción de la lectura: una permanente tarea educativa. (Padrino, 2005).	https://scholar.google.es
Prácticas lectoras; niños y jóvenes; lectura; práctica.	La fuerza de la palabra. La lectura como factor de cambio. (Dautant, 2008).	https://dialnet.unirioja.es
Literatura; subjetividad; niños y adolescente.	Experiencias de lectura literaria con niños de segundo ciclo desde una perspectiva hermenéutica. (Pachón & Hernández, 2012)	https://scholar.google.es
Lectura; adolescentes; enseñanza.	Una experiencia de mediación de lectura, para “otros lectores”. (Márquez, 2010).	http://www.redalyc.org/
	Reading difference: picture book retellings as contexts for exploring personal meanings of race and culture (Lysaker & Sedberry, 2015).	
Pedagogía hospitalaria; enseñanza; situación de enfermedad.	Algunas reflexiones desde la pedagogía hospitalaria para la primera infancia (Betancourt, Franco, & Mesa, 2010)	https://scholar.google.es
Pedagogía hospitalaria; aulas hospitalarias; educación.	Hacia la construcción de un modelo social de la pedagogía hospitalaria (Cárdenas & López, 2006).	http://www.redalyc.org/
Educación; pedagogía hospitalaria; docentes.	La pedagogía hospitalaria: reconsideración desde la actividad	https://dialnet.unirioja.es

	educativa. (González, Macías & García, 2002).	
Pedagogía hospitalaria; aulas hospitalarias; profesores; enseñanza.	La pedagogía hospitalaria en Europa: la historia reciente de un movimiento pedagógico innovador. (Polaino-Lorente & Lizasoain, 1992).	http://www.redalyc.org/
Pedagogía hospitalaria; educación; docentes.	La pedagogía hospitalaria y el pedagogo hospitalario (Fernández, 2000).	https://dialnet.unirioja.es
Literatura infantil; pedagogía hospitalaria; prácticas lectoras.	Notas de interés profesional. Leer: un derecho... también en el hospital. (Deberti, 2011).	http://scielo.org
Lectura; biblioterapia; pedagogía hospitalaria; estudiantes.	El valor terapéutico de la lectura en el medio hospitalario. (Serradas, 1999).	https://scholar.google.es
Literatura infantil; pedagogía hospitalaria; prácticas lectoras.	Érase una vez... un cuento curativo. (Hernández & Rabadán, 2014).	https://dialnet.unirioja.es

Tabla 1. Descripción artículos de investigación

El propósito de este capítulo es describir las diferentes investigaciones con el fin de encontrar los aportes necesarios que sirven para el desarrollo de la investigación, así como también los conceptos y las perspectivas que se abordan. Adicional a esto, las diferentes investigaciones muestran la pertinencia de realizar la investigación actual, dado que anteriormente no se ha realizado una similar. En este sentido, los antecedentes se estructuran en torno a los siguientes temas: lectura, recontado y pedagogía hospitalaria.

Lectura literaria

La lectura es una experiencia que transforma al lector y permite la construcción de subjetividad en los lectores. De acuerdo con esto, una investigación llamada *El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector* (Yubero & Larrañaga, 2010) plantea el término

de lectura como una herramienta de interacción entre el sujeto y el texto que pone en función una serie de procesos cognitivos, lingüísticos y sociales. La propuesta y el desarrollo de la investigación muestran la lectura en los niños y adolescentes como un conjunto de valores y motivaciones sociales y culturales y es considerada como un fenómeno cultural y no individual. La investigación permite obtener un punto de vista referencial en cuanto a quiénes son los que más leen y cuál es la postura de los niños frente a la lectura.

De igual manera, se considera importante tener en cuenta qué otras motivaciones tienen los niños, con el fin de desarrollarlas y fortalecerlas a partir de los libros. Dependiendo del valor que se le adjudique a la lectura con relación al sujeto y su contexto, éste “(...) pasará a formar parte de su estilo de vida en mayor o menor medida, lo que influirá en la creación de su hábito lector y en la distribución que hará de las actividades lectoras en su vida cotidiana.” (Yubero & Larrañaga, 2010, págs. 9-10). Uno de los resultados que arrojó la investigación consiste en que, especialmente, los adolescentes dedican más tiempo a los amigos que a la lectura, sin embargo, los que encuentran una relación con la lectura la mantienen a lo largo del tiempo. En esta medida, la labor del docente es importante en la medida en que su preocupación debe ser acercar los niños a la lectura, con el fin de que puedan construir un vínculo cada vez más cercano con los libros.

En el artículo llamado *La promoción de la lectura: una permanente tarea educativa* (Padrino, 2005) se presentan ciertas situaciones de crisis adquiridas durante la promoción de lectura en la escuela, para lo cual proponen estrategias para fomentar los hábitos lectores de los niños. Las crisis de lectura están ligadas a los diversos cambios, debido a que los niños tienen

otras necesidades tales como el estar conectado al internet, olvidando así la lectura como una práctica cotidiana. En este sentido, el autor propone modificar la labor de los docentes en las escuelas, en la cual se debe abarcar la lectura no solamente en un área específica, sino en todas las áreas con el fin de que los estudiantes generen una postura crítica y sean capaces de discernir y argumentar sus puntos de vista. La gran responsabilidad de los docentes para fortalecer las prácticas de lectura parte de que ellos mismos generen un gusto personal por la lectura. En esta medida, si al profesor le genera placer la lectura, éste será capaz de impartir a los niños con más facilidad ese mismo gusto por la lectura. De esta manera, “los maestros y las maestras, los profesores y las profesoras, han de convertirse en eficaces cooperadores de esa conquista de sus alumnos y alumnas contagiándoles para ello una pasión, una positiva actitud vital hacia lo que constituye en sí mismo el acto de leer y de escribir como fuente de placer y de enriquecimiento personal” (Padrino, 2005, pág. 49). En lugar de imponer dichas prácticas, la gran labor de los profesores consiste en invitar a los niños y adolescentes a adentrarse en ese medio de lenguaje escrito para potenciar tanto su conocimiento como su desarrollo de goce.

En la investigación *La fuerza de la palabra. La lectura como factor de cambio*, (Dautant, 2008) se resalta la importancia de la lectura, pues en su práctica no solamente se obtiene placer, sino también permite que el lector obtenga conocimiento acerca del mundo y se pueda apropiarse de un código escrito que permite el desarrollo de las competencias necesarias para aproximarse a una comprensión de la realidad. En este sentido, la autora plantea que la lectura va más allá de la simple apropiación de un código escrito, y sitúa a la lectura como factor de cambios significativos en la vida de las personas. Cuando el sujeto se aproxima a la lectura, ellos

empiezan a experimentar diversas emociones, encuentran elementos que les permiten conocerse mejor, construirse, reconstruirse e incluso reconocer al otro.

Dautant (2008) posiciona la literatura como un medio privilegiado para la elaboración del mundo interior de los lectores y para el establecimiento de su relación con el mundo exterior. Es ahí, en el encuentro entre el texto y el lector, cuando los lectores más pequeños encuentran sus respuestas a sus propias preguntas y llegan a descubrir dramas similares en los que se sentían atrapados. En este sentido, se trata de tener un compromiso con los niños de mostrarles que “(...) los libros pueden ser un camino para comunicarse con el resto de la humanidad, para que puedan encontrar sus inquietudes y fortalecer tanto el intelecto como el espíritu y así amplíen su mundo” (Dautant, 2008, pág. 73). Para lo anterior, es necesario ofrecerles distintos tipos de libros y abrir un espacio para que puedan compartir con otros las experiencias de lectura.

Esta investigación se fundamenta en la experiencia de lectura y su incidencia en la construcción de subjetividad en personas en situación de vulnerabilidad, específicamente en niños y adolescentes con enfermedades terminales. Dicho proyecto fue realizado parte del Grupo PAANET en la ciudad de Mar del Plata y consistió en reunir a niños, adolescentes, familiares y amigos, incorporando las lecturas en voz alta de textos literarios y a partir de ello se originaron actividades lúdicas, artísticas, deportivas, entre otras. Los principales objetivos para la realización de este proyecto fueron el reconocer la experiencia de lectura como un recurso válido para la mejora de la calidad de vida de niños y adolescentes con cáncer y sus familias; la contribución en la mejora de la calidad de vida de niños y adolescentes con cáncer a través de la lectura; y el promover la lectura con fines terapéuticos en niños y adolescentes con cáncer. A

partir de lo anterior, la autora sostiene que la experiencia de lectura es necesaria para la construcción del sujeto y de sus propias subjetividades.

La lectura llega a ser una herramienta clave para la reconstrucción de historias personales, ya que ésta no solamente transforma la conciencia del lector, sino la “(...) inquieta, modifica, emociona, activa, pone en marcha, construye, alienta a una persona sana (...)” (Tomaino, 2015, pág. 3) y acompaña el proceso de formación de ciudadanos libres, autónomos y críticos. Específicamente, para las personas que tienen la salud, la voluntad y su vida vulnerada, la experiencia de lectura se convierte en “un camino que con forma de historia tiene un comienzo, un desarrollo y un final” (Tomaino, 2015, pág. 3). A manera de conclusión, un libro es un objeto incompleto, ya que cada lector lo completa con su historia y con su realidad. No obstante, algunas veces se cruzan con lo desconocido como el caso de un niño quien empezó a interesarse por los objetos voladores y los libros fueron ese medio para descubrir aviones, cohetes y globos.

La lectura, en términos generales, se refiere a ese encuentro significativo que se genera entre el lector y el libro. Lo que más se destaca en estas investigaciones es que, a partir de lo que el lector lee e interpreta, empieza a construir su propio mundo y su propia realidad. La lectura no solamente puede ser vista en términos académicos, pues su fin último radica en generar un impacto positivo en los lectores, en los cuales ellos se puedan apropiarse de lo que leen y así llegar a transformarse a sí mismos y su propia realidad.

Recontado

Con respecto al recontado, concepto esencial para la implementación del proyecto, se encontraron diferentes investigaciones que se refieren a este tema. No obstante, se pudo evidenciar que la mayoría de ellas plantea que el recontado se concibe como una forma de medir y evaluar el nivel de comprensión de los estudiantes. Por el contrario, desde la perspectiva de esta investigación, el recontado se posiciona como la interpretación a partir de un libro donde se evidencian las emociones y los pensamientos del lector. Una de las investigaciones encontradas, se trata de *Experiencias de lectura literaria con niños de segundo ciclo desde una perspectiva hermenéutica* (Pachón & Hernández, 2012), en la que se describen las experiencias de lectura de un texto literario, que permite potencializar los procesos de interpretación de la realidad. La idea de esta investigación consistió en conducir la idea de acercar el placer de la lectura, sin el rigor de la evaluación numérica. En este sentido, se diseñaron tres momentos de experiencia de lectura, el primero consistió en que los lectores debían disponerse abiertamente a un texto, en el cual “(...) se indaga y explora con los niños las experiencias de vida basadas en la lectura a realizar (...)” (Pachón & Hernández, 2012, pág. 48) ; el segundo se trató de que los estudiantes comprendieran el texto desde el campo significativo del lenguaje, un proceso de lectura en voz alta o compartida “en el cual se genera un diálogo abierto entre el niño y el texto” (Pachón & Hernández, 2012, pág. 48); el último consistió en recoger la impresión sentimental del libro por medio de la apertura de sentimientos y la comprensión de manera oral o escrita, es decir un proceso de producción a partir de experiencia pero transformada por el libro.

De acuerdo con lo anterior, lo planeado se puso en práctica a través de un encuentro con los niños. La información fue recogida por medio de diarios de campo, grabaciones, entrevistas y

recolección de producciones, en la que la práctica sistematizó el fin de “(...) analizar y descubrir los aciertos y desaciertos para volver nuevamente al encuentro con los niños con mayor seguridad, eficacia y eficiencia” (Pachón & Hernández, 2012, pág. 40). La investigación se fundamentó en la hermenéutica de Gadamer a partir de la literatura, en la que “todo lo que nos habla como tradición, en el sentido más amplio, plantea la tarea de comprensión, sin que comprender quiera decir, en general, actualizar de nuevo en sí los pensamientos de otro” (Pachón & Hernández, 2012, pág. 39). Es decir que, a partir de una obra, los lectores podrán identificarse con lo leído y podrán expresar sus sentimientos y pensamientos. Por medio de la reflexión de la lectura, se podrá obtener una visión más amplia de la realidad y podrá ampliar horizontes de la existencia. En este sentido, la propuesta es invitar a los niños a dialogar con los textos, con el fin de que puedan sentirlos y escuchar nuevas voces.

Por otro lado, la investigación *Una experiencia de mediación de lectura, para “otros lectores”* (Márquez, 2010) está dirigida a adolescentes entre doce y diecisiete años, quienes se encuentran encerrados bajo el control constante de otros adultos en la que solamente tienen interacción con ellos. Desafortunadamente, la mayoría de ellos carecen de experiencias lectoras debido a que algunos no han tenido educación formal y han disertado desde temprana edad de sus escuelas. De acuerdo con esto, el objetivo de la investigación consistió en que los jóvenes, mediante encuentros constantes, participen en un espacio para interactuar con distintos textos y así brindarles la oportunidad de construir distintas tramas textuales. En dichos encuentros se leyeron cuentos, leyendas, fábulas, textos expositivos, informativos, entre otros y alguno de ellos leían voluntariamente en voz alta para sus compañeros.

A partir de lo leído, dichos jóvenes empezaron a generar escrituras cortas, representaciones gráficas y conversaciones acerca de historias y relatos de experiencias personales. La experiencia de lectura y la interacción con las investigadoras permitieron que los jóvenes tengan la oportunidad de escaparse por un momento de aquella inestabilidad en la que se encuentran por su situación de privación de libertad. El objetivo no fue enseñarles o imponerles una manera de leer, sino mostrarles que la experiencia de lectura es “(...) una posibilidad de vivir, de situar un relato con sus vivencias y creencias; de ser escuchados en sus saberes y emociones cuando comunican sus imaginarios y sus fabulaciones temerarias, pero también para espantar los miedos más profundos” (Márquez, 2010, pág. 49). Asimismo, se espera que estas experiencias de lectura permitan que los adolescentes abran su mundo y descubran su libro perfecto, ese libro que quizás los sanará emocionalmente y se podrá conectar con sus propias vivencias.

En la última investigación, *Reading difference: picture book retellings as contexts for exploring personal meanings of race and culture* (Lysaker & Sedberry, 2015) se plantea que, tradicionalmente, el recontado es usado para comprobar la comprensión oral y para evaluar en qué grado los lectores son capaces de interpretar el mensaje del autor. En esta investigación, el recontado posiciona a los lectores como consumidores del significado del autor. En este sentido, el recontado no es una forma de reportar el mensaje del autor, sino es una nueva oportunidad para la construcción de significado del texto, es decir es como una relectura, en el cual el lector le da sentido al texto de una manera diferente e incluye sus propios sentimientos y pensamientos. Esta investigación se desarrolla en tres fases; en la primera, los estudiantes participaron en una sesión de lectura, en el cual leyeron un libro-álbum en voz alta; en la segunda se le pidió al

estudiante que recontara la historia como si se la contara a un amigo que nunca la había escuchado; finalmente, los investigadores le dieron al estudiante una versión del libro con palabras ocultas y el estudiante recontó la historia basándose solamente en las imágenes. En esta última fase, el recontado fue mucho más detallado y complejo que el primer recontado.

Durante el recontado de otros libros, los estudiantes se situaron en el papel de los personajes, en el cual pudieron imaginar sus pensamientos, sentimientos e intenciones. En este sentido, los lectores frecuentemente relacionan dichos estados internos con su experiencia personal, lo que permite que se adentren en el espacio narrativo. De esta manera, leer libros-álbum a los niños y realizarles preguntas abiertas que generen reflexión en ellos, les da la oportunidad para que sientan, imaginen, piensen y articulen sus experiencias personas con lo leído y, asimismo, puedan responder con empatía y hacer uso social de la imaginación.

Estas investigaciones aportan a un nuevo concepto que va más allá de lo que comúnmente se ha trabajado que alude a las prácticas de comprensión. Este concepto se ha desarrollado en la medida en que el lector relaciona su experiencia personal con la lectura y se abre cada vez más a lo que se le ha hecho difícil expresar que solamente con el libro ha podido encontrar la manera para poder decir lo que siente y lo que piensa. Se trata entonces de que el recontado se convierta en un espacio en donde los niños y los adolescentes tengan la posibilidad de relatar sus interpretaciones personales y abrirse a sus experiencias, sentimientos y demás temas con personas de su misma edad y puedan compartir espacios para intercambiar opiniones y diferentes puntos de vista.

Pedagogía hospitalaria

Dentro de la investigación, el concepto de pedagogía hospitalaria es de gran importancia, debido a que se refiere al contexto en el que se trabajará con los niños. Las investigaciones encontradas plantean unos aspectos importantes para tener en cuenta al momento de trabajar con niños en este contexto. Así mismo, dentro de la pedagogía hospitalaria se abarca el concepto de biblioterapia, refiriéndose a la lectura como una herramienta de curación.

En el artículo *Algunas reflexiones desde la pedagogía hospitalaria para la primera infancia* (Betancourt, Franco, & Mesa, 2010) se aborda la pedagogía hospitalaria desde la pedagogía social, la educación especial y la educación informal, puesto que no se da en un contexto formal y escolar, sino que el niño se encuentra directamente en ese entorno. Es una pedagogía inclusiva e informal, ya que se atiende a una gran diversidad de sujetos con distintas necesidades educativas derivadas de las enfermedades y trata de convertir la enfermedad en una situación de aprendizaje significativa para el niño, la niña o el adolescente en situación de enfermedad.

La pedagogía hospitalaria no solamente se centra en la pedagogía, entendida como la que se encarga de la formación del sujeto, convirtiéndose en un medio para la educación integral, sino también se centra en diferentes ramas, como la psicología y la medicina, que apuntan a integrar la interacción con la familia, los profesores y el personal médico. Lo anterior con el fin de llevar un proceso formativo y constante con el niño, la niña y/o adolescente en situación de enfermedad. En esta medida, la pedagogía hospitalaria respeta los derechos de los niños en la medida en que se les brinda una educación integral, por medio de espacios pedagógicos, teniendo

en cuenta sus intereses personales. El contexto de la pedagogía hospitalaria se centra en el aula hospitalaria, un espacio físico y flexible donde se lleva a cabo la enseñanza. Dichos espacios pueden ser un salón de clase o las habitaciones de los niños, donde se tiene que generar un ambiente amigable y contar con recursos que generen empatía con los niños y sus familiares.

En cuanto a la investigación *Hacia la construcción de un modelo social de la pedagogía hospitalaria* (Cardenas & López, 2006) se desarrolla la importancia del apoyo en el proceso educativo de los niños en situación de enfermedad. La investigación parte de la idea de que la pedagogía hospitalaria responde a aquellas situaciones pedagógicas, con el fin de que los niños puedan acceder a nuevos conocimientos. No obstante, la pedagogía hospitalaria debe ir más allá de lo académico, apuntando hacia las necesidades tanto del niño como de la población que se encuentra dentro del ámbito hospitalario, la familia. Existen diversas modalidades de intervención para que el profesor pueda mediar dependiendo de la situación el niño: la personalizada, participativa, significativa y motivadores, socializadora y flexible. Estas modalidades de intervención son herramientas que el profesor, dentro del aula hospitalaria, puede utilizar e implementar. En esta investigación se rescata los aspectos de intervención que el pedagogo debe desarrollar y tener en cuenta para que éste no solamente trabaje con los niños, sino también con todos los actores involucrados dentro del proceso del niño, tales como lo son la familia y el personal médico. En esta medida, la práctica hospitalaria es vista como una práctica social, en la cual debe atender a toda la población dentro de este contexto.

El artículo *La pedagogía hospitalaria: reconsideración desde la actividad educativa* (González, Macías, & García, 2002) plantea la necesidad de realizar una reflexión sobre el qué y

el cómo hacer para que los niños, en situación de enfermedad, no solamente logren recuperar su ritmo escolar, sino para que, mediante su propia enfermedad, puedan adquirir nuevos conocimientos. En este sentido, es necesario que el aula hospitalaria permita favorecer el desarrollo tanto cognitivo como emocional en los niños y adolescentes hospitalizados. El apoyo escolar es fundamental en la medida en que ellos pueden, por un momento, dejar a un lado su enfermedad y tener situaciones de provecho que permiten formarse tanto académica como integralmente. Bien se sabe que el hospital es un lugar donde, para cualquier desconocido, especialmente para un niño, puede generar miedo o angustia. De esta manera, la función del pedagogo con relación al niño en situación de enfermedad consiste en convertir ese miedo en una situación provechosa, ayudando a fomentar la motivación, el aprendizaje, lo emocional, la tranquilidad y la seguridad. Dentro de la investigación se puede rescatar una serie de elementos bastante importantes que sirven trabajar con los niños, las niñas y los adolescentes en situación de enfermedad. Lo anterior sirve para el desarrollo dentro del marco práctico que conlleva al docente a seguir una serie de pasos para no perder de vista tanto los aspectos académicos como los emocionales de los niños.

La investigación *La pedagogía hospitalaria en Europa: la historia reciente de un movimiento pedagógico innovador* (Polaino-Lorente & Lizasoain, 1992) reconoce la pedagogía hospitalaria como una alternativa de la pedagogía normal, puesto que la primera otorga el derecho a la educación de los niños en situación de enfermedad, debido a que éstos no pueden asistir a la escuela. La pedagogía hospitalaria nace en la Segunda Guerra Mundial debido a la necesidad de que los niños hospitalizados continuarán con su proceso académico y, en cierta

medida, poder prevenir los efectos negativos de los tratamientos médicos a los que estaban sometidos.

La investigación plantea una serie objetivos que aluden a la pedagogía hospitalaria. El primero de ellos consiste en que el paciente continúe con su proceso normal de aprendizaje, el segundo en conseguir que el niño hospitalizado sea un sujeto activo, y que desarrolle la individualidad de cada paciente; y el último implica tratar las necesidades, problemas y temores específicos que el niño sufre. De esta manera, la pedagogía hospitalaria parte del supuesto de que no solamente se le tiene que impartir conocimientos académicos al niño, niña o adolescente hospitalizado, sino también se trata de vincular los aspectos afectivos, con el fin de fortalecer su desarrollo personal e intelectual.

La pedagogía hospitalaria y el pedagogo hospitalario (Fernández, 2000), abarca el rol de los pedagogos hospitalarios dentro de la pedagogía hospitalaria. El deber de éstos se basa en cubrir las necesidades psicopedagógicas de los niños hospitalizados, trabajando de la mano con sus familiares, con el fin de brindar una atención de calidad. El maestro hospitalario debe estar capacitado para manejar una gran variedad de niños, ya que en el contexto hospitalario se presentan niños de diferentes proveniencia, niveles y edades. De igual manera, éste tiene que ser sensible ante las necesidades tanto educativas como emocionales del niño, debe ser flexible para trabajar condiciones irregulares y ser consciente de enfrentar situaciones de enfermedad y de muerte. Es de suma importancia que el profesor hospitalario esté en constante contacto con el personal médico, sanitario, los profesores y los familiares del niño, con el fin de que el proceso del niño esté en sintonizado con todas las personas que lo atienden. De esta manera, la figura del

maestro en el hospital, juntos con los demás sujetos que lo acompañan en su proceso, se convierte en un elemento decisivo para desarrollar aspectos psicológicos, sociales y educativos del niño en situación de enfermedad. El entender el papel del profesor permite tener en cuenta el papel del profesor en el aula hospitalaria, lo cual facilite el vínculo que establece con el estudiante en el momento en que se trabajen aspectos tanto académicos como emocionales.

La pedagogía hospitalaria es un contexto diferente al académico, en el que las necesidades de los niños y los adolescentes no solamente se basa en aprender contenidos académicos, sino también se centra en la parte emocional. En ella, los docentes tienen que abarcar temas que ayuden a que el estudiante aprenda siempre y cuando sepa con certeza sus necesidades y sus aprendizajes básicos. Además de ello, lo importante es generar un vínculo afectivo entre el docente y el niño o adolescente, con el fin de que se sientan cómodos y en confianza y así el aprendizaje sea cada vez más significativo.

Biblioterapia en la pedagogía hospitalaria.

En el artículo *Notas de interés profesional. Leer: un derecho... también en el hospital* (Deberti, 2011) se desarrolla la lectura como un fenómeno de construcción de sentido y de reconstrucción de uno mismo. El autor expone el concepto de biblioterapia que surge durante la Segunda Guerra Mundial, en la que múltiples pacientes encontraban en la lectura un sentimiento de alivio frente a su situación. Posteriormente, en los años 50 se establece el término biblioterapia que alude a la cura de alguna enfermedad a través de la lectura.

El autor se plantea que la lectura reconstruye a la persona cuando ésta enfrenta a algún duelo, enfermedad o algo que afecta la imagen que se tiene de cada uno. La lectura, entonces, permite nombrar aquellas experiencias y emociones que al niño, niña o adolescente se le dificulta describir “(...) la lectura brinda una oportunidad formidable para aproximarnos a situaciones afectos, inquietudes, mediante el juego metafórico; la posibilidad de representar cosas ausentes, a través de otros objetos que de pronto cobran vida mediante la palabra” (Deberti, 2011, pág. 149). En esta medida, la investigación parte de que la práctica de lectura tiene la capacidad de que el sujeto lector pueda aproximarse a situaciones y emociones personales que se encuentran solamente por en los libros. Esta investigación es necesaria, ya que la biblioterapia adopta un rasgo esencial y único, que permite trabajarse dentro el contexto hospitalario, debido a que se rescatan aspectos como las emociones y las experiencias de los niños.

En el artículo de investigación *El valor terapéutico de la lectura en el medio hospitalario* (Serradas, 1999) se define la lectura como fuente inagotable de placer y disfrute, hasta el punto de que se convierte en un instrumento útil para el desarrollo personal y la diversión social. Dentro del ámbito hospitalario, la práctica de lectura permite, por un lado, aliviar la permanencia del niño en el hospital y, por otro, contribuye en el proceso formativo del niño, ya que ésta es fuente de aprendizaje. De esta manera, nos referimos a la biblioterapia como medio de curación a través de la lectura. En otras palabras, la biblioterapia toma el libro como fuente de identificación, conocimiento y distracción para el niño, la niña o el adolescente en estado de enfermedad.

Conforme a lo anterior, la investigación plantea lo indispensable que se convierte el papel del pedagogo hospitalario, pues es él quien se encarga de establecer un vínculo entre la lectura y el niño en situación de enfermedad. Bajo dicho rol, “(...) es necesario que el adulto sea capaz, a través de su narración, que el niño se implique en el relato y sienta las mismas emociones y sensaciones que están sintiendo los protagonistas de la acción. Hay que lograr que el oyente quede integrado en la acción como un personaje más de la misma” (Serradas, 1999, pág. 240). La investigación desarrolla el concepto de lectura como medio de distracción para los niños, niñas y jóvenes hospitalizados, permitiendo que se puedan adentrar en el mundo de la fantasía y, de alguna forma, puedan encontrar en éstos una forma de alivio para su situación.

La investigación *Érase una vez...un cuento curativo* (Hernández & Rabadán, 2014) hace referencia a la enfermedad de la población infantil, en el cual se plantea la literatura infantil como un instrumento terapéutico. La hospitalización infantil afecta al niño debido a que su entorno es cambiado y tiene que estar en contacto con otras personas. No obstante, es de gran importancia que se atiendan las necesidades de los niños en situación de enfermedad, es decir una atención educativa.

La atención educativa permite identificar las necesidades del niño que se generan en el hospital debido a la separación de sus padres, amigos, contexto, entre otros. De esta manera, es necesario la implementación de estrategias que se adecuen a sus necesidades. Es en ese momento en el que los autores presentan el cuento como una herramienta curativa, debido a la magia y a las historias fantásticas que éstos la componen. Esta técnica, de recurrir a la literatura, se denomina biblioterapia, pues su fin último es que las personas modifiquen sus comportamientos.

El libro no cura la enfermedad, pero si influye positivamente en el niño, mejorando su estado de ánimo. Los autores presentan diversas modalidades de la literatura, tales como la narración para que el niño se pueda identificar con los personajes, las historias fantásticas o las narraciones acerca de la enfermedad con el fin de que el niño se pueda sentir identificado. Como se mencionó anteriormente, el fin último de la biblioterapia radica en que los niños logren identificarse con los personajes ficticios y puedan superar miedos o modificar actitudes o creencias.

Específicamente la biblioterapia es una herramienta para trabajar con niños y adolescentes, en la cual permite que ellos puedan encontrar en el libro algún tema que pueda, aunque sea por un momento, cambiar su estado de ánimo y eventualmente, poder encontrar una luz de salida en medio de su situación. En este caso, el objetivo de la biblioterapia es generar en el niño o en el adolescente una forma de recuperación emocional que solo se logra por medio de la lectura, de la identificación con algún personaje y de la propia interpretación que el lector le da al libro.

Los conceptos de lectura, el recontado, la pedagogía hospitalaria y la biblioterapia abren paso para mostrar lo que ya se ha realizado con relación a los conceptos, brindando aportes significantes para la investigación en relación con el vínculo entre las prácticas de lectura literaria con el recontado y la manera de saber cómo abordar la enseñanza de dichas prácticas, con relación al trabajo de la biblioterapia dentro de la pedagogía hospitalaria. En este sentido, el investigador está dando un paso adelante conectando los diferentes temas, pues esta investigación no se ha realizado anteriormente. Así mismo, al recoger varios artículos, además de

tenerlas en cuenta para la investigación y la metodología, se desarrollan y precisan los conceptos. En este sentido, uno de los aportes en este capítulo corresponde a vincular y apoyarse en las investigaciones para desarrollar los conceptos, pero, apoyándose en ellos, da un paso adelante, logrando precisiones sobre los mismos.

Las hojas sobre el camino. Marco teórico

En este apartado se pretende abarcar los diferentes temas que cobran relevancia para la teoría del proyecto de investigación. El primer tema alude a la lectura literaria vista como una práctica social y encuentro de transformación de los lectores. En éste se encuentran varios subtemas: la experiencia de lectura literaria y dentro de ésta la construcción de subjetividad; la biblioterapia y la lectura en voz alta. El segundo tema se refiere al taller literario refiriéndose a la modalidad en la que se va a trabajar y los aspectos que se tienen que considerar al momento de ponerlo en práctica. El tercer tema alude al recontado como parte fundamental de la experiencia de lectura en la cual los participantes lo relacionan con su experiencia vivencial. El último tema hace referencia a la pedagogía hospitalaria, contexto donde se llevará a cabo la implementación del proyecto, específicamente en las aulas hospitalarias. Finalmente, se precisarán cuáles planteamientos, de los expuestos en este marco, podrán orientar el diseño de la propuesta pedagógica.

De acuerdo con lo anterior, es importante resaltar que los primeros cuatro conceptos tienen que ver con el diseño de la propuesta pedagógica y los restantes fundamentan las herramientas que se emplearán para el análisis de la implementación de la propuesta.

Lectura literaria

Las prácticas de lectura literaria hacen referencia a que el lector es un sujeto activo que se apropia del texto, “(...) lo interpreta, modifica su sentido, desliza su fantasía y sus angustias entre las líneas y los entremezcla con los del autor” (Petit, 2001, pág. 28). En este proceso de

apropiación Ferreira dos Santos (2002) señala que cuando el lector lee, su conocimiento lingüístico, su bagaje cognoscitivo, las mediaciones sociales y el mundo emocional empiezan a interactuar de tal manera que se empieza a generar una íntima relación con la lectura, es decir el que quiera comprender un texto, tiene que estar abierto y dispuesto a dejarse decir algo por él.

Para lo anterior, es necesario señalar la importancia de “(...) contar con la posibilidad de compartir con otros las experiencias de lectura (...)” (Bautante, 2008, pág. 69), puesto que los lectores necesitan exteriorizar lo que han vivido con cada lectura. De acuerdo con este planteamiento, Bárcena (2010) hace referencia a un encuentro o una relación entre el maestro y el alumno mediada por alguna clase de texto, libro o poema. En este encuentro tiene que haber una cierta transmisión cultural a partir de la lectura de buenos libros, con el fin de perfeccionar la idea general de la condición humana.

Por otro lado, Cajiao (2013) sostiene que leer es tener la capacidad de descubrir significados ocultos, entonces aprender a leer se convierte en ir y entender más allá de lo que palabras dicen y ver con otra perspectiva quién las dice, en qué contexto y con qué intención. De esta manera, la lectura se trata de “(...) descifrar misterios y resolver acertijos, que es, en últimas, el oficio más fascinante para el ser humano: ir más allá de lo obvio, penetrar en la entraña oculta de los demás seres humanos y del universo” (MEN, 2013, pág. 58). En esta misma línea, Larrosa (2003) sostiene que el sentido del texto consiste en la representación de las cosas y las ideas, ligadas a la construcción del sujeto y su relación con el contexto socio histórico y los valores que lo determinan.

La experiencia de lectura literaria en los niños y adolescentes ayuda a que ellos mismos puedan construirse, descubrirse, hacerse un poco más autores de su propia vida y ser sujetos de su destino, independiente del contexto en el que se encuentren (Petit, 2001). La lectura, en todos los escenarios, produce sentido en algunas frases de algún libro y éstas podrán influir en el rumbo de una vida, pues es

(...) una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no sólo con lo que el lector sabe sino con lo que es. Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos transforma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos. (Larrosa, 2003, págs. 25-26).

Cabría resaltar que esta experiencia no es simplemente un desciframiento de código, sino va más allá, así como lo plantea Larrosa (2003), en la medida en que desestabiliza, hace emerger la cuestión acerca de *quién soy* y pone en cuestión el sentido de uno mismo.

En esta misma línea, Robledo (2013) plantea que el lector se transforma cuando los textos dicen algo, ya que éstos “(...) tienen el poder de viajar a través del tiempo, de los lugares y de las diversas culturas (...)” (pág. 3). Lo anteriormente mencionado se logra gracias a que la literatura, como menciona Petit (2003), presentada en todas sus formas, aporta un soporte que despierta interioridad, pone en movimiento el pensamiento y relanza una actividad de simbolización, de construcción de sentido.

Construcción de subjetividad en la experiencia de lectura literaria.

La construcción de subjetividad, según Espinosa, como se citó en Martínez (2013), se refiere a que el sujeto es un “(...) agente históricamente constituido en cuanto a lo que dice, hace

y piensa; comprendiéndolo como una forma que se puede modificar a sí misma o que puede ser modificada desde sus relaciones externas y que por lo tanto entra en interacción con el medio que lo rodea” (pp.1). En otras palabras, la subjetividad

(...) siempre está en proceso de constituirse, que se transforma en función de las experiencias que cada niño y niña mantiene con otras personas y con sus propias experiencias de conocer y de ser (experiencia de sí), que se aprende e interpreta intersubjetivamente, mediante interacciones sociales con otros sujetos y contextos culturales. La subjetividad infantil, vista como un modo en que el niño y la niña hacen en el mundo, hacen con el mundo y se configuran en el mundo, es un modo de hacer con lo real, con la propia experiencia, en la cual se reconoce el devenir de la subjetividad infantil. (Espinosa, 2013, págs. 22, como se citó en Palladino)

De acuerdo con lo anterior es importante tener en cuenta los procesos de subjetividad desde edades tempranas y continuarlos a medida que crecen. En este sentido, la subjetividad de los niños se fomenta por medio de las interacciones y experiencias que establecen con los adultos y pares, con el fin de que construyan, amplíen y modifiquen su propia experiencia.

Por otro lado, dicha construcción tiene que ver con las narrativas de los niños como narrar sobre “(...) su jardín, las maneras de ser y habitar la escuela, lo que se les enseña, las relaciones con sus profesores, amigos (...)” (Espinosa, 2013, pág. 24). Asimismo, dichas narraciones están marcadas por las relaciones que los niños establecen con los adultos y sus pares en los espacios que habitan como la familia y la escuela (Espinosa, 2013). Lo anterior cobra mayor importancia en la ampliación de sus experiencias y en la medida en que se fomentan dichas narraciones, se promoverá la construcción de subjetividad.

La construcción de subjetividad logra desarrollarse dentro en las prácticas lectoras en la medida en que los lectores construyen su historia con base en fragmentos de relatos, en imágenes y es allí donde ellos sacan fuerzas para ir a un lugar diferente al que todo parecía destinarlo (Petit, 2001). Para lo anterior, el lector no necesita haber tenido experiencias idénticas a las que se plantea en la historia, sino que tiene que algunas necesidades, emociones o circunstancias podrán llegar a tener un mayor significado debido a que “se relacionarán con la estructura emocional y sensorial creada por el autor, y entrarán en una conexión orgánica con corrientes de pensamiento y sentimiento más comprensivas y profundas” (Rosenblatt, 2002, pág. 131).

La lectura literaria, según Robledo (2013), en todas sus modalidades, logra que los niños y jóvenes desarrollen procesos de identificación con los personajes, quienes les permiten conocerse mejor sí mismos, aceptar y confrontar situaciones similares a los que ellos viven y así como plantea Bautante (2008) “los lectores pueden experimentar emociones diversas, encontrar elementos que les permitan conocerse mejor, construirse e incluso reconocerse con el otro” (págs. 72-73). El hecho de que puedan descubrir que otros personajes sienten y/o piensen cosas similares a ellos, la lectura puede llegar a ser una experiencia fundamental para los lectores, específicamente para los que se están formando como tales.

De igual forma, Bautante (2008) plantea que los lectores pueden encontrar respuestas a sus propias preguntas y, en varias ocasiones, llegan a conseguir una versión de sus dramas íntimos o de las catástrofes en las que se encuentran atrapados. Para lo anterior, Perriconi (2005) propone abarcar temas difíciles en la literatura

(...) relacionados con las situaciones límites (...) que nos motivan necesariamente a preguntarnos por el sentido de la vida y por el sentido de la muerte, por las ausencias y la enfermedad, en síntesis, aquellas situaciones que nos enfrentan al casi inagotable interrogante del para qué y por qué vivimos. (Perriconi, 2005, pág. 64)

Estos temas, según Merino (2004), permiten que los sujetos se reconcilien un poco con ellos mismos, con sus mundos para así sentirse en paz consigo mismos. Los promotores de la lectura tienen, entonces, el gran deber de mostrarles a los niños y jóvenes

(...) que los libros pueden ser un camino para comunicarse con el resto de la humanidad, para encontrar respuestas a sus inquietudes y para fortalecer tanto el intelecto como espíritu, de manera que puedan ampliar su visión del mundo. Probablemente desde allí podrán ir encontrando soluciones a sus conflictos. (Bautante, 2008, pág. 73).

No obstante, Petit (2003) plantea que la lectura no puede curar al mundo de sus violencias, pero puede ser un camino para descubrirse, construirse, reconstruir una representación de sí en lo más profundo de uno mismo y Bautante (2008) hace referencia a que no se puede tener la seguridad de que la lectura pueda hacer mejores a las personas, ni asegurar transformación de gran trascendencia, pero se confía en que puede lograr cambios significativos en la vida de la gente.

De acuerdo con lo anteriormente mencionado, Rosenblatt (2002) sostiene que la literatura

(...) es el medio por el cual el joven descubre que su vida interior refleja una experiencia común con otras personas de su sociedad. Encuentra que los impulsos y reacciones que temía son normales, que los comparte con muchos otros miembros de nuestra sociedad, y que puede haber una simple convención de silencio al respecto. (pág. 227).

La lectura, tal como lo menciona Petit (2003) permite que los lectores se sientan parte de un mundo, de una sociedad que está ahí, ayudando a que encuentren un lugar en la sociedad que, para muchos comienza por un salto al exterior. Para esto, necesitamos orientar nuestros pasos hacia una lectura reparadora” (Merino, 2004, pág. 8) donde hay algo que puede ser profundamente reparador: el lenguaje nos constituye (Petit, 2003).

Las representaciones subjetivas que se dan a partir de la lectura, permiten que el sujeto se transforme y empiece a adoptar “(...) una comprensión crítica del mundo (...) donde el ser-lector tiene la capacidad de leer y comprender el mundo, aprendiendo con lo vivido y no sólo con lo que se tiene escrito, evaluando y produciendo, proyectando y creando” (Ferreira dos Santos, 2002, pág. 89). En este sentido, además de que la lectura es un fenómeno subjetivo, ateniéndose a la experiencia particular de una sola persona, es el motor de toda construcción humana que permite la comunicación con los demás, la apropiación de otras experiencias y la construcción de ciudadanía (Cajiao, 2013).

Biblioterapia.

Varios autores han planteado diferentes definiciones acerca de la *biblioterapia*, pues ésta se ajusta a los diferentes contextos en la que se trabaje este concepto. Por un lado, López (2011) considera que la biblioterapia es considerada como una herramienta que promueve la resiliencia para las personas que tienen una vida estable, pero también para aquellas que están atravesando un momento difícil. Por otro lado, Seitz (2011) la define como “(...) un programa de actividades seleccionadas que incluye materiales de lectura programa, dirigidas y controladas como

tratamiento, bajo orientación médica, para tratamientos de problemas emocionales y de comportamiento” (pág. 138). Según Caldin (2001) la biblioterapia consiste en una lectura dirigida y que se discute en grupo, con el fin de potenciar la interacción entre las personas. De esta manera, los sujetos empezarán a expresar sus sentimientos y ya no se sentirán solos para resolver sus problemas pues encuentran en sus semejantes un cambio de experiencias y valores que lo nutren como persona. La misma autora (2001) presenta a Shrodes quien, mediante su tesis *Bibliotherapy: the theoretical and clinical-experimental study*, define el concepto de biblioterapia “(...) un proceso dinámico de interacción entre la personalidad del lector y la literatura imaginativa, que puede atraer las emociones del lector y liberarlas para el uso consciente y productivo.” (pág. 36).

Dentro del marco hospitalario, la lectura puede ser una ayuda para la rehabilitación y la terapia de pacientes quienes “(...) deben mantenerse en cama por largos períodos de tiempo, imposibilitados para ejercer actividad alguna” (Seitz, 2011, pág. 140). La biblioterapia se establece como el encuentro entre el oyente y lector donde el texto asume el rol del terapeuta. Además de esto, los comentarios, las palabras, las interpretaciones, los gestos, las sonrisas y los encuentros son también considerados terapéuticos en la medida en que se garantice que el niño, la niña o el adolescente hospitalizado no esté solo.

Lectura en voz alta.

La lectura en voz alta hace referencia a una comunicación menos directa entre el lector y el oyente debido a que el texto está en el intermedio de ambos sujetos (Chambers, 1999). Beuchat (2006) plantea que, si la lectura en voz alta se realiza de manera adecuada ésta podrá ser

motivadora y dejará huellas imborrables en los niños y jóvenes. De esta manera, este tipo de lectura se convierte esencial para la formación de lectores y bastante valiosa en el aprendizaje de la lectura en los sujetos. Lo anterior debido a que, tener la oportunidad de escuchar libros leídos en voz alta prepara a los niños a la lectura independiente. (Chambers, 1999). En esta misma línea, los niños empiezan a descubrir “(...) cómo cobra vida un texto impreso (...) y la manera en que los signos de puntuación y el ritmo de las estructuras de la oración llevan adelante la historia” (pág. 11). El leer en voz alta permite también fortalecer algunas conductas tales como el de la escucha, específicamente, apreciativa “(...) el escuchar por placer, por el mero gusto de recibir algo que es bello, leído por alguien que lee bien y que también disfruta de la calidad estética del texto” (Beuchat, 2006, pág. 93).

A partir de esta modalidad de lectura, el maestro transforma “(...) lo “demasiado difícil” en algo accesible, haciendo préstamo de su conciencia (...) pone al alcance de sus alumnos textos que algunos de ellos, todavía no están en capacidad de hacer suyos sino de esa manera” (Chambers, 1999, págs. 11-12). De esta manera, creará lazos afectivos y sociales en conjunto que permitan nuevas formas de acercamientos y una posibilidad para que, tanto el profesor como los alumnos, puedan conocerse mejor.

La lectura en voz alta permite entonces que los sujetos involucrados se sientan parte de una comunidad, puesto que nada más une a las personas que el hecho de compartir experiencias imaginarias. Dichas experiencias imaginarias se encuentran en las palabras que “(...) nos permiten descubrir personas que hablan, eventos que ocurren, ideas con las que nunca antes nos habíamos enfrentado” (Chambers, 1999, pág. 10). En otras palabras, la lectura en voz alta

permite que las personas que saben activar la magia del texto puedan mostrarles esa magia a los que no saben cómo funciona.

El libro-álbum

El libro-álbum es el género escogido para que los niños y adolescentes se adentren en el recontado. El libro-álbum responde a un género único y para poder apreciarlo es necesario “(...) considerarlo como un todo, cuyo conjunto de propiedades lo diferencia de otros objetos” (Marantz, 2005, pág. 19). En este sentido, como plantea Lewis (2005) el género del libro-álbum alude a una naturaleza dual en el que se relaciona la diversidad de elementos que conforman su lectura. Es decir, que se leen las imágenes a través de las palabras y las palabras a través de las imágenes.

Shulevitz (2005) plantea que el libro-álbum tiene la función de separar ambos elementos, representando la imagen mediante la ilustración y el sonido mediante palabras. Sin embargo, como el libro-álbum es, la mayoría de las veces, dirigido a niños que aún no son conscientes de la lectura escrita convencional, ellos ven las ilustraciones y escuchan las palabras. En este sentido, el libro-álbum que se dirige a niños pequeños tiende hacia lo abierto, lo lúdico, lo paródico. Todos los libros-álbum narran cuentos y la mayoría de ellos son narrados en voz alta por un mediador, lo que supone que “(...) se explota más el potencial de las complejidades interdependientes de la forma en sí misma: palabras, ilustraciones y diseño (Kiefer, 2005, pág. 47). En este sentido, el papel pedagógico del libro-álbum se amplía para estimular la creación de lectores y posibilita que la comprensión esté conectada con su propia experiencia.

Más allá de que los libros-álbum sean dirigidos hacia edades pequeñas, la mayoría de ellos abordan “(...) temas que suponen un desafío a las convenciones sobre lo que los niños y niñas son capaces de interpretar a causa de la riqueza de mensajes implícitos que han incorporado” (Colomer, 2005, pág. 43). De acuerdo con lo anterior, el libro-álbum no necesariamente tiene que estar dirigido a edades pequeñas, éstos pueden dirigirse a “(...) una audiencia para la cual el mundo en general (y la literatura en particular) se encuentran en un estado de cambio perpetuo” (Lewis, 2005, pág. 98).

Moya & Pinar (2007) plantean una serie de características del libro-álbum, lo cual puede servir de base para considerarlo al momento de la elección de los libros. Los libros-álbum están narrados por un narrador omnisciente, en tercera persona que adopta la forma del narrador tradicional y refleja una historia, situada en un tiempo, normalmente en pasado. El texto de los libros ilustrados tiende a ser breve y sencillo, organizado en párrafos que no superan las cuatro o cinco líneas de media. El número de personajes se reduce a dos, son planos y estáticos y no sufren transformaciones importantes a lo largo del relato. Los autores plantean la ausencia de entidades humanas en las ilustraciones, en la cual los animales toman un papel importante pues los autores consideran que son seres “(...) cargados de motivación, pensamiento, vestimenta y lenguaje” (Moya & Pinar, 2007, págs. 26, se citó de Nodelman, Nikolajeva & Scott). Además, éstos, al no tener género ni edad, permiten una mayor identificación por parte del niño lector.

La multimodalidad en el libro-álbum.

La multimodalidad corresponde a la transmisión de significados como un “(...) proceso interactivo y dinámico que se realiza a través de diferentes modos o códigos” (Moya & Pinar,

2007, pág. 21), es decir que la multimodalidad alude al uso de elementos visuales en el discurso escrito. En los libros-álbum este aspecto está presente todo el tiempo, pues el autor e ilustrador del libro muestran la historia desde dos perspectivas, la visual y verbal, con el fin de facilitarle al niño la comprensión del cuento y mantener el interés en la historia narrada.

En este sentido, “las imágenes, al igual que el texto, desempeñan una función importante en la construcción de significado, permitiendo ampliar el potencial informativo del mensaje” (Moya & Pinar, 2007, pág. 22). Según Colomer (2005), lo que caracteriza a los álbumes es que utilizan dos códigos -la imagen y el texto- para contar su historia. De manera más amplia, Moya & Pinar (2007) señalan que el libro ilustrado cuenta con tres historias: la verbal, la visual y la combinación entre las dos. En este sentido, la interacción entre la palabra y la imagen es una de las razones que explican la extraordinaria apertura y flexibilidad del género del libro-álbum (Lewis, 2005). De esta manera, como señala el autor, el libro-álbum es una categoría inevitablemente plural que siempre exige el manejo de dos niveles diferentes de significado: el verbal o textual y el pictórico o icónico.

En este orden de ideas, las ilustraciones “(...) despiertan nuestra sensibilidad (...) para contarnos un cuento diferente al de las palabras, por esto las examinamos cuidadosamente buscando detalles, porque sabemos que nos harán guiños” (Nodelman, 2005, pág. 140). Es imposible leer un libro-álbum como si fuera una prosa sin ilustraciones, pues, como plantea Doonan (2005), éstas ayudan a enfatizar el detalle, clarificar una acción y están, casi siempre en sintonía con acordes con el texto, iluminándolos, amplificándolo, ejemplificándolo y extendiéndolo.

Taller literario

El taller literario, según Perriconi (2005) es una experiencia de trabajo colectivo que se basa en lo lingüístico-literario, donde se da la libertad y el aprendizaje por medio del disfrute de las palabras. El objetivo último del taller “(...) es la vivencia de una palabra propia, una palabra que siendo de todos se sienta como propia y en tanto, armada, desarmada, rota, modificada, descubierta, valorizada o revalorizada” (Lardone & Andruetto, 2003, pág. 19). Perriconi (2005) menciona que la finalidad de la actividad es la producción de mensajes escritos u orales de carácter estético.

El educador o coordinador cumple un rol muy importante, pues como plantea Perriconi (2005) las actividades de un taller son coordinadas por un docente, un escritor o un investigador, alguien que conozca detalladamente las técnicas del taller y las posibilidades de producción que éste ofrece; cabe señalar la importancia de que éste sepa conducir un grupo humano ya sea de niños o adolescentes. El papel del docente es entonces

(...) más horizontal que vertical. No debería pensarse a sí mismo como único centro de atención ni poseedor de todo el conocimiento, sino como alguien que controla los tiempos sin ejercer autoritarismo, ayudando a ordenar. (...) un guía flexible, pero guía al final (...). (Lardone & Andruetto, 2003, pág. 21)

En esta misma línea, el educador, a la vez que coordina, es uno más, sintiéndose con los otros, participando, actuando, discutiendo y estimulando la producción (Perriconi, 2005, pág. 3) y valora el trabajo de cada niño y cada joven desde sus posibilidades y no desde sus limitaciones.

De acuerdo con lo anterior “(...) hay que diseñar entonces el para qué y el para quiénes, con el propósito de que las expectativas acuerden con lo que se va a recibir” (Lardone & Andruetto, 2003, pág. 26). Para lo anterior, es fundamental considerar algunos aspectos relevantes para el diseño del taller:

- Lugar. Éste debe ser lo suficientemente cálido para que estimule, cobije, afirme, sorprenda y provoque (Lardone & Andruetto, 2003).
- Tiempo de trabajo. Es un tiempo que todos los sujetos involucrados conocen, respetan y esperan. No obstante, es necesario tener en cuenta que “el tiempo recomendado se reduce con un grupo de chicos, y mucho más si se trata de niños pequeños, aunque cada coordinador sabrá encontrar la extensión más propicia” (Lardone & Andruetto, 2003, pág. 20).
- Espacio. Éste tiene que ser un lugar cálido, diferente, donde los sujetos puedan mirarse a la cara, sentados en sillas o en el suelo (Lardone & Andruetto, 2003).
- Clima. Es necesario

(...) crear un espacio abierto donde tengan cabida los cuestionamientos, los desvíos, lo imprevisible, y que suponga libertad de acción para todos. (...) de él dependen el grado de apertura de los participantes, el nivel de sensibilización y las posibilidades de descubrimiento (...) se expanden lo emotivo, la imaginación, lo lúdico (...). (Lardone & Andruetto, 2003, pág. 20)

- Motivación. Está relacionado con el “(...) tiempo que el coordinador dispone para crear un clima que provoque el deseo de expresarse, aportando diversos estímulos (...) lecturas por sobre todo” (Lardone & Andruetto, 2003, pág. 22).

Cabe resaltar que, en un taller de expresión, lo que se pretende es romper el esquema homogeneizado, tradicional en los procesos de enseñanza con el fin de dar ingreso a las distintas edades, experiencias de vida y experiencias lectoras. Es decir, el taller no es visto desde lo literario, sino es un espacio de expresión (Lardone & Andruetto, 2003).

Recontado

El recontado hace alusión a la narración de una historia basada en el contexto de la experiencia personal de los participantes, en el cual el libro es una herramienta para que los participantes se puedan ubicar en otro contexto. En este sentido, la narración está ligada a los relatos que los niños construyen con base en sus historias de vida. Según Bruner (2003), a medida en que vamos construyendo nuestros relatos “(...) elaboramos un modo decoroso de hablarnos a nosotros mismos: cómo ser francos con nosotros mismos, cómo no ofender a los demás. Es por medio de las narraciones en las que nos construimos a nosotros mismos, nos creamos y recreamos una identidad, nos definimos a nosotros mismos, porque el “yo” es un producto de nuestros relatos para poder cavar nuestra subjetividad (Bruner, 2003). En este sentido, la narrativa nos brinda la posibilidad de construirnos, reconstruimos y en cierto sentido hasta reinventamos.

La narración del *yo* se construye y se produce en gran medida del exterior al interior, como en el sentido contrario. Lo exterior, como lo es la ficción narrativa permite crear mundos posibles, pero extrapolados del mundo que conocemos, pues ésta “(...) tiene el poder de modificar nuestros hábitos al concebir qué es real, qué es canónico” (Bruner, 2003, pág. 131).

Así las cosas, la literatura posibilita el desarrollo de la narración del yo, en la cual la memoria y la imaginación se relacionan entre sí, posibilitando la construcción de identidades y subjetividades.

El recontado de un libro, realizado de manera grupal o individual, pretende que los participantes se sientan libres “(...) de dejar que su comentario adopte la forma dictada por lo que ha vivido mientras leía el libro” (Rosenblatt, 2002, pág. 92). Así entonces, como plantea el autor (Rosenblatt, 2002), ellos podrán sentirse en libertad de revelar emociones y hacer juicios, una forma de liberación emocional que todo arte ofrece y, sin esfuerzo ni presión, podrán obtener múltiples satisfacciones que se dio en la literatura. El recontado es eso que

al narrarnos a nosotros mismos en lo que nos pasa, al construir el carácter (el personaje) que somos, que nos construimos como individuos particulares, como un quién. Por otra parte, sólo comprendemos quién es otra persona al comprender las narraciones de sí que ella misma u otros nos hacen, o al narrar nosotros mismos alguna parte significativa de su historia. (Larrosa, 2003, pág. 246).

Rosenblatt (2002) menciona que no existe una fórmula para que los participantes puedan asumir la seguridad suficiente que necesitan para expresarse. No obstante, la flexibilidad por parte de los profesores llegará a ser lo elemental e imprescindible al momento del recontado, pues permitirá que los estudiantes puedan liberarse de la respuesta estereotipada. En este sentido, los “maestros y alumnos tienen que estar suficientemente relajados para enfrentar lo que en verdad sucedió mientras interpretaban la página impresa” (Rosenblatt, 2002, pág. 95).

Es necesario resaltar que no solamente se tiene que dar un ambiente flexible sino también “(...) una atmósfera de intercambio informal y amistoso” (Rosenblatt, 2002, pág. 95), en el cual se esté dispuesto a inducir a los alumnos más tímidos a la reflexión y a impedir que los más agresivos monopolicen la conversación. Con esto, los participantes podrán desarrollar “(...) la capacidad de escuchar con comprensión lo que los otros tienen que decir, y de responder en términos pertinentes” (Rosenblatt, 2002, pág. 97). La función primordial del recontado consiste entonces en ayudar a que los participantes se den cuenta de lo que la literatura puede llegar a significar para ellos y lo que puede hacer por ellos.

Pedagogía hospitalaria

La pedagogía hospitalaria, según Lizasoáin (2007) se encarga de atender, de manera educativa, al niño en situación de enfermedad u hospitalización. En este sentido, en la pedagogía hospitalaria “(...) el objetivo que se persigue es la atención al niño enfermo desde el punto de vista escolar, humano, social y psicológico” (Lizasoáin O. , 2009, pág. 19). Lo anterior posibilita el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales, académicas y emocionales, ayudándolo a afrontar su situación personal y mejorando la estabilidad ante la ansiedad y la inquietud que se genera por su enfermedad (Lizasoáin O. , 2007).

Se establecen que la filosofía de la pedagogía hospitalaria se fundamenta en la educación inclusiva, donde “(...) todo el alumnado forma parte de un todo. Una escuela en la que todos sus alumnos y alumnas independiente de sus características tienen las mismas oportunidades escolares y todos aquellos soportes necesarios para su progreso escolar y personal” (Violant, Molina, & Pastor, 2009, pág. 67). En esta medida, la pedagogía hospitalaria se adapta a las

necesidades de cada niño y niña, ofreciendo estrategias de aprendizaje y procurando mejorar la calidad de vida por medio de lo trabajado dentro del aula hospitalaria.

De acuerdo con la teoría de Barbosa, Guzmán, Marroquín Pérez & Vaca (2014), la pedagogía hospitalaria nace en Colombia con el propósito de garantizar el derecho de educación en los niños y niñas con situación de enfermedad, teniendo que dejar aislado su contexto familiar, social y educativo. La pedagogía hospitalaria se ha desarrollado en tres instituciones hospitalarias, tales como el Hospital de la Misericordia (HOMI, la Fundación Cardioinfantil y el Instituto Nacional de Cancerología. La Fundación Telefónica ha ayudado a que el programa de pedagogía hospitalaria se desarrolle de manera progresiva mediante la implementación de aulas hospitalarias en el año 2007 y la institucionalización de políticas que sustentaran la pedagogía hospitalaria en Colombia.

Aulas hospitalarias.

Las aulas hospitalarias son entendidas como un servicio dirigido a los niños, niñas y adolescentes hospitalizados y en situación de enfermedad dentro de un espacio físico que ofrece la continuidad del proceso educativo. Las aulas hospitalarias surgen a partir de la Segunda Guerra Mundial como medio para que los niños, niñas y adolescentes en situación de enfermedad

(...) superen diferentes situaciones que pueden darse en el proceso de hospitalización como, por ejemplo, conocer y comprender como superar la enfermedad: utilizar el tiempo de ocio; compartir experiencias con otros niños y niñas y preparar la vuelta al colegio. (Violant, Molina, & Pastor, 2009, pág. 75)

Éstas no pretenden reemplazar la escuela de origen en la que se encuentran los niños y adolescentes en situación de enfermedad, sino que evita que se creen vacíos académicos. Por esta razón, los objetivos de las mismas se basan en “(...) garantizar la continuidad de sus estudios, que es un medio para ayudar al niño para regresar a su casa y a la escuela, para evitar el aislamiento; responder a las necesidades” (UNESCO, 2007, pág. 58); facilitar la estadia de los niños, permitiendo que, por medio de la educación en el hospital, puedan recuperar los hábitos y las habilidades débiles producto de su enfermedad y la ausencia en la escuela; y reincorporar al niño a su escuela de origen para evitar evitando su marginación de la educación formal y el retraso escolar (UNESCO, 2007). Los elementos que configuran la atención dirigida a niños en las aulas hospitalarias son

(...) actividades de enseñanza-aprendizaje en torno al currículo escolar (que se desarrollan tanto en el aula como en las habitaciones de los niños, cuando éstos deben permanecer encamado), así como las actividades lúdico-formativas (dirigidas a mejorar la situación personal, psicoafectiva y social del niño enfermo hospitalizado. (Lizasoáin O. , 2009)

Por otro lado, la UNESCO (2007) establece que las aulas hospitalarias son espacios educativos que ofrecen una educación especial o regulan a los estudiantes que se encuentran hospitalizados. Las aulas hospitalarias tienen su funcionamiento dentro de los mismos hospitales, es decir que los pedagogos trabajan con los niños en situación de enfermedad ya sea en aulas establecidas o en las habitaciones de los niños. A partir de los contenidos académicos y personales trabajados dentro de las aulas hospitalarias se garantizará que “(...) los estudiantes aprendan y compartan con compañeros de distintas edades y niveles educativos” (UNESCO, 2007, pág. 59). Los procesos de aprendizaje de dichos niños se fundamentan en una atención

personalizada, siendo flexibles e integrando los intereses personales de los niños, niñas y jóvenes.

A manera de conclusión, los conceptos que conforman dicho marco teórico conducen a la generación de un conjunto de criterios que orientarán el diseño de la propuesta pedagógica del recontado de cuentos para la construcción de subjetividad. En cuanto a la lectura, es importante tener en cuenta la manera cómo se va a leer, tener presente quiénes son los destinatarios, qué modalidad de lectura se va a realizar y qué temas tratar, con el fin de que ese espacio de lectura permita que los niños y los adolescentes puedan construir su propio significado a través de lo leído y a través de ello desarrollen procesos de construcción de subjetividad.

En cuanto al taller, hay unos criterios inamovibles y otros flexibles, específicamente para el momento del recontado, ya que las interpretaciones de los niños y los adolescentes son impredecibles. El recontado llega a ser entonces la interpretación que le dan los niños y los adolescentes a la lectura, seguido con la relación entre la experiencia de lectura y su experiencia personal. Lo anteriormente descrito hará hincapié en que los niños y los adolescentes puedan encontrar en la lectura una manera de hallarse a sí mismos, de identificarse con algún personaje y de dialogar sus puntos de vista en un ambiente de confianza.

Pensando en el camino. Diseño metodológico

El proyecto alude al enfoque basado en la investigación cualitativa e interpretativa. Por un lado, la primera supone, según Sampieri (2014), comprender los fenómenos a partir de la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y vinculados a su contexto. El interés de la investigación cualitativa se basa en las maneras en las que el mundo social está “(...) interpretado, comprendido, experimentado y producido (...)” (Vasilachis, 2006, pág. 25). En este sentido, las personas involucradas en la investigación aluden a los niños y los adolescentes en situación de enfermedad, dentro de las aulas hospitalarias de la Fundación Cardioinfantil.

En cuanto al enfoque interpretativo, su interés se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. Partiendo de lo anterior, se quiere llegar a entender el comportamiento de las personas estudiadas mediante su interpretación dentro del contexto en el que se desarrolla (Robledo, Arcila, & Castrillón, 2004). En este caso, se trata de comprender las acciones humanas en el recontado, tanto de la docente como la de los niños y adolescentes, mediante la implementación del taller. Lo anterior, con el fin de comprender el fenómeno estudiado con base en la construcción de subjetividad por medio de la implementación de talleres literarios con niños y adolescentes en situación de enfermedad. Lo anterior sirve de marco para explicar en primer lugar los criterios para el diseño de la propuesta pedagógica y, en segundo lugar, el enfoque de sistematización de experiencias que orienta esta investigación.

Contexto

El contexto de la investigación hace referencia a la Fundación Cardioinfantil, ubicada en la Calle 163A #13B-60 en la localidad de Usaquén. Dicha fundación es una entidad privada que

le brinda atención de salud tanto a adultos como a niños con enfermedades crónicas. El hospital cuenta con un aula hospitalaria que tiene como propósito cumplir con los derechos de los niños y adolescentes en situación de enfermedad. El propósito de estas aulas es brindarles a los niños y jóvenes una enseñanza significativa, tales como un aula virtual, una sala de espera, un salón ambulatorio para primaria y para bachillerato, el centro lúdico, las habitaciones y la biblioteca. No obstante, los espacios más frecuentes donde se trabaja con los niños constan del centro lúdico y el salón de primaria y bachillerato. Cabe resaltar que dichos espacios pueden ser utilizados en la medida en que el niño pueda desplazarse hasta las instalaciones, de lo contrario las actividades deberán realizarse en su respectiva habitación.

La Fundación Cardioinfantil ha venido desarrollando el Programa llamado “Aula Fundación Telefónica-Fundación Cardioinfantil”, cuyo propósito consiste en "(...) generar escenarios lúdicos, de socialización y aprendizaje con nuestros pacientes pediátricos durante su estancia hospitalaria garantizando un adecuado ambiente hospitalario desde una perspectiva de atención integral" (Violant, Molina, & Pastor, 2009). En marzo del 2008, a la Fundación Cardioinfantil se le sumó una propuesta llamada Educared Aulas Hospitalarias que consisten en abarcar nuevas tecnologías, con el fin de apoyar, escolarmente, a los niños y niñas que permanezcan más de 15 días en el hospital y de esta manera puedan realizar sus actividades educativas y así disminuir factores de riesgo por aislamiento y depresión.

En esta medida, el contexto brinda la posibilidad de trabajar con distintos niños con diferentes situaciones patológicas. Por un lado, se puede trabajar con niños que se encuentran hospitalizados y se le brinda una atención pedagógica dentro de sus habitaciones. Por otro lado,

es posible desarrollar actividades con los niños en situación de enfermedad, que se dirigen a la fundación para cumplir tanto con sus tratamientos como con el programa del aula hospitalaria. En éste los niños reciben una atención personalizada, fundamentada en las materias que no han cursado debido a su estado de salud. En este proceso, no solamente se abordan los contenidos específicos que tienen que aprender, sino también se tiene en cuenta sus intereses, gustos, emociones, contexto familiar, procedencia, entre otros.

Los niños y adolescentes que hacen parte de los talleres realizados están dentro del proyecto de “Aulas hospitalarias” y se encuentran tanto en primaria como en bachillerato. A continuación, se presenta una tabla con los respectivos nombres, edades y el grado que cursan.

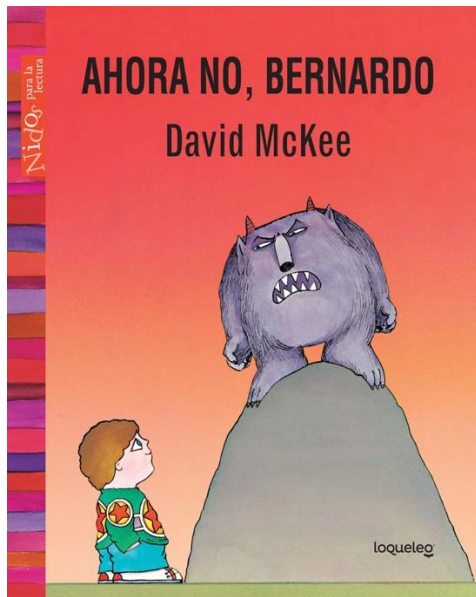
Nombre y apellido	Edad	Grado escolar
Alison Silva	7	1ero de primaria
Balentina Tazama	6	1ero de primaria
Juan Camilo Molina	7	1ero de primaria
Juan Manuel Villarraga	7	1ero de primaria
Maria Paula Mora	3	Pre-escolar
Michell Nieto	9	1ero de primaria
Sara Rincón	11	1ero de primaria
Fabian Bravo	17	9no de bachillerato
Gabriel Quiroga	15	6to de bachillerato
José Julián Enrique	13	-
Julian David Ordoñez	8	-
José Martín Millán	12	3ro de primaria

Tabla 2. Caracterización de los participantes

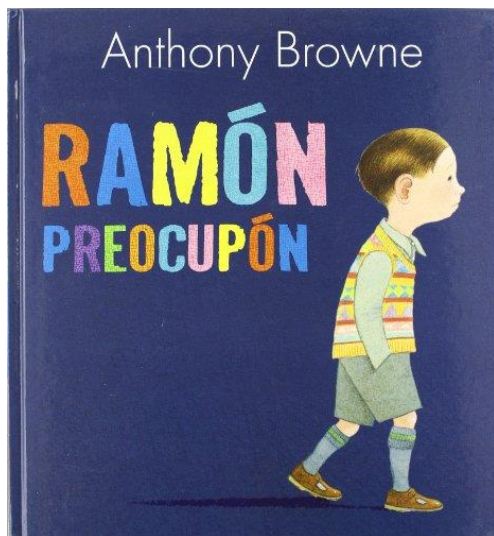
La investigación tiene en cuenta unos valores éticos, que buscan respetar los derechos de los participantes. Antes de iniciar cada sesión se le informan tanto a los participantes como a sus acudientes el propósito de la investigación y se les entrega un consentimiento por escrito (ver Anexo 4. Consentimiento informado) en el que dan constancia acerca de la aprobación y participación cada participante en el proyecto. Así, las grabaciones y las fotografías cuentan con la autorización previa del adulto responsable.

Diseño del taller

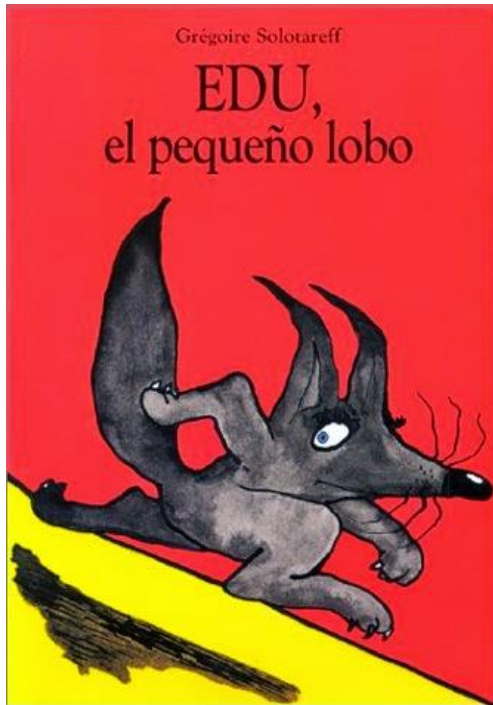
Como primer momento, para el diseño del taller es necesario resaltar la importancia de la selección de libros, debido a que éstos deben ser compatibles tanto para los niños como los adolescentes. De esta manera, con base en la teoría de los libro-álbum, éstos pueden ser provechosos debido a su buena calidad estética y riqueza en imágenes. La selección de libros-álbum supone una rigurosa exploración pues conviene que éstos tengan criterios similares. Dichos criterios aluden a que los libros-álbum contengan más de un personaje, se presten para varias interpretaciones, traten temas “sensibles”, contengan un vocabulario rico y sencillo, permitan favorecer la expresión de opiniones y generar un vínculo con los personajes e identificarse con alguno, para así establecer una relación entre sus sentimientos y los propios. Es importante resaltar que el sexto libro es diferente a los demás, debido a que su tema solo trata de la vida y la muerte, pero no se agrupa dentro de los criterios anteriormente expuestos. Los libros seleccionados para el taller son:



David McKee.
Ahora no, Bernardo.

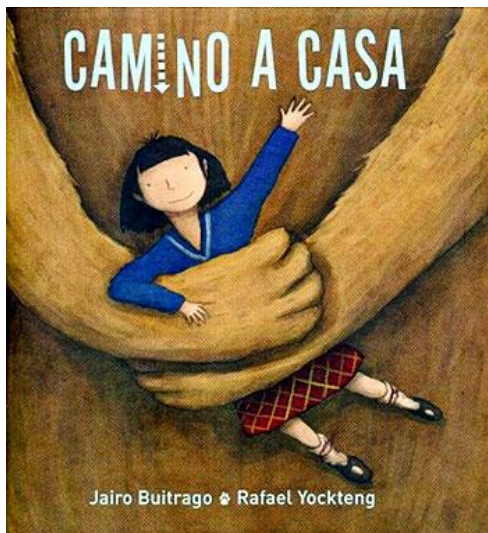


Anthony Browne.
Ramón preocupón.



Grégoire Solotareff.

Edu, el pequeño lobo.



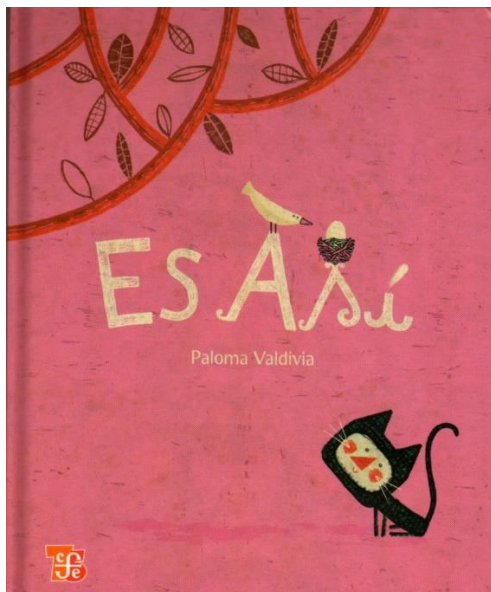
Jairo Buitrago y Rafael Yockteng.

Camino a casa.



Jairo Buitrago y Rafael Yockteng.

Eloísa y los bichos.



Paloma Valdivia.

Es así.

Imagen 1. Portadas libros-álbum

Para el diseño del taller se diseñó y planeó de manera preliminar la intervención del taller que consta de cinco fases (Inicio; lectura inicial; consignas; recontado y cierre), cada una con sus descripciones para tenerlas en cuenta al momento de planear cada libro. A continuación, se presentarán las diferentes fases:

Fases del taller

- 0- Inicio:** se pretende caracterizar, conocer los conocimientos previos de los niños y obtener una mayor confianza entre la docente y los niños o adolescentes. Lo anterior se realiza ya sea a través de lo oral o del dibujo, dependiendo de la edad con la que se trabaje.
- 1- Lectura inicial:** existen dos criterios que son claves para la intervención, lo inamovible y lo flexible. El primero se refiere a los aspectos construidos a partir del marco teórico y que se consideran que deben estar presente antes y durante la lectura en todas las intervenciones, mientras que la flexibilidad abarca aspectos que pueden cambiar durante cada intervención, dependiendo de los participantes a quienes va dirigido la lectura.

Inamovible

- El libro físico que se va a utilizar para el momento
- Los apoyos visuales tales como las imágenes y la manera en cómo éstos se van presentando durante la lectura
- El ambiente para que el lector se encuentre cómodo, entre esos está el ambiente de confianza y la organización física al momento de la lectura.
- La preparación previa de la lectura para leer el libro adecuadamente y haciendo uso de los matices necesarios con el fin de que ésta no se convierta en una lectura monótona y aburrida.
- La lectura del libro se realizará de manera corrido, sin interrupciones.

Flexible

- La modalidad de lectura tales como lectura en voz alta por la profesora, lectura individual por parte del niño/adolescente, lectura en voz alta por parte del niño.
 - La presentación de los diferentes libros es flexible en la manera en cómo se presenta, a quién se presenta y cómo se lee a los participantes, pues no todos tienen la misma edad.
- 2- Criterios para la construcción de consignas en la implementación:** corresponden a los diferentes aspectos que es necesario vincular en la planeación e implementación de la propuesta.

- a) Características del libro
 - Tema del libro
 - Apertura de sentimientos personales

- b) Características de los niños
 - Edad de los niños
 - Experiencia de lectura

- c) Construcción de subjetividad:
 - Reflexión de las emociones
 - Reflexión sobre las emociones de los demás
 - Reflexión sobre la situación personal a partir de la identificación con los personajes
 - Construcción de un espacio donde el niño se sienta libre
 - Producción de una interpretación personal.

3- Recontado: el recontado no cuenta con una estructura fija, pues éste parte de un diálogo que se construye con todos los participantes, es decir con los niños y adolescentes, en el cual ellos vinculan sus experiencias y sentimientos a la luz de la lectura y sus reflexiones. Por lo tanto, no se planea y es lo que será posteriormente objeto de análisis.

4- Cierre: el cierre alude a la reflexión acerca del recontado. En este momento se recoge lo más esencial del recontado, siendo éste el producto del taller, que consta de diferente naturaleza: oral (narración de alguna experiencia), escrito o dibujado.

El anterior diseño del taller se implementa en las primeras dos sesiones, sin embargo, después de haber intervenido, el diseño no abarca la profundidad necesaria para trabajar los objetivos de la investigación. Por lo tanto, se ve la necesidad de realizar algunos ajustes y cambios en la planeación que estén acordes con el objetivo y la pregunta de investigación y se pueda reflexionar a fondo acerca de lo que se pretende realizar con los niños y adolescentes. De

esta manera, las planeaciones de cada taller se apoyan en los “Instrumentos para Planeación, Seguimiento y Primer Análisis de Actividades de una secuencia didáctica” propuestos en Roa – Casas et al. (2015) (ver Anexo 1. Planeaciones). En este sentido, se planearon seis intervenciones dirigidas, cada una, a los libros anteriormente expuestos. En éstas, la profesora reflexiona sobre el objetivo del taller, los momentos de la sesión, en los cuales plantea las diferentes consignas tanto de ella como las de los niños y adolescentes y decide la manera en la que va a recoger la información.

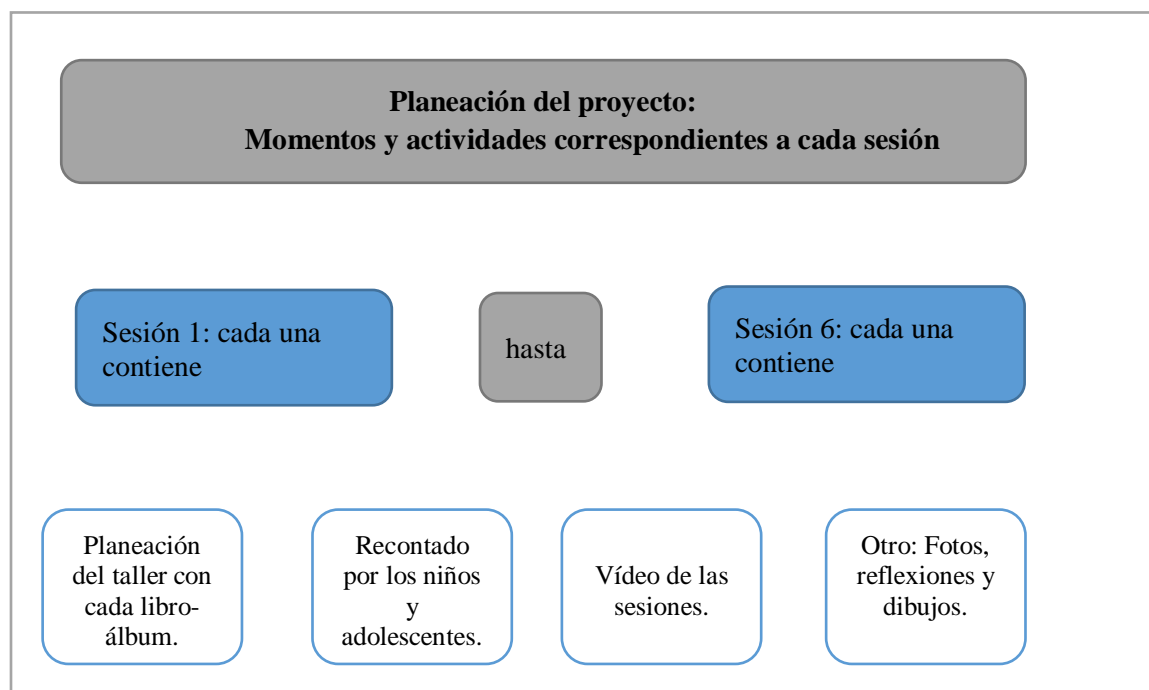


Figura 1. Contenido de las planeaciones del taller

Sistematización de la experiencia

El método de obtención de datos alude a la sistematización de experiencias, pues según Jara (2014) es necesario objetivar la experiencia para convertirla en un saber y en un conocimiento más profundo. La investigación realizada hace parte de dicha sistematización de

experiencias, pues el acercamiento a la práctica pedagógica se basa en tres momentos, el contexto y los participantes del proyecto, la recolección de la información y el análisis de ésta.

Partiendo de la base de que la experiencia es un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas que aluden a una realidad histórico-social en el que se cuenta con un contexto específico, situaciones particulares, acciones, percepciones, sensaciones, emociones e interpretaciones de cada persona, es posible que este proyecto cuente con todos los aspectos, pues su interés es interactuar con niños y adolescentes en situación de enfermedad.

A partir de lo anterior, Jara (2014) plantea que la sistematización de experiencias implica generar un vínculo físico, emocional y también intelectual para crear y producir saberes a partir de la experiencia. De esta manera, las planeaciones, seguido con las intervenciones, las respectivas reflexiones que se generan en torno a ella, sus transcripciones y el análisis en torno a ellas, permiten que la sistematización sea un “(...) proceso interpretativo que va más allá de la descripción y se orienta a la transformación” (Roa, Pérez, Villegas, & Vargas, 2015, pág. 12) con el fin de interpretarlas y obtener así un nuevo conocimiento. Concretamente, en este proyecto, la sistematización de experiencias parte de las intervenciones generadas durante el taller, es decir, de la interacción entre los niños, los adolescentes y la profesora. En este sentido, se sistematizan todo el proceso desarrollado que involucra no solamente la intervención pedagógica como tal sino también las reflexiones de la docente y las producciones de los niños y adolescentes.

En el cuadro que se presenta a continuación se describen las seis sesiones realizadas, desde la prueba piloto hasta la sesión no. 6 con sus respectivas duraciones. La duración de cada

intervención está ligada a los libros trabajados, pues como se evidencia, en las dos primeras sesiones se trabajan tres libros mientras que en las últimas cuatro solamente dos. La duración de las intervenciones tiene que ver con las reflexiones que surgen a partir de las primeras prácticas, en las que se plantea elaborar unas planeaciones más detalladas y rigurosas con el fin de que las sesiones sean más provechosas y se relacionen con el objetivo de la investigación.

Sesión	Duración	Participantes	Instrumentos	Descripción de la sesión
01. <i>18 de octubre de 2017</i>	46:26 minutos	1 niño	<ul style="list-style-type: none"> - Grabación de vídeo. - Dibujos de los niños. - Reflexiones de la intervención. - Transcripción de sesión. 	Esta sesión se realizó como prueba piloto en la habitación del niño. Los libros trabajados fueron <i>Ramón preocupón, Edu, el pequeño lobo y Ahora no, Bernardo</i> .
02. <i>30 de octubre de 2017</i>	2 horas y 20 minutos.	6 niños	<ul style="list-style-type: none"> - Grabación de vídeo. - Dibujos de los niños. - Reflexiones de la intervención. - Transcripción de sesión. 	Esta sesión se realizó en el centro lúdico con los seis niños que luego quedaron cinco. El taller se desarrolló entorno a los libros <i>Ahora no, Bernardo, Edu, el pequeño lobo y Ramón preocupón</i> . Durante la intervención se presenciaron algunas interrupciones por parte de dos profesoras, quienes intervenían ayudando a los niños a que reflexionen sobre el libro.
03. <i>7 de noviembre de 2017</i>	1 hora y 3 minutos.	2 niños	<ul style="list-style-type: none"> - Grabación de vídeo. - Dibujos de los niños. - Reflexiones de la intervención. - Transcripción de la sesión 	El taller se desarrolló en el centro lúdico, permitiendo que los niños puedan estar sentados cómodamente. Inicialmente se empezó la sesión con una niña y luego llegó un niño, lo que posibilitó obtener más información. Los libros trabajados fueron <i>Eloísa y los bichos y Camino a casa</i> .
04. <i>14 de noviembre de 2017</i>	39 minutos	2 adolescentes	<ul style="list-style-type: none"> - Grabación de vídeo. - Dibujos de los niños. - Reflexiones de la intervención. - Transcripción de sesión. 	El taller se realizó en el centro lúdico, en el cual los adolescentes se acomodaron en las mesas frente a la profesora. En esta sesión se trabajaron los libros <i>Eloísa y los bichos y Camino a casa</i>

05. 27 de febrero de 2018	1 hora	4 adolescentes	<ul style="list-style-type: none"> - Grabación de vídeo. - Dibujos de los niños. - Reflexiones de la intervención. - Transcripción de sesión. 	El taller se desarrolló en el aula de bachillerato con cuatro jóvenes, los cuales fueron llegando a destiempo lo cual implicó una segunda lectura de un libro. Luego, una practicante del programa se unió a la sesión. Los libros desarrollados fueron <i>Es así</i> y <i>Eloísa y los bichos</i> .
06. 6 de marzo de 2018	34 minutos	6 niños	<ul style="list-style-type: none"> - Grabación de vídeo. - Dibujos de los niños. - Reflexiones de la intervención. - Transcripción de sesión. 	El taller se implementó en el centro lúdico. Dos de los niños estaban con sus respectivos acompañantes. Posteriormente, una práctica de la universidad se unió a la intervención. El libro trabajado correspondió a <i>Es así</i> .

Tabla 3. Fuentes de información para la recolección de datos

Las fuentes de información presentadas en el Cuadro 1 se recogen por medio de vídeos y audios con sus respectivas transcripciones, imágenes y reflexiones. La grabación de vídeo es el instrumento que cobra mayor importancia en las fuentes de recolección de datos, pues éste “(...) ayuda a identificar aspectos susceptibles de ser observados (...)” (Gutiérrez, 2007, pág. 613) tanto en los niños y adolescentes como en la profesora y recoge gestos de los participantes, recuerdos, interpretaciones, acontecimientos de los sujetos, entre otros. Así mismo, es una herramienta bastante útil pues permite que la profesora logre reflexionar sobre la práctica, antes, durante y después de ella, lo que ayuda a que las reflexiones aporten de manera significativa al

análisis. Para sustentar la rigurosidad del análisis, se procede de manera inductiva, con el fin de que las categorías identificadas emerjan de la información recolectada. Esta manera de codificar y relacionar etiquetas corresponde al análisis de datos que permite recoger la riqueza de la experiencia realizada y construir conocimiento a partir de la práctica.

Las seis sesiones, con los diferentes grupos de estudiantes - niños, niñas y adolescentes-, están soportadas por grabaciones de vídeo, con el fin de dejar constancia acerca de los gestos, las expresiones, los momentos de silencio, las intervenciones de la profesora, entre otros, que solo se pueden evidenciar por este medio. Posteriormente, dichas grabaciones son transcritas para su respectivo análisis de codificación. El hecho de grabar en vídeo y transcribir implica un riguroso trabajo, pues la mayoría de éstas constan de una hora de duración, en el que los participantes interactúan simultáneamente.

Luego de la elaboración de las transcripciones se da inicio a la codificación abierta, asignando etiquetas y códigos a cada transcripción, sujetas a la pregunta de investigación. Las etiquetas y códigos “los definimos diciendo que son sobre algo o se relacionan con un tema particular” (Coffey & Aktinson, 2003, pág. 32). En este orden de ideas, la codificación intenta relacionar los datos obtenidos, en este caso las transcripciones, las reflexiones y los productos de los niños y los adolescentes, con nuestras ideas que se tienen acerca de ellos. El fin último de la codificación se trata de “(...) descomponer y segmentar los datos hasta obtener categorías más generales y simples (...)” (Coffey & Aktinson, 2003, pág. 35). Después de codificar los datos, el investigador va otorgando significados a los segmentos o unidades, descubriendo así categorías. La agrupación de las categorías se realiza después de haber asignado etiquetas a los datos que

sujetos a analizar y que están vinculados con la pregunta de investigación. A continuación, se presentan dos ejemplos del etiquetado con el fin de poder, posteriormente, encontrar similitudes entre ellas y poderlas agrupar en una misma categoría.

352.	Michelle: no, como el dos, ¿como es que se llama? <u>Anabelle 2</u>	Alexandra Cristina Brandauer Vallejo Consignas por parte de la profesora - reflexión acerca del miedo-
353.	Alexa: ah, pero porque la viste	
354.	Michelle: si	
355.	Alexa: claro	
356.	Michelle: a mi no me da miedo lo de terror porque mi hermana. Yo me vi una película de terror y empiezo así (hace la expresión como si estuviera temblando)	Alexandra Cristina Brandauer Vallejo De nuevo aparecen las películas de terror. Recontado -películas de terror-
357.	Alexa: ¿y eso te da mucho miedo?	
358.	Michelle: si	
359.	Alexa: ¿y a ti qué te da miedo <u>Balentina?</u>	Alexandra Cristina Brandauer V... Recontado -miedo-
360.	<u>Balentina: Chucky</u>	Alexandra Cristina Brandauer V... Intervención de los niños -expresar las diferentes ideas-
361.	Alexa: ¿ustedes solo ven películas de terror?	Alexandra Cristina Brandauer V... Conversación entre los niños
362.	<u>Balentina: porque una amiga me estaba mostrando un Chucky pero que yo no quiero mirar, mi mamá dijo no mires eso que te dan pesadillas, porque me dio pesadillas yo vi una cosa de terror. Pensé una cosa en mi mente y no podía hacer nada y había un cuco a mi lado, sentado ahí</u>	
363.	Alexa: ¿estaba <u>Chucky</u> y el cuco? - <u>Balentina asiente con la cabeza-</u>	

Imagen 2. Etiquetas transcripción 2 (T2)

289.	Alexa: si, está como raro... Mentira, me sentí la primera vez que fui a otro país... ¿se acuerdan <u>que</u> les conté que mi apellido es de otro país? Bueno, cuando fui allá pues hablan otro idioma y yo llegué y no entendía nada... y mis compañeros intentaban <u>hablarme</u> pero en serio yo no entendía nada, entonces para hacerse entender me abrieron la maleta y me sacaron la lonchera y me mostraban la comida porque me estaban diciendo que ya era recreo y yo no había entendido. Imagínense como me sentí, como un bicho raro.	Recontado por parte de la profesora para abrir un vínculo de confianza con ellos, que sientan que ellos no han sido los únicos que se han sentido así. Interacción adolescentes-profesora
290.	¿en qué es igual o diferente este libro a lo que ustedes han vivido?	Alexandra Cristina Brandauer Vallejo Relacionar los sentimientos del personaje con los propios
291.	Gabriel: Igual. Que nos sentimos todos igual, como unos bichos	
292.	David: Que en el libro son bichos y todo eso y aquí son personas. pero lo miran a uno como si fueran bichos... como si no hubieran visto cualquier persona así	Alexandra Cristina Brandauer Vallejo Recontado de sus experiencias frente a lo que es sentirse como un bicho raro. anécdota
293.	Gabriel: Yo llegué con 3 cirujías a mi antiguo colegio y me miraban "hola y ¿este qué?" hasta que un día llegué y les dije "¿quieren ver?" y ellos si.	
294.	Alexa: ¿qué hiciste?	
295.	Gabriel: Me levanté la camisa y les mostré todo el pecho	
296.	Alexa: y ellos ¿qué dijeron?	

Imagen 3. Etiquetas transcripción 6 (T6)

El análisis de los datos implica un trabajo minucioso, pues los códigos y luego las categorías, se analizan línea por línea en cada transcripción. Así entonces en cada transcripción se obtienen categorías que son expuestas en una matriz para poder agrupar los datos recogidos dentro de éstas. El buscar categorías implica encontrar similitudes entre los datos para así agruparlos en una misma referencia. En este sentido, nos referimos a la codificación axial que consiste en "(...) comparar categorías, identificamos similitudes y diferencias entre ellas y

consideramos vínculos posibles entre categorías” (Sampieri, Collado, & Baptista, 2014, pág. 441). A la par de las categorías, se van generando subcategorías que corresponden a temas relacionados con las categorías “para formar unas explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos” (Strauss & Corbin, 2012, pág. 135).

La matriz diseñada (ver Anexo 2. Matriz) ayuda a recoger los datos de una manera rigurosa, ya que éstos se agrupan en categorías, subcategorías, la frecuencia y sus respectivos registros. Una vez cada transcripción haya contado con la codificación axial, se unifican las seis transcripciones en una sola matriz, con el fin de “(...) reducir el número de unidades con las que trabaja” (Strauss & Corbin, 2012, pág. 124). Mediante el proceso de integrar y refinar las categorías y las subcategorías, los datos van tomando la forma necesaria para poder interpretarlos. A continuación, se presenta en la Tabla 1 un ejemplo de la matriz diseñada, en ésta se dividen las categorías, las subcategorías, algunas sub-subcategorías para facilitar la descripción de la subcategoría, la frecuencia de cada subcategoría con el fin de considerar las más importantes u omitir las que no son necesarias y las observaciones que se basan en algunas anotaciones necesarias al momento de definir la subcategoría.

Categorías	Subcategorías	Sub-subcategorías	Frecuencia	Registros	Observaciones
Interacción entre la profesora, los niños y adolescentes	La profesora hace parte del diálogo	Cuenta sus experiencias y también abre la imaginación	3	<p>Alexa: Ay miren esta pulsera que tengo, ya que estaban hablando de Dios, tiene el Padre Nuestro y termina en Amén. Si quieren rótenla, y la van viendo (T5_167).</p> <p>Alexa: yo voy a bajar con alas Sara: ¿con alas? Michelle: ¿y cómo va a bajar? Alexa: espicho un botón, me salen las alas y empiezo a bajar (T6_391-394)</p> <p>Alexa: ¿se acuerdan de que les conté que mi apellido es de otro país? Bueno, cuando fui allá pues hablan otro idioma y yo llegué y no entendía nada y mis compañeros intentaban hablarme, pero en serio yo no entendía nada, entonces para hacerse entender me abrieron la maleta y me sacaron la lonchera y me mostraban la comida porque me estaban diciendo que ya era recreo y yo no había entendido. Imagínense como me sentí, como un bicho raro. (T5_289).</p>	La relación es horizontal para que se permita el recontado.

Tabla 4. Ejemplo matriz para la codificación de datos

Categorías y subcategorías

Una vez obtenidas las categorías y sus respectivas subcategorías, para definir las de una manera detallada, es necesario agruparlas dentro de cada pregunta de investigación. Como se señaló en la descripción del problema, la primera tiene que ver con la exploración de las potencialidades del reconto como posibilidad de la construcción de subjetividad de niños y adolescentes en situación de enfermedad. La segunda se centra en la caracterización de la experiencia pedagógica del reconto orientado hacia dicha construcción de subjetividad. Todas las categorías y subcategorías están relacionadas con cada interrogante, es decir que su orden no determina la prioridad. A continuación, se presentan las categorías y subcategorías correspondientes a cada pregunta.



Figura 2. Categorías y subcategorías relativas a la experiencia de reconto como posibilidad de construcción de subjetividad

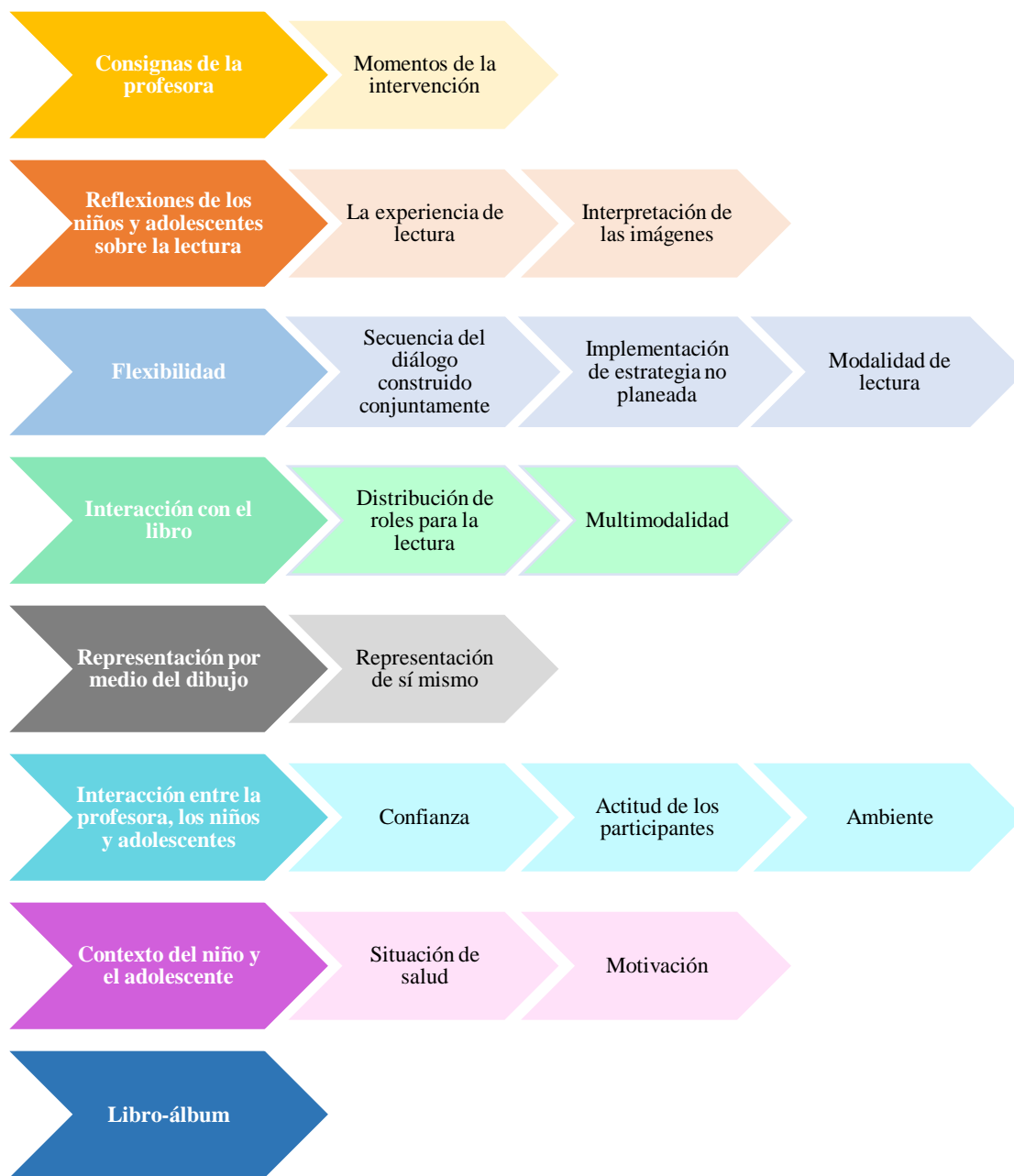


Figura 3. Categorías y subcategorías relativas a la propuesta pedagógica dirigida al recuento con base en la lectura del libro-álbum

Luego de los resultados obtenidos a la luz de las categorías y subcategorías, se abre paso a la triangulación teórica. En dicha triangulación se combinan algunas categorías de los hallazgos

con la teoría rescatada en el marco teórico y otros autores, puesto que “es necesario que el marco teórico no se quede sólo como un enmarcamiento bibliográfico, sino que sea otra fuente esencial para el proceso de construcción de conocimiento (...)” (Cisterna, 2005, pág. 69). Así las cosas, la triangulación, esencialmente teórica, retoma la bibliografía, produciendo una nueva discusión con base en los resultados obtenidos del trabajo de campo, con el fin de tener una interpretación más completa y comprensiva (Aguilar & Barroso, 2015), ya que ésta “(...) es la que confiere a la investigación su carácter de cuerpo integrado y su sentido como totalidad significativa” (Cisterna, 2005, pág. 70).

Los frutos del camino. Resultados

El interés de la investigación parte del supuesto del recontado como posibilidad de construcción de subjetividad en los niños y adolescentes, con el cual se vinculan las experiencias previas con las diferentes lecturas de libros-álbum. La interacción y mediación entre la profesora, los niños y jóvenes se fundamenta en el desarrollo del taller que concreta el diseño pedagógico que sirve de base a la experiencia. No obstante, a pesar de que se cuenta con unas consignas para seguir una conversación que permita el recontado, la secuencia del diálogo que se genera con los niños y jóvenes es espontánea y flexible.

Los resultados aluden a una naturaleza emotiva y subjetiva de la experiencia, por ello la denominación de las categorías está motivada por la intención de contagiar al lector de ese mismo carácter subjetivo. Así, las categorías se presentan de manera subjetiva y entre paréntesis se precisa el concepto con el cual se relacionan, mientras que las subcategorías se indican con frases extraídas de las experiencias.

Las categorías, con sus respectivas subcategorías, originadas en el análisis de la experiencia de lectura se dividen en dos grupos con el fin de agrupar los hallazgos relativos a cada una de las preguntas de investigación. En este sentido, el primer grupo alude a la experiencia del recontado en cuanto a la posibilidad de construcción de subjetividad en los niños y adolescentes en situación de enfermedad, mientras que el segundo se refiere a los aspectos que permiten la construcción de subjetividad en niños y adolescentes partiendo de una propuesta pedagógica dirigida al recontado con base en la lectura del libro-álbum.

El recontado posibilita la construcción de subjetividad en los niños y adolescentes en situación de enfermedad.

1. *¿Cómo decirlo? (Consignas de la profesora)*

1.1. *¿Alguna vez les ha preocupado algo que no los deja dormir?* (Alexa, T2_478).

Las consignas de la profesora aluden a generar preguntas que conllevan a que los niños y los adolescentes reflexionen sobre sí mismos con base en los temas centrales de la lectura inicial. Además, el generar reflexiones en los niños, supone que la profesora los invite a vincular los temas de la lectura con sus experiencias *¿hay alguna persona que les de miedo?* (T2_339). Asimismo, la profesora genera reflexiones sobre las personas que las rodean *¿hay alguien en tu vida que siempre esté contigo, así como el papá de Eloísa?* (T3_538), sobre su experiencia *¿en qué es igual o diferente este libro a lo que ustedes han vivido?* (T5_290), sus sentimientos *¿cómo es sentirse como un bicho raro?* (T5_264) y sus posibles soluciones *¿y qué hacen para dejar de sentirte como un bicho raro?* (T5_416) y sobre sí mismos *miren lo que acabo de ver que de dice acá “soy un bicho raro, lo reconozco”. ¿Ustedes reconocen que son bichos raros?* (T5_404).

Preguntas como *¿a ustedes no les gustaría convertirse en algo más si sus papás no les ponen atención?* (T2_160), permiten que los niños puedan abrir reflexionar y actuar frente a situaciones hipotéticas. Hay momentos en los que se evidencia que la lectura, en alguna medida, no genera un vínculo con las experiencias o los sentimientos de los participantes. Es así como la

apertura hacia la imaginación *ahora va a recordar, en ese cielo que ustedes están ahí, van a recordar a una persona que está ahí* (T6_357) permite un contacto directo tanto con la lectura como con sus vivencias. Lo anterior hace hincapié en que no solamente puedan reflexionar acerca de sus experiencias previas sino para que éste sea un medio en el cual logren identificarse con los demás.

2. *¿Y ellos qué dicen? (Reflexiones de los niños y adolescentes sobre la lectura)*

2.1. Si uno está muerto le dejan una flor en una foto (Juan, T3_642).

La interpretación de la lectura por parte de los niños y los adolescentes permite que ellos reflexionen y le den sentido a lo que leen. En la interpretación de la lectura y de las respectivas imágenes, se rescata un aspecto importante que alude al vínculo con los conocimientos previos de los niños y jóvenes, en el cual ellos son capaces de vincular símbolos referidos a la imagen que ven debido a que sus experiencias les han permitido tener conocimiento frente a ello. En las interacciones con los niños y los adolescentes se hace evidente que ellos tienen unos conocimientos previos provenientes de sus diferentes experiencias. Las respuestas que surgen a partir de preguntas generadas por la profesora, en la cual éstas no provienen de su imaginación sino de los aprendizajes que han adquirido a lo largo de su vida.

Con referencia al diálogo que se presenta a continuación, en la experiencia con los adolescentes acerca del libro “Es así”, estábamos reflexionando si el lugar al que van las personas que se mueren es igual al de las personas que están por llegar.

Martin 2: como una posesión, ¿si entiende?

Alexa: *¿cómo así?*

Martin explica con las manos: *el cuerpo estaba así y acá hay alguien*

Alexa: *o sea...*

Martin 2: *el espíritu... como la reencarnación si entienden? Pero en vez de que viene del cielo, está vagando por ahí por la tierra y ve que está vacío.*

Alexa: *o sea la persona que muere puede volver a nacer, ¿a eso te refieres?*

Martín 2: *si, la reencarnación*

Alexa: *¿y qué es la reencarnación?*

David: *toca ver la película*

Martín 2: *pues uno entiende el concepto, pero no lo sabe explicar*

Alexa: *pero es algo parecido a lo que tu dijiste ¿no? Se encuentran las dos almas, la que llega y la que se va*

Martín 2: *sí. (T5_178-189)*

De esta manera, el niño y el adolescente le dará sentido al libro, pero esencialmente serán conscientes que tanto sus interpretaciones y conocimientos son igual de valiosas e importantes, lo que dará continuación a un recontado más amplio. Desde esta perspectiva, a partir del recontado se puede evidenciar que los niños y adolescentes saben mucho más de lo que nosotros creemos, por ello los profesores no deberíamos subestimar a los niños y los adolescentes, sino aceptar sus conocimientos y saberes previos.

2.2. Hm, jugar, jugando la pondría feliz (Michelle, T3_303).

Por medio de situaciones hipotéticas, los niños y adolescentes podrán situarse en la posición de los personajes, una aproximación para que logren reflexionar acerca de sus actitudes, sentimientos y vincularlos con sus experiencias. En el diálogo, a continuación, se pretende conocer las actuaciones de los niños frente a lo que harían cuando alguien, como Eloísa, se siente triste.

Alexa: *si tú fueras uno de los bichos que conoce a Eloísa y la ve triste ¿qué harías para que ella se sienta bien?*

Juan: *me hiciera su amiga*

Alexa: *¿cómo?*

Juan: *hablándole*

Alexa: *¿qué le dirías?*

Juan: *oye, ¿quieres ser mi amiga?*

Alexa: *y serían amigos*

Juan: *no, y la invitaría a mi casa y jugaríamos. (T3_556-563)*

De igual manera, la interpretación de la lectura permite abrir un espacio con el fin de que los niños y adolescentes de manera espontánea y por medio del diálogo, se vinculen con su experiencia personal, lo que conlleva a la construcción de subjetividad de los niños y adolescentes.

Alexa: *si ustedes fueran Edu, ¿qué harían para que Tom no sienta miedo?*

Michelle: *hm, se tranquilizaba*

Alexa: *¿cómo?*

Michelle: *con el libro y leía un cuento y se dormía*

Alexa: *que Edu le lea un cuento a Tom para tranquilizarlo*

Michelle: *no*

Alexa: *¿entonces?*

Michelle: *él*

Alexa: *ah, que él lea un cuento para que se tranquilice, ¿por qué cuentos? ¿qué hacen los cuentos?*

Michelle: *eh, luna lunera que hacen dormir (T2_433-442)*

El anterior diálogo se basa en el libro “Edu, el pequeño lobo”, en el que, por medio de situaciones hipotéticas, la profesora invita a que los niños logren situarse en la posición de otros y actuar frente a dichas situaciones.

2.3. ¿Qué nos dicen las imágenes?

La interpretación de las imágenes posibilita que los niños y adolescentes logren de manera espontánea y por medio del diálogo, relacionar sus experiencias. A continuación, se presenta un diálogo con Michelle en la cual se está interpretando la imagen del libro “Es así”, en la que aparecen dos personas y se está discutiendo su proveniencia, a lo que ella infiere:

Michelle: *¿de Faca?*

Alexa: *ah, ¿viene de Faca?*

Michelle: *sí*

Alexa: *¿dónde queda faca?*

Michelle: *por allá cerca de donde vive mi papá, allá...*

Alexa: *¿allá vive tu papá?*

Michelle: *no, pero un poquito más cerquita.*

Alexa: *entonces estos señores vienen de Faca*

Michelle: *Sí. (T6_203-211)*

Respecto a lo anterior, se puede deducir que la relación con las imágenes genera un acercamiento con los niños y jóvenes y que se den a conocer, posibilitando la construcción de una relación más cercana entre la profesora, los niños y los adolescentes.

3. Los libros-álbum evocan mis experiencias. (Recontado)

3.1. En Santa Marta casi llego al cielo desde un apartamento (Juan, T6_268).

Las reflexiones generadas a la luz de la lectura y de la interpretación de la misma, permiten que el recontado construya, con todos los participantes, un diálogo secuencial, en el que los niños y adolescentes puedan rememorar y así contar sus propias experiencias. De esta manera, tienen la posibilidad de encontrar situaciones similares en su experiencia y no solamente podrán reflexionar acerca de ella, sino que a partir de la confianza que la profesora les brinda, logran narrarlo como parte esencial de algo que los constituye como seres humanos.

Con base en la lectura del libro “Eloísa y los bichos” la profesora abre un espacio para que los adolescentes vinculen sus experiencias con relación al sentimiento de “bicho raro”.

Durante la interacción, Fabián cuenta que la primera vez que se sintió de esa manera fue cuando llegó por primera vez quiso ser parte del programa de Aulas hospitalarias, que se fundamenta en la enseñanza y aprendizaje de los niños y adolescentes.

A continuación, Fabián nos cuenta como llegó a la clase dentro del hospital por primera vez:

Yo dije no, voy a volver a estudiar, voy a volver a ser el de antes... yo bueno pues vamos y como al otro día a mi mami le pasaron los papeles pa' de una matricularme en el colegio. Y yo bueno pues mi mami llenó los papeles y eso y ahí como al otro día la profesora me dijo “vamos” y le muestro el salón donde queda y todo eso y yo bueno. Me faltaban dos días y me daban salida, y yo pues bueno vamos antes y lo conozco y ya después de que salga empiezo a venir y yo bueno yo llegué o sea yo salí de aquí con la... (Fabián, T4_186) con la manguera, con el catéter puesto y todo. Llegué y subí, cuando íbamos llegando allá yo “profe. Que yo si me acuerdo” cuando bueno, porque nos fuimos por acá arriba y yo bueno tantas vueltas que hicimos y bueno llegué al salón, y yo uy será que me acuerdo. Cuando al otro decía, yo fui al salón, me senté ahí con los profesores, habían profesores ahí, el profe Nicolás, el profesor de matemáticas y física y entonces bueno pues estaban ahí viendo como una película de... Bueno yo no me acuerdo de qué era la película pero la estaban viendo. Estaba David, Laura, estaba Laura, bueno había como 6, 7 niños ahí. Yo bueno, pues yo llegué normal, como a los 4 días que salí, o sea pues mientras eso salí de aquí, esperé como dos días y le dije “mami me voy a estudiar” y dijo “¿se va solo?” y yo “si”. Yo llegue y el profesor Carlos me había dicho “no pues usted antes de subir al salón, viene y yo acá le doy unos refuerzos de matemáticas, de química...”. Bueno, pues yo llegué aquí adonde el profe Carlos, yo iba lo mas de contento, cuando el profesor Carlos un día llega y me dice “Fabián hoy ya no tenemos clase, tiene clase arriba en el salón” yo “¿cómo?” me dice adonde fue ese día con la profesora, y yo “ah, ya... ¿por donde es que es?” y llegué al salón, yo decía iba mas perdido, pero bueno llegué, dije “buenas, llego a la clase” (Fabián, T4_188).

3.2. Papá, quiero salir al parque. No. (Balentina, T2_221).

Partiendo de situaciones hipotéticas, el recontado posibilita que los niños logren vincular sus experiencias. Específicamente, para generar este vínculo con los niños y adolescentes, se trabaja con el libro “Ahora no, Bernardo” en el cual se cambia el nombre de Bernardo por uno de ellos. Lo anterior se realiza debido a que la lectura no genera un vínculo directo, pero al cambiar el nombre por uno de ellos, los niños logran generar empatía con ella, reflexionando acerca de sus actuaciones como si fueran el personaje de la historia. Lo anterior permite que los niños se acerquen a su contexto, cuenten sobre las reacciones de sus familiares cuando ellos mismos se sienten ignorados y, de alguna manera, puedan identificar experiencias similares con los demás compañeros. Al situarse en la posición del personaje, Michelle siente que al ser ignorada por su mamá se sentiría *triste...a veces mi mamá me regaña porque yo no hago las tareas* (Michelle, T2_183).

Al preguntarle a Juan si les ha pasado lo mismo que le sucedió a Bernardo, afirma lo sucedido *porque a veces mi mamá me manda a hacer esto... mandados y yo no los hago y después le digo “mami jugamos” y ella no, ahora no Juanma* (Juan, T1_386).

3.3. Es que el lunes me sentí asustada porque estaba acostada en mi cama y me pasé a la otra cama y se me cerró este ojo y empecé como a temblar y yo sentí como si me estuviera desmayando y entonces me llevaron a urgencias y ya (Sara, T2_338).

Sara recuerda la última vez que tuvo miedo, pues anteriormente habíamos leído “Edu, el pequeño lobo” en el cual el miedo es la característica principal del libro y de los personajes de la historia.

La experiencia de miedo hace parte de todos nosotros, es casi imposible que nadie la haya experimentado alguna vez en su vida. Rescatando la temática central del libro “Edu, el pequeño lobo”, se vio necesario indagar acerca de las experiencias de miedo que los niños han tenido.

Juan, por un lado, nos contó:

Juan: es que como yo vengo de un pueblo, que día yo vi una serpiente ¿sí? Pero ya muerta

Alexa: o sea chiquitica

Juan: sí y nosotros nos asustamos y esa misma noche tuve pesadillas con serpientes

Alexa: o sea si te asustan, ¿y de dónde vienes Juan?

Juan: de Guaduas, aunque nací aquí en Bogotá. (T1_74-78)

Igualmente, en su experiencia del miedo Juan nos permite acercarnos un poco más a su realidad mencionando “yo vengo de un pueblo”. En este sentido, el hecho de reflexionar acerca de la experiencia del miedo permite que los niños relacionen sus experiencias vividas.

Por otro lado, fue sorprendente como Balentina relaciona el miedo con las películas de terror, pues la mayoría consideraría que una niña de 6 años no ve tales películas. Sin embargo, en el siguiente diálogo ella menciona a Chucky como un personaje ficticio que a la vez da miedo:

Alexa: ¿y a ti qué te da miedo Balentina?

Balentina: Chucky

Alexa: ¿ustedes solo ven películas de terror?

Balentina: *porque una amiga me estaba mostrando un Chucky pero que yo no quiero mirar, mi mamá dijo no mires eso que te dan pesadillas, porque me dio pesadillas yo vi una cosa de terror. Pensé una cosa en mi mente y no podía hacer nada y había un cuco a mi lado, sentado ahí.*

Alexa: *¿estaba Chucky y el Cuco?* –Balentina asiente con la cabeza-

Balentina: *el Chucky también mata a la gente*

Sara: *no, el Chucky no mata a la gente*

Balentina: *porque es un muñeco si tú compras un muñeco y tú el muñeco lo pones en la pieza, el muñeco te va a matar con un cuchillo y te corta la cabeza*

Alexa: *¿y tu dónde viste eso?*

Balentina: *porque mi mamá me mostró una cosa ahí y el Chucky mata porque ahí en el centro comercial venden Chucky, el pato, Mickey mouse, de todo.*

(T2_359-368).

El hecho de sentir miedo y reflexionar acerca de esas experiencias conlleva asimismo a reflexionar acerca de las posibles reacciones y actuaciones frente a dicha emoción negativa. En la secuencia del diálogo anterior, la profesora pregunta el lugar favorito donde se esconden cuando tienen miedo. Para Balentina, su lugar preferido es *en las cobijas* (T2_394) mientras que Michelle cuando tiene miedo piensa en *papito Dios porque me canta una canción porque me sale por acá (señala el oído) y me sale por el otro (señala la otra oreja)* (T3_321).

3.4. Yo me preocupo por la familia en Leticia, porque yo sueño que estaba caminando allá y yo lloró con mi abuela. (Balentina, T2_483).

Al igual que la experiencia del miedo, las preocupaciones de los niños se dan a partir de la lectura del libro “Ramón preocupón”. El recontado invita a los niños a reflexionar acerca de sus preocupaciones, diferenciándolas claramente entre el miedo. Balentina, Sara y Michelle tienen una preocupación en común que hace referencia a su familia.

Balentina expresa que su mayor preocupación es su familia que vive en Leticia, pero luego vincula otra experiencia de preocupación que alude al maltrato a la mamá por parte de su padre.

Balentina: *mi papá no viene más, mi papá me manda plata, pero no me manda nada*

Balentina: *porque mi papá tiene novia y mi mamá le quiere, pero ya no.*

Alexa: *¿y eso te preocupa?*

Balentina: *porque pelea, pelea le hala los brazos y mi mamá se pone por allá, en mi cuarto con ella y mi papá coge un machete y rompe la puerta... golpea y golpea y le pega con un machete. Si yo me quedo en la cama me golpea mi papá con una mata de esas.* (T2_487-491).

Al igual que Balentina, Sara se preocupa por su familia, especialmente por su prima *a veces me preocupa que a mi prima le pase algo porque un día yo estaba dormida, mi prima se paró y ella empezó a caminar, así como cojita y ese pie se le fue para atrás y sonaba con un pie.* (Sara, T2_525). Michelle se preocupa por su mamá porque *a veces llora por mi* (T2_505) *cuando estoy enferma* (T2_507), *cuando yo volví a resistir, yo le dije “mami te amo”, ella también. Yo escuchaba la voz de ella, y me daba un pico porque ella se quedaba en la sala de esperita* (T2_509). En el anterior diálogo se puede evidenciar que existe una relación directa entre las preocupaciones de los niños y su situación de salud. A continuación, la preocupación de Juan alude también a su condición de salud actual:

Juan -entre risas-: *sí, la quimio porque mi mamá me despierta a las 10 de la mañana, digo de la noche y le digo mamá quiero dormir*

Alexa: *¿y qué es la quimio?*

Juan: *una quimio, de pastillas como esta* (T1_151-153).

Por último, Alison expresa que su mayor preocupación alude a *llegar tarde* (T2_530) a clase, pues su impedimento para movilizarse desde un lugar a otro depende de otras personas.

3.5. Me siento un poquito rara...me siento como un bicho (Michelle, T3_307).

El vincular los sentimientos de los personajes con los propios se trabaja fuertemente con el libro “Eloísa y los bichos” frente al sentimiento de Eloísa, al sentirse como un bicho raro cuando llega a una ciudad desconocida. Lo anterior permite que los niños y lo adolescentes reflexionen acerca de cómo es sentirse de esa manera. Los niños y adolescentes logran identificarse con el sentirse como “un bicho raro”, en el cual José expresa que es *como... incomodo* (T5_264-267). Al generar reflexiones en ellos, preguntándoles si alguna vez se han sentido de esa manera, Juan recordó la primera vez que llegó como nuevo a su colegio, vinculando el sentirse como “un bicho raro” con la tristeza:

Alexa: *¿alguna vez te has sentido como un bicho raro cuando llegas a un lugar nuevo?*

Juan: *eh, creo que si...cuando llegué a mi colegio*

Alexa: *¿qué pasó ahí?*

Juan: *yo a nadie lo conocía, menos a mi primo porque él estaba ahí*

Alexa: *¿y cómo te sentías?*

Juan: *pues como triste, como un bicho.* (T3_574-579)

Durante el diálogo con los adolescentes, fue interesante que cada uno reconozca que ese sentimiento, además de estar presente en ellos, los une a todos, ya que pueden relacionar sus mismas experiencias, sintiéndose identificados con el sentirse como “un bicho raro” y siendo conscientes que pertenecen a un mismo grupo dentro de un mismo contexto. A continuación, se presenta un diálogo en el cual Gabriel empieza expresando la primera vez que se sintió como un “bicho raro”, a lo que sus compañeros se sienten plenamente identificados.

Gabriel: *Yo sí, cuando conocí a todos. Cuando llegué por primera vez a la Cardio yo como que...*

Martin 2: *Como el niño nuevo...*

David: *Si, porque lo quedan a uno mirando como si no fuéramos una persona... uno se siente como presionado con la mirada y todo eso*

Gabriel: *¡Sí! Es como si uno tuviera que encajar si o si. Como si uno tuviera que impresionar a los demás. (T5_270-273).*

Igualmente, Fabián reconoce el mismo sentimiento cuando llegó por primera vez a la FCI, en el cual Gabriel siente lo mismo que él:

Fabián: *yo cuando llegué aquí me sentía raro porque pues la falta de amigos...porque pues aquí volví a hacer amigos y eso, pero en cambio en el colegio si tenía hartos amigos y aquí era volver a empezar*

Gabriel: *es como iniciar de ceros ¿no? (T4_178-179).*

Al igual que el sentimiento del miedo, es necesario que ellos mismos reflexionen acerca de sus posibles soluciones frente al sentimiento de “bicho raro” y a las experiencias nuevas de la vida, pues seguramente pueden volver a suceder. La frase de David *hablar con las personas y preguntarle qué tiene y por qué nos miran así raro si somos cualquier persona y somos cualquier persona en este mundo, somos iguales* (David, T5_483), alude a la manera en cómo actuaría si se siente de esa forma, pues ellos plantearon que cuando llegan a un sitio nuevo la gente los mira como si fueran personas anormales debido a su condición tanto física como salud. A Gabriel no le gusta acercarse a las personas debido al *miedo a que nos discriminen. (T5_436).*

Lo anterior permitió abrir un espacio en el cual reflexionen el mismo sentimiento, lo cual permitió que todos se sientan identificados para así plantear unas posibles soluciones y hacerles saber que ellos son iguales a los demás.

Alexa: *¿y qué hacen para dejar de sentirte como un bicho raro?*

Gabriel: *Lo que yo hago es hablar con los demás*

Martin 2: *Hacerse amigos de los demás para hacerles sentirse normales*

Gabriel: *Hacerles la charla, invitarlos a un café no sé... gustarle el billullo*

Alexa a José j: *¿que haces para dejar de sentirte como un bicho raro?*

José j: *Hm, pues para dejar de sentirme como un bicho raro a veces pues cuando veo que son amistosos me acerco, a veces no me acerco... que ellos se me acerquen. (T5_416-421).*

Sin embargo, el tener una condición de salud distinta a los demás, no significa que solo ellos se deban sentir así, sino al contrario, todas las personas en algún momento de su vida se han sentido de esa manera. Martin, quien estaba acompañando a su hermano David, estuvo presente durante el recontado y cuenta que él se ha sentido de la misma forma.

Alexa: *listo, pero acá tenemos el caso de Martin, tu no estás en la Cardio pero te has sentido como un bicho raro?*

Martin 2: *Si, muchas veces...*

Alexa: *entonces ya no es solamente ustedes que se sienten así sino cualquier persona se puede sentir así.*

Martin 2: *Por ejemplo, nos arrinconan en un lugar (T5_438-441).*

De igual forma, Gabriel también narró que su prima, quien fue a verlos en la presentación de fin de año le dijo “oye, yo me sentí rara, los niños como que me veían rara” (Gabriel, T5_445). En este sentido, la conclusión a la que se llegó junto con los adolescentes es que cualquier persona *cuando uno es nuevo, cuando llega a una parte por primera vez, o sea la primera vez en todo uno se siente raro* (Martin 2, T5_447).

3.6. ¿Qué motivación tengo? Salir adelante (Fabián, T4_194).

El recontado, además de que los niños y los adolescentes puedan reflexionar sobre sus experiencias, emociones y sentimientos da la posibilidad de reflexionar acerca de sí mismo. La reflexión de uno mismo conlleva a la reflexión acerca de las motivaciones que se tiene, debido al

contexto en el que se encuentran. Gabriel expresa que su condición de salud no es un impedimento para seguir adelante, pues si ha pasado por tantas cosas *es porque Dios me tiene para algo chévere, y yo digo no, tengo que seguir, tengo que seguir...no rendirme porque si yo digo en una de estas, voy y estiro la pata pues como se sentirán mis papás, mis abuelos, mis tíos, mis primos...* (Gabriel, T4_148).

Por otro lado, dichas reflexiones abren el camino hacia reconocimiento de sí, en el que se hace evidente al momento de narrar que, a pesar de que cuentan con unas condiciones especiales, son seres humanos y son ellos los diferentes, pues no se dan la oportunidad de conocerlos y descubrir sus potencialidades:

David: *Si porque ellos se van a quedar con la duda de por qué es así, por qué tiene eso.*
Gabriel: *La verdad nosotros no tenemos la culpa de ser como somos y además son ellos los que tienen el problema porque son ellos quienes nos están mirando como bichos raros* (T5_426-427).

El reconocimiento de sí está ligado a su autoestima, pues si bien los niños y adolescentes son conscientes que hacen parte de un contexto distinto, se reconocen a sí mismos como seres humanos iguales que los demás a quienes califican como *niños sanos* (David, T5_308). Al compararlos con un bicho raro, referenciado del libro “Eloísa y los bichos”, se logran reconocer como seres humanos:

Alexa a José j: *¿tu reconoces que eres un bicho raro?*
José j: *Hm, pues prácticamente no soy un bicho, soy una persona*
Martin: *Somos humanos* (T5_407-409).

3.7. Gracias a él yo soy la gran persona que soy ahorita (Fabián, T4_122).

La influencia de la familia, como se puede apreciar anteriormente, cobra mucha importancia en los niños y adolescentes. Es gracias a ellos por la que los han ayudado a afrontar las adversidades y las situaciones en las que han tenido que pasar. En múltiples ocasiones hacen referencia a su mamá, a su papá y a sus abuelos, pues se hace evidente que ellos son los quienes los acompañan constantemente. La siguiente reflexión hace alusión al libro “Camino a casa” en el cual se pretende vincular la compañía del león con la compañía de algún familiar cercano de los niños y adolescentes. Por un lado, Michelle hizo alusión a la compañía constante por parte de su mamá y su hermana, quienes la acompañan al parque a jugar.

Alexa: Michelle, acá el papá acompañaba a todas partes a Eloísa y siempre estaba con ella. ¿Hay alguien que a ti te ha acompañado siempre adonde vas?
Michelle: mi mamá y mi hermana (T3_260-261).

Por otro lado, tanto Fabián recuerda a su padre quien ya no está presentes pero que su influencia le queda marcada y continúa presente en su día a día, sirviéndoles de apoyo y motivación. Fabián expresa que las palabras de su padre tienen una fuerza importante para seguir adelante *mi papá, siempre me decía “yo siempre espero que usted sea un gran profesional, que si usted quiere estudiar yo le voy a ayudar” y pues él me daba esa motivación y pues ahorita mi mamá me dice “no lo haga por mí, hágalo por su papá” entonces pues esa motivación es como la que me impulsa (Fabián, T4_138).*

A partir de la lectura del libro “Es así”, se invita a los niños y adolescentes a reflexionar acerca de las personas que ya no están presentes. De esta manera, el recontado posibilita la resiliencia en la medida en que los niños y los adolescentes reflexionen tanto de la muerte como de la vida, como por ejemplo Juan quien menciona que tiene *abuelitos en el cielo y se murieron*

(Juan, T6_300). En este sentido, se hace evidente que los niños y los adolescentes son conscientes acerca de la muerte y lo toman de manera natural, hablan de ello como parte de sí mismos y usan expresiones personales para referirse a la muerte de un ser querido *Sarita: Sí, esté... yo tengo una abuelita que se llama mi abuelita Elvira, pero mi abuelita Elvira se cayó, se dio un totazo y se murió y se fue para las nubes* (T6_295).

3.8. *Yo cuando me siento como un bicho raro pienso en las palabras de mi familia, las de mi mamá y pienso que estoy ahí para algo. Pienso que quiero ser un gran profesional* (Gabriel, T4_204).

El recounted se da también en la reflexión de cierre, en la que permite que los niños y adolescentes reflexionen lo más fundamental acerca de sus experiencias, sentimientos y las personas que las acompañan. A partir de ahí, se recoge lo más fundamental en el cual ellos logran transmitir sus ideas y sentimientos, esencial en la construcción de subjetividad. El dibujo posibilita que los niños expresen sus recuerdos e ideas, por ejemplo, el dibujo de Juan hace alusión a sí mismo junto con su abuelo, pues él siempre lo ha acompañado. Lo dibuja porque *porque...yo lo extraño mucho y es un sentimiento que lo tengo en mi corazón* (T3_728), *me da alegría* (T3_730) y *me protege* (T3_732). Lo esencial del dibujo consiste en la explicación que los niños le otorgan, con el fin de que lo que realizaron tenga sentido. En las dos primeras sesiones, los niños dibujaron los quitapesares, basándose en el libro “Ramón, preocupón”. Sin embargo, en ninguna de ellas se recoge una explicación acerca de éstos.



Imagen 4. Dibujo de los quitapesares por parte de las niñas

La escritura como expresión de ideas por parte de los adolescentes es también una herramienta importante para la reflexión de cierre. Es por medio de ésta en la que ellos pueden expresar sus sentimientos, su reacción frente a ellos y sus posibles soluciones. Fabián se motiva con *las palabras de mi mamá, las palabras de mis hermanas, las palabras de mis familiares y porque pues siempre me dicen que siga adelante con mis estudios porque eso es lo que cree mi papá* (T4_206). Mientras que José, enfrenta el sentimiento de bicho raro *hablo con los niños o con las personas, o me hablan a mí* (T5_481).



Imagen 5. Cierre escrito con los adolescentes

Lo anterior se desarrolla al margen de lo que surge durante el diálogo y la reflexión de sus experiencias que se expresan tanto en la escritura como el dibujo durante el cierre. No obstante, en una de las intervenciones, la profesora abre un espacio para que los niños cierren los ojos y se imaginen su cielo ideal, puedan acceder a ese lugar imaginario, pero a la vez especial. Esta apertura de imaginación permite que los niños puedan reunir sus conocimientos y experiencias previas.

Alexa: ustedes están caminando por ahí y suben por ahí ¿cómo están subiendo al cielo?

Michelle: en un avión

Sara: en un avión

Alexa: después llegan al cielo y tocan una nube. Tóquenla...

Todos tocan la nube. (T6_335-339)

Alexa: (...) Ahora van a recordar, en ese cielo que ustedes están ahí van a recordar a una persona que está ahí

Sara: mi abuelita

Michelle: A Sarita

Sara: A Michelle

Alexa: Juanma, ¿a quién recuerdas?

Juan: A mi abuelito

Alexa: Maria Paula, ¿a quien recuerdas?

Maria Paula: a mi mamá

Alexa: Alison ¿a quién recuerdas?

Alison: a la prima de mi mamá

Alexa: ¿ella está en el cielo?

Alison: Sí (T6_357-368).



Imagen 6. La imaginación

La imaginación, el dibujo de los niños y los escritos de los adolescentes posibilitan que la reflexión en ellos sea más completa y que el recontado les sea útil en cualquier momento de su vida en el caso de enfrentarse a cualquier situación o sentimiento similar. Al igual que el dibujo, los escritos por parte de los adolescentes necesitan ser leídos y compartidos, con el fin de que todos valoren la reflexión personal.

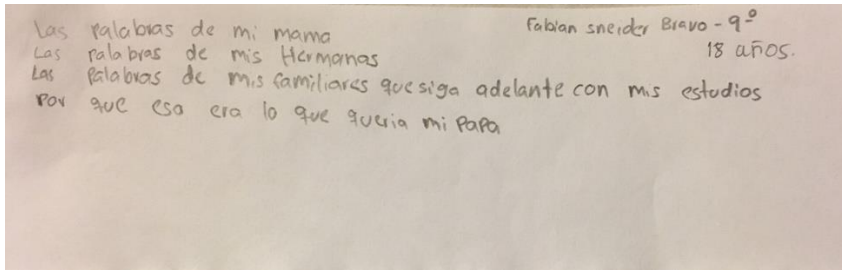


Imagen 7. Reflexión de Fabián acerca de la motivación

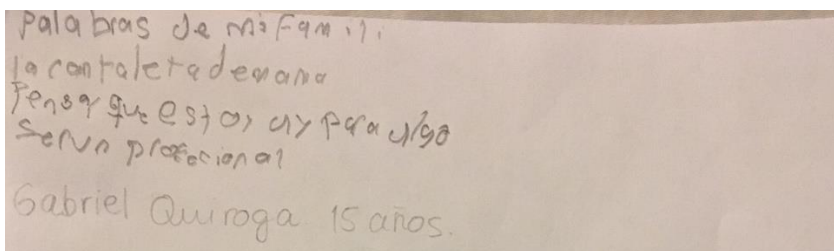


Imagen 8. Reflexión de Gabriel acerca de la motivación

Después de las intervenciones realizadas, se reflexiona acerca de los libros que generan mayor impacto en los niños y los que posibilitan en gran medida el recontado. Libros como “Ramón preocupón”, “Eloísa y los bichos” y “Edu, el pequeño lobo” generan bastantes reflexiones en torno a sus sentimientos y experiencias. De igual manera, permite que reflexionen sobre sí mismos, cuestionándose quiénes son, qué hacen, qué deberían hacer en situaciones hipotéticas de la vida real. Al contrario, libros como “Ahora no, Bernardo” y “Es así” no lograron una plena identificación debido a su temática.

4. Ahora, conversemos. (Interacción entre la profesora, los niños y los adolescentes)

4.1. Yo vi a Fabián y dije ¿quién será él? ¿será el coordinador? (risas) (Gabriel, T4_176).

El recontado posibilita la construcción de subjetividad en los niños y jóvenes en la medida en la que la interacción entre los participantes se fundamente en la confianza, en un diálogo abierto que permite que los niños y adolescentes relaten sus experiencias sin ningún temor a ser juzgados por lo que han vivido o lo que sienten.

La confianza está determinada por la interacción constante entre los participantes junto con la profesora, de manera que ellos se puedan expresar libremente, intercambien sus ideas y las apoyen conjuntamente. En el siguiente diálogo, Fabián cuenta lo que le gustaría hacer después de salir de tratamiento y Gabriel lo ayuda a cómo puede ser más eficiente para no perder el tiempo mientras entra a la universidad.

Fabián: *¿yo? Uf, que no desearía, ah...*

Gabriel: *le gustaría tener su propio taller (T4_28-30).*

Gabriel: *perdón Fabián, eso ahora lo de mecánica automotriz hay cursos en línea, cosas en línea, cursos que usted va aquí en la casita (T4_37)*

La confianza permite que los participantes puedan relatar con humor los acontecimientos de su vida y, durante el recontado, la construcción de experiencias se construya conjuntamente:

Sara: *pero Chucky no mata niños*

Balentina: *sí*

Sarita: *Chucky no mata a los niños porque yo vi a un primo que se llama Juan y se disfrazó*

Alexa: *pero esos son diferentes Chuckys*

Balentina: *un Chucky de verdad, si compra un muñeco de verdad si mata, un Chucky disfrazado no hace nada.*

Alexa: *yo no conocía a Chucky*

Balentina: *¿no lo conoces?*

Alexa: *lo acabo de conocer con ustedes la verdad. ¿tú conoces a Chucky, Allison?*

Allison: *no*

Michelle: *es uno grande (T2_374-383).*

En el anterior diálogo se evidencia que los niños, junto con la profesora discuten si Chucky mata a los niños o no, pero un aspecto importante es que ellos fundamentan sus respuestas en sus experiencias. Así mismos, la profesora permite abrir un espacio en el que los otros niños que no han hablado se expresen y se involucren en la conversación.

4.2. *Ay miren esta pulsera que tengo, ya que estaban hablando de Dios, tiene el Padre Nuestro y termina en Amén. Si quieren rótenla, y la van viendo (Alexa, T5_167).*

En varias sesiones tuve la posibilidad de involucrarme en la interacción con los niños, no solamente para hacerles preguntas referidas a su opinión, sino también para hacerles sentir a los niños y adolescentes que la profesora cuenta con experiencias involucradas a sus sentimientos, al igual que ellos:

¿se acuerdan de que les conté que mi apellido es de otro país? Bueno, cuando fui allá pues hablan otro idioma y yo llegué y no entendía nada y mis compañeros intentaban hablarme pero en serio yo no entendía nada, entonces para hacerse entender me abrieron la maleta y me sacaron la lonchera y me mostraban la comida porque me estaban diciendo que ya era recreo y yo no había entendido. Imagínense como me sentí, como un bicho raro (Alexa, T5_289).

Lo anterior permite que los niños y adolescentes se den cuenta que, al igual que ellos, yo también puedo imaginarme la manera para bajar del cielo

Alexa: yo voy a bajar con alas

Saris: ¿con alas?

Michelle: ¿y cómo va a bajar?

Alexa: espicho un botón, me salen las alas y empiezo a bajar (T6_391-394).

En este sentido, la interacción abierta supone que la profesora no solamente genere un ámbito de confianza, sino que su rol contribuya a dirigir la conversación, a orientarla de tal manera que los participantes puedan intercambiar opiniones, siendo también una participante más en la conversación. En esta medida, el hecho de que la profesora se acerque más a ellos, genera en que los participantes la conciencia de que la experiencia del recontado se fundamenta en sus experiencias y va más allá que una sesión de corte académico. Como se evidencia anteriormente, el diálogo es construido en la interacción con los participantes, hace hincapié al recontado como posibilitación de la construcción de subjetividad.

5. *¿De dónde vengo? (Contexto del niño y del adolescente)*

5.1. Nosotros venimos de un pueblo, estamos aquí desde el 13 de junio (Abuela de Juan, T1_201).

El recontado posibilita que los niños, los adolescentes y sus familiares se abran a las historias de vida. Como se evidenció anteriormente, la confianza que genere la profesora en la interacción con los niños y los adolescentes está influenciado durante el recontado en el cual ellos podrán abrirse a sus historias tales como de donde vienen y su situación actual de salud, posibilitando así a la construcción de subjetividad de cada niño y adolescente.

Por un lado, Juan al contar su experiencia de miedo hace alusión a su lugar de proveniencia *es que como yo vengo de un pueblo, que día yo vi una serpiente* (Juan, T1_74). En esta intervención, la abuela de Juan estuvo presente toda la sesión, permitiendo poder conocerlo más a fondo, pues cuenta que *tiene leucemia, pero el tratamiento ha sido un éxito* (T1_203) y *desde que llegó aquí a la clínica con la leucemia no se ha bajado de ánimo, de nada y recibe las quimios como si nada* (T1_213).

Sin embargo, que sean de otro lugar no significa que no se sientan a gusto en el lugar donde se encuentran. Cuando se le preguntó a David si se sentía como en casa, después de haber estado sus 18 años de vida en el hospital y haberse sometido a múltiples cirugías, respondió *si, acá siempre me ha gustado por las personas y como me tratan* (David, T5_24-27).

En esta medida, el recontado se abre a la posibilidad de que los niños y los adolescentes puedan construir su propia identidad por medio de situaciones de la lectura y su respectiva temática, en la cual, mediante la interacción entre la profesora, los niños y los adolescentes, participantes esenciales en el recontado, reconstruyen dichas historias de vida y reflexionan

sobre sentimientos y emociones que no se logran sin la ayuda de la lectura, posibilitando la construcción de subjetividad.

**Aspectos que posibilitan la construcción de subjetividad en niños y adolescentes
partiendo de una propuesta pedagógica dirigida al recontado con base en la lectura
del libro-álbum.**

1. ¿Cómo organizo la sesión? (Consignas de la profesora)

Momentos...

Los momentos de la intervención hacen parte de la planeación y de la implementación que ayudan a organizar el taller y son una guía para la profesora al momento de intervenir. Los momentos de la intervención se dividen en cuatro y se basan en la lectura del libro: antes de la lectura, durante la lectura, después de la lectura y el cierre.

1.1. ¿Qué te encantaría hacer cuando ya no tengas que volver acá al hospital? (Alexa, T3_414).

La experiencia de recontado permite que la profesora incite a que los niños y jóvenes reflexionen sobre ellos mismos, no obstante, esta experiencia no se genera solamente de lectura. Para que el recontado posibilite la reflexión de experiencias y sentimientos, es necesario abrir un espacio antes de la lectura y generar un vínculo de confianza con los participantes *¿qué te encantaría hacer y no puedes hacer en este momento?* (Alexa, T3_410). Para lo anterior, la profesora debe crear unas consignas apropiadas, permitiendo que los niños y jóvenes puedan

expresarse abiertamente *hoy vamos a hacer algo muy interesante, entonces cada una coja de a un papelito cada una* (Alexa, T2_1).



Imagen 9. Interacción con los niños

En las reflexiones relacionadas con las consignas de la profesora pude evidenciar que en algunos momentos esta apertura no se dio, debido a que la sesión inició con la lectura automáticamente. Lo anterior influyó drásticamente después de la lectura, en el cual hubo bastante silencio, imposibilitando un vínculo con la lectura y posteriormente, con sus experiencias. El reflexionar después de la intervención permitió cuestionarme sobre qué habría pasado si se abría el espacio antes de iniciar la lectura en el cual los niños hablaran sobre un tema referidos a su contexto o a sus gustos, entre otros.

No obstante, lo anterior no se dio lugar en todas las intervenciones, en la mayoría de ellas se inició con la apertura de un espacio en la cual los niños y jóvenes podían reflexionar sobre su situación Alexa a Gabriel: *cuéntame por qué estás en la Cardio* (T4_1), la razón por la cual se encuentran en el hospital *Sarita, cuéntanos por qué estás acá en el hospital.* (T6_5), lo que incentiva a que, durante el recountado de sus propias experiencias y sentimientos, se expresen

abiertamente, posibilitando así la construcción de subjetividad. Para lo anterior, es bastante necesario que la profesora posibilite la interacción con todos los participantes *¿qué dibujaste ahí? Todos miremos el dibujo de Sarita* (Alexa señala el dibujo de Sarita, T2_78), con el fin de que los niños y adolescentes se sientan parte de un mismo espacio y así logren expresarse.

Para el primer momento, es también necesario que la docente genere expectativa sobre el libro que se va a leer, con el fin adentrar a los participantes en la práctica lectora. En este sentido, generar expectativa por parte de la profesora acerca de la portada *antes de leerlo, ¿qué ven en la portada del libro?* (Alexa, T5_240) o el título del libro *¿qué será preocupón?* (Alexa, T2_471) puede ser un medio para que la lectura sea más provechosa. En la medida en que se genera anticipaciones de la lectura, los niños y adolescentes podrán corroborar lo que dijeron en un principio.

Las anticipaciones de la lectura que realiza la profesora están ligadas a las reacciones que tienen, especialmente los adolescentes, sobre el libro. El trabajar con libro-álbum que estén dirigidos a adolescentes implica quitarles el sesgo que se tienen acerca de que éstos son solamente para niños pequeños. La reacción de ellos, al ver que se iba a leer un libro con imágenes produjo que la profesora se anticipara ante las reacciones negativas que posiblemente los adolescentes iban a tener frente a la lectura *bueno, yo les traje dos libros. Puede que se vean un poco de niños...* (Alexa, T4_57) *pero si los leemos, creo que no va a ser tan de niños* (Alexa, T4_59). Es interesante que, al decir que se ven “de niños”, los adolescentes inmediatamente me dan la razón, pero al finalizar la lectura se dan cuenta “que no va a ser tan de niños” por los temas que tratan, las imágenes que generan curiosidad y el vínculo que establecen con el libro.

Entre más intervenciones realizo me puedo dar cuenta de la importancia que tiene la presentación del libro, pues implica que el niño y el adolescente logren, por un lado, familiarizarse con el libro y con el autor y por el otro, ser conscientes de la estructura del libro *este se llama “Eloísa y los bichos”, vamos a leerlo ¿listo? El autor de este libro se llama Jairo Buitrago y Rafael Yockteng.* (Alexa, T3_3). Las pautas para la lectura en voz alta lastimosamente no se dan en todas las sesiones. Al reflexionar sobre ellas, es necesario establecer acuerdos *vamos a escuchar la historia y después todas las preguntas que quieran hacer, las hacen al final, ¿listo? Paloma Valdivia es la señora que escribió este libro* (Alexa, T6_82), con el fin de que la lectura sea respetada y los niños y adolescentes no solamente puedan comprenderla sino también generar un vínculo más cercano con ésta y sus personajes. Por otro lado, el posibilitar que los adolescentes lean la lectura planeada implica también guiarlos acerca de cómo deben leer para que todos puedan ver las imágenes *bueno antes que nada quiero que sepan las paginas tienen imágenes entonces vas a leer de tal manera que todos podamos ver las imágenes* (Alexa, T5_77).

1.2. ¡Muñecos quitapesares para sus muñecos quitapesares! (Alexa, T2_473).

La lectura en voz alta por parte de la profesora implica que ésta tenga una preparación previa para hacer los matices de voz pertinentes y tener los signos de puntuación identificados. En la mayoría de las sesiones se logra que la lectura en voz alta se realice de corrido, sin interrupciones de acuerdo también a las pautas que se establecen previamente con los participantes.



Imagen 10. Lectura en voz alta

No obstante, en dos de las intervenciones, la lectura es interrumpida constantemente debido a que los niños ven las imágenes y les genera curiosidad saber a qué aluden y ante esto la profesora, en vez de seguir leyendo, empieza a generarles preguntas *¿adónde se irán?* (Alexa, T6_99) *¿qué será que están haciendo?* (Alexa, T6_102). A modo de reflexión, siendo este momento casi el más importante, es necesario que la lectura en voz alta se realice de corrido y que los comentarios o dudas que se generen entorno a ella se realicen al final, debido a que las interrupciones tienen un alto potencial de distracción, en el que el hilo conductor de la lectura se pierde totalmente.

1.3. Pero ¿cómo se sintió Bernardo cuando sus papás no le ponían atención? (Alexa, T2_113).

Después de la lectura, el espacio se abre para que, antes del recontado, los participantes de manera general reflexionen sobre el libro. En este sentido, el rol de la profesora consiste en generar reflexiones acerca de la lectura *¿qué les gustó del libro? Pueden verlo, pueden ver las páginas...* (Alexa, T5_253), *¿hay algo que no les gustó del libro?* (Alexa, T6_189), acerca de sus experiencias de lecturas que han tenido *¿tienes algún libro favorito que hayas leído alguna vez?* (Alexa, T1_235) y generar situaciones hipotéticas para reflexionar acerca del tema del libro,

en este caso “Es así” *¿ese lugar a los que van las personas que ya no están, es el mismo lugar a los que van las personas que vienen?* (Alexa, T5_169).

Por otro lado, al ser libros-álbum los que se leen, éstos se prestan para múltiples interpretaciones. Por lo tanto, el papel de la profesora alude a conocer las diferentes interpretaciones de los participantes que se dan a la luz de la lectura, especialmente de las imágenes con relación a la historia *¿a quién se parece el león en la foto?* (Alexa, T3_361), *Alexa: ¿qué pasó con la mamá? ¿por qué no aparece?* (T5_359), *¿adonde se fueron los bichos?* (Alexa en la última página del libro T3_532). Así también es necesario conocer las interpretaciones y reflexiones en torno a los sentimientos de los personajes *¿y el conejo que sintió cuando el lobo era malo? ¿cómo se sintió el conejo?* (Alexa, T2_325). En este sentido, abrir un espacio después de la lectura en el que los participantes reflexionen la lectura y produzcan interpretaciones frente a ella, posibilita crear más vínculos con la lectura y asimismo permite que la experiencia del recontado se vincule de manera directa a sus experiencias.

Es importante mencionar que la interacción y el diálogo tienen que estar presentes en todos los momentos de la intervención. Para esto, la profesora debe fomentar en los participantes las pautas de interacción necesarias, tales como el respeto, la escucha activa y la participación constante, con el fin de que el recontado sea una experiencia provechosa para todos. En las intervenciones con los adolescentes, al iniciar el taller se nota que Gabriel está mirando el celular, por lo cual se le llama la atención un par de veces *Gabriel eso es irrespeto, Fabián nos está contando y él ya te escucho a ti* (Alexa, T4_12). A Martín, en otra intervención se le veía

molestando a sus compañeros todo el tiempo, por lo cual también es necesario llamarle su atención, *Martin, ¿vamos a escuchar?* (Alexa, T5_229).

No obstante, sucedió que en algunas intervenciones las consignas de la profesora no generaban reflexión alguna en los participantes, es decir éstas, por un lado, estaban encaminadas más que todo a una respuesta sencilla tal como un “sí” o “no” y por el otro, no tenía las bases necesarias para interrogar y generar así reflexión, por lo que preguntaba solamente “¿por qué?”. De igual manera, pude evidenciar que, en algunas intervenciones, las consignas no presentan un hilo conductor entre ellas, sino que son preguntas sueltas que no dirigen a ningún lado, ni siquiera al recontado. Lo anterior conlleva a que el ambiente con los participantes sea bastante tenso, no haya fluidez en la conversación, tanto la profesora como los participantes se bloqueen y se genere un silencio bastante incómodo.

En este sentido, se realizan varios ajustes en cuanto a éstas, se indagó más acerca de cómo deben ser las preguntas dirigidas a los niños y adolescentes, con el fin de tener unas bases más solidas que permitan generar un diálogo abierto con ellos. Lo anterior se puede evidenciar si se mira con detalle las consignas de la primera intervención y de la última.

Momentos o componentes de la actividad	Lo que se espera de los niños	Consignas del docente. Posibles intervenciones
<p>Momento 3. Después de la lectura</p> <p>Después de la lectura se abrirá un espacio en el cual los niños podrán expresar lo que les generó la lectura. De igual manera, podrán expresar si hubo alguna identificación el personaje de la lectura.</p> <p>Posteriormente, con base en el tema principal de la lectura y el diálogo que se genera, con los niños será posible dar inicio. Este recontado es impredecible, por lo cual no se puede anticipar pero si se puede esperar ciertos aspectos de los niños y la profesora puede direccionarlos hacia ese camino por medio de las preguntas que les formula.</p>	<p>Momento 3. Después de la lectura</p> <p>Se espera que en este espacio los niños estén abiertos a responder las preguntas que se le formulen, y más allá de que las contesten, se espera que se genere un diálogo entre todos los participantes, incluyendo la profesora. De esta manera podrán intercambiar ideas, interpretaciones y diferencias por medio del diálogo.</p> <p>De igual manera, se espera que todos tengan la motivación de hablar y de intercambiar su experiencia personal acerca de sus preocupaciones. Lo anterior permitirá que el recontado de lugar, los niños se abran a un espacio que solo la lectura lo permite.</p> <p>Con las reflexiones generadas posterior a la lectura, se espera que los participantes puedan vincularse con la historia, con los personajes y así puedan vincularla con sus propias experiencias, dando inicio al recontado, en donde ellos narran sus propias historias con base en la lectura.</p>	<p>Momento 3. Después de la lectura</p> <p>*¿Cómo se siente Bernardo al ser ignorado por sus papás? *¿Por qué los papás no le ponen atención a Bernardo? *¿Por qué aparece el monstruo? *¿Quién es? *¿De dónde viene? *¿Por qué los papás no se dan cuenta del monstruo si es más grande que Bernardo?</p> <p>*¿Te has sentido alguna vez como Bernardo? ¿Qué tus papás te ignoran? *¿Tus papás siempre te ponen atención? ¿Algunas veces no lo hacen? *Si tu fueras Bernardo, ¿qué harías para que tus papás te pongan atención? *¿No te quisieras convertir en otra cosa para que te pongan atención? ¿En qué?</p>

Imagen 11. Momento después de la lectura del libro *Ahora no, Bernardo*

<p>Momento 3. Después de la lectura</p> <p>Posterior a la lectura, se abrirá un espacio de diálogo en el cual los niños podrán hablar acerca de lo leído. Para esto, se generarán preguntas de todo tipo que permitan no solamente la comprensión, sino también el vínculo generado entre lo leído y sus propias experiencias -el recontado-.</p>	<p>Momento 3. Después de la lectura</p> <p>Se espera que los niños y los adolescentes participen activamente en el espacio de diálogo, en el cual expresen sus inferencias frente a la lectura, vean las imágenes y puedan hacer aportes valiosos. De igual manera, se espera que, por medio de las preguntas, puedan situarse en los zapatos del personaje y reflexionar sus sentimientos.</p> <p>Además, las preguntas posibilitarán a que los participantes puedan vincular sus experiencias con lo leído, puedan aportar ideas que a lo mejor nunca han expresado. Se espera que puedan reflexionar acerca de sus propias vivencias y sentimientos y estén abiertos a compartirlos y a respetar las de los demás.</p>	<p>Momento 3. Después de la lectura</p> <p>*¿Cómo se siente Eloísa al llegar a la nueva ciudad? *¿Cómo se sentían los bichos al ver a Eloísa? *¿Cómo se sentía después de conocer la ciudad? *¿Quiénes eran los bichos? *¿Quién es la señora que aparece en la fotografía que tiene el padre de Eloísa?</p> <p>*¿Hay algo de la lectura que te haya pasado a ti? *¿En qué es igual o diferente a lo que te sucede a ti? *¿Cómo es sentirse como un “bicho raro”? *¿Te has sentido alguna vez como un bicho raro? *¿Qué situaciones te han hecho sentir como un bicho raro? *¿Hay alguien que te ha acompañado cuando te sientes como un bicho?</p>
--	--	--

Imagen 12. Momento después de la lectura del libro *Eloísa y los bichos*

1.4. *Ahora nos vamos a bajar de esa nube, ¿cómo se van a bajar?* (Alexa, T6_373).

El momento de cierre se basa en el dibujo, los escritos y la apertura de la imaginación de los niños. En cada intervención se presenta un momento de cierre distinto, ligado a la planeación del libro. En una intervención, la profesora invita a los adolescentes a recoger las reflexiones más importantes dadas durante el recuento y *ya para terminar, cada uno va a coger un papel y van a escribir qué hacen para dejar de sentirse como un bicho raro y lo van a escribir* (Alexa, T5_463) mientras que en otra invita a que los niños dibujen sus quitapesares como solución a sus preocupaciones *vamos a hacer los quitapesares que ustedes quieran* (Alexa, T2_534). En la última intervención, la profesora, a manera de cierre, les pide a los niños que se bajen del cielo que estaban imaginando.

2. *¿Qué pensarán del libro? (Reflexiones de los niños y adolescentes sobre la lectura)*

2.1. *Ya mi me gustó el caballo* (Sara, T6_121).

En cuanto a las reflexiones que realizan los niños y adolescentes con base en la lectura, implica, más allá de explicar sobre qué trata el libro, generar reflexiones acerca del libro como objeto en cuanto a la portada, en este caso del libro “Eloísa y los bichos”, en la cual lo describen para acercarse más a éste *una mariposa, una babosa, un cucarrón, un ciempiés, un caracol, un zancudo, una mosca y una hormiga, una persona y un oso* (Martin 2, T5_243).

Así también invita a que sean capaces de reconstruir la historia para pensar si hay algo del libro que les llame en especial su atención. David, después de la lectura “Es así”, se logra vincular con *las palabras* (David, T5_102), mientras que Michelle con *el pescado* (Michelle,

T6_120). A pesar de eso, pueden diferir en cuanto a los gustos, es decir el libro puede no gustar *por los colores* (David, T5_114) o porque *se ve como muy corto* (David, T5_116).

Al reflexionar acerca de la lectura, una intervención llamó especial mi atención. Después de la lectura del libro “Eloísa y los bichos”, que se realiza junto con Michelle, se evidencia que no había comprendido la lectura. Con el fin de lograr que comprenda de qué trate el libro y para poder dar inicio a la experiencia de recontado, fue necesario recorrer con ella todas las páginas del libro, en el cual ella, por medio de las imágenes, contaba lo que le sucedía a los personajes. Mientras relataba las imágenes que observaba, se evidenció que le es muy difícil inferir lo implícito en las imágenes *Michelle: estaba cogiendo las rejas*, en la cual las interpreta como están presentadas. Lo anterior se realiza debido a que, si no hay una comprensión del texto, no es fácil interpretar como se sienten los personajes, lo que imposibilita asimismo la experiencia del recontado.

2.2. *El papá está recordando a la esposa, el papá de la niña. Eloísa estaba recordando a los bichos cuando era pequeña* (David, T5_354).

El seleccionar libros-álbum invita a que los participantes puedan valorar las imágenes del libro, relacionarlas con la historia e interpretarlas a su gusto. En este sentido, la multimodalidad está presente en la lectura, pues los niños no solamente interpretan la lectura sino también (y más que todo) las imágenes.

Éstas, por su calidad estética generan curiosidad, especialmente en los adolescentes, creando un vínculo cercano al impactarse por algo que observan de la imagen del libro “Es así”

Martin: ahí está el gato, el gato negro (T5_122). Por otro lado, a partir de las imágenes en el que los niños logran entender más fácil los sentimientos de los personajes *Michelle: ¿mal? La veo triste, vea (T3_54)*, asimismo las imágenes contienen más información que el texto, justificado en el siguiente diálogo:

Alexa: ¿y dónde puede estar la mamá de Eloísa?

Michelle: está en un cielo

Alexa: ¿está en el cielo?

Michelle: porque... mire, allá se ve el cielo

Alexa: ¿qué le habría pasado?

Michelle: se murió, creo. (T3_220-225).

Las imágenes también logran que las interpretaciones se construyan de manera conjunta con los participantes. En una intervención con los adolescentes se discutía frente a la imagen del libro “Eloísa y los bichos”, acerca de quien era la señora que aparece en la foto que está mirando el papá de Eloísa. En el siguiente dialogo, se evidencia como los adolescentes construyen conjuntamente el significado de la lectura por medio de sus interpretaciones:

Martin: El papá estaba viendo una foto

Gabriel: Ay, tan triste... están viendo la foto de la mamá. Es el papá y está viendo la foto de la mamá

Martin: Es el papá...

Gabriel: Puede ser la foto de la esposa, de la viuda...

David: Ella como que estaba extrañando a los bichos y todo eso...(T5_323-327)

David: Sí, porque ahí los mira como con tristeza, no sé (T5_329).

El reflexionar sobre la lectura y sus imágenes permite que los niños y adolescentes además de crear un vinculo con la lectura, es, en gran medida, un primer acercamiento para dar inicio al recontado. Lo anterior debido a que en estas reflexiones se rescatan aspectos cruciales para que la experiencia de recontado gire entorno a la lectura y al vínculo con los personajes. De

lo contrario, el recontado no sería más que una conversación común y corriente, en la cual los temas no tienen un fundamento.

3. *No hay un paso a paso. (Flexibilidad)*

3.1. Lo vamos a leer otra vez. Este libro se llama “Es así” y lo escribió Paloma Valdivia (Alexa, T6_166-165).

La relectura del libro se da debido a que, por un lado, no se evidencia una comprensión total del libro ni tampoco un vínculo con la lectura, debido al silencio que hay en los participantes al momento de hacerles alguna pregunta. En este sentido, la relectura, a pesar de que a todos no les guste, implica una mayor concentración por parte de los niños y adolescentes, con el fin de que la reflexión sea aún más profunda.

Por otro lado, la relectura se da debido a que los niños llegan a destiempo y se pierden de un momento sumamente importante, pues la conversación después de la lectura gira entorno en ella y al vínculo que se establece con la lectura. En dos intervenciones, los niños llegaron en momentos donde ya se había leído el libro, lo que implica leerlo de nuevo, para unirse a la conversación *Yo creo que lo deberíamos leer otra vez para que Juanca sepa de qué estamos hablando* (Alexa_T6_163).

3.2. Entre todos tejemos la conversación.

Se puede valorar que el recontado posibilita la construcción de subjetividad debido a que el diálogo durante la interacción con los participantes es totalmente impredecible, pues si bien se

guía por unas consignas de la profesora, éste se construye conjuntamente. En la última intervención se discute con los niños sobre el cielo, pues después de la reflexión del libro “Es así”, se invita a los niños a que reflexionen sobre el cielo y sus demás características. Los diálogos construidos con ellos tienen una secuencia, pero a la vez en algún momento se cierran y en otro momento se vuelven a retomar. El diálogo se refiere al cielo, las nubes y su sabor. En un primer momento, después de la lectura, se está discutiendo acerca del sabor de las nubes y Juan dice que saben *como a algo dulce...* (Juan, T6_281). Al momento del recontado, en el que los niños tienen sus ojos cerrados imaginándose el cielo, se les pide que toquen una nube en la cual Juan dice *ya me comí una nube...* (Juan, T6_342) y Michelle menciona que sabe *Michelle: A... algodón* (Michelle, T6_345), pues anteriormente se había discutido frente a ello. En este sentido, vemos como el diálogo tiene una secuencia y vuelve a abrir en cualquier momento de la intervención. De igual manera, se puede ver como el diálogo es construido por los niños, pues ellos al mencionar algún aspecto que se trabaja con anterioridad, dan inicio a dialogar acerca de ese tema.

3.3. ¿Qué pasaría en el cuento si leo “Ahora no, Michelle”? ¿qué pasaría con los papás de Michelle? (Alexa, T2_176).

La estrategia no planeada se da después de la lectura del libro, especialmente “Ahora no, Bernardo”. Esta estrategia consta de cambiar el nombre de Bernardo por el de ellos, en este caso “Ahora no, Michelle”, “Ahora no, Balentina”, “Ahora no, Juan Manuel” y “Ahora no, Alison”, pero no se lee el libro sino se les pregunta *¿qué pasaría con los papás de Balentina?* (Alexa, T2_214). Esta estrategia se realiza debido a que la conversación después de la lectura no fluye, pues los niños se encuentran sumamente callados. De hecho, entre las consignas mal asignadas y

el libro que no permite una reflexión tan profunda, la idea de cambiar el nombre de “Bernardo” por el de cada uno, permitió abrir un vínculo mucho más cercano con la lectura, como se presenta en el siguiente diálogo:

Alexa: *y que pasa si leo “ahora no, Juan Manuel”, ¿qué pasaría con la mamá?*

Sara: *se moría*

Alexa: *pero ¿qué pasa con la mamá de Juan Manuel?*

Sara: *se desmaya*

Alexa: *¿por qué?*

Sara: *porque Manuel está en la barriga del monstruo. (T2_235-240).*

Por medio de esta estrategia, se pretende vincular a los niños de una manera más directa más a la lectura, en el cual generen más empatía con el texto y se identifiquen con el personaje. De hecho, la estrategia funciona con los niños, ya que logran vincular sus vivencias en una situación hipotética, posibilitando la experiencia de recontado.

Balentina: *mi papá me regaña*

Alexa: *¿y por qué te regaña?*

Balentina: *porque mi papá estaba arreglando una bicicleta y mi papá tenía rabia y me pegó. (T2_214-217).*

Por otro lado, se implementa una estrategia de cierre no planeada al ver las reacciones de los niños, pues se les dice que se les van a repartir algunas hojas, en el cual Michelle dice: *no puede ser* (T6_323). Ante esta modificación, lo que se pretende es que la situación sea provechosa y no se realice una actividad sencilla. A partir de esto, se evidencia que la modificación tiene éxito, ya que los niños logran reflexionar mucho más, pues el realizar una actividad nueva permite que ellos puedan imaginarse algo que jamás han visto.

3.4. ¿Es un pescado? ¿o es pingüino? Porque tiene una nariz (Michelle, T6_83).

La flexibilización en la modalidad de lectura se da cuando la profesora, así tenga planeada la lectura de corrido sin interrupciones, logra cambiarla debido a que los niños interrumpen constantemente durante la lectura y no logran respetar las pautas asignadas previamente. Lo anterior se evidencia solamente en dos intervenciones, en una de ellas se generan dudas frente a las imágenes que observan *¿en todos hay animalitos? El gato y el pájaro que vuelan, el gato que camina y el avión se va* (María Paula, T6_98) y en otra se generan dudas frente a la lectura *Michelle: ¿y por qué está llorando?* (Michelle, T3_265).

Dicha flexibilización se da porque si se les pide silencio y se les dice que no interrumpan, a lo mejor van a cohibirse y no van a querer expresarse de manera libre después de la lectura. La flexibilización permitió que Michelle pudiera expresarse y lograra obtener más confianza. Al contrario, después de las múltiples interrupciones que María Paula hacía durante la lectura, después de ésta no quiso reflexionar las imágenes conjuntamente, sino que empezó a realizar otra cosa que no estaba relacionado con la actividad. En este sentido, es importante que, en estos escenarios, la profesora sea bastante flexible con los niños y adolescentes, pues estos aspectos son relevantes para la experiencia del recontado.

4. Yo también puedo tocar el libro (Interacción con el libro).

4.1. Si quieres tú vas pasando las páginas y yo voy leyendo, ¿te parece? (Alexa, T1_24).

La interacción con el libro se presenta cuando los adolescentes leen en voz alta para los demás. Esta distribución de roles para leer en voz alta es planeada anteriormente por la profesora, sin embargo, en algunas intervenciones, la profesora le asigna a cada uno una lectura

Gabriel, léelo (Alexa, T4_63), mientras que en otra son ellos quienes pueden decidir *¿quién quiere leer?* (Alexa, T5_70). Cabe resaltar que la lectura en voz alta por parte de ellos se da solamente en la prueba piloto con Juan con “Ahora no, Bernardo” y en las dos intervenciones con los adolescentes, puesto que los niños aún no leen de manera convencional el código escrito. En este sentido, que los niños y adolescentes lean para sus demás compañeros, presenta la práctica de lectura como una práctica innovadora y diferente para ellos.



Imagen 13. Interacción con el libro cuando lee en voz alta

Al permitir que los participantes puedan leer el libro, se les asigna un rol importante dentro del taller, permitiendo así también a sentirse valorados. De igual forma, genera en ellos una interacción más cercana con el libro, en el cual empiezan a ser conscientes que no solamente es la profesora quien lee el libro, sino también ellos tienen ese derecho, pues en últimas el libro escogido va dirigido hacia ellos. En la medida en que se les brinde esta posibilidad, seremos los principales agentes de que la práctica de lectura se contagie en ellos y quieran que ésta se convierta en su práctica del día a día.



Imagen 14. Interacción con el libro

4.2. *Se van a ir a otro planeta y porque hay una bici aquí* (Martin, T5_150).

La interacción con el libro se ve implicada al momento en que los niños y los adolescentes toman como base las imágenes para argumentar lo que están tratando de interpretar. Tal es el caso en el libro “Camino a casa”, un libro en el que el león es la representación del papá y se quiere conocer lo que piensan los niños y adolescentes frente a ello. Por un lado, Michelle dice que el león es el papá porque *está así (señala la imagen y pone las manos arriba de la cabeza haciendo referencia a la melena)* (Michelle, T3_362) y, por el otro, al preguntarle a Gabriel quién cree que es el león, responde:

Gabriel: *el papá, porque me imagino, no sé, yo creo, supongo... es una suposición (señala la página donde está la foto) que aquí está la mamá, el papá, ella y el hermanito...*

Alexa: *¿pero por qué crees que el león es el papá?*

Gabriel: *la melena, la flor...*

Alexa: *¿qué pasa con la flor?*

Gabriel: *la flor era como el símbolo del papá, el papá usaba puras camisas de diente de león (T4_100-104).*

De acuerdo con lo anterior, las imágenes cobran mucha importancia en las interpretaciones de los niños y adolescentes, pues ellas brindan información que el texto no da y, por medio de la señalización de ellas, los participantes logran transmitir sus reflexiones.

5. Dibujémonos (Representación por medio del dibujo).

5.1. Este es mi sueño de que mi mamá Inés me haga muchos perros y una hamburguesa (Juan, T3_681).

Durante el primer momento, antes de iniciar la lectura, las intervenciones con los niños se basaron en la representación de sí mismo por medio de dibujos. Éstos, además de ser una representación de sí mismo, reflejan sus deseos e intereses, así como también su proyecto de vida. El primer aspecto, relacionado con el deseo personal sobre lo que cada uno quisiera hacer después de salir del tratamiento dentro del hospital. Michelle, por un lado, se dibuja a sí misma en la mitad de dos casas, haciendo alusión a su lugar de procedencia, ubicado en la Dorada, Caldas, pues explica que, *cuando yo termine el tratamiento porque una amiga me dijo “cuando termines el tratamiento tienes que irte pa’...pa’ la Dorada, Caldas”* (T3_419).



Imagen 15. Dibujo de sí misma y su familia

Por otro lado, el sueño de Juan, al terminar el tratamiento es que su mamá le haga *perros calientes y hamburguesas* (Juan, T3_681) porque en el hospital no lo *dejan comer comida chatarra* (Juan, T3_687). Dicha reflexión no solamente permite que se genere vinculo de confianza con los niños, sino también posibilita en los niños a soñar un poco y ayudarlos a reflexionar acerca de sí mismos, como sujetos con deseos e ilusiones y sean compartidos con los demás.



Imagen 16. Dibujo de sí mismo y sus gustos

6. *Entre la confianza y el silencio. (Interacción entre la profesora, los niños y adolescentes)*

6.1. Me levanté la camiseta de la cirugía del hígado, la tráquea que esta acá, la gastro, el otro ombligo, mejor dicho, yo le digo el otro ombligo (Gabriel, T5_310).

Lo esencial en la propuesta pedagógica dirigida a la experiencia del recontado supone que la interacción entre los participantes, incluyendo la profesora, esté basada en la confianza. Este aspecto además de posibilitar la experiencia de recontado posibilita también que la interacción sea más fluida, compartida y abierta. En la mayoría de las intervenciones, en el primer momento, se abre un espacio para que los niños y adolescentes expliquen su situación de salud, con el fin de generar la confianza necesaria, básico en la interacción entre todos los participantes. En este espacio se evidencia que los niños y adolescentes cuentan de manera abierta como es en el caso de David, quien explica que llegó a la Cardioinfantil *el año pasado cuando fue que empecé a estudiar, hablamos con Carlos para lo de mi estudio y fue que empezamos y yo me matriculé acá* (T5_62) *porque no me recibían ni por la estatura ni por la edad* (T5_64).

Después de contar sus experiencias, la confianza entre todos es cada vez mayor. Es así como ellos se van acomodando y son conscientes de que no necesitan tener un lenguaje formal pues la interacción se basa en la confianza y en mostrar la esencia de cada uno. En este sentido, se trata de que los participantes se expresen libremente, con sus respectivas expresiones y términos, como por ejemplo Gabriel, quien al explicar su operación cuenta que le *hicieron cambio de válvula aórtica, porque tenía una infección. La válvula que me sacaron ya estaba*

muerta, inservible, putrefacta (T4_4) y Fabián, al explicar su situación de salud cuenta que *iba a quedar como en estado vegetal, por decirlo así.* (T4_21).

De acuerdo con lo anterior y a las reflexiones propias, logro evidenciar que la confianza, iniciada desde el primer momento de la intervención, es decir antes de la lectura, logra darse durante toda la interacción. De esta manera, la interacción basada en la confianza con los participantes posibilita a que, durante el recontado, se sienten escuchados y se abran mucho más a contar sus experiencias. El gran rol que tiene la profesora en este espacio está encaminado a no censurar lo que dicen, sino valorar a cada uno como sujeto con voz propia, propiciando que la confianza entre la profesora y los niños sea cada vez más grande.

6.2. *¡Ja! ¿si ve? Me saqué 10* (David, T5_384).

La actitud que adopten los participantes durante el taller es un factor bastante importante, pues de ésta depende que tanto el momento de la lectura y el recontado se conviertan en una experiencia que ellos quieran adoptar y relacionar en su vida cotidiana. El adoptar una actitud negativa frente a la lectura, imposibilita al fomento de la práctica de lectura y a apropiarla como una práctica personal. Tal es el caso de Michelle, pues en todas las sesiones que se trabajan con ella y al invitarla a la lectura, su primera respuesta era de rechazo, que imposibilita generar un vínculo cercano con ella.

En la interacción con los adolescentes, después de la lectura se evidencia una actitud de pelea entre ellos al decidir quien va a leer el libro, como se presenta en el siguiente diálogo:

Martin: *el lo va a leer*

David: *pues si porque usted no va a leer*

Martin2: *usted ni lo escucha*

David: *se pone es a molestar a los demás y a pegarle y todo eso y no pone cuidado* (T5_225-228).

Por otro lado, en esa misma interacción, se muestra que los adolescentes se sienten evaluados constantemente. Martín al finalizar el libro, lo cierra y dice *Fin. ¿les gustó?* (T5_86), *¿qué entendieron?* (T5_88). Posteriormente, al reflexionar sobre el libro sus respuestas son cortas, y dudan de ellas al responderlas pues no saben si lo que están diciendo está correcto o no. De igual manera, en la intervención realizada con Michelle se evidencia la inseguridad que tiene por no saber si está contestando correctamente o lo que quiere la profesora.

De acuerdo con lo anterior, al reflexionar la tercera intervención, me di cuenta de que las preguntas dirigidas a Michelle en torno a la reflexión del libro y a su interpretación del libro estaban encaminadas a una interpretación que yo misma consideraba correcta, en la cual sus respuestas estaban dirigidas a lo que yo quería que conteste. Lo anterior se dio totalmente inconsciente, pues se sabe que al momento de la intervención uno, como docente comete algunos errores que solo se evidencian después de la intervención. Después de aquel error, en las demás intervenciones logro ser más consciente acerca de las interpretaciones de los niños, valorando cada una, y permitiendo que los participantes reflexionen más a fondo sobre ellas, partiendo de la base de lo que ellos dicen.

6.3. Hay mucho silencio.

El ambiente generado durante la interacción determina, en gran medida, el éxito o el fracaso en cuanto a la posibilidad de que los participantes vinculen sus experiencias a la luz de la

lectura. En este sentido, el ambiente depende del lugar en donde se realiza la intervención, del libro seleccionado con su respectiva lectura en voz alta y de las reflexiones que genere la profesora en la interacción con los niños y adolescentes. en cuanto al lugar donde se desarrolla el taller, la realización de la primera intervención es decir la prueba piloto tuvo lugar en la habitación de Juan. Durante el desarrollo, tanto Juan como yo estábamos bastante incómodos pues a él le tocaba dibujar en la cama, apoyándose con un libro, mientras a mi me tocaba estar parada mientras leía y conversaba con él. Una de las grandes desventajas al trabajar en la habitación consistió en que la televisión estaba prendida, provocando una gran distracción en Juan.

En cuanto al libro seleccionado, la mayoría de los seleccionados generó un gran impacto en los participantes excepto el último, “Es así” de Paloma Valdivia con los adolescentes. Al seleccionarlo, se pretende que logren reflexionar acerca de la vida y la muerte, pero al reflexionar la intervención realizada se evidencia que el libro en sí abarca el tema de manera general. A diferencia de los demás, éste no cuenta con un personaje, por lo tanto es más complicado que el lector logre una identificación directa y busque relaciones entre lo leído y la experiencia propia, pues carece de una referencia. Caso contrario sucede con “Eloísa y los bichos”, en éste la mayoría de ellos logran identificarse no solamente con el personaje sino también con sus respectivos sentimientos.

Finalmente, en algunas intervenciones como lo es en la anteriormente descrita y en la tercera intervención trabajada con Michelle, se siente un ambiente tenso puesto que la mayoría se sienten evaluados frente a lo que tienen que responder, hay mucho silencio y parece que se están

aburriendo. En este caso, el gran factor alude a las consignas de la profesora que no permiten que los niños y adolescentes puedan reflexionar acerca del tema que se pretendía tratar, influenciando de manera negativa la experiencia del recontado. El no contar con unas consignas pertinentes, preparadas y revisadas con anterioridad ocasiona que, durante la intervención, los participantes y la profesora se bloqueen y se silencien.

7. Cuéntame de ti. (Contexto del niño y adolescente)

7.1. Porque hoy estoy...por hoy, estoy acá porque la otra semana fui a “Cifer”, pero “Cifer” me cambió por Fundación Cardioinfantil (Sara, T6_8).

La situación de salud es contada por ellos mismos, y si bien se sabe que la mayoría de ellos se conocen entre sí, este espacio posibilita a que la profesora y los demás participantes conozcan un poco más acerca de su situación y su contexto. Antes de la lectura, se le pregunta a Fabián acerca de su situación de salud, a lo que responde:

tengo una cardiopatía desde mis 13 años. Bueno la primera vez fue un desmayo, que acá me dijeron que era un... un cute largo, después de ese como al segundo me dio un paro y desde ese paro dure como 8 días en cuidados intensivos y me dijeron que tenia hipo... (no se entiende claro la enfermedad) que es de la enfermedad que tengo yo (T4_10). Entonces salí de cuidados intensivos normal, seguí estudiando y después ahorita el año pasado, no... ya hace dos años bueno, bien... yo estaba bien, estudiaba normal me sentía física normal, después de ese bueno llegué, salí del colegio, ¿sí? Y por la tardecita me fui con mis primos a jugar futbol al parque, y bueno y desde ese día (Fabián, T4_15).

El caso de David es lo opuesto, pues él se encuentra en la Cardioinfantil desde que nació por

un rechazo renal. Cuando era chiquito nací o sea con los dos riñones, pero empecé a orinar sangre, entonces empezaron con...me trajeron acá y me empezaron a hacer exámenes, que

es lo que tenía y todo eso y entonces era como que el riñón no quería funcionar entonces el cuerpo lo fue asumiendo o sea se lo fue comiendo y entonces empezaron a hacerme diálisis y todo eso para... (T5_11). Después de eso me pusieron en lista de espera para trasplante y de ahí fue que empezamos con la diálisis y todo eso mientras que me llamaban y en el 2009 fue que me llamaron y alistaron todo para lo de la cirugía y ese mismo día me operaron, el día de mi cumpleaños. Y...yo...eh se me fue lo que iba a decir. Y estoy acá por lo del riñón y mi salud y todo eso, mis médicos están acá, los que me ven y eso pues (T5_15).

Como se señala anteriormente, todos los participantes cuentan con una situación de salud diferente, pero todos ellos están vinculados al programa de “Aulas hospitalarias”, que les permite continuar con sus estudios dentro del hospital. En este sentido, Michelle cuenta que está en la Cardioinfantil *porque tengo... aprendizaje (Michelle, T6_27) que es un aprendizaje que uno aprende (T6_29). David llegó el año pasado cuando fue empecé a estudiar, hablamos con Carlos para lo de mi estudio y fue que empezamos y yo me matriculé acá (T5_62).*

Así mismo, Fabián al llegar, *hizo séptimo ahí pues y en el colegio o sea yo en el colegio había perdido séptimo y yo entre a mitad de año entonces me faltaron notas, entonces volví y lo hice. Después de eso pues pasé a octavo, ahorita pasé a noveno y después decimo. (T4_190).*

7.2. *Me gustaría...o sea yo ahorita pensaba salir de aquí, terminar de estudiar y por ahí esperar un año, año y medio e irme pa' la universidad, estudiar lo que yo quiero estudiar (Fabián, T4_32).*

La motivación es un aspecto crucial para los niños y adolescentes, pues se encuentran en un contexto de recuperación, guiada por terapias. A pesar de las circunstancias y los difíciles momentos que a algunos les ha tocado atravesar, todos son positivos frente lo que quieren realizar y lo que quieren ser en un futuro. Al conversar con Sara, ella menciona que de grande le gustaría ser enfermera, pues ha *visto muchas enfermeras acá (T2_85) y su función es salir a la*

reunión (T2_87). A Gabriel le *provoca terminar rápido y no esperar un año sino de una vez entrar, pasar mi carta a ver si me aceptan en los Andes* (T4_49) pues, al igual que Sara, quiere estudiar *medicina y especializarme en la pediatría*. De acuerdo con lo anterior, se logra mostrar el respeto que tienen frente a los médicos, pues son personas que los han ayudado a su enfermedad y han estado para ellos en todo momento. Gabriel cuenta que *hay un pediatra que me cae muy bien, esta en la Clínica Country, trabaja ahora allá. Él fue el que me diagnosticó esto, imagínese le escribieron a la 1 de la mañana y a esa hora contestó... ellos están 24 horas así y le dijeron no, hágame un hemocultivo, hágamele tal cosa y yo mañana llego y en mi ronda lo reviso. El no duerme, no duerme, él siempre está...* (T5_53). Fabián, por otro lado, cuando salga del hospital quiere estudiar para ser *mecánico automotriz* (T4_36) y se le nota las ganas que tiene de aprender lo que le gusta.

El permitir que los niños y adolescentes cuenten su situación de salud y sus proyectos de vida, permite que los participantes y la profesora se acerquen más a ellos y se genere un vínculo de confianza entre todos. Es asombroso conocer las diferentes motivaciones que tienen los niños, sus sueños y el saber que no son tan lejanos a la realidad y que, en algún momento, podrán lograrlo.

8. *Más que un simple cuento. (Libros-álbum)*

La lectura del libro “Ahora no, Bernardo” no genera el impacto esperado por los niños. A pesar de que el libro es rico en cuanto a sus ilustraciones, el texto dice lo contrario. Al leerlo en voz alta, tanto los niños como la profesora ya no podían oír más la expresión “ahora no, Bernardo”, pues durante todo el libro esta consigna se repite bastante, generando cansancio en

los participantes. Lo anterior impide a que los niños construyan un significado claro frente a lo que leen, pues si bien las imágenes generan curiosidad y tienen un alto potencial de interpretación, el texto contradice completamente la imagen. Lo anterior se puede evidenciar en los resultados, al momento de cambiar lo planeado, pues los participantes difícilmente podían reflexionar frente a lo leído, lo cual impide el momento de recontado.

Además, se debe tener en cuenta que la lectura va dirigida a primeros lectores, por lo cual su tema no se hace tan explícito, lo que impide que los niños puedan relacionar sus experiencias directamente con el libro. De acuerdo con lo anterior, es necesario señalar que el autor hace unas recomendaciones importantes para los padres, lo que supone que el libro es más que todo dirigido a ellos para que generen conciencia y les den más importancia a sus hijos. Por esta razón, personalmente no recomendaría el libro debido a su contenido escrito, pues al leer en voz alta, repetir las mismas palabras en cada página es bastante agotador.

Sucede algo parecido con “Es así”, pues al ser un libro que no contiene personajes, es más complicado que los participantes se identifiquen inmediatamente con éste. Solamente en una sesión, la lectura y el recontado lograron compaginarse, pues la reflexión solamente se basó en interpretar las imágenes. El momento del recontado, al igual que en “Ahora no, Bernardo” fue modificado y alcanzó a tener las expectativas tanto de la profesora como de los niños, pues en éste ellos lograron vincular sus experiencias con la lectura.

Al contrario, “Ramón preocupón” tuvo bastante éxito no solamente durante la lectura en voz alta sino también después de ella. El libro de Anthony Browne permite que los participantes

aprecien las imágenes, pues éstas se sitúan en toda la página. Así mismo, el texto y las ilustraciones están en completa sincronía, lo que permite que el lector pueda construir un significado a medida que oye y mira las imágenes. Además, que el libro tenga un tema explícito como lo son las preocupaciones de Ramón, orientan a realizar unas consignas que faciliten el recontado. Respecto a los hallazgos, que los niños logren narrar sus preocupaciones basadas en las de Ramón, evidencia que la lectura puede ser una especie de jeringa que se inserta en la memoria de cada niño revolviendo experiencias y sentimientos en cada uno.

Lo mismo sucede con “Eloísa y los bichos”, un libro que puede haber marcado a un niño o un adolescente por su temática, el llegar a un sitio nuevo. Las ilustraciones reflejan no solamente el espacio y los personajes, sino también los sentimientos tanto de Eloísa como del papá. El libro no contiene tanto texto, pero considero que es el justo y necesario para que el lector pueda valorar mucho más cada personaje y sentimiento que lo rodea y asimismo, apreciar e interpretar cada ilustración por su alto contenido. Así entonces, como se evidencia en los hallazgos, “Eloísa y los bichos” posibilita a que los participantes, especialmente los adolescentes, logren hacer diferentes interpretaciones frente a las ilustraciones y discutir las y puedan narrar sus experiencias con base en la lectura, esencialmente en los sentimientos de Eloísa.

Libros como “Edu, el pequeño lobo” y “Camino a casa” se evidencia que los participantes tuvieron un impacto positivo frente a ellos. En “Edu, el pequeño lobo” costó un poco acercarlos a los sentimientos de los personajes, pero al mencionar el tema principal, el miedo, logran vincularlo con sus experiencias, pues es un tema que frecuenta a todos. Por otro lado, “Camino a casa”, se trabajó con niños y adolescentes y en éstas dos sesiones los

participantes logran establecer un vínculo cercano al hablar y referirse a las personas que ya no están presentes, pero han dejado una huella en ellos, así como el león.

¿Qué pasó en el camino? Discusión

Es pertinente contrastar los hallazgos anteriormente descritos con los postulados teóricos, con el fin de situar los resultados en un plano más amplio. Para ello se realiza la triangulación teórica, en la cual se rescatan algunas de las categorías más significativas y se relacionan con conceptos específicos, con el fin de revisar su consistencia y hacer emerger los aportes de esta investigación.

¿Cómo organizo la sesión? (Consignas de la profesora)

La organización de los momentos de la sesión, como se evidencia en los hallazgos, alude a una categoría fundamental pues de ésta depende la posibilidad de que se de el recontado en los niños y adolescentes. Los diferentes momentos de la sesión tienen aspectos para contrastar con alguna teoría y así resaltar su importancia y validación. Antes de la lectura se da inicio a la apertura de un espacio que pretende generar expectativa sobre el libro, pues como señala Colomer (2002) la portada y contraportada del libro-álbum cumple un papel importante, ya que éstos revelan información importante acerca del libro que se va a leer. Durante la lectura, la lectura en voz alta por parte de la profesora y dirigida a los niños cobra mayor importancia, ya que los primeros lectores deben tener un acompañamiento de un adulto experto que les lea, tenga en cuenta la entonación, les muestre lo oculto. Este acompañamiento tiene un propósito implícito

pues permiten fomentar una iniciativa en el niño de ser cada vez más autónomo con la lectura (Colomer, 2002).

Después de la lectura, la profesora realiza preguntas a los participantes con el fin de que, primeramente, reflexionen sobre lo leído y luego puedan adentrarse en el momento del recontado. Dentro de los hallazgos se encuentra que las preguntas realizadas por la profesora, las primeras dos o tres intervenciones no logran generar reflexión en los niños. No obstante, a medida en que éstas son reflexionadas, las preguntas van tomando otro rumbo encaminadas a generar cada vez más reflexión en ellos. Para lo anterior y con base en los planteamientos de Chambers (2008) es necesario que los profesores encuentren un repertorio de preguntas que ayude a los lectores a hablar de sus lecturas.

Así mismo, en los hallazgos se menciona que las primeras intervenciones tienen un problema que alude a que solo se les pregunta *¿por qué?*. Según Chambers (2008) las preguntas basadas en el *¿por qué?* tiene un problema que alude a que es una pregunta bastante amplia para responderse, pues confronta al niño a lo imposible y su magnitud es tan intimidante que hace que el niño renuncie a la diversión de la conversación. En este sentido, el preguntar *¿por qué?* inhibe a generar una conversación con los participantes. Al ser consciente acerca de los problemas que trae la pregunta, se evidencia que las intervenciones siguientes tienen una estructura mucho más clara, pues las preguntas posibilitan no solamente la reflexión sino una conversación más amplia con los participantes. En este sentido, entre más estructuradas sean las preguntas, más participación se va a generar con los niños y adolescentes y nos veremos sorprendidos con respuestas que jamás se pensó que ellos iban a dar.

Los hallazgos arrojan no solamente el planteamiento de preguntas que no generan reflexiones, sino también algunas de ellas se basan en dirigir a los niños y adolescentes a realizar reflexiones que yo como profesora considero correctas. En este sentido, como plantea Chambers (2008) si se encamina al niño y al adolescente a creer que existe una lectura correcta del texto, la conversación estará encaminada a una conversación “(...) de respuestas correctas e incorrectas, un diálogo socrático en el cual el profesor sabe la mayoría de las respuestas acertadas y el alumno trata de dárselas. Éste es el juego de adivinar qué está en la cabeza del maestro, y domina la mayoría de la práctica educativa” (pág. 177). De esta manera, es necesario que las preguntas dirijan a los niños y adolescentes a responder de una manera que ellos consideren correcta, de lo contrario los participantes buscarán la manera de responder lo más breve posible, como se evidencia en algunas intervenciones en las que los niños responden a sus interpretaciones como yo deseo que lo hagan.

¿Qué pensarán del libro? (Reflexiones de los niños y adolescentes sobre la lectura)

La importancia de reflexionar acerca del libro y de valorar las múltiples interpretaciones respecto a la lectura y a las imágenes, permite que el recontado se realice con una mayor profundidad. El interpretar acerca de las imágenes es inevitable, pues, según plantea Doonan (2005), es imposible leer un relato en un libro-álbum omitiendo las ilustraciones. El reflexionar no solamente frente a la lectura, sino también frente a las imágenes abre espacio a lo multimodal, en el cual las ilustraciones de los libros-álbum “(...) ofrecen una imagen de los personajes, escenarios y situaciones que desfilan con forma propia ante nuestros ojos. Ello amplía nuestra

forma de imaginar el mundo (...) a la vez que contribuye a aligerar el texto de elementos descriptivos” (Colomer, 2002, pág. 28).

Frente a los hallazgos, las interpretaciones que realizan los participantes se basan generalmente en las imágenes que observan y, al preguntarles acerca de los sentimientos de los personajes e involucrarse en su papel, ellos se fijan con detalle en las expresiones de las ilustraciones. Las imágenes, según Moya & Pinar (2007) permiten mostrarle al lector como son los personajes, qué hacen, en qué dirección se mueven e inclusive qué sienten, lo que permite que el lector adopte una libertad de interpretación, pues las imágenes no fuerzan a apreciar detalles concretos como lo hace el texto escrito.

Los libros evocan mis experiencias. (Recontado)

Frente a los hallazgos, el recontado es la narración de las experiencias con los participantes basado en la lectura de un libro-álbum. La lectura entonces es un medio que permite que los sujetos se identifiquen con el personaje, es decir no solamente se conecten con la lectura cognitivamente sino también emocionalmente. Es así como los participantes se van apropiando de la lectura y, en la medida en que lo hagan, surge el recontado en la que los sujetos pueden vincular sus experiencias con la lectura y así poder narrar las propias (Petit, 2001). En este orden de ideas, el recontado es una manera de reconstruir la experiencia por medio de la literatura, pues, así como plantea Larrosa, la experiencia de lectura hace emerger la cuestión acerca de quién soy. De igual forma, Rosenblatt (2002) plantea que no es necesario que el lector deba tener las mismas experiencias, pero si es posible que éste pueda construir nuevas -a partir de las propias- y diferenciarlas del libro.

Partiendo del término *biblioterapia*, a través de los procesos de socialización que se dan entorno a la lectura literaria, los niños y adolescentes, dentro del contexto hospitalario, tienen la oportunidad de compartir experiencias con sus pares. En esta medida, el libro y la vinculación de éste con las experiencias de los participantes ayudan a que ellos no solamente se puedan comunicar con los demás, sino también pierdan la timidez y expongan sus problemas físicos y/o emocionales frente a los demás. Lo que permite el diálogo biblioterapéutico, es abrir “(...) espacios para los comentarios e interpretaciones que proponen una elección de pensamiento y comportamiento” (Caldin, 2001, pág. 37).

Los hallazgos muestran que el recontado permite que los niños y los adolescentes en situación de enfermedad hablen de sí mismos, de sus experiencias y sentimientos. Así como lo plantea Bruner (2003), por medio de la narración del yo los participantes crean y recrean su propia identidad que será esencial para dichos sujetos ubicados en este contexto, pues ellos mismos, con ayuda de docentes, médicos y familiares, deben ir configurando su identidad y una ayuda para lo anterior se fundamenta en la experiencia de recontado. Durante éste los niños y adolescentes rememoran, cuentan sus relatos y experiencias vividas. A partir de ahí, los sujetos identifican los relatos que los definen a sí mismos, en las que se dan a entender que forman parte de familias, con historias familiares (Bruner, 2003). Al escuchar y dejar que los niños y adolescentes relaten sus experiencias, estamos alimentando sus identidades con sus conexiones y de cierta manera se están abriendo al mundo por medio de una herramienta tan potente como lo es la lectura. Indudablemente, los relatos que exponen los participantes difícilmente podrían surgir sin la ayuda de la lectura, pues son temas que necesitan un soporte para tratarlos con

profundidad y acercar a los niños y adolescentes a sus experiencias y sentimientos, una aproximación para definirse a sí mismos, que permite la construcción de subjetividad.

El recontado posibilita la reflexión y un cambio en la forma de ver el mundo de esos niños y adolescentes en situación de enfermedad. Al reflexionar acerca de sus experiencias, su situación o su misma enfermedad lo que se está generando es eso mismo que plantea Petit (2001) la posibilidad de que la lectura es un camino para descubrirse, y como señala Bautante (2008) puede transformar y lograr cambios significativos en las personas. Esto no se evidencia en los talleres realizados, pero si se evidencia una apertura que de cierta manera genera un impacto positivo en ellos. De esta manera, la lectura, la vinculación con ellos mismos y el recontado permiten que los participantes puedan expresar sentimientos y contar experiencias, que quizás no habían tenido la oportunidad de expresarlos abiertamente y gracias a éstos, logran sacar a relucir sus más íntimos secretos.

No hay un paso a paso. (Flexibilidad)

Al momento de planear las intervenciones, la flexibilidad es un aspecto que se debe tener en cuenta. No obstante, no se logra saber con certeza los aspectos que van a ser flexibles. En los hallazgos, se evidenciaron varios aspectos o subcategorías con respecto a la flexibilidad. La conversación que se construye con los niños, niñas y adolescentes va a influir en gran medida en la flexibilidad, pues si bien se planean ciertos pasos o se estructura un hilo, la conversación con los participantes es totalmente espontánea, más aún si se trata de un diálogo en el que ellos reflexionan sobre sus experiencias.

De acuerdo con lo anterior, Rosenblatt (2002) plantea la importancia acerca de la flexibilidad que deben asumir los profesores, pues a partir de ahí los participantes podrán sentirse más liberados en cuanto a responder correctamente y de esta manera podrán apropiarse de la experiencia. De igual forma, el mismo autor señala que en la medida en que haya flexibilidad en el ambiente, la confianza tanto de los niños y adolescentes como de los profesores, posibilitando así el recontado.

Por otro lado, la flexibilidad en las intervenciones toma lugar durante la lectura en la cual, especialmente los niños, omiten las pautas señaladas para la lectura en voz alta interrumpiendo de manera constante la lectura debido a que desean construir un significado a las imágenes del libro-álbum. De acuerdo con el planteamiento de Colomer (2002) la ilustración de un libro tiene un protagonismo significativo, pues como símbolo visual es lo primero que salta a la vista de los lectores. Frente a esto el lector se detiene a observar la imagen o, en algunos casos, interrumpe la lectura para expandirla con la información que aportan las ilustraciones. De acuerdo con los hallazgos, se vio la necesidad de interrumpir algunas de las lecturas en voz alta, puesto que los niños querían obtener más información acerca de lo que veían en las imágenes.

Ahora, conversemos. (Interacción entre la profesora, los niños y los adolescentes)

Como se puede evidenciar en los hallazgos, la relación entre los niños, las niñas y los adolescentes durante el recontado es una relación horizontal en la que la profesora da aportes igual de valiosos y es participe dentro del diálogo. En este sentido, para facilitar el recontado, la relación entre la profesora y los participantes según plantean Lardone & Andruetto (2003), la relación en una conversación debe ser más horizontal que vertical, en el cual el profesor también

es un participante más, quien coordina los tiempos, participa, actúa, discute y estimula no solamente la participación sino también las diferentes producciones de los participantes (Perriconi, 2005). En este sentido, la conversación a la que se llega con los participantes, en casi todas las intervenciones, es “(...) una conversación participativa, una forma de explorar y compartir un acto creativo mutuamente enriquecedor. Es un acto de proporciones verdaderamente democráticas (...)” (Chambers, 2008, pág. 178). De este modo, al ser una conversación en la que se incluyen a todos los participantes, la posibilidad de que los participantes deseen narrar sus experiencias por iniciativa propia será cada vez más alta.

Durante la conversación Rosenblatt (2002) señala que no existe una fórmula para que los participantes puedan asumir la seguridad suficiente que necesitan para expresarse. Sin embargo, al posibilitar una conversación igualitaria entre los participantes, será posible que los niños y los adolescentes obtengan cada vez más confianza. Para lo anterior, el rol que se debe asumir tanto de guía como de profesor es promover la libre expresión y tener en cuenta que, así la conversación tenga una finalidad, hay que fomentar en los participantes la escucha activa para así reconocerse como sujetos con voz propia y que no funcionen como máquinas, sino como personalidades flexibles, mostrándose tal cual son.

Entre la confianza y el silencio. (Interacción entre la profesora, los niños y los adolescentes)

La misma interacción entre la profesora, los niños y los adolescentes se basa en el clima y el ambiente que uno mismo genere. Más allá de que se evidencia que la confianza es un aspecto importante en los hallazgos, también se evidencian aspectos tales como la actitud de los participantes durante la interacción, el ambiente y el lugar de trabajo.

Para lo anterior, algunas intervenciones se basan de los planteamientos de Lardone & Andruetto (2003) quienes plantean aspectos importantes con el fin de que el taller tenga éxito y logre su propósito. En primera instancia, el lugar y el espacio de implementación debe ser lo suficientemente cálido para estimular, sorprender y provocar a los participantes. En los hallazgos se puede considerar que entre la primera y la última intervención hay una diferencia notable, pues se pasa de trabajar en la habitación del niño a unas mesas en donde todos los participantes pueden mirarse a la cara (Lardone & Andruetto, 2003). La mayoría de las intervenciones, a diferencia de dos, se realizan en un mismo salón, no obstante, la distribución de las mesas siempre fue diferente. En algunas había más cercanía que otras o más interacción con el libro que otras. La distribución de las mesas también es un aspecto importante para tener en cuenta, puesto que ayuda a que los niños y los adolescentes se sientan en un mismo espacio de interacción.

Por otro lado, el clima que se genere es en gran medida responsabilidad del profesor. Es él quien imparte la confianza entre los participantes, quien más allá de abrir un solo espacio de confianza, lo genera en todo momento de la interacción. Los hallazgos en esta categoría evidencian que los participantes tienen un alto nivel de confianza por las expresiones que utilizan, en el cual dejan a un lado la formalidad y muestran su esencia. De este modo, el generar confianza por el profesor que continúa con los participantes, promueve un clima en el cual, como señala Lardone & Andruetto (2003) se generan espacios abiertos que suponen la libertad de todos, la apertura de los participantes, un nivel de sensibilización, la emoción la imaginación y lo lúdico.

Aportes a la pedagogía

Si bien los hallazgos son consistentes con la teoría, éstos logran demostrar unos avances frente a lo que se encuentra y permiten aportar nuevos conceptos frente al recontado como posibilidad de construcción de subjetividad. Es así como se puede concebir que el recontado de diferentes libros-álbum alude a las narraciones de las experiencias y sentimientos de los niños y adolescentes en situación de enfermedad, permitiendo la construcción de subjetividad. La herramienta esencial que posibilita la construcción de subjetividad en los participantes es, por un lado, la lectura de libros-álbum y la conversación que se da con los niños, intermediada por la profesora.

La construcción de subjetividad se logra a partir del recontado, del fomentar experiencias de lectura y propiciar espacios para que los niños y adolescentes sean autores de las narraciones. Lo que se pretende entonces es que la lectura se convierta en una actividad permanente para los participantes y partiendo de esa idea puedan reflexionar acerca de sí mismos, de su situación y la de los demás. Si bien lo anterior no se evidencia directamente en las intervenciones, pues la construcción de subjetividad no es un proceso tangible, si es posible que la lectura genere un impacto positivo en ellos, lo que posibilita a que se apropien de ella porque son conscientes de su impacto. Así las cosas, el concepto que se le da al recontado como posibilidad de construcción de subjetividad será clave para el desarrollo de los participantes quienes se encuentran en un contexto hospitalario. La experiencia en este contexto, específicamente en las aulas hospitalarias, es bastante significativa, pues el posibilitar que dichos niños y adolescentes logren construir procesos de identidad y de subjetividad, permite que se empoderen cada vez más de su propia vida, independiente de las situaciones diarias que tengan que afrontar.

Por otro lado, un nuevo aporte consiste en la mirada crítica que se le da a la experiencia. Al ser planeada e implementada permite que la práctica del docente sea cada vez más reflexiva que implica un continuo cuestionamiento, unos ajustes y en cierta medida una reelaboración de las planeaciones partiendo de la base de las reflexiones de la docente que surgen durante la implementación de las sesiones. Lo anterior permite identificar los avances en las sesiones, ya que la práctica reflexiva implica estar abiertos y reconocer los cambios para mejorar la planeación, el diálogo con los participantes, los libros, entre otros. De este modo, el reflexionar acerca de la práctica y el adoptar una mirada crítica hacia la experiencia, permite la construcción de un nuevo conocimiento.

De acuerdo con lo anterior, es indispensable resaltar algunas limitaciones que se presentan en la investigación, con el fin de dejar constancia ciertos aspectos que no se pueden controlar pero que son necesarios tenerlos en cuenta para que la práctica sea aún más reflexiva. Uno de los limitantes que se presenta es el lugar del trabajo, pues si bien la mayoría de las sesiones se realizan en salones amplios, hay ocasiones en las que algunos niños o adolescentes se encuentran incapacitados, sin tener la posibilidad de salir de la habitación. De esta manera, es indispensable que como docente se cuente con algún “plan B” en caso de que tener que trabajar en la habitación, pues se evidenció que el espacio de trabajo es algo incómodo y el televisor, ubicado en la habitación, es un factor de distracción para los participantes. Otro limitante alude a que la mayoría participantes, quienes se encuentran dentro del programa de aulas hospitalarias, llegan tarde a los talleres, lo que genera una desconcentración para los demás e implica tener que retomar el tema y contextualizar lo que se está haciendo. Una última limitante se refiere a la

imposibilidad por saber qué estudiantes pueden asistir o no a los talleres. De esta manera, el no poder trabajar con los mismos estudiantes, implica que no se siga un proceso con ellos y por esta razón, es necesario planear los talleres de manera independiente sin seguir una secuencia.

Sin lugar a duda, la propuesta pedagógica dirigida al recontado hace parte de un nuevo conocimiento y saber, pues está basada en el recontado que permite la construcción de procesos de subjetividad en los niños y adolescentes, en la cual ellos, partiendo de la lectura de diferentes libros-álbum logran conocerse a sí mismos, reflexionar sobre los demás y sentirse cada vez más parte de este mundo.

Nuevos caminos en el horizonte. Conclusiones

El ver como los niños y adolescentes en situación de enfermedad construyen sentido a partir de la lectura, vinculando con ésta sus experiencias y sentimientos, genera una satisfacción enorme debido a que se logra evidenciar que la lectura, inclusive de libros-álbum, refuerza las experiencias de los participantes, logrando que identifiquen sentimientos propios y únicos y permitiendo que se empoderen cada vez más de su propia historia de vida. Es así como se consolida cada vez más la discusión acerca de la necesidad de que las prácticas de lectura rompan la barrera tradicional que les asigna únicamente fines académicos y/o pragmáticos. Para esto, fomentarlas consiste en establecer una relación horizontal entre el profesor y el estudiante, abriendo espacios de confianza, pues de lo contrario no se tendrá el privilegio de escuchar sus infinitas historias y, aunque en la propuesta se desarrollan preguntas que van dirigidas a los niños y adolescentes, la relación entre el docente y los participantes se consolida en la medida en que el diálogo se construya conjuntamente.

El posibilitar espacios de lectura con niños y adolescentes en situación de enfermedad contribuye a la construcción de subjetividad. Los procesos de construcción de subjetividad, si bien cambiarlas o potenciarlas no dependen únicamente del docente, éstas, a través del vínculo con la lectura y las propias experiencias, invita a que los participantes piensen sobre su propia situación y escuchen la de los demás para así reforzar cada vez más su propia identidad, característica esencial dentro del contexto hospitalario. Y así la construcción no sea un proceso tangible, la propuesta pedagógica dirigida al recontado pretende concretar un trabajo sistemático

sobre las prácticas de lectura que potencien dichos procesos de subjetividad y sienten una base para su continuo desarrollo.

Por otro lado, el recontado posibilita hablar de temas que no se logren tratar de manera espontánea con los participantes, difícilmente a alguien se le ocurriría hablar acerca del miedo o el sentirse como un bicho raro si no fuera por el libro-álbum. Frente a éste, se tiene la idea de que su lectura está dirigida a la primera infancia, por la abundancia de imágenes y el escaso texto. Sin embargo, la investigación permite desvirtuar esta suposición porque el trabajo con los adolescentes alrededor de este género demuestra que es posible construir interpretaciones complejas, gracias a la vinculación de la temática con las experiencias vitales de los participantes.

Con base en lo anterior, sería interesante que el recontado como posibilidad de construcción de subjetividad con relación a las prácticas de lectura y la relación que se establece entre el docente y los estudiantes, no solamente se establezcan en este tipo de contextos, sino que se puedan aplicar en diferentes espacios respondiendo a las diferentes necesidades de los niños y adolescentes. Ahí radica la aplicabilidad de la investigación en otros contextos, puesto que la propuesta pedagógica dirigida al recontado de libros-álbum pretende que los niños y adolescentes se sitúen en un ambiente respetuoso, de escucha activa, donde puedan adquirir más confianza, puedan ser sujetos partícipes, con distintas ideas y opiniones y logren sacar a la luz sus diferentes sentimientos y experiencias. Entonces, la lectura y el recontado es una experiencia en la que los sujetos construyen su identidad dentro de espacios de socialización.

Bibliografía

- Aguilar, S., & Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación* , 73-88.
- Barcena, F. (2010). La respiración de las palabras. Ensayo sobre la experiencia de una lectura imposible. *Revista Educación y Pedagogía*, 14(32), 21-38.
- Bautante, M. (2008). La fuerza de la palabra. La lectura como factor de cambio. . *Acción Pedagógica*(17), 68-73.
- Betancourt, D., Franco, M., & Mesa, D. (2010). *Algunas Reflexiones desde la pedagogía hospitalaria para la primera infancia*.
- Beuchat, C. (2006). *Narración oral y niños. Una alegría para siempre*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Cajiao, F. (2013). ¿Qué significa leer y escribir? En *Leer para comprender, Escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela*. Bogotá: MEN.
- Caldin, C. (2001). The reading as a therapeutical function: bibliotherapy. *R. Elect. Bibliotecon*, 12, 32-44.
- Cardenas, R., & López, F. (2006). Hacia la construcción de un modelo social de la pedagogía hospitalaria. *Revista interuniversitaria*, 12(13), 59-70.
- Chambers, A. (1999). *Narración de cuentos y lectura en voz alta*. Banco del Libro.
- Chambers, A. (2008). *Conversaciones. Escritos sobre la literatura y los niños*. Fondo de Cultura Económica.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación. *Theoria*, 61-71.
- Coffey, A., & Aktinson, P. (2003). *Encontrar el sentido de los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*.
- Colomer, T. (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

- Colomer, T. (2005). El álbum y el texto. En J. I. Muñoz, *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Banco del libro.
- Dautant, M. (2008). La fuerza de la palabra. La lectura como factor de cambio. *Acción Pedagógica* (17), 68-73.
- Deberti, C. (2011). Notas de interés profesional. Leer: un derecho también en el hospital. *Información, Cultura y sociedad*(25), 145-152.
- Doonan, J. (2005). El libro álbum moderno. En J. I. Muñoz, *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Banco del Libro.
- Espinosa, A. M. (2013). Configuración de la subjetividad en la primera infancia en un momento posmoderno. *Revista Infancias Imágenes*, 18-28.
- Fernández, M. (2000). La pedagogía hospitalaria y el pedagogo hospitalario. *Tabanque*(15).
- Ferreira dos Santos, V. (2002). Lectura y libertad. Estrategias para el fomento de la lectura. *Educación y Biblioteca*, 130.
- González, F., Macías, E., & García, F. (2002). La pedagogía hospitalaria: reconsideración desde la actividad educativa. *Revista Complutense de Educación*, 13(1), 303-365.
- González-Simancas, J. L., & Polaino-Lorente, A. (1992). Pedagogía hospitalaria. *Actividad educativa en ambientes clínicos*, 50(191), 187-190.
- Gutiérrez, E. (2007). Las grabaciones en vídeo de secuencias didácticas como instrumento de observación, análisis y reflexión para la evaluación y autoevaluación de la práctica docente. *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 611-617.
- Hernández, E., & Rabadán, J. A. (2014). "Érase una vez...un cuento curativo". Atención educativa en población infantil hospitalizada a través de la literatura. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 129-150.
- Jara, O. (2014). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Colección: Educación Popular y saberes libertarios.
- Kiefer, B. (2005). Los libros-álbum como contextos para comprensiones literarias, estéticas y del mundo real. En J. I. Muñoz, *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Banco del libro .

- Lardone, L., & Andruetto, M. T. (2003). *La construcción del taller de escritura. En la escuela, la biblioteca, el club*. Homo Sapiens.
- Larrosa, J. (2003). Literatura, experiencia y formación. (Entrevista por Alredo J da Veiga Nieto). En J. Larrosa, *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- León, J. (s.f.). *Paradigma interpretativo y socio crítico*.
- Lerner, D. (1996). Es posible leer en la escuela . *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de lectura.*, 1-20.
- Lewis, D. (2005). La constructividad del texto: el libro-álbum y la metaficción. En J. I. Muñoz, *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Banco del libro.
- Lizasoáin, O. (2007). *Hacia un modo conjunto de entender la pedagogía hospitalaria*. Primera Jornada Nacional de Pedagogía Hospitalaria en Venezuela.
- Lizasoáin, O. (2009). La situación en España: una experiencia relevante. En A. F. Educativos, *Memoria del primer diplomado en Pedagogía Hospitalaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- López, M. (2011). Biblioterapia para promover la resiliencia. *Boletín de la Anabad, LXI(3)*.
- Lysaker, J., & Sedberry, T. (2015). Reading difference: picture book retellings as contexts for exploring personal meanings of race and culture. *Literacy, 49(2)*, 105-112.
- Marantz, K. (2005). Con estas luces. En J. I. Muñoz, *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Banco del Libro.
- Márquez, E. (2010). Una experiencia de mediación de lectura, para "otros lectores". *Educere, 14(48)*, 2010.
- MEN. (2013). *Leer para comprender. Escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela*. Bogotá.
- Merino, G. (2004). Lectura con "grupos invisibles". *Lectura y Vida, 25(4)*, 48-53.
- Moya, A. J., & Pinar, M. J. (2007). La interacción texto/imagen en el cuento ilustrado. Un análisis multimodal. *OCNOS, 21-38*.
- Nodelman, P. (2005). Pistas y secretos: cómo funcionan los libro-álbum. En J. I. Muñoz, *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños* . Banco del libro.
- Pachón, T., & Hernández, N. (2012). Experiencias de la lectura literaria con niños de segundo ciclo desde una perspectiva hermenéutica. *Caminos Educativos 1, 33-50*.

- Padrino, J. (2005). La promoción de la lectura: una permanente tarea educativa. *Revista de Educación*, 37-51.
- Perriconi, G. (2005). La literatura para chicos y jóvenes y los temas "difíciles". *Lectura y Vida*, XXVI(2), 64-70.
- Perriconi, G. (2005). Una alternativa de aprendizaje: los talleres literarios. *Lectura y Vida*, 18(2).
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2003). *La lectura, íntima y compartida*. I Jornadas Aragonesas de Bibliotecas Escolares y Promoción de la Lectura. 10º Aniversario de "Leer juntos".
- Petit, M. (2012). La literatura, parte integrante del arte de habitar. En T. Colomer, *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes*. Barcelona.
- Polaino-Lorente, A., & Lizasoain, O. (1992). La pedagogía hospitalaria en Europa: la historia reciente de un movimiento pedagógico innovador. *Psicotherma*, 4(1), 49-67.
- Roa, C., Pérez, M., Villegas, L., & Vargas, Á. (2015). Escribir las prácticas: una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico realizado en las aulas. *Pontificia Universidad Javeriana- COLCIENCIAS*.
- Robledo, B. H. (2007). Libro/Escuela: un binomio fantástico. *Pensar el libro*, 1-5.
- Robledo, B. H. (2013). La literatura un espacio habitable. *Ponencia presentada en el Tercer Encuentro de Mediadores de Lectura*. Universidad Austral.
- Robledo, L., Arcila, L., & Castrillón, J. (2004). *Paradigmas y Modelos de Investigación. Guía Didáctica y Módulo*. Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Baptista, M. d. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Seitz, E. (2011). Biblioterapia Hospitalaria. *Boletín de la Anabad*, LXI(3).
- Serradas, M. (1999). El valor terapéutico de la lectura en el medio hospitalario. *Aula*(11), 233-245.
- Shulevitz, U. (2005). ¿Qué es un libro álbum? En J. I. Muñoz, *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Banco del Libro.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*.

- Tomaino, V. (2015). La experiencia de la lectura y la construcción de la subjetividad en situaciones de vulnerabilidad . En C. E. MERCOSUR, *X Encuentro de Directores y IX de Docentes de Escuelas de Bibliotecología y Ciencia de la Información del MERCOSUR: La cooperación y el compromiso en la formación profesional*. Buenos Aires: Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- UNESCO. (2007). *Aulas hospitalarias*. Chile: Reflexiones de la VIII Jornada sobre Pedagogía Hospitalaria .
- Vasilachis, I. (2006). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Violant, V., Molina, M., & Pastor, C. (2009). *Pedagogía hospitalaria: necesidades, ámbitos y metodología de intervención*. Ministerio de Educación. División de Educación General. Unidad de Educación Especial.
- Yubero, S., & Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Revista OCNOS*(6), 7-20.

Anexos

Anexo 1. Planeaciones de las seis sesiones

Instrumento 1. Planeación de la actividad (es indispensable diligenciar este instrumento antes de intervenir)			
1. Nombre de la actividad	El sentirse ignorado.		
2. Texto que será leído, razones de la selección	<p>Ahora no, Bernardo. David McKee. Nidos, 2005.</p> <ul style="list-style-type: none"> Las ilustraciones se prestan para varias interpretaciones Contiene un vocabulario sencillo para los niños, especialmente aquellos quienes no han tenido la oportunidad de vincularse anteriormente con la lectura. El tema, el sentimiento de sentirse ignorado por los padres, posibilita a generar un espacio de diálogo en el que se compartan los sentimientos de los niños y puedan vincular sus experiencias con al tema. 		
3. Tiempo de duración	30 minutos aproximadamente.		
4. Modalidad de lectura y a quién va dirigido	La lectura dirigida a los niños se realizará en voz alta por parte de la profesora.		
5. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> Escuchar atentamente la lectura. Generar reflexión de la lectura y los personajes. Vincular la temática del libro con sus propias experiencias. Participar activamente en los espacios de diálogo. Escuchar de manera atenta a sus compañeros y respetar la diversidad de opiniones. Reconocer su propia voz y cada experiencia particular. 		
6. Resultados generales esperados no relacionados con los aprendizajes específicos	Se espera vincular a los niños con la lectura, de tal manera que puedan reflexionar acerca de ésta, para posteriormente abrir un espacio de diálogo en el que narren sus sentimientos, emociones y experiencias propias generadas en la lectura.		
7. Descripción de la actividad, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente, así como las consignas. Para este ítem es importante tener en cuenta que no se debe hacer una descripción general de la actividad, sino de cada momento o componente.	Momentos o componentes de la actividad	Lo que se espera de los niños	Consignas del docente. Posibles intervenciones
	<p>Momento 1. Antes de la lectura</p> <p>Los niños, al igual que la profesora estarán sentados en las mesas, de tal manera que puedan observar el libro adecuadamente. Como se desconoce la distribución del espacio, es necesario que la profesora organice el espacio para que los niños logren estar cómodos antes de empezar la lectura.</p> <p>Antes de dar inicio a la lectura, se pretende abrir un espacio en donde la profesora abra vínculo emocional con los</p>	<p>Momento 1. Antes de la lectura</p> <p>Para este momento se espera que los niños estén con buena disposición para realizar los dibujos. Se espera también que logren compartir lo que dibujan, escuchen a los demás y sean respetuosos con sus compañeros.</p> <p>Se espera que los niños estén abiertos durante el espacio donde se pretende abrir un vínculo de confianza, puedan expresar lo que piensan y lo que sienten. Lo anterior con el fin de que al</p>	<p>Momento 1. Antes de la lectura</p> <p>Apertura del vínculo emocional de los niños: *Tengo varios papeles, cada uno escoja uno y les indicaré lo que deben dibujar</p> <p>*Ahora que ya terminaron su dibujo, vamos a compartirlo y nos cuentan lo que hicieron.</p>

<p>estudiantes. Para esto, los niños sacarán un papel, en el que deben realizar un dibujo de ellos mismos, lo que quieren realizar cuando salgan del tratamiento y lo que harían cuando sean grandes. Al momento de finalizar los dibujos, los niños compartirán cada dibujo realizado.</p>	<p>momento del recontado (momento clave de la planeación) haya más confianza.</p>	
<p>Momento 2. Durante la lectura</p> <p>La lectura se realizará en voz alta por parte de la profesora. No se harán interrupciones de ningún tipo por parte de los niños.</p>	<p>Momento 2. Durante la lectura</p> <p>Se espera que en este momento los niños estén atentos a la lectura y de alguna manera se identifiquen con Ramón y sus preocupaciones.</p>	<p>Momento 2. Durante la lectura</p> <p>Momentos en los que hay que cambiar de tonalidad.</p> <p>*"Ahora no, Bernardo", dijo su mamá</p> <p>*"Ahora no, Bernardo", dijo su papá</p> <p>*"GRRR", hizo el monstruo detrás de la mamá de Bernardo.</p>
<p>Momento 3. Después de la lectura</p> <p>Después de la lectura se abrirá un espacio en el cual los niños podrán expresar lo que les generó la lectura. De igual manera, podrán expresar si hubo alguna identificación el personaje de la lectura.</p> <p>Posteriormente, con base en el tema principal de la lectura y el diálogo que se genera, con los niños será posible dar inicio. Este recontado es impredecible, por lo cual no se puede anticipar pero si se puede esperar ciertos aspectos de los niños y la profesora puede direccionarlos hacia ese camino por medio de las preguntas que les formula.</p>	<p>Momento 3. Después de la lectura</p> <p>Se espera que en este espacio los niños estén abiertos a responder las preguntas que se le formulen, y más allá de que las contesten, se espera que se genere un diálogo entre todos los participantes, incluyendo la profesora. De esta manera podrán intercambiar ideas, interpretaciones y diferencias por medio del diálogo.</p> <p>De igual manera, se espera que todos tengan la motivación de hablar y de intercambiar su experiencia personal acerca de sus preocupaciones. Lo anterior permitirá que el recontado de lugar, los niños se abran a</p>	<p>Momento 3. Después de la lectura</p> <p>*¿Cómo se siente Bernardo al ser ignorado por sus papás?</p> <p>*¿Por qué los papás no le ponen atención a Bernardo?</p> <p>*¿Por qué aparece el monstruo?</p> <p>*¿Quién es?</p> <p>*¿De dónde viene?</p> <p>*¿Por qué los papás no se dan cuenta del monstruo si es más grande que Bernardo?</p> <p>*¿Te has sentido alguna vez como Bernardo? ¿Qué tus papás te ignoran?</p> <p>*¿Tus papás siempre te ponen atención? ¿Algunas veces no lo hacen?</p> <p>*Si tu fueras Bernardo, ¿qué harías para que tus papás te pongan atención?</p>

		<p>un espacio que solo la lectura lo permite.</p> <p>Con las reflexiones generadas posterior a la lectura, se espera que los participantes puedan vincularse con la historia, con los personajes y así puedan vincularla con sus propias experiencias, dando inicio al recontado, en donde ellos narran sus propias historias con base en la lectura.</p>	<p>*¿No te quisieras convertir en otra cosa para que te pongan atención? ¿En qué?</p>
	<p>Momento 4. Cierre</p> <p>Para dicha lectura, no se cuenta con un cierre específico, debido a que se trabajarán dos libros más, específicamente “Edu, el pequeño lobo” y “Ramón preocupón”</p>	<p>Momento 4. Cierre</p> <p>---</p>	<p>Momento 4. Cierre</p> <p>---</p>
8. Productos académicos	<p>La producción tendrá que ver con las intervenciones de los niños y los adolescentes acerca de la conversación que se genera en torno a la lectura y la vinculación que ellos mismos realicen entre sus experiencias y lo leído. De igual manera, el producto está ligado a las producciones escritas que realicen acerca de los sentimientos que les generó la lectura.</p>		
9. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	<p>Se documentarán las intervenciones por medio de fotos y videos para después poder en evidencia los logros en relación con la lectura y la vinculación de sus experiencias con el libro -recontado-.</p>		
10. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo y/o audio acerca de la lectura y después de la lectura, en el que los niños participan e intervienen. • Fotos acerca de sus productos. 		

Instrumento 2. Planeación de la actividad (es indispensable diligenciar este instrumento antes de intervenir)			
1. Nombre de la actividad	¿Qué es el miedo?		
2. Texto que será leído, razones de la selección	<p><i>Edu, el pequeño lobo.</i> Grégoire Solotareff. Barcelona: Editorial Corimbo, 2004.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El libro en cuanto a su calidad estética, es rica en imágenes pues éstas son atractivas y permiten que el lector pueda apreciarlas. • Abarca más de un personaje lo que permite que el lector se pueda identificar con alguno de los dos. • Su vocabulario no es tan sencillo pero tampoco complejo, lo que permite una fácil comprensión. • Lo esencial es el tema que abarca: el miedo, que permite que los niños se identifiquen con éste fácilmente. 		
3. Tiempo de duración	30 minutos aproximadamente		
4. Modalidad de lectura y a quién va dirigido.	La lectura dirigida a los niños se realizará en voz alta por parte de la profesora.		
5. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Participar activamente en el espacio de diálogo que pretende establecer una conexión con la profesora • Escuchar atentamente la lectura • Reflexionar lo leído y generar empatía con los personajes. • Vincular el libro con sus propias experiencias. • Participar activamente en los espacios de diálogo • Escuchar de manera atenta a sus compañeros. • Intercambiar opiniones y respetar su diversidad. • Reconocer su propia voz y cada experiencia particular. 		
6. Resultados generales esperados no relacionados con los aprendizajes específicos	Se espera vincular a los niños y adolescentes con la lectura, de tal manera que puedan reflexionar acerca de ésta, para posteriormente abrir un espacio de diálogo en el que vinculen sus sentimientos, emociones y experiencias propias generadas en la lectura.		
7. Descripción de la actividad, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente, así como las consignas. Para este ítem es importante tener en cuenta que no se debe hacer una descripción general de la actividad, sino de cada momento o componente.	Momentos o componentes de la actividad	Lo que se espera de los niños	Consignas del docente. Posibles intervenciones
	<p>Momento 1. Antes de la lectura</p> <p>Antes de dar inicio a la lectura, se pretende abrir un espacio en donde la profesora abra vínculo emocional con los estudiantes. Para esto, los niños sacarán un papel, en el que deben realizar un dibujo de ellos mismos, lo que quieren realizar cuando salgan del tratamiento y lo que harían cuando sean grandes. Al momento de finalizar los dibujos, los</p>	<p>Momento 1. Antes de la lectura</p> <p>En este momento se espera que los niños se abran y compartan sus diferentes gustos en cuanto lo que más les gustaría hacer cuando terminen el tratamiento en el hospital. De igual manera, se espera que se conozcan más entre ellos y generen un vínculo más cercano en caso de que no lo hubiera. Al momento de presentar el libro, se espera que los niños estén ansiosos y les genere curiosidad lo que van a leer con mirar la portada en la que aparece el lobo.</p>	<p>Momento 1. Antes de la lectura</p> <p>* Este libro que vamos a leer se llama Edu, el pequeño lobo. * El autor de este libro se llama Grégoire Solotareff, claramente este señor no es de acá de Colombia, sino de Egipto y se dedica a escribir muchos libros para</p>

	<p>niños compartirán cada dibujo realizado.</p> <p>Después de lo anterior, la profesora presentará el libro con su respectivo autor, generando expectativa en ellos.</p>		<p>niños, como este que vamos a leer”</p>
	<p>Momento 2. Durante la lectura</p> <p>La lectura se realizará en voz alta por parte de la profesora. No se harán interrupciones de ningún tipo por parte de los niños.</p> <p>La profesora pasará las páginas despacio con el fin de que los niños puedan apreciar las imágenes.</p>	<p>Momento 2. Durante la lectura</p> <p>Se espera que los niños estén atentos a la lectura y a medida que se desarrolle el libro, les genere curiosidad saber qué pasará con el lobo y el conejo.</p>	<p>Momento 2. Durante la lectura</p> <p>En algunas ocasiones se leerá de manera lenta para que los niños comprendan la temática del libro.</p> <p>* “Ese día, el viejo lobo iba tan deprisa que se dio contra una peña y murió en el acto. Así que el pequeño lobo se quedó solo...” Seguramente preguntarán que es peña, a lo que la profesora responderá la pregunta refiriéndose a que es una roca grande.</p> <p>*Unas veces jugaban a MIEDO AL LOBO, otras veces jugaban MIEDO AL CONEJO. Pero, mientras que Edu no tenía nunca miedo cuando jugaban a MIEDO AL CONEJO, Tom tenía mucho miedo cuando jugaban MIEDO AL LOBO. Es importante que la profesora realice una preparación adecuada para no confundirse cuando lea esta página y los</p>

			<p>niños entiendan claramente el mensaje. Las palabras en mayúscula las leerá con mayor entonación.</p> <p>La profesora deberá hacer dos diferentes entonaciones para referirse ya sea al lobo o al conejo y para que los niños sepan con claridad quién está hablando *«¡Eh! ¡Tú!», dijo el lobo... «Pues, si está muerto», dijo el animalito...</p>
	<p>Momento 3. Después de la lectura</p> <p>Posterior a la lectura, se abrirá un espacio de diálogo en el cual los niños hablen acerca de lo leído. Para esto, se generarán preguntas de todo tipo que permitan el recontado por parte de ellos, en los que vinculen sus sentimientos y experiencias propias con el tema central del libro y con los personajes.</p>	<p>Momento 3. Después de la lectura</p> <p>Se espera que los niños participen activamente en este espacio de diálogo, en la cual identifiquen lo que les generó la lectura, si lograron identificarse con alguno de los personajes. Esencialmente, se espera que los niños puedan vincular sus experiencias con lo leído y puedan hablar abiertamente.</p> <p>Se espera que en este espacio los niños reconozcan su voz propia pero así también respeten la de los demás. Será importante que puedan vincular experiencias similares y complementarlas entre ellas e intercambiarlas.</p> <p>Con las reflexiones generadas posterior a la lectura, se espera que los participantes puedan vincularse con la historia, con los personajes y así puedan vincularla con sus propias experiencias y sentimientos del miedo, dando inicio al recontado.</p>	<p>Momento 3. Después de la lectura</p> <p>*¿Qué sienten Edu y Tom cuando se conocen? *Después... ¿qué sintió Tom cuando Edu lo asustó? *¿Te has sentido alguna vez como Tom? *Si tu fueras Tom, ¿qué harías para dejar de tenerle miedo al lobo? ¿cómo te protegerías de Edu? *Si tu fueras Edu, ¿qué harías para que Tom no sienta miedo? *¿Hay algo que te de miedo? *¿Hay alguien que te de miedo? *¿Dónde te esconderías cuando tienes miedo?</p>

	<p>Momento 4. Cierre</p> <p>El momento de cierre alude a la continuación del recontado pero como una manera de pensar que todo miedo tiene solución, inclusive lo que impide la realización de los sueños por el mismo miedo. Entonces, la profesora dirigirá preguntas para que los niños reflexionen sobre lo que pueden llegar a hacer con sus miedos. Para esto, es necesario que ella intervenga expresando sus miedos y lo que haría para dejarlos. De esta manera, los niños tendrán más entusiasmo y podrán participar activamente.</p>	<p>Momento 4. Cierre</p> <p>Se espera que los niños reflexionen acerca de sus miedos y participen activamente. Esta modalidad exige que sea una conversación entre la profesora y los niños.</p> <p>En el caso de los adolescentes, se espera que reflexionen acerca de lo que hacen para superar sus miedos y lo escriban, para luego poder expresar lo que plasmaron.</p>	<p>Momento 4. Cierre</p> <p>En este momento la profesora le preguntará a los niños acerca del miedo y vinculará las preguntas a los sueños.</p> <p>*¿Qué haces para dejar de sentir miedo? *¿Tienes a alguien que te ayude a superar esos miedos?</p>
8. Productos académicos	La producción tendrá que ver con las intervenciones de los niños y los adolescentes acerca de la conversación que se genera en torno a la lectura y la vinculación que ellos mismos realicen entre sus experiencias y lo leído. De igual manera, la producción será un escrito acerca de lo que harían para vencer sus miedos y sus intervenciones acerca de lo que escribieron.		
9. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	Se documentarán las intervenciones por medio de fotos y videos para después poder en evidencia los logros en relación con la lectura y la vinculación de sus experiencias con el libro -recontado-.		
10. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo y/o audio acerca de la lectura y después de la lectura, en el que los niños participan e intervienen. • Fotos acerca de sus productos. 		

Instrumento 3. Planeación de la actividad (es indispensable diligenciar este instrumento antes de intervenir)			
1. Nombre de la actividad	¿Qué nos preocupa?		
2. Texto que será leído. Razones de la selección.	<p>Ramón preocupón. Anthony Browne. México: Fondo de cultura Económica, 2006.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En cuanto a su calidad estética, es rica en imágenes, lo que permite que el lector las pueda apreciar bastante y miraras detenidamente. • Tiene además un vocabulario sencillo, lo que permite que su comprensión no sea compleja. • Lo que radica es el tema que se puede abarcar generada en la lectura, ese espacio de diálogo, en el cual se les otorga a los niños hablar de sus propias preocupaciones. 		
3. Tiempo de duración	60 minutos aproximadamente		
4. Modalidad de lectura y a quién va dirigido	La lectura, dirigida a los niños, se hará en voz alta por parte de la profesora.		
5. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar atentamente la lectura. • Generar reflexión de la lectura y los personajes. • Vincular el libro con sus propias experiencias. • Participar activamente en los espacios de diálogo. • Escuchar de manera atenta a sus compañeros y respetar la diversidad de opiniones. • Reconocer su propia voz y cada experiencia particular. 		
6. Resultados generales esperados no relacionados con los aprendizajes específicos	Se espera vincular a los niños y adolescentes con la lectura, de tal manera que puedan reflexionar acerca de ésta, para posteriormente abrir un espacio de diálogo en el que vinculen sus sentimientos, emociones y experiencias propias generadas en la lectura.		
7. Descripción de la actividad, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente, así como las consignas. Para este ítem es importante tener en cuenta que no se debe hacer una descripción general de la actividad, sino de cada momento o componente.	Momentos o componentes de la actividad	Lo que se espera de los niños	Consignas del docente. Posibles intervenciones
	<p>Momento 1. Antes de la lectura</p> <p>Los niños, al igual que la profesora estarán sentados en las mesas, de tal manera que puedan observar el libro adecuadamente. Como se desconoce la distribución del espacio, es necesario que la profesora organice el espacio para que los niños logren estar cómodos antes de empezar la lectura.</p> <p>Antes de dar inicio a la lectura, se pretende abrir un espacio en donde la profesora abra vínculo emocional con los estudiantes. Para esto, los niños sacarán un papel, en el que deben realizar un dibujo</p>	<p>Momento 1. Antes de la lectura</p> <p>Para este momento se espera que los niños estén con buena disposición para realizar los dibujos. Se espera también que logren compartir lo que dibujan, escuchen a los demás y sean respetuosos con sus compañeros.</p> <p>Asimismo, se espera que los niños estén abiertos durante el espacio donde se pretende abrir un vínculo de confianza, puedan expresar lo que piensan y lo que sienten. Lo anterior con el fin de que al momento del recontado (momento clave de la planeación) haya más confianza.</p>	<p>Momento 1. Antes de la lectura</p> <p>Apertura del vínculo emocional de los niños: *Tengo varios papeles, cada uno escoja uno y les indicaré lo que deben dibujar”</p> <p>*Ahora que ya terminaron su dibujo, vamos a compartirlo y nos cuentan lo que hicieron”</p> <p>Apertura de un vínculo de confianza: ese espacio se dará por medio de una pregunta que formulará la profesora y que también llevará a que los niños se intriguen por el lectura:</p>

	<p>de ellos mismos, lo que quieren realizar cuando salgan del tratamiento y lo que harían cuando sean grandes. Al momento de finalizar los dibujos, los niños compartirán cada dibujo realizado.</p> <p>Posteriormente, se reflexionará con los niños sobre el libro antes de iniciar la lectura, en la cual se les invitará a pensar acerca del título, con el fin de generar expectativa acerca del mismo. Luego, la profesora presentará el libro, mencionando su título y el autor.</p>	<p>Finalmente, se espera que genere una adecuada expectativa, lo que conduce a que estén ansiosos por la lectura.</p>	<p>*Concentrémonos en la palabra “preocupón”, ¿a qué te suena esa palabra? *¿La has escuchado alguna vez? *¿Qué es preocupón?” “¿Qué es estar preocupado?”</p> <p>*Para corroborar lo anterior y para generar curiosidad del libro se leerá la contraportada del libro.</p> <p>La profesora presentará el libro con su respectivo autor:</p> <p>*Este libro que vamos a leer se llama Ramón preocupón. La persona quien escribe un libro se llama autor y el autor de este libro se llama Anthony Browne. Él es muy reconocido porque ha escrito otros libros llamados Willy el Campeón, Willy y Hugo, y muchos otros libros para niños.</p>
	<p>Momento 2. Durante la lectura</p> <p>La lectura se realizará en voz alta por parte de la profesora. No se harán interrupciones de ningún tipo por parte de los niños.</p>	<p>Momento 2. Durante la lectura</p> <p>Se espera que en este momento los niños estén atentos a la lectura y de alguna manera se identifiquen con Ramón y sus preocupaciones.</p>	<p>Momento 2. Durante la lectura</p> <p>Momentos en los que hay que cambiar de tonalidad.</p> <p>“Se preocupaba por los sombreros. Se preocupaba por los zapatos. Ramón se preocupaba por las nubes, por la lluvia y por los pájaros enormes.”</p> <p>En estas páginas, las palabras en negrilla se leerán mas fuerte, para que los niños conozcan con mayor claridad las preocupaciones de Ramón.</p>
	<p>Momento 3. Después de la lectura</p> <p>Después de la lectura se abrirá un espacio en el cual los niños podrán expresar lo</p>	<p>Momento 3. Después de la lectura</p> <p>Se espera que en este espacio los niños estén abiertos a responder las preguntas que se</p>	<p>Momento 3. Después de la lectura</p> <p>*¿Cómo se sentía Ramón al no poder dormir?</p>

	<p>que les generó la lectura. De igual manera, podrán expresar si hubo alguna identificación el personaje de la lectura.</p> <p>Posteriormente, con base en el tema principal de la lectura y el diálogo que se genera, será posible dar inicio al recontado por parte de los niños. Este recontado es impredecible, por lo cual no se puede anticipar pero si se puede esperar ciertos aspectos de los niños y la profesora puede direccionarlos hacia ese camino por medio de las preguntas que les formula.</p>	<p>le formulen, y más allá de que las contesten, se espera que se genere un diálogo entre todos los participantes, incluyendo la profesora. En este sentido, se espera que los participantes puedan vincularse con la historia, con los personajes y así logren vincularla con sus propias experiencias, como las preocupaciones, dando inicio al recontado, en donde ellos narran sus propias historias con base en la lectura.</p> <p>De igual manera, se espera que todos tengan la motivación de hablar y de intercambiar su experiencia personal acerca de sus preocupaciones. De esta manera podrán intercambiar ideas, interpretaciones y diferencias por medio del diálogo. Lo anterior permitirá que el recontado de lugar, los niños se abran a un espacio que solo la lectura lo permite.</p>	<p>*¿Por qué le preocupaban esas cosas? *¿Hay algo que te preocupe? *¿Tienes preocupaciones como Ramón?</p> <p>*¿Alguna vez te ha preocupado algo que no te deja dormir? *¿Qué te preocupa? *¿Qué haces/harías para solucionar tus preocupaciones?</p>
	<p>Momento 4. Cierre</p> <p>Para el momento del cierre, los niños deberán dibujar un (os) quita pesar (es), le darán nombre a cada uno y también podrán dibujar algunas de las preocupaciones que mencionaron en el recontado. Posteriormente, deberán explicar el dibujo que cada uno realizó.</p>	<p>Momento 4. Cierre</p> <p>Se espera que en este momento, los niños sean sujetos activos y puedan dibujar cómo se imaginan a su quita pesar. Asimismo, se espera que expliquen con detalle lo que dibujaron, es decir el nombre del quita pesar y de qué preocupación se encarga.</p>	<p>Momento 4. Cierre</p> <p>Intervención de la profesora: *Muy bien, ahora que ya saben la solución a sus preocupaciones, deberán hacer la suya propia, puede ser igual a la de Ramón o diferente.</p> <p>*Ahora, cada uno nos va a contar lo que hizo *¿Qué hiciste? Cuentanos.</p> <p>En el caso de ser un quita pesar: *¿Cómo se llama? *¿Qué preocupaciones guarda? *¿Dónde lo vas a tener?"</p>
<p>8. Productos académicos</p>	<p>La producción tendrá que ver con las intervenciones de los niños y los adolescentes acerca de la conversación que se genera en torno a la lectura y la vinculación que ellos mismos realicen entre sus experiencias y lo leído. De igual manera, las producciones serán los dibujos que realicen acerca de sus soluciones para las preocupaciones y lo que expresaron por medio del dibujo.</p>		

<p>9. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes</p>	<p>Se documentarán las intervenciones por medio de fotos y videos para después poder en evidencia los logros en relación con la lectura y la vinculación de sus experiencias con el libro -recontado-.</p>
<p>10. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo y/o audio acerca de la lectura y después de la lectura, en el que los niños participan e intervienen. • Fotos acerca de sus productos.

Instrumento 4. Planeación de la actividad (es indispensable diligenciar este instrumento antes de intervenir)			
1. Nombre de la actividad	Es verdad que no nació aquí...pero en este lugar aprendí a vivir.		
2. Texto que será leído, razones de la selección	<p>Eloísa y los bichos. Jairo Buitrago y Rafael Yockteng. Colombia: Babel, 2009.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es rica en imágenes lo que posibilita una variedad de interpretaciones por parte de los niños y adolescentes. • Da la posibilidad de que los niños y los adolescentes se puedan identificar con el personaje, con sus sentimientos y con su experiencia al llegar a un lugar desconocido. 		
3. Tiempo de duración	30 minutos aproximadamente.		
4. Modalidad de lectura y a quién va dirigida	<p>* Si la lectura es dirigida a los niños la lectura se hará en voz alta por parte de la profesora. * Si la lectura es dirigida a los adolescentes, la profesora escogerá al azar a alguno de ellos para que lea en voz alta.</p>		
5. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar atentamente la lectura. • Que los adolescentes logren leer en voz alta para sus compañeros. • Generar reflexión de la lectura y los personajes. • Vincular el libro con sus propias experiencias. • Participar activamente en los espacios de diálogo. • Escuchar de manera atenta a sus compañeros y respetar la diversidad de opiniones. • Reconocer su propia voz y cada experiencia particular. • Respetar las diferentes interpretaciones que se dan a partir de la lectura. 		
6. Resultados generales esperados no relacionados con los aprendizajes específicos	Se espera vincular a los niños y adolescentes con la lectura, de tal manera que puedan reflexionar acerca de ésta, para posteriormente abrir un espacio de diálogo en el que vinculen sus sentimientos, emociones y experiencias propias generadas en la lectura.		
7. Descripción de la actividad, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente, así como las consignas. Para este ítem es importante tener en cuenta que no se debe hacer una descripción general de la actividad, sino de cada momento o componente.	Momentos o componentes de la actividad	Lo que se espera de los niños	Consignas del docente. Posibles intervenciones
	<p>Momento 1. Antes de la lectura</p> <p>Para los niños: Apertura de un vínculo entre los niños y la profesora para conocerlos más a fondo, conocer lo que les gustaría realizar cuando salgan del tratamiento. Lo anterior permite generar una conexión entre la profesora y los niños y para esto es necesario que la profesora también haga alusión a su sueño. Esto ayuda a que el momento del recontado sea más que todo una conversación que simple cuestionario, gracias a la conexión que se genera al comienzo.</p> <p>Para los adolescentes: apertura de un vínculo emocional en el cual ellos deben explicar la</p>	<p>Momento 1. Antes de la lectura</p> <p>Se espera que los niños y los adolescentes estén motivados por la lectura, aun más después de que pudieron interactuar con éste antes de la lectura. Asimismo, se espera que participen activamente, dando diferentes interpretaciones de lo que observan en la portada.</p> <p>Se espera que el adolescente, encargado de leer, tenga una actitud abierta al querer leer en frente de sus compañeros y la lectura.</p> <p>Se espera que el adolescente tenga una buena disposición y actitud frente a la lectura.</p>	<p>Momento 1. Antes de la lectura</p> <p>Para la apertura del vínculo emocional en</p> <p>Niños: *Me gustaría que dibujes lo que más te gustaría hacer cuando termines el tratamiento. *¿Qué dibujaste? Cuéntanos.</p> <p>Adolescentes: *Cuéntanos, por qué razón estás en el hospital. *¿Hace cuánto estás acá?"</p> <p>Ambos: *¿Qué observas en la portada del libro?</p>

	<p>razón por la cual se encuentran en el hospital. Este espacio ayuda a generar un vínculo de confianza entre los participantes y la profesora desde el primer momento.</p> <p>Para generar un vínculo de confianza entre los niños o los adolescentes y para que ellos estén con expectativa ante lo que van a leer, deberán reflexionar la portada de éste en el que sus comentarios e interpretaciones saldrán a la luz.</p> <p>Posteriormente, se presentará el libro, pero éste variará según a quién vaya dirigido el libro.</p> <p>A los niños se le presentará el título y el autor del libro mientras que a los adolescentes se le pedirá que lea tanto el autor como el título.</p> <p>Antes de comenzar la lectura, la profesora presentará las normas y pautas de interacción aludiendo que no se harán interrupciones de la lectura sino hasta que ésta termina.</p> <p>Al adolescente encargado de leer, se le explicará como debe mostrar el libro para que todos puedan observar las imágenes.</p>		<p>*¿De qué puede tratar el libro si ves la portada? *¿Cómo se está sintiendo la niña? *¿Vemos si es verdad?</p> <p>Niños: *Este libro que vamos a leer se llama Eloísa y los bichos. ¿Sabes cómo se llama la persona que escribe un libro? Los autores de este libro son se llaman Jairo Buitrago y Rafael Yockteng”</p> <p>Adolescentes: *Antes de empezar la lectura, lee el título y los autores del libro, por favor. *Dato curioso, Jairo Buitrago es un autor colombiano y Rafael Yockteng es peruano. ¿Alguna vez has los habías escuchado?</p> <p>*Vas a leer el libro completo y después de leerlo podrán hacer todas las preguntas que quieras o decirme todas las dudas que tengan, ¿de acuerdo?</p> <p>*Debes tener en cuenta que todos queremos ver las imágenes, entonces hazte en una posición de tal manera que todos podamos ver, pero en la que tú también puedas leer”</p>
	<p>Momento 2. Durante la lectura</p> <p>Lectura en voz alta por parte de la profesora. El libro contiene imágenes muy ricas en contenido, por lo tanto se pasarán lentamente para que los niños las puedan apreciar.</p>	<p>Momento 2. Durante la lectura</p> <p>Se espera que los niños estén atentos a la lectura y a medida que se desarrolle el libro, les genere curiosidad saber qué pasará con Eloísa. Asimismo, se espera que comprendan la totalidad de la lectura.</p>	<p>Momento 2. Durante la lectura</p> <p>Lectura completa sin interrupciones ya sea por parte de la profesora o del adolescente.</p>

	<p>Momento 3. Después de la lectura</p> <p>Posterior a la lectura, se abrirá un espacio de diálogo en el cual los niños podrán hablar acerca de lo leído. Para esto, se generarán preguntas de todo tipo que permitan no solamente la comprensión, sino también el vínculo generado entre lo leído y sus propias experiencias -el recontado-.</p>	<p>Momento 3. Después de la lectura</p> <p>Se espera que los niños y los adolescentes participen activamente en el espacio de diálogo, en el cual expresen sus inferencias frente a la lectura, vean las imágenes y puedan hacer aportes valiosos. De igual manera, se espera que, por medio de las preguntas, puedan situarse en los zapatos del personaje y reflexionar sus sentimientos.</p> <p>Además, las preguntas posibilitarán a que los participantes puedan vincular sus experiencias con lo leído, puedan aportar ideas que a lo mejor nunca han expresado. Se espera que puedan reflexionar acerca de sus propias vivencias y sentimientos y estén abiertos a compartirlos y a respetar las de los demás.</p>	<p>Momento 3. Después de la lectura</p> <p>*¿Cómo se siente Eloísa al llegar a la nueva ciudad? *¿Cómo se sentían los bichos al ver a Eloísa? *¿Cómo se sentía después de conocer la ciudad? *¿Quiénes eran los bichos? *¿Quién es la señora que aparece en la fotografía que tiene el padre de Eloísa?</p> <p>*¿Hay algo de la lectura que te haya pasado a tí? *¿En qué es igual o diferente a lo que te sucede a tí? *¿Cómo es sentirse como un “bicho raro”? *¿Te has sentido alguna vez como un bicho raro? *¿Qué situaciones te han hecho sentir como un bicho raro? *¿Hay alguien que te ha acompañado cuando te sientes como un bicho? *¿Qué ha hecho esa persona para hacerte sentir mejor?</p>
	<p>Momento 4. Cierre</p> <p>Por medio del dibujo, la escritura o de manera oral, los niños y los adolescentes tendrán que expresar lo que les ayuda para dejar de sentirte como un bicho raro y a esa persona que sienten cerca pero ya no está.</p>	<p>Momento 4. Cierre</p> <p>Se espera que los niños y los adolescentes reflexionen acerca de las posibles soluciones que pueden llegar a tener frente a alguna situación similar cuando se sientan como un bicho raro. También se espera que participen activamente en las respuestas para generar una conversación.</p>	<p>Momento 4. Cierre</p> <p>*¿Qué recuerdos te ayudan a dejar de sentirte como un bicho raro? *¿Qué haces para sentirte mejor cuando te sientes un bicho raro?</p> <p>*Niños: *Dibuja los recuerdos que te ayudan a dejar de sentirte como un bicho raro y lo que haces para sentirte mejor.</p>

			<p>*¿Qué dibujaste?</p> <p>Adolescentes:</p> <p>*Escribe los recuerdos que te ayudan para dejar de sentirte como un bicho raro y qué haces para sentirte mejor.</p> <p>*¿Qué escribiste?</p>
8. Productos académicos	La producción tendrá que ver con las intervenciones de los niños y los adolescentes acerca de la conversación que se genera en torno a la lectura y la vinculación que ellos mismos realicen entre sus experiencias y lo leído. De igual manera, las producciones tienen que ver con los dibujos o los escritos que realicen entorno a los recuerdos que los ayudan a dejar de sentirse como un bicho raro.		
9. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	Se documentarán las intervenciones por medio de fotos y videos para después poder evidenciar los logros en relación con la lectura y la vinculación de sus experiencias con el libro -recontado-.		
10. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo y/o audio acerca de la lectura y después de la lectura, en el que los niños participan e intervienen. • Fotos acerca de sus productos. 		

Instrumento 5. Planeación de la actividad (es indispensable diligenciar este instrumento antes de intervenir)			
1. Nombre de la actividad	Mis recuerdos.		
2. Texto que será leído, razones de la selección	<p>Camino a casa. Jairo Buitrago y Rafael Yockteng. México: Fondo de cultura Económica, 2008.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es rica en imágenes lo que posibilita una variedad de interpretaciones por parte de los niños y adolescentes. • Da la posibilidad de que los niños y los adolescentes se puedan identificar con el personaje, con sus sentimientos y con su experiencia al llegar a un lugar desconocido. 		
3. Tiempo de duración	20 minutos aproximadamente.		
4. Modalidad de lectura y a quién va dirigido	<p>* Si la lectura es dirigida a los niños la lectura se hará en voz alta por parte de la profesora. * Si la lectura es dirigida a los adolescentes, la profesora escogerá al azar a alguno de ellos para que lea en voz alta.</p>		
5. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar atentamente la lectura. • Que los adolescentes logren leer en voz alta para sus compañeros. • Generar reflexión de la lectura y los personajes. • Vincular el libro con sus propias experiencias. • Participar activamente en los espacios de diálogo. • Escuchar de manera atenta a sus compañeros y respetar la diversidad de opiniones. • Reconocer su propia voz y cada experiencia particular. • Respetar las diferentes interpretaciones que se dan a partir de la lectura. 		
6. Resultados generales esperados no relacionados con los aprendizajes específicos	Se espera vincular a los niños y adolescentes con la lectura, de tal manera que puedan reflexionar acerca de ésta, para posteriormente abrir un espacio de diálogo en el que vinculen sus sentimientos, emociones y experiencias propias generadas en la lectura.		
7. Descripción de la actividad, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente, así como las consignas. Para este ítem es importante tener en cuenta que no se debe hacer una descripción general de la actividad, sino de cada momento o componente.	Momentos o componentes de la actividad	Lo que se espera de los niños	Consignas del docente. Posibles intervenciones
	<p>Momento 1. Antes de la lectura</p> <p>Como primer momento se realizará una pregunta en la cual permita que los niños y los adolescentes puedan reflexionar acerca de lo que les gustaría hacer cuando salgan del tratamiento. Lo anterior con el de generar un vínculo de confianza entre la profesora y los niños. Para esto es necesario que la profesora pregunte más a fondo por qué les gustaría hacer eso y por qué no pueden hacerlo en ese momento.</p> <p>Posteriormente se establecerán las normas y</p>	<p>Momento 1. Antes de la lectura</p> <p>Se espera que en este momento los niños participen activamente y puedan dar a conocer sus gustos y diferentes ideas, se abran en ese espacio que permite conocerlos más a fondo.</p> <p>En cuanto a la presentación del libro, se espera que los niños y los adolescentes tengan una buena actitud y disposición, que estén ansiosos y curiosos por saber de qué va a tratar la lectura.</p> <p>Asimismo, se espera que los adolescentes tengan una buena disposición por participar en la lectura en voz alta.</p>	<p>Momento 1. Antes de la lectura</p> <p>Para la apertura del vínculo emocional en los niños: *Me gustaría que dibujes lo que más te gustaría hacer cuando termines el tratamiento. *¿Qué dibujaste? Cuéntanos.</p> <p>Para la apertura del vínculo emocional en los adolescentes: *Cuéntanos, por qué razón estás en el hospital. *¿Hace cuánto estás acá?"</p> <p>Niños: *Este libro que vamos a leer se llama Camino a</p>

	<p>pautas de interacción durante la lectura. En esta forma, la profesora le explicará al adolescente la manera en cómo va a leer y le recordará que todos sus compañeros tienen que poder observar las imágenes.</p> <p>Una vez todos hayan participado, se introducirá el libro a los niños, presentando el título y el autor del mismo. Si la intervención es dirigida a los adolescentes, se le pedirá que lea el título y su respectivo autor.</p>		<p>casa. Los autores de este libro son se llaman Jairo Buitrago y Rafael Yockteng”</p> <p>Adolescentes: *Antes de empezar la lectura, lee el título y los autores del libro, por favor. *Dato curioso: Jairo Buitrago es un autor colombiano y Rafael Yockteng es peruano. ¿Alguna vez has los habían escuchado?”</p> <p>Niños: *Vamos a leer el libro completo y después de leerlo podrán hacer todas las preguntas que quieras o decirme todas las dudas que tengan, ¿de acuerdo?</p> <p>Adolescentes: *Debes tener en cuenta que todos queremos ver las imágenes, entonces hazte en una posición de tal manera que todos podamos ver, pero en la que tú también puedas leer.</p> <p>*Vas a leer la lectura completa y cualquier tipo de preguntas las harán cuando ésta se termina, ¿de acuerdo?</p>
	<p>Momento 2. Durante la lectura</p> <p>Lectura en voz alta por parte de la profesora. El libro contiene imágenes muy ricas en contenido, por lo tanto se pasarán lentamente para que los niños las puedan apreciar.</p>	<p>Momento 2. Durante la lectura</p> <p>Se espera que los niños estén atentos a la lectura y a medida que se desarrolle el libro, les genere curiosidad saber qué pasa con el león y la niña. Asimismo, se espera que comprendan la totalidad de la lectura.</p>	<p>Momento 2. Durante la lectura</p> <p>Lectura completa sin interrupciones ya sea por parte de la profesora o del adolescente.</p>
	<p>Momento 3. Después de la lectura</p> <p>Posterior a la lectura, se abrirá un espacio de diálogo</p>	<p>Momento 3. Después de la lectura</p> <p>En este momento se espera que los niños participen</p>	<p>Momento 3. Después de la lectura</p> <p>*¿Cómo se sentía la niña en compañía del león?</p>

	<p>en el cual los niños podrán hablar acerca de lo leído. Para esto, se generarán preguntas de todo tipo que permitan no solamente la comprensión, sino también el vínculo generado entre lo leído y sus propias experiencias -el recontado-.</p>	<p>activamente, comentando lo que piensan, y expresando sus ideas y sus interpretaciones. De igual manera, se espera que, por medio de las preguntas, puedan situarse en los zapatos del personaje y reflexionar sus sentimientos.</p> <p>Además, las preguntas posibilitarán a que los participantes puedan vincular sus experiencias con lo leído, puedan aportar ideas que a lo mejor nunca han expresado. Se espera que puedan reflexionar acerca de sus propias vivencias y sentimientos y estén abiertos a compartirlos y a respetar las de los demás.</p>	<p>* ¿A quién se parece el león? ¿Quién podría ser el león? *¿Quién crees que es el león? *¿Cómo lo sabes?</p> <p>*¿Existe alguien como el león en tu vida? *¿Qué te hace sentir la compañía de alguien que ya no está? *¿Hay alguien que ya no esté contigo y sientas su compañía? *¿Hay alguien que exista y te sientas protegido por esa compañía? ¿en qué momentos?</p>
	<p>Momento 4. Cierre</p> <p>Para el momento de cierre, los niños tendrán que dibujarse a él mismo en compañía de lo que para él o ella significa su propio león y cómo esa persona ha influenciado en lo que quieren hacer después de salir del tratamiento. Posterior a esto, deberán explicar lo que dibujaron.</p> <p>Los adolescentes deberán pensar en alguna persona, bien sea que ya no está presente o sigue aún con ellos, y deberá escribir el impacto o la huella que han dejado en su vida.</p>	<p>Momento 4. Cierre</p> <p>En este momento se espera que los niños y los adolescentes cuenten con una disposición abierta que les permita reflexionar acerca de quién sería su león en la vida de cada uno. También se espera que participen activamente, con el fin de generar una conversación abierta en la que todos los integrantes participen.</p>	<p>Momento 4. Cierre</p> <p>Niños: *Ahora van a dibujar a esa persona que para ti representa tu león.</p> <p>Adolescentes: *Van a escribir a esa persona que está con ustedes en todo momento o que no está y la sienten en todo momento</p> <p>Ambos: *¿Podrías ser el león para otra persona? ¿para quién?</p>
<p>8. Productos académicos</p>	<p>La producción tendrá que ver con las intervenciones de los niños y los adolescentes acerca de la conversación que se genera en torno a la lectura y la vinculación que ellos mismos realicen entre sus experiencias y lo leído. De igual manera, los productos tienen que ver con los dibujos que realizan entorno a la persona que representa el león en la vida de cada uno y lo que ésta puede hacer para que el niño o el adolescente realice después de salir del tratamiento.</p>		

<p>9. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes</p>	<p>Se documentarán las intervenciones por medio de fotos y videos para después poder en evidencia los logros en relación con la lectura y la vinculación de sus experiencias con el libro -recontado-.</p>
<p>10. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo y/o audio acerca de la lectura y después de la lectura, en el que los niños participan e intervienen. • Fotos acerca de sus productos.

Instrumento 6. Planeación de la actividad (es indispensable diligenciar este instrumento antes de intervenir)			
1. Nombre de la actividad	Los que se vienen y los que se fueron.		
2. Texto que será leído, razones de la selección	<i>Es así.</i> Paloma Valdivia. México: Fondo de Cultura Económica, 2010.		
3. Tiempo de duración	15 minutos aproximadamente.		
4. Modalidad de lectura y a quién va dirigido	Adolescentes:		
5. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar atentamente la lectura. • Que los adolescentes logren leer en voz alta para sus compañeros. • Escuchar de manera atenta a sus compañeros y respetar la diversidad de opiniones. • Reconocer su propia voz y cada experiencia particular. • Respetar las diferentes interpretaciones que se dan a partir de la lectura. • Participación activa en los espacios de diálogo sobre temas sensibles como lo son la enfermedad, la muerte y la resiliencia. • Reflexión acerca del libro y vincularlo con sus propias experiencias. 		
6. Resultados generales esperados no relacionados con los aprendizajes específicos	Se espera vincular a los adolescentes con la lectura, de tal manera que puedan reflexionar acerca de ésta, para posteriormente abrir un espacio de diálogo en el que vinculen sus sentimientos, emociones y experiencias propias generadas en la lectura.		
7. Descripción de la actividad, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente, así como las consignas. Para este ítem es importante tener en cuenta que no se debe hacer una descripción general de la actividad, sino de cada momento o componente.	Momentos o componentes de la actividad	Lo que se espera de los niños	Consignas del docente. Posibles intervenciones
	<p>Momento 1. Antes de la lectura</p> <p>La profesora dará inicio a un espacio en donde los niños y los adolescentes deberán contar acerca de su enfermedad y la razón por la que se encuentran en tratamiento. Lo anterior permitirá que ellos se abran sobre ciertos temas sensibles como la resiliencia y las diferentes situaciones que han tenido que enfrentar. De igual manera, permitirá generar un vínculo de confianza entre la profesora y los niños o los adolescentes, pues al escuchar a cada uno, ellos se sentirán valorados.</p> <p>Adolescentes: se le pedirá a uno de ellos que lea el libro, iniciando por el título y su respectivo autor.</p>	<p>Momento 1. Antes de la lectura</p> <p>Se espera que los adolescentes estén con reflexión y tengan una actitud abierta para comentar sus diferentes situaciones.</p> <p>En cuanto a la presentación del libro, se espera que los niños y los adolescentes tengan una buena actitud y disposición, que estén ansiosos y curiosos por saber de qué va a tratar la lectura.</p> <p>Asimismo, se espera que los adolescentes tengan una buena disposición a participar en la lectura en voz alta.</p>	<p>Momento 1. Antes de la lectura</p> <p>*Cuéntanos por qué motivo estás en el hospital”</p> <p>^Les traje un libro para que leamos, habla un poco de lo que acabamos de hablar, pero de manera general. Después de leerlo hablamos de éste, ¿les parece?</p> <p>Adolescentes: *Quién quiere leerlo? *Vas a leer su título con su respectivo autor.</p> <p>*Debes tener en cuenta que todos queremos ver las imágenes, entonces hazte en una posición de tal manera que todos podamos ver, pero en la</p>

<p>Posteriormente se establecerán las normas y pautas de interacción durante la lectura.</p> <p>En esta forma, la profesora le explicará al adolescente la manera en cómo va a leer y le recordará que todos sus compañeros tienen que poder observar las imágenes.</p> <p>Niños: la profesora establecerá las pautas y normas para llevar a cabo la lectura.</p>		<p>que tú también puedas leer”</p> <p>*Vas a leer la lectura completa y cualquier tipo de preguntas las harán cuando ésta se termina, ¿de acuerdo?</p> <p>Niños: *Vamos a leer el libro completo y después de leerlo podrán hacer todas las preguntas que quieras o decirme todas las dudas que tengas, ¿de acuerdo?</p>
<p>Momento 2. Durante la lectura</p> <p>Se le pedirá al adolescente que pase las páginas de manera lenta para que todos puedan apreciar las imágenes.</p> <p>Si la lectura es dirigida a los niños, la profesora lo leerá en voz alta.</p>	<p>Momento 2. Durante la lectura</p> <p>Para este momento se espera que los adolescentes estén concentrados y atentos durante la lectura y a medida que se desarrolle el libro, les genere curiosidad saber qué pasa. Asimismo, se espera que comprendan la totalidad de la lectura.</p>	<p>Momento 2. Durante la lectura</p> <p>Lectura completa sin interrupciones por parte del adolescente o de la profesora.</p>
<p>Momento 3. Después de la lectura</p> <p>Posterior a la lectura, se abrirá un espacio de diálogo en el cual los niños podrán hablar acerca de lo leído. Para esto, se generarán preguntas de todo tipo que permitan no solamente la comprensión, sino también el vínculo generado entre lo leído y sus propias experiencias -el recontado-.</p>	<p>Momento 3. Después de la lectura</p> <p>En este momento se espera que los adolescentes participen activamente, respetando el turno de cada uno y escuchando atentamente lo que los demás comenta. Se espera que todos comenten lo que piensan, expresen sus ideas e interpretaciones, argumentándolas de manera clara. De igual manera se espera que relacionen lo leído con sus experiencias, sentimientos y emociones generadas durante la lectura.</p>	<p>Momento 3. Después de la lectura</p> <p>*¿Quiénes creen que son las personas que se van? *¿Quiénes creen son las personas que llegan? *¿Adónde van las personas que se van? *Ese mismo lugar al que van las personas que ya no están, ¿es el mismo lugar de donde llegan los nuevos? *¿Cómo es ese lugar? *¿Te gustaría conocerlo?</p> <p>*¿Algunos personajes te recuerda a alguien que tú conozcas? *¿Hay alguien que haya llegado y estés feliz por su llegada? ¿Quién es?</p>

			<p>*¿Hay alguien cercano a ti que se haya ido y ahora sea un recuerdo?</p> <p>*¿Qué recuerdas de esa persona?</p> <p>*¿Qué sientes cuando recuerdas a esa persona?</p> <p>*¿Qué partes del libro te parecen las más parecidas a tu vida?</p> <p>*¿En qué es igual y en qué es diferente de lo que te sucedió a ti?</p>
	<p>Momento 4. Cierre</p> <p>El momento de cierre consistirá en que cada adolescente deberá escribir varios sentimientos que le suscitaron al leer el libro. Posteriormente, se hablará de ellos y se compartirán los diferentes sentimientos, argumentando cada uno.</p> <p>El cierre con los niños, ellos deben dibujar a algún ser querido que recuerden y ya no está presente. Luego tendrán que compartir el dibujo y el sentimiento que les transmite esa persona.</p>	<p>Momento 4. Cierre</p> <p>Se espera que en este momento de cierre los niños y adolescentes reflexionen acerca de lo que les suscitó la lectura. Asimismo, se espera que participen activamente comentando sus sentimientos, con el fin de generar una conversación abierta en la que todos participen.</p>	<p>Momento 4. Cierre</p> <p>Adolescentes:</p> <p>*A manera de cierre quiero que hagan una reflexión para ustedes y la compartan. Deben escribir en un papel todos los sentimientos que les transmitió el libro. Es decir, qué sintieron al momento de la lectura.</p> <p>*¿Qué sentimientos escribieron?</p> <p>Niños:</p> <p>*A manera de cierre deben realizar un dibujo en el cual representen a alguien que ya no está presente.</p> <p>* ¿A quién dibujaste?</p> <p>*¿Quién es esa persona para ti?</p> <p>*Finalmente, ¿qué le quisieran decir a esa persona?</p>
8. Productos académicos	La producción tendrá que ver con las intervenciones de los niños y los adolescentes acerca de la conversación que se genera en torno a la lectura y la vinculación que ellos mismos realicen entre sus experiencias y lo leído. De igual manera, el producto está ligado a las producciones escritas que realicen acerca de los sentimientos que les generó la lectura.		
9. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	Se documentarán las intervenciones por medio de fotos y videos para después poder en evidencia los logros en relación con la lectura y la vinculación de sus experiencias con el libro -recontado-.		

10. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización

- Vídeo y/o audio acerca de la lectura y después de la lectura, en el que los niños participan e intervienen.
- Fotos acerca de sus productos.

Anexo 2. Matriz para la codificación de datos

Categorías	Subcategorías	Sub-subcategorías	Frecuencia	Registros	Observaciones
Consignas de la profesora	Generar reflexiones sobre las experiencias y sentimientos de los niños y adolescentes	Vincular los temas de la lectura con relación a sus experiencias; las personas que los rodean; sentimientos; reflexión sobre sí mismos	6	¿Alguna vez les ha preocupado algo que no los deja dormir? (Alexa, T2_478). Alexa: ¿hay alguna persona que les de miedo? (T2_339). Alexa: ¿hay alguien en tu vida que siempre esté contigo, así como el papá de Eloísa? (T3_538). ¿en qué es igual o diferente este libro a lo que ustedes han vivido? (T5_290). ¿cómo es sentirse como un bicho raro? (T5_264). Alexa: ¿y qué hacen para dejar de sentirte como un bicho raro? (T5_416). Alexa: miren lo que acabo de ver que de dice acá “soy un bicho raro, lo reconozco”. ¿Ustedes reconocen que son bichos raros? (T5_404).	No se presenta hilo conductor
	Generar reflexiones frente a situaciones hipotéticas	Actuar frente a situaciones hipotéticas, apertura de la imaginación	2	Alexa: ¿a ustedes no les gustaría convertirse en algo más si sus papás no les ponen atención? (T2_160). Alexa: ahora va a recordar, en ese cielo que ustedes están ahí, van a recordar a una persona que está ahí (T6_357)	Las preguntas se generan entorno a las respuestas de los niños, estas están construidas durante toda la intervención, por lo cual no son planeadas.

	Momentos de la intervención	1. Antes de la lectura: apertura de confianza, generar expectativa sobre el libro, generar interacción con todos los participantes, anticipaciones de la lectura, presentación del libro	1	<p>Alexa: ¿qué te encantaría hacer y no puedes hacer en este momento? (T3_410). Alexa: hoy vamos a hacer algo muy interesante, entonces cada una coja de a un papelito cada una (T2_1). Alexa a Gabriel: cuéntame por qué estás en la Cardio (T4_1). Sarita, cuéntanos por qué estás acá en el hospital. (T6_5). Alexa: ¿qué dibujaste ahí? Todos miremos el dibujo de Sarita (T2_78). Alexa: antes de leerlo, ¿qué ven en la portada del libro? (T5_240). Alexa: Este libro se llama Ramón, preocupón ¿y qué es preocupón? ¿qué será preocupón? (T2_471). Alexa_ yo les traje dos libros. Puede que se vean un poco de niños... (T4_57) pero si los leemos, creo que no va a ser tan de niños. (T4_59). Alexa: este se llama “Eloísa y los bichos”, vamos a leerlo ¿listo? El autor de este libro se llama Jairo Buitrago y Rafael Yockteng. (T3_3). Alexa: vamos a escuchar la historia y después todas las preguntas que quieran hacer, las hacen al final, ¿listo? Paloma Valdivia es la señora que escribió este libro (T6_82). Alexa: bueno antes que nada quiero que sepan las paginas tienen imágenes entonces vas a leer de tal manera que todos podamos ver las imágenes (T5_77).</p>	Ir más allá de lo institucional, las sesiones de lectura tienen que generar un vínculo de apertura con los niños y adolescentes, de lo contrario difícilmente podrán contar sus experiencias.
		2. Durante la lectura	3	<p>Alexa: ¡Muñecos quitapesares para sus muñecos quitapesares! (T2_473). Alexa: ¿adónde se irán? (T6_99). Alexa: ¿qué será que están haciendo? (T6_102).</p>	

	<p>3. Después de la lectura: reflexionar sobre los sentimientos de los personajes; reflexionar sobre la lectura; las imágenes se prestan para múltiples interpretaciones; pautas de interacción durante el diálogo</p>	5	<p>Alexa: Pero ¿cómo se sintió Bernardo cuando sus papás no le ponían atención? (T2_113) Alexa: mira lo que te traje (T3_25). Alexa: ¿cómo se sentía Eloísa cuando llego a la ciudad? (T3_469). Alexa: ¿y el conejo que sintió cuando el lobo era malo? ¿cómo se sintió el conejo? (T2_325). Alexa: ¿qué pasó en el cuento? (T4_78). Alexa: ¿qué les gustó del libro? Pueden verlo, pueden ver las páginas... (T5_253). Alexa: ¿qué les gustó del libro? (T6_119). Alexa: ¿qué te gustó del pescado? (T6_122). Alexa: ¿hay algo que no les gustó del libro? (T6_189). Alexa: ¿ese lugar a los que van las personas que ya no están, es el mismo lugar a los que van las personas que vienen? (Alexa, T5_169). ¿a quien se parece el león en la foto? (Alexa, T3_361), Alexa: ¿qué pasó con la mamá? ¿por qué no aparece? (Alexa, T5_359), ¿adonde se fueron los bichos? (T3_532). Alexa: Gabriel eso es irrespeto, Fabián nos está contando y él ya te escucho a ti (T4_12).</p>	<p>Las pautas como llamarles la atención pues ya son grandes y deben entender las normas de interacción</p>
	<p>4. Cierre: apertura de la imaginación, dibujos y escritos, reflexiones finales</p>	8	<p>Alexa: ok... ahora vas a dibujar lo que haces cuando te sientes un bicho raro... ¿cómo haces para dejar de sentirte como un bicho raro? (T3_716). Alexa: listo, ahora con base en lo que leímos quiero que me escriban qué recuerdos los ayudan para dejar de sentirse solos, o como bichos raros (T4_191). Alexa: si, en qué piensan... qué los</p>	

motiva para dejar de hacerlo, qué hacen para dejar de sentirse así (T4_193). Alexa: y ya para terminar, cada uno va a coger un papel y van a escribir... que hacen para dejar de sentirse como un bicho raro y lo van a escribir (T5_463). Alexa: listo. Vamos a oír lo que escribió José Julián. ¿Qué haces para dejar de sentirte como un bicho raro? (T5_480).

Alexa: Ahora nos vamos a bajar de esa nube, ¿cómo se van a bajar? (T6_373). Alexa: y ya para terminar, cada uno va a coger un papel y van a escribir qué hacen para dejar de sentirse como un bicho raro y lo van a escribir (T5_463). Alexa: v vamos a hacer los quitapesares que ustedes quieran (Alexa, T2_534).

<p>Interacción con el libro</p>	<p>Distribución de roles para la lectura</p>	<p>Lectura en voz alta por parte de los participantes</p>	<p>6</p>	<p>Alexa: Si quieres tú vas pasando las páginas y yo voy leyendo, ¿te parece? (T1_24). 233. Alexa a José j: ¿lo quieres leer? 234. José j: a ver, es que hay algunas letras que están re pequeñas 235. Alexa: míralo... ¿están muy pequeñas? 236. José j: si... sino que me van a operar de los ojos 237. Alexa: ¿lo leo yo? (T5_233-237). Martín 2 (muestra el libro): el título "Es así" por Paloma Valdivia Alexa: si quieres yo te ayudo acá (ayuda a tener el libro para que todos lo puedan ver (T5_80-81). 61. Alexa: vamos a leer los dos, ¿cuál quieren leer primero? 62. Fabián: aquí (señala) camino a casa. 63. Alexa: ¿este? Bueno, leamos este. Gabriel, léelo 64. Fabián: ¿este de qué es? 65. Alexa: este es Eloísa y los bichos, ese lo lees tú. 66. Fabián: ¿yo? ¿y así de malo? 67. Alexa: si 68. Gabriel empieza a abrir el libro (T4_61-68). 69. Alexa: pero espérame, lee el título y el autor del libro porfa (T4_69). "61. Alexa: vamos a leer los dos, ¿cuál quieren leer primero? Alexa: ¿lo leemos? ¿lo lees Fabián? (T4_155).</p>
--	--	---	----------	---

	Multimodalidad	Argumentar las ideas a partir de las imágenes	8	<p>Martin: Se van a ir a otro planeta y porque hay una bici aquí (T5_150).</p> <p>Michelle devuelve la página y señala unos bichos "con ellos" (T3_231-232). Michelle: (señala al papá) a él porque está así (con las manos arriba de la cabeza hace referencia a la melena) (T3_362).</p> <p>Gabriel: le dijo el león que la acompañara a la casa, entregándole una flor.</p> <p>Alexa: ¿en qué momento le entregó él una flor?</p> <p>Gabriel: no, ella al león (busca la pagina) mira, un diente de león (T4_87-89).</p> <p>102. Alexa: ¿qué será que están haciendo?</p> <p>103. Sarita: montándose en el caballo</p> <p>104. Alexa: ¿quiénes?</p> <p>105. Sarita: Ellos (señala la imagen) (T6_102-105).</p> <p>126. Alexa: ¿dónde nadaba? ¿Me puedes mostrar donde nadaba?</p> <p>127. Michelle busca el pescado en las páginas del libro: donde estás... no está (T6_126-127).</p> <p>132. Alexa: y en esa página ¿está nadando?</p> <p>133. Michelle: Se parece porque tiene la colita (mira siempre la imagen) (T6_132-133)</p> <p>100. Gabriel: el papá, porque me imagino, no sé, yo creo, supongo... es una suposición (señala la página donde está la foto) que aquí está la mamá, el papá, ella y el hermanito...</p> <p>101. Alexa: ¿pero por qué crees que el león es el papá?</p> <p>102. Gabriel: la melena, la flor...</p> <p>103. Alexa: ¿qué pasa con</p>
--	----------------	---	---	--

				<p>la flor?</p> <p>104. Gabriel: la flor era como el símbolo del papá, el papá usaba puras camisas de diente de león (T4_100-104).</p>	
<p>Reflexiones de los niños y adolescentes sobre la lectura</p>	<p>Vínculo con los conocimientos previos</p>	<p>Identificación de símbolos; la muerte de un ser querido</p>	<p>2</p>	<p>Juan: Si uno está muerto le dejan una flor en una foto (T3_642).</p> <p>178. Martín 2: como una posesión, ¿si entiende?</p> <p>179. Alexa: ¿cómo así?</p> <p>180. Martín explica con las manos: el cuerpo estaba así y acá hay alguien</p> <p>181. Alexa: o sea...</p> <p>182. Martín 2: el espíritu... como la reencarnación si entienden? Pero en vez de que viene del cielo, está vagando por ahí por la tierra y ve que está vacío.</p> <p>183. Alexa: o sea la persona que muere puede volver a nacer, ¿a eso te refieres?</p> <p>184. Martín 2: si, la reencarnación</p> <p>185. Alexa: ¿y qué es la reencarnación?</p> <p>186. David: toca ver la película</p> <p>187. Martín 2: pues uno entiende el concepto, pero no lo sabe explicar</p>	<p>No hay que subestimarlos, ellos saben mucho mas de lo que nosotros creemos</p>

			<p>188. Alexa: pero es algo parecido a lo que tu dijiste ¿no? Se encuentran las dos almas, la que llega y la que se va</p> <p>189. Martín 2: sí. (T5_178-189).</p>
Situaciones hipotéticas	Situarse en la posición de los personajes	3	<p>Michelle: Hm, jugar, jugando la pondría feliz (T3_303)</p> <p>556. Alexa: si tu fueras uno de los bichos, que conoce a Eloísa y la ve triste ¿qué harías para que ella se sienta bien?</p> <p>557. Juan: me hiciera su amiga</p> <p>558. Alexa: ¿cómo?</p> <p>559. Juan: hablándole</p> <p>560. Alexa: ¿qué le dirías?</p> <p>561. Juan: oye, ¿quieres ser mi amiga?</p> <p>562. Alexa: y serian amigos</p> <p>563. Juan: no, y la invitaría a mi casa y jugaríamos (T3_556-563)</p> <p>433. Alexa: si ustedes fueran Edu, ¿qué harían para que Tom no sienta miedo?</p> <p>434. Michelle: hm, se tranquilizaba</p> <p>435. Alexa: ¿cómo?</p> <p>436. Michelle: con el libro y leía un cuento y se dormía</p> <p>437. Alexa: que Edu le lea un cuento a Tom para tranquilizarlo</p> <p>438. Michelle: no</p> <p>439. Alexa: ¿entonces?</p> <p>440. Michelle: él</p> <p>441. Alexa: ah, que él lea</p>

			<p>un cuento para que se tranquilice, ¿por qué cuentos? ¿qué hacen los cuentos?</p> <p>442. Michelle: eh, luna lunera que hacen dormir. (T2_433-442).</p>	
<p>Las imágenes producen algo personal</p>	<p>Relacionar sus experiencias frente a lo que ven</p>	<p>2</p>	<p>203. Michelle: ¿de Faca?</p> <p>204. Alexa: ah, ¿viene de Faca?</p> <p>205. Michelle: sí</p> <p>206. Alexa: ¿dónde queda faca?</p> <p>207. Michelle: por allá cerca de donde vive mi papá, allá...</p> <p>208. Alexa: ¿allá vive tu papá?</p> <p>209. Michelle: no, pero un poquito más cerquita.</p> <p>210. Alexa: entonces estos señores vienen de Faca</p> <p>211. Michelle: Sí. (T6_203-211).</p>	

	La experiencia de lectura	Los que les gustó; lo que no les gustó; comprensión de lectura;	4	<p>240. Alexa: antes de leerlo, ¿qué ven en la portada del libro?</p> <p>241. Martín 2: Eloísa y los bichos</p> <p>242. Alexa tapa el título: ¿qué ven en la portada del libro?</p> <p>243. Una mariposa, una babosa, un cucarrón, un ciempiés, un caracol, un zancudo, una mosca y una hormiga, una persona y un oso... (T5_132-243).</p> <p>100. Alexa: ¿qué les gustó?</p> <p>101. -hay silencio-</p> <p>102. David: las palabras</p> <p>103. Martín interrumpe: del gato que estaba al otro lado</p> <p>104. Alexa a David: ¿qué decían?</p> <p>105. David: pues lo que llegan y partirán</p> <p>106. Martín: y se van</p> <p>107. Alexa: ¿adonde?</p> <p>108. David: al cielo ¿no? O por la palabra de partirán, de morir... (T5_100-108).</p> <p>98. Martín: a mi me gustó... ¿eso que es? ¿un gato? (señala la portada) (T5_98).</p> <p>119. Alexa: ¿qué les gustó del libro?</p> <p>120. Michelle: Me gustó el pescado</p> <p>121. Sarita: Y a mi me gustó el caballo.</p> <p>122. Alexa: ¿qué te gustó del pescado?</p> <p>123. Michelle: Porque sí...</p> <p>124. Alexa: ¿qué te gustó del pescado?</p> <p>125. Michelle: Porque nadaba. (T6_119-125).</p> <p>176. Alexa a Juanca: ¿hay algo que te gustó del libro?</p> <p>177. Juanca: el caballo (T6_176-177).</p>	
--	---------------------------	---	---	---	--

111. Alexa: ¿o hubo algo que no les llamara la atención?

112. David (como tapándose la boca): el color

113. Alexa: los colores... no pasa nada, puedes decir lo que piensas.

114. David: si, los colores.

115. Alexa: ¿los colores de qué especialmente?

116. David: que se ve como muy corto (T5_111-116)

	Interpretación de las imágenes	<p>Construcción conjunta de las interpretaciones; las imágenes cuentan más que el texto; diferir su interpretación; interpretación de los sentimientos</p>	8	<p>Alexa: ¿y acá qué pasó? (cambio de pagina) Michelle: el papá...se...estaba haciendo así (sube el brazo) como que se le fue la gorra Alexa: ¿y ella qué estaba haciendo? Michelle: estaba cogiendo las rejas Alexa: ¿pero a quién estaba viendo? Michelle: no sé, creo que a una tortuga o algo...porque no se ve nada Alexa: ¿y acá qué pasó? Michelle: el papá se quiso montar en este (la oruga que representa el tren) (T3_118-125). Alexa: ¿y acá qué pasa? Michelle: está lloviendo Alexa: ¿qué está haciendo el papá? Michelle: está viendo a la mujer (T3_160-163).</p> <p>323. Martin: El papá estaba viendo una foto 324. Gabriel: Ay, tan triste... están viendo la foto de la mamá. Es el papá y está viendo la foto de la mamá 325. Martin: Es el papá... 326. Gabriel: Puede ser la foto de la esposa, de la viuda... 327. David: Ella como que estaba extrañando a los bichos y todo eso...(T5_323-327) 329. David: Sí, porque ahí los mira como con tristeza, no sé (T5_329). 333. Gabriel: Yo pienso que está recordando...(T5_333) 354. David: El papá está recordando a la esposa, el papá de la niña. Eloísa estaba recordando a los bichos cuando era pequeña (T5_354).</p>	
--	--------------------------------	--	---	--	--

Martin: ahí está el gato, el gato negro (T5_122).

Michelle: ¿mal? La veo triste, vea (T3_54).

Michelle: mal porque estaba así (min 07:26) y se inclina en la mesa con los brazos cruzados (T3_68).

Alexa: ¿y dónde puede estar la mamá de Eloísa?

Michelle: está en un cielo

Alexa: ¿está en el cielo?

Michelle: porque... mire, allá se ve el cielo

Alexa: ¿qué le habría pasado?

Michelle: se murió, creo (T3_220-225)

Flexibilidad

Secuencia del diálogo construido conjuntamente

Diálogo 1: el cielo, las nubes y su sabor (se retoma dos veces)

4

271. Alexa: ¿han podido tocar las nubes?
272. Michelle: No...
273. Juanma: Sí
274. Michelle: Yo no
275. Juanma: Si porque cuando yo vivía en mi pueblo, cayó una neblina... y quedaron pedazos
276. Alexa: ¿lo tocaste?
277. Si
278. Alexa: ¿te lo comiste?
279. No
280. Alexa: ¿a qué sabrán las nubes?
281. Juanma: No sé, como a algo dulce...
282. Alexa: o sea si compro algodón es lo mismo que comprar nubes...
283. Michelle: Yo no... (T6_271-283).
307. Alexa: el cielo, ¿cómo es ese lugar?
308. Juan c: Azul...
309. Alexa: ¿cómo saben que es azul?
310. Sarita: Porque cuando yo siempre salgo, yo miro para arriba y es azul
311. Alexa: Michelle, ¿cómo es el cielo?
312. Michelle: Yo no sé
313. Juanma: Es azul
314. Alexa: ¿les gustaría conocerlo?
315. EMOCION
316. Sarita: Siiii, si vamos... Vamos profe
317. Alexa: ¿quieren ir al cielo?
318. Todos: Si (T6_307-318).
333. Alexa: nos vamos a imaginar el cielo... imaginémonos el cielo... no me digan como es
334. --- Se rien---
335. Alexa: ustedes están caminando por ahí... y suben por ahí... ¿cómo están subiendo al cielo?

			<p>336. Michelle: en un avión 337. Sarita: En un avión 338. Alexa: después llegan al cielo y tocan una nube. Tóquenla... 339. Todos tocan la nube... 340. Alexa: toquen otra nube 341. Michelle se ríe 342. Juanma: Ya me comí una nube... 343. Maria Paula y Michelle: Yo también 344. Alexa: ¿a qué sabe? 345. Juanma y Michelle: A... algodón 346. Alexa: ¿a qué sabe el algodón? ¿es dulce... ácido? 347. Juan c: Dulce 348. Michelle: Es dulce 349. Alexa: ¿lo han probado alguna vez? 350. Todos: No... 351. Alexa: ¿es un sabor nuevo? 352. Juanma: Yo ya probé el algodón de azúcar 353. Alexa: ¿sabe a lo mismo que el algodón del cielo? 354. Juanma: Si... un poquito más sin sabor (T6_333-354)</p>	
--	--	--	---	--

	Implementación de estrategia no planeada	"Ahora no, Michelle, Juan, Balentina"; reflexión de cierre	6	<p>162. Alexa: Juan, ¿a ti te gustaría ser Bernardo?</p> <p>163. Juan: no.</p> <p>164. Alexa: ¿a ustedes les gustaría ser Bernardo?</p> <p>165. Michelle y Balentina: no</p> <p>166. Alexa: y si leo la historia con el nombre de alguna de ustedes, ¿y si fuera...ahora no, Michelle? Y si leo...ahora no, Allison, ¿te gustaría ser Bernardo? (T2_162-166).</p> <p>174. Y si leo, "ahora no Michelle", ¿qué pasaría?</p> <p>175. Michelle: no</p> <p>176. Alexa: ¿qué pasaría en el cuento si leo "Ahora no, Michelle". ¿qué pasaría con los papás de Michelle?</p> <p>177. Sarita: se pondrán tristes (T2_174-177).</p> <p>214. Alexa: veamos qué pasa si leo "ahora no, Balentina". ¿qué pasaría con los papás de Balentina?</p> <p>215. Balentina: mi papá me regaña</p> <p>216. Alexa: ¿y por qué te regaña?</p> <p>217. Balentina: porque mi papá estaba arreglando una bicicleta y mi papá tenía rabia y me pegó</p> <p>218. Alexa: pero no te puso atención</p> <p>219. Balentina: no (con la cabeza)</p> <p>220. Alexa: ¿tú que le estabas diciendo?</p> <p>221. Baletina: papá, quiero salir al parque, no.</p> <p>222. Alexa: ¿y que pasará con la mamá de Balentina?</p> <p>223. Balentina: me quiere (T2_214-223).</p> <p>235. Alexa: y que pasa si leo "ahora no, Juan Manuel", ¿qué pasaría con la mamá?</p> <p>236. Sarita: se moría</p>	Se implementa porque los niños no logran identificarse con la lectura. Se hace para vincularlos más a la lectura, que generen más empatía con el texto y se identifiquen con el personaje. De hecho, la estrategia si funciona con los niños, pues por medio de ésta pueden vincular sus vivencias en una situación hipotética. Se cambia de estrategia ante las reacciones de los niños.
--	--	--	---	---	---

			<p>237. Alexa: pero que pasa con la mamá de Juan Manuel</p> <p>238. Sarita: se desmaya</p> <p>239. Alexa: por qué</p> <p>240. Sarita: porque Manuel está en la barriga del monstruo</p> <p>241. Alexa: y al principio que pasaría con la mamá de Manuel</p> <p>242. Juan: me ignoraría (T2_235-242).</p> <p>277. Alexa: ¿que pasa si leo “ahora no, Allison”? ¿qué pasaría con la mamá de Allison?</p> <p>278. Sarita: se pondría brava. (T2_277-278)</p> <p>323. Alexa reparte las hojas y Michelle dice: no puede ser...</p> <p>324. Sarita: Hojitas...</p> <p>325. Michelle: ¿qué vamos a hacer?</p> <p>326. Alexa: quiero que se imaginen el cielo, vamos a cerrar los ojos</p> <p>327. Michelle con actitud negativa: no...</p> <p>328. Alexa: todos vamos a cerrar los ojos. Saris, cierra los ojos. Michelle cierra los ojos... (T6_323-328)</p>	
Relectura del libro		2	<p>117. Alexa: ¿muy corto el libro? ¿quieren volver a leerlo?</p> <p>118. David: no</p> <p>119. Alexa: a ver si cambian de opinión</p> <p>120. Alexa: Es así... (relectura) (T5_117-120).</p> <p>163. Alexa: Hola juanca, yo me llamo Alexa. Yo creo que lo deberíamos leer otra vez para que Juanca sepa de que estamos hablando</p> <p>164. Michelle (de nuevo con pereza): nooo...</p> <p>165. Alexa: lo vamos a leer otra vez. Este libro se llama “Es así” y lo</p>	Los niños llegan a destiempo, hay desconcentración

			<p>escribió Paloma Valdivia (T6_166-165).</p>	
<p>Modalidad de lectura</p>	<p>Interrupciones constantes; dudas</p>		<p>83. Michelle: ¿es un pescado? ¿o es pingüino? Porque tiene una nariz 84. Alexa: ¿qué crees tu? Podría ser un pingüino o un pescado ¿no? 85. Maria Paula: o un pez... 86. Alexa: otros tienen sin preguntar 87. Michelle: ¿un bebé o dos? 88. Maria Paula: Dos bebecitos, gaticos... 89. Maria Paula hace interrupciones constantes durante la lectura 90. Alexa: hay un instante en que los que se van y los que vienen se cruzan en el aire 91. Michelle: ¿por qué? 92. Alexa: ¿por qué será que se cruzan? 93. Michelle: ¿qué es eso lo que tiene acá? 94. Alexa: ¿será el cachete? 95. Michelle: Ah sí 96. Sarita: Muestra... ah, sí 97. Alexa: es así 98. Maria Paula: ¿en todos hay animalitos? El gato y el pájaro que vuelan, el gato que camina y el avión se va... 99. Alexa: ¿adónde se irán? 100. Michelle: ¿a entregar el pescado? 101. Maria Paula: no, es el niño se va debajo del agua porque se hunde... y se cayó en el barco. 102. Alexa: ¿qué será que</p>	<p>Cambio de modalidad de lectura por las interrupciones de los niños</p>

				<p>están haciendo? 103. Sarita: montándose en el caballo 104. Alexa: ¿quiénes? 105. Sarita: Ellos (señala la imagen) 106. Maria Paula hace interrupciones constantes durante la lectura y se le tiene que pedir silencio. 107. Alexa: y los que llegan también un día partirán 108. Michelle: ¿por qué se salen por allá? 109. Alexa: ¿por qué crees que se salen por allá? 110. Michelle: Creo que hay otra puerta como esta... 111. Alexa: ¿esto qué es? ¿es la puerta de qué? 112. Michelle: De una casa 113. Alexa: unos llegan y otros se van... ¿pero adonde se van? 114. Maria Paula: Al parque con la bicicleta (T6_83-114)</p>	
Recontado	Rememorar y contar la experiencia	Situaciones similares entre ellos; vincular las experiencias con relación al sentimiento	3	<p>Juan: Sí, desde un edificio que tenga más de 20 pisos, sí, desde que tenga terraza y todo. En Santa Marta casi llego al cielo desde un apartamento (T6_268). Yo dije no, voy a volver a estudiar, voy a volver a ser el de antes... yo bueno pues vamos y como al otro día a mi mami le pasaron los papeles pa' de una matricularme en el colegio. Y yo bueno pues mi mami llenó los papeles y eso y ahí como al otro día la profesora me dijo "vamos" y le muestro el salón donde queda y todo</p>	Por medio de un diálogo construido

eso y yo bueno. Me faltaban dos días y me daban salida, y yo pues bueno vamos antes y lo conozco y ya después de que salga empiezo a venir y yo bueno yo llegué o sea yo salí de aquí con la... (Fabián, T4_186) con la manguera, con el catéter puesto y todo. Llegué y subí, cuando íbamos llegando allá yo “profe. Que yo si me acuerdo” cuando bueno, porque nos fuimos por acá arriba y yo bueno tantas vueltas que hicimos y bueno llegué al salón, y yo uy será que me acuerdo. Cuando al otro decía, yo fui al salón, me senté ahí con los profesores, habían profesores ahí, el profe Nicolás, el profesor de matemáticas y física y entonces bueno pues estaban ahí viendo como una película de... Bueno yo no me acuerdo de qué era la película pero la estaban viendo. Estaba David, Laura, estaba Laura, bueno había como 6, 7 niños ahí. Yo bueno, pues yo llegué normal, como a los 4 días que salí, o sea pues mientras eso salí de aquí, esperé como dos días y le dije “mami me voy a estudiar” y dijo “¿se va solo?” Y yo “sí”. Yo llegue y el profesor Carlos me había dicho “no pues usted antes de subir al salón, viene y yo acá le doy unos refuerzos de matemáticas, de química...”. Bueno, pues yo llegué aquí adonde el profe Carlos, yo iba lo mas de contento, cuando el profesor Carlos un día llega y me dice “Fabián hoy ya no tenemos clase,

			<p>tiene clase arriba en el salón” y “¿cómo?” Me dice adonde fue ese día con la profesora, y yo “ah, ya... ¿por donde es que es?” Y llegué al salón, yo decía iba mas perdido, pero bueno llegué, dije “buenas, llego a la clase” (Fabián, T4_188).</p>	
Situaciones hipotéticas	Estrategia "Ahora no..."	3	<p>Balentina: Papá, quiero salir al parque, no. (T2_221). Michelle: triste...a veces mi mamá me regaña porque yo no hago las tareas (T2_183). Juan: porque a veces mi mamá me manda a hacer esto... mandados y yo no los hago y después le digo “mami jugamos” y ella no, ahora no Juanma (T1_386).</p>	Logran más fácil identificarse con el personaje del libro

	Experiencia del miedo y sus reacciones	Películas de terror	5	<p>Sara: Si, el lunes. Es que el lunes me sentí asustada porque estaba acostada en mi cama y me pasé a la otra cama y se me cerró este ojo y empecé como a temblar y yo sentí como si me estuviera desmayando y entonces me llevaron a urgencias y ya (T2_338). 359. Alexa: ¿y a ti qué te da miedo Balentina? 360. Balentina: Chucky 361. Alexa: ¿ustedes solo ven películas de terror? 362. Balentina: porque una amiga me estaba mostrando un Chucky pero que yo no quiero mirar, mi mamá dijo no mires eso que te dan pesadillas, porque me dio pesadillas yo vi una cosa de terror. Pensé una cosa en mi mente y no podía hacer nada y había un cuco a mi lado, sentado ahí. 363. Alexa: ¿estaba Chucky y el Cuco? – Balentina asiente con la cabeza- 364. Balentina: el Chucky también mata a la gente 365. Sarita: no, el Chucky no mata a la gente 366. Balentina: porque es un muñeco si tú compras un muñeco y tú el muñeco lo pones en la pieza, el muñeco te va a matar con un cuchillo y te corta la cabeza 367. Alexa: ¿y tu dónde viste eso? 368. Balentina: porque mi mamá me mostró una cosa ahí y el Chucky mata porque ahí en el centro comercial venden Chucky, el pato, Mickey mouse, de todo. (T2_359-368). 74. Juan: es que como yo vengo de un pueblo, que día yo vi una serpiente</p>	Con relación a "Edu, el pequeño lobo"
--	--	---------------------	---	--	---------------------------------------

¿sí? Pero ya muerta
75. Alexa: o sea chiquitica
76. Juan: sí y nosotros nos
asustamos y esa misma
noche tuve pesadillas con
serpientes
77. Alexa: o sea si te
asustan, ¿y de dónde
vienes Juan?
78. Juan: de guaduas,
aunque nació aquí en
Bogotá (T1_74-78)
393. Alexa: tu cuando ves
a Chucky o al cuco,
¿dónde te gustaría
esconderte?
394. Balentina: en las
cobijas
395. Alexa: ¿por qué?
¿qué hay en las cobijas
para que uno se pueda
esconder?
396. Balentina: si el
chucky que ven ahí, se
mete en la cobija
397. Alexa: pero, ¿por
qué en las cobijas? ¿por
qué no detrás de una
puerta?
398. Balentina: porque yo
me pongo debajo de la
cama y me da miedo, yo
me escondo debajo de la
cama (T2_393-398)
319. Michelle: cuando me
acuesto pienso en papito
Dios
320. Alexa: ¿sí? ¿por qué
piensas en eso? ¿qué hace
él para que te sientas
mejor?
321. Michelle: me canta
una canción porque me
sale por acá (señala el
oído) y me sale por el otro
(señala la otra oreja)
(T3_319-321)

	Preocupaciones personales	Familia; situación de salud;	4	<p>482. Alexa: ¿qué te preocupa?</p> <p>483. Balentina: yo me preocupo por la familia en Leticia, porque yo sueño que estaba caminando allá y yo lloró con mi abuela.</p> <p>484. Alexa: ¿tú te preocupas por tu abuela?</p> <p>485. Balentina: si</p> <p>486. Alexa: ¿y por quien más?</p> <p>487. Balentina: mi papá no viene más, mi papá me manda plata pero no me manda nada</p> <p>488. Alexa: ¿y por quien más te preocupas?</p> <p>489. Balentina: porque mi papá tiene novia y mi mamá le quiere pero ya no.</p> <p>490. Alexa: ¿y eso te preocupa?</p> <p>491. Balentina: porque pelea, pelea le hala los brazos y mi mamá se pone por allá, en mi cuarto con ella y mi papá coge un machete y rompe la puerta... golpea y golpea y le pega con un machete. Si yo me quedo en la cama me golpea mi papá con una mata de esas</p> <p>492. Alexa: ¿y tú que haces?</p> <p>493. Balentina: llorar</p> <p>494. Alexa: ¿y tu mamá qué hace?</p> <p>495. Balentina: ella me hace una comida rica y ya no lloro</p> <p>496. Sarita: pero si tu papá te dice “no”</p> <p>497. Alexa: ¿qué le dices a tu papá?</p> <p>498. Balentina: que está bien, si mi papa se preocupa te prometo que no te voy a pegar y ya me abraza</p> <p>499. Alexa: ¿y tú lo perdonas? Balentina asiente con la cabeza</p> <p>500. Alexa: ¿qué más te</p>	Con relación a "Ramón preocupón"
--	---------------------------	------------------------------	---	---	----------------------------------

preocupa?

501. Balentina: toda mi familia que está ahí, yo me preocupo, me preocupo (T2_482-501)

502. Alexa: y tu Michelle, ¿por qué te preocupas?

503. Michelle: de mi mamá

504. Alexa: ¿por qué?

505. Michelle: a veces llora por mi

506. Alexa: ¿y qué le dices?

507. Michelle: cuando estoy enferma

508. Alexa: ¿y qué le dices?

509. Michelle: cuando yo volví a resistir, yo le dije “mami te amo”, ella también me...yo escuchaba la voz de ella, y me daba un pico porque ella se quedaba en la sala de esperita

510. Alexa: ¿y tú la sentías a ella?

511. Michelle: no, yo cuando empecé a decir “mami” los médicos también escucharon, porque yo hablé duro un poquito

512. Alexa: y ellos te escucharon...

513. Michelle: si

514. Alexa: y fue bueno que te escucharon porque se lo dijeron a tu mamá, ¿verdad?

515. Michelle: si (T2_501-515)

151. Juan: -entre risas- sí, la quimio porque mi mamá me despierta a las 10 de la mañana, digo de la noche y le digo mamá quiero dormir

152. Alexa: ¿y qué es la quimio?

153. Juan: una quimio, de pastillas como esta (T1_151-153).

525. Sarita: que mi prima

me deje sola porque a veces yo le digo “prima yo quiero que duermas conmigo”, entonces ella se pasa y duerme conmigo y a veces me preocupa que a mi prima le pase algo porque un día yo estaba dormida, mi prima se paró y ella empezó a caminar, así como cojita y ese pie se le fue para atrás y sonaba con un pie.

525. Sarita: que mi prima me deje sola porque a veces yo le digo “prima yo quiero que duermas conmigo”, entonces ella se pasa y duerme conmigo y a veces me preocupa que a mi prima le pase algo porque un día yo estaba dormida, mi prima se paró y ella empezó a caminar, así como cojita y ese pie se le fue para atrás y sonaba con un pie.

(T2_525)

	Sentimientos	Relación frente al sentimiento como un "bicho raro"; el sentimiento los une a todos; vínculo con sus experiencias y las posibles soluciones; todos se han sentido de esa manera	8	<p>Michelle: Me siento un poquito rara...me siento como un bicho (T3_307).</p> <p>574. Alexa: ¿alguna vez te has sentido como un bicho raro cuando llegas a un lugar nuevo?</p> <p>575. Juan: eh, creo que si...cuando llegué a mi colegio</p> <p>576. Alexa: ¿qué pasó ahí?</p> <p>577. Juan: yo a nadie lo conocía, menos a mi primo porque él estaba ahí</p> <p>578. Alexa: ¿y cómo te sentías?</p> <p>579. Juan: pues como triste, como un bicho (T3_574-579)</p> <p>270. Gabriel: Yo sí, cuando conocí a todos. Cuando llegué por primera vez a la Cardio yo como que...</p> <p>271. Martin 2: Como el niño nuevo...</p> <p>272. David: Si, porque lo quedan a uno mirando como si no fuéramos una persona... uno se siente como presionado con la mirada y todo eso</p> <p>273. Gabriel: ¡Sí! Es como si uno tuviera que encajar si o si. Como si uno tuviera que impresionar a los demás. (T5_270-273)</p> <p>178. Fabián: yo cuando llegué aquí me sentía raro porque pues la falta de amigos...porque pues aquí volví a hacer amigos y eso, pero en cambio en el colegio si tenía hartos amigos y aquí era volver a empezar</p> <p>179. Gabriel: es como iniciar de ceros ¿no? (T4_178-179)</p> <p>436. Gabriel: Yo creo que por el miedo, no sé si todos aquí concordamos que es por el miedo a que nos discriminen.</p>	
--	--------------	---	---	--	--

		<p>437. Martin2: Si porque cuando uno se siente nuevo, se arrincona en un lugar (T5_436-437).</p> <p>438. Alexa: listo, pero acá tenemos el caso de Martin, tu no estás en la Cardio pero te has sentido como un bicho raro?</p> <p>439. Martin 2: Si, muchas veces...</p> <p>440. Alexa: entonces ya no es solamente ustedes que se sienten así sino cualquier persona se puede sentir así.</p> <p>441. Martin 2: Por ejemplo, nos arrinconan en un lugar (T5_438-441).</p> <p>Gabriel: "oye, yo me sentí rara, los niños como que me veían rara" (Gabriel, T5_445).</p> <p>Martin2: cuando uno es nuevo, cuando llega a una parte por primera vez, o sea la primera vez en todo uno se siente raro (T5_447).</p>	
	<p>Soluciones de los sentimientos</p>	<p>David: hablar con las personas y preguntarle qué tiene y por qué nos miran así raro si somos cualquier persona y somos cualquier persona en este mundo, somos iguales (T5_483).</p> <p>416. Alexa: ¿y qué hacen para dejar de sentirte como un bicho raro?</p> <p>417. Gabriel: Lo que yo hago es hablar con los demás</p> <p>418. Martin 2: Hacerse amigos de los demás para hacerles sentirse normales</p> <p>419. Gabriel: Hacerles la charla, invitarlos a un café no sé... gastarle el billullo</p> <p>420. Alexa a José j: ¿que haces para dejar de sentirte como un bicho raro?</p> <p>421. José j: Hmmm, pues para dejar de sentirme como un bicho raro a</p>	

			<p>veces pues cuando veo que son amistosos me acerco, a veces no me acerco... que ellos se me acerquen. (T5_416-421).</p>	
<p>Reflexión de sí mismo</p>	<p>Motivación; condición de salud; reconocimiento de sí mismo; autoestima</p>	<p>5</p>	<p>Fabián: ¿qué motivación tengo? Salir adelante. (T4_194). Gabriel: si he pasado por tantas cosas es porque Dios me tiene para algo chévere, y yo digo no, tengo que seguir, tengo que seguir...no rendirme porque si yo digo en una de estas, voy y estiro la pata pues como se sentirán mis papás, mis abuelos, mis tíos, mis primos...(T4_148). David: Si porque ellos se van a quedar con la duda de por qué es así, por qué tiene eso Gabriel: La verdad nosotros no tenemos la culpa de ser como somos y además son ellos los que tienen el problema porque son ellos quienes nos están mirando como bichos raros (T5_426-427). 305. Alexa: pero para ustedes es normal ¿o no? 306. David: Pues si, pero pa' los demás no 307. Alexa: ¿por qué creen que para los demás no es normal? 308. David: Porque son como "sanos" y todo eso 309. Gabriel: Mi mamá me dijo "¿cómo vas a hacer eso con niños que apenas los llevan a hacer revisiones, a pesarlos y a medirlos y ya" (T5_305-309) Alexa a José j: ¿tu reconoces que eres un bicho raro?</p>	

			<p>José j: Hm, pues prácticamente no soy un bicho, soy una persona Martín: Somos humanos. (T5_407-409).</p>	
<p>Influencia de los demás y los que ya no están</p>	<p>Familia; la compañía con relación a "Camino a Casa"; apoyo familiar; la muerte de un ser querido</p>	<p>3</p>	<p>Fabián: Gracias a él yo soy la gran persona que soy ahorita (T4_122). Alexa: Michelle, acá el papá acompañaba a todas partes a Eloísa y siempre estaba con ella. ¿Hay alguien que a ti te ha acompañado siempre adonde vas? Michelle: mi mamá y mi hermana (T3_260-261). Fabián: mi papá, siempre me decía "yo siempre espero que usted sea un gran profesional, que si usted quiere estudiar yo le voy a ayudar" y pues él me daba esa motivación y pues ahorita mi mamá me dice "no lo haga por mí, hágalo por su papá" entonces pues esa motivación es como la que me impulsa (T4_138). 295. Sarita: Sí, esté... yo tengo una abuelita que se llama mi abuelita Elvira pero mi abuelita Elvira se cayó, se dio un totazo y se murió y se fue para las nubes 296. Alexa: ¿y las recuerdas? 297. Sarita: Sí 298. Alexa: ¿la extrañas? 299. Sarita: Sí 300. Juanma: Yo tengo dos abuelitos en el cielo y se murieron... mi primo</p>	

			<p>está como “¿quién es mi abuelito?” (T6_295-300).</p>	
<p>Reflexión de cierre</p>	<p>Los dibujos, escritos y la oralidad (imaginación) como expresión de ideas</p>	<p>8</p>	<p>Yo cuando me siento como un bicho raro pienso en las palabras de mi familia, las de mi mamá y pienso que estoy ahí para algo. Pienso que quiero ser un gran profesional. (Gabriel, T4_204).</p> <p>201. Gabriel al ver que Fabián escribía tanto y estaba tan concentrado pregunta: ¿está haciendo planas o lo pusieron de castigo?</p> <p>202. Gabriel terminó y se paró</p> <p>203. Alexa: ven, ¿me quieres leer lo que escribiste?</p> <p>204. Gabriel: eh, si... yo cuando me siento como un bicho raro pienso en las palabras de mi familia, las de mi mamá y pienso que estoy ahí para algo. Pienso que quiero ser un gran profesional.</p> <p>205. Alexa: y tu Fabián ¿qué pusiste?</p> <p>206. Fabian: bueno... las palabras de mi mamá, las palabras de mis hermanas, las palabras de mis familiares y porque pues siempre me dicen que siga adelante con mis estudios porque eso es lo que cree mi papá (T5_201-206)</p> <p>481. José j: Hablo con los</p>	

niños o con las personas,
o me hablan a mí
482. David: Hablar con
las personas y preguntarle
qué tiene y por qué nos
miran así raro si somos
cualquier persona y...
somos cualquier persona
en este mundo, somos
iguales
483. Gabriel: Yo me
acerco siendo yo y les
hago la charla... (T5_481-
483)
485. José j: Pues depende,
si es en el colegio a veces
cuando llevo celular hablo
con un amigo en los
descansos (T5_485).
489. José j: El primer día
no. Pero por ejemplo
cuando es en otro lugar
ahí ya está mi mamá o mi
abue y le pregunto y le
hablo (T5_489).
498. Gabriel: Mi mamá,
mi papá, mi abuela, mis
otros abuelos... hay
alguien muy cercano que
son la prima que vino el
día del grado y otra
prima...(T5_498)
726. Juan: yo y mi abuelo
727. Alexa: ¿por qué lo
dibujaste?
728. Juan: porque...yo lo
extraño mucho y es un
sentimiento que lo tengo
en mi corazón
729. Alexa: ¿por qué lo
pintaste?
730. Juan: porque él me
da alegría
731. Alexa: ¿qué más
hace?
732. Juan: me protege...
(T3_726-732)
373. Alexa: ahora nos
vamos a bajar de esa
nube, ¿cómo se van a
bajar?
374. Juanma: ay, me caí
376. Michelle: En la
escalera
377. Juan: No
378. Sarita: En avión

				<p>379. Alexa: Juanpa va a bajar volando. Saris, ¿cómo vas a bajar?</p> <p>380. Saris: En un avión</p> <p>381. Alexa: Michelle, ¿cómo vas a bajar?</p> <p>382. Michelle: En un avión</p> <p>383. Alexa: Allison, ¿cómo vas a bajar de la nube? ¿en una escalera?</p> <p>384. Alison: no</p> <p>385. Alexa: ¿en un avión?</p> <p>386. Alison: Sí</p> <p>387. Alexa: y Maria Paula ¿cómo vas a bajar?</p> <p>388. Maria Paula: Con alguien que baje</p> <p>389. Alexa: Juan, tu</p> <p>390. Juan: Me voy a tirar de una piscina (T6_373-390)</p>	
--	--	--	--	--	--

Interacción entre la profesora, los niños y adolescentes

Confianza

Diálogo abierto; libre expresión; intercambio de ideas; apoyo de ideas; humor en los participantes; fluidez; antes de la lectura

Gabriel: Yo vi a Fabián y dije ¿quién será él? ¿será el coordinador? (risas). (T4_176).

29. Fabián: ¿yo? Uf, que no desearía, ah...

30. Gabriel: le gustaría tener su propio taller (T4_28-30).

37. Gabriel: perdón Fabián, eso ahora lo de mecánica automotriz hay cursos en línea, cosas en línea, cursos que usted va aquí en la casita (T4_37)

374. Sara: pero Chucky no mata niños
375. Balentina: sí
376. Sarita: Chucky no mata a los niños porque yo vi a un primo que se llama Juan y se disfrazó de chucky.

377. Alexa: pero esos son diferentes Chuckys

378. Balentina: un Chucky de verdad, si compra un muñeco de verdad si mata, un Chucky disfrazado no hace nada.

379. Alexa: yo no conocía a Chucky

380. Balentina: ¿no lo conoces?

381. Alexa: lo acabo de conocer con ustedes la verdad. ¿tú conoces a Chucky, Allison?

382. Allison: no

383. Michelle: es uno grande (T2_374-383).

62. David: yo llegue el año pasado cuando fue empecé a estudiar, hablamos con Carlos para lo de mi estudio y fue que empezamos y yo me matriculé acá

63. Alexa: antes donde estabas

64. David: no, no estaba estudiando porque no me recibían ni por la estatura ni por la edad. (T5_62-

La confianza, en la mayoría de los casos, se da después de que ellos hayan contado sus experiencias.

Se expresan en un lenguaje coloquial y no formal

64).

293. Gabriel: Yo llegué con 3 cirugías a mi antiguo colegio y me miraban “hola y ¿este qué?” Hasta que un día llegué y les dije “¿quieren ver?” Y ellos si.

294. Alexa: ¿qué hiciste?

295. Gabriel: Me levanté la camisa y les mostré todo el pecho

296. Alexa: y ellos ¿qué dijeron?

297. Gabriel: Pues salieron impactados y después le conté a mi mamá y bueno pues ustedes sabrán lo que pasó, lo dejo a su consideración

298. Martín: Dígalo.

299. Gabriel: Pues que una mamá casi pone una demanda contra el colegio que por qué permitían eso, habían dicho así

300. Alexa: ¿por qué les pareció raro?

301. Gabriel: No sé, yo les dije quieren ver y todos sí. Me levanté la camiseta de la cirugía del hígado, la traquea que esta acá (señala la cicatriz), la gastro, el otro ombligo, mejor dicho yo le digo el otro ombligo (T5_293-301).

Gabriel: me hicieron cambio de válvula aórtica, porque tenía una infección. La válvula que me sacaron ya estaba muerta, inservible, putrefacta... (T4_34).

Fabián: pero no, eso es matador (T4_36).

Sarita: Sí, esté... yo tengo una abuelita que se llama mi abuelita Elvira pero mi abuelita Elvira se cayó, se dio un totazo y se murió y se fue para las nubes (T6_295). Fabián: iba a

			<p>quedar como en estado vegetal, por decirlo así. (T4_21).</p>	
<p>La profesora hace parte del diálogo</p>	<p>Cuenta sus experiencias y también abre la imaginación</p>	<p>3</p>	<p>Alexa: Ay miren esta pulsera que tengo, ya que estaban hablando de Dios, tiene el Padre Nuestro y termina en Amén. Si quieren rótenla, y la van viendo (T5_167). 391. Alexa: yo voy a bajar con alas 392. Saris: ¿con alas? 393. Michelle: ¿y cómo va a bajar? 394. Alexa: espicho un botón, me salen las alas y empiezo a bajar (T6_391-394) Alexa: ¿se acuerdan de que les conté que mi apellido es de otro país? Bueno, cuando fui allá</p>	<p>La relación es horizontal para que se permita el recontado.</p>

			<p>pues hablan otro idioma y yo llegué y no entendía nada y mis compañeros intentaban hablarme pero en serio yo no entendía nada, entonces para hacerse entender me abrieron la maleta y me sacaron la lonchera y me mostraban la comida porque me estaban diciendo que ya era recreo y yo no había entendido. Imagínense como me sentí, como un bicho raro. (T5_289).</p>	
Actitud de los participantes	Evaluados; inseguros; negativos;	7	<p>Michelle: alza los hombros (T3_58) constantemente lo hace, como si no supiera nada. Martín 2: de qué está enfermo. 58. David: yo ni lo conocía (T5_53-58) 225. Martin: el lo va a leer 226. David: pues si porque usted no va a leer 227. Martin2: usted ni lo escucha 228. David: se pone es a molestar a los demás y a pegarle y todo eso y no pone cuidado (T5_225-228) Alexa: no, pero pongámosle buena actitud. (T5_4)</p> <p>111. Alexa: ¿o hubo algo que no les llamara la atención? 112. David (como tapándose la boca): el color 384. David: Ja, si ve me saqué 10 (T5_384) 86. Martin 2: Fin. ¿les gustó? 87. David: sí 88. Martin 2: ¿qué entendieron? (T5_86-88)</p> <p>382. David: No, porque puede estar creciendo y puede comprarse la misma</p>	Están acostumbrados a ser evaluados

<p style="text-align: center;">Representación por medio del dibujo</p>				<p>383. Alexa: Sí, válido...</p> <p>384. David: Ja, si ve me saqué 10.</p> <p>385. Alexa: no, yo no estoy calificando nada. Todo lo que ustedes digan está bien (T5_382-385)</p>	
	Ambiente	Tenso; silencioso		<p>Esto no se puede evidenciar en las transcripciones, pero si se puede describir</p>	Factor esencial en el taller que posibilita o no la apertura de los participantes
<p style="text-align: center;">Representación por medio del dibujo</p>	Representación de sí mismo	Deseos e intereses al salir del hospital; proyecto de vida	3	<p>Juan: este es mi sueño de que mi mamá Inés me haga muchos perros y una hamburguesa (T3_681).</p> <p>Juan: porque no me dejan comer comida chatarra (T3_687).</p> <p>Alexa: listo ahora dibújate en la Dorada, Caldas...</p> <p>423. Michelle: no...</p> <p>424. Alexa: ¿por qué quieres ir a la Dorada, Caldas?</p> <p>425. Michelle: porque cuando yo termine el tratamiento tengo que irme</p> <p>426. Alexa: ¿pero por qué allá? ¿por qué no te quedas acá?</p> <p>427. Michelle: no...</p> <p>428. Alexa: ¿quién está allá?</p> <p>429. Michelle: mi papá...</p>	

				<p>430. Alexa: ¿y quién más? 431. Michelle: mi abuela y...mis amigas 432. Alexa: ¿y los quieres ver? 433. Michelle: si (sonríe) 434. Alexa: listo dale, pintalo (T3_414-434).</p>	
<p>Contexto del niño y adolescente</p>	<p>Situación de salud</p>	<p>Al contar sus experiencias las relacionan con su situación de salud;</p>	<p>4</p>	<p>Abuela: nosotros venimos de un pueblo, estamos aquí desde el 13 de junio Alexa: ¿y qué tiene? Abuela: tiene leucemia, pero el tratamiento ha sido un éxito Alexa: ¿si? Que bueno, ¡me alegro mucho! (T1_201-204). Abuela: le va super super bien, desde que llegó aquí a la clínica con la leucemia no se ha bajado de ánimo, de nada... y recibe las quimios como si nada. Por ejemplo, tiene una desde ayer desde las seis de la tarde y dura 24 horas. (T1_213). 74. Juan: es que como yo vengo de un pueblo, que día yo vi una serpiente ¿sí? Pero ya muerta 75. Alexa: o sea chiquitica 76. Juan: sí y nosotros nos asustamos y esa misma noche tuve pesadillas con serpientes 77. Alexa: o sea si te asustan, ¿y de dónde vienes Juan? 78. Juan: de guaduas, aunque nací aquí en Bogotá (T1_74-78) 24. Alexa: bueno pero</p>	

			<p>está ya es como tu segunda casa 25. David se ríe: sí ya me la conozco como la palma de mi mano. 26. Alexa: ¿y te gusta estar acá? 27. David: si, acá siempre me ha gustado por las personas y como me tratan y... (T5_24-27).</p>	
--	--	--	--	--

		<p>Terapias; aprendizaje</p>	<p>5</p>	<p>8. Porque hoy estoy...por hoy, estoy acá porque la otra semana fui a “Cifer”, pero “Cifer” me cambió por Fundación Cardioinfantil 9. Alexa: ¿y qué es “cifer”? 10. Cifer es... una cita... o sea terapias 11. Alexa: ¿terapias de qué? ¿qué tienes que hacer en las terapias? ¿por qué tienes que hacer terapias? 12. Porque... 13. Alexa: es que como no te conozco, quisiera saber por qué estas en terapias. 14. ¿no me conoces? 15. Alexa: si, te conozco, pero no sé por qué estás en terapia 16. Michelle: yo también, igual 17. Sarita: Michelle también... y estoy en terapia 18. Alexa: ¿y qué haces en las terapias? 19. Ejercicio, ahmmm... caminar, otra vez ejercicio (motriz pareciera) 20. Alexa: ¿te gustan los ejercicios? 21. No (T6_8-21). 30. Alexa: ¿estás en terapias también? 31. Sí, acá 32. Alexa: ¿y qué tienes que hacer? 33. Hmmm, escribir las... (señala unas letras que están escritas en la mesa) 34. Alexa: ¿las letras? 35. Las letras... 36. Alexa: ¿y te gustan las terapias? 37. No... 38. Alexa: ¿qué más haces en las terapias? 39. Hmmm, la p (señala la letra p que ve en la mesa) 40. Alexa: wow, pero te sabes la p- ¿qué otra letra</p>
--	--	----------------------------------	----------	--

te sabes?

41. Hmmm (busca entre las letras a ver si conoce alguna otra). No sé más... la m y la n

42. Alexa: o sea estás aprendiendo a escribir...

43. Michelle: Un poquito (T6_30-43)

Fabian: tengo 18 años, tengo una cardiopatía desde mis 13 años. Bueno la primera vez fue un desmayo, que acá me dijeron que era un... un cute largo, después de ese como al segundo me dio un paro y desde ese paro dure como 8 días en cuidados intensivos y me dijeron que tenia hipo... (no se entiende claro la enfermedad) que es de la enfermedad que tengo yo. (T4_10).

15. Fabián: entonces salí de cuidados intensivos normal, seguí estudiando y después ahorita el año pasado, no... ya hace dos años bueno, bien... yo estaba bien, estudiaba normal me sentía física normal, después de ese bueno llegue, salí del colegio, ¿sí? Y por la tardecita me fui con mis primos a jugar futbol al parque, y bueno y desde ese día

16. Alexa: o sea ahí tenias 16

17. Fabián: 16, si... bueno, desde esa vez yo estaba, bueno yo estaba jugando si, y me senté en un árbol a descansar y me senté y ahí quede, quede privado. Llegue aquí, me trajeron rápido aquí y yo cuando llegue aquí ya estaba muerto. La reanimación duro 20 minutos...

18. Alexa: ¿y tú te acuerdas de eso o no? ¿o

te contaron?

19. Fabián: me contaron, o sea que yo llegué aquí mal, ya estaba muerto. Entonces me dijeron que la reanimación había durado 20 minutos, que yo me iba a... o sea que si yo me recuperaba que yo no iba a volver caminar, a hablar

20. Alexa: y mírate...

21. Fabián: o sea que yo iba a quedar como en estado vegetal, por decirlo así. Y nada, pues ya hace dos años estuve en rehabilitación y eso, aprendí... o sea salí de aquí caminando allá donde fui o sea me volvieron de eso pa' caminar, pa' hablar, pa' escribir y pa' comer porque yo de aquí sali con sonda gástrica, yo no podía comer. (T4_15-21).

11. David: bueno yo estoy acá pues por un rechazo renal. Cuando era chiquito nací o sea con los dos riñones, pero empecé a orinar sangre, entonces empezaron con...me trajeron acá y me empezaron a hacer exámenes, que es lo que tenía y todo eso y entonces era como que el riñon no quería funcionar entonces el cuerpo lo fue asumiendo o sea se lo fue comiendo y entonces empezaron a hacerme diálisis y todo eso para...

12. Alexa: ¿qué es diálisis?

13. David: es un lavado por dentro de la barriga

14. Martin 2: en el riñon

15. David: en el riñon y todo eso. Después de eso me pusieron en lista de espera para trasplante y de ahí fue que empezamos con la diálisis y todo eso

			<p>mientras que me llamaban y en el 2009 fue que me llamaron y alistaron todo para lo de la cirugía y ese mismo día me operaron, el día de mi cumpleaños. Y...yo...eh se me fue lo que iba a decir. Y estoy acá por lo del riñón y mi salud y todo eso, mis médicos están acá, los que me ven y eso pues (T5_11-15).</p>	
<p>Motivación y proyecto de vida</p>	<p>Lo que quieren ser cuando grandes; respeto por los médicos;</p>	<p>4</p>	<p>85. Sarita: porque...yo he visto muchas enfermeras acá (T2_85) Gabriel: me provoca terminar rápido y no esperar un año sino de una vez entrar, pasar mi carta a ver si me aceptan en los Andes (T4_49) Respeto por los médicos: hay un pediatra que me cae muy bien, esta en la Clínica Country, trabaja ahora allá. Él fue el que me diagnosticó esto, imagínese le escribieron a la 1 de la mañana y a esa hora contestó... ellos están 24 horas así y le</p>	

				<p>dijeron no, hágame un hemocultivo, hágamele tal cosa y yo mañana llego y en mi ronda lo reviso. El no duerme, no duerme, él siempre está...(T5_53). Motivación: Fabián: Me gustaría...o sea yo ahorita pensaba salir de aquí, terminar de estudiar y por ahí esperar un año, año y medio e irme pa' la universidad, estudiar lo que yo quiero estudiar (T4_32).</p>
--	--	--	--	---

Anexos 3. Reflexiones de la docente

Reflexiones durante la intervención

- (T1) Espacio de intervención no era cómodo ni para el niño ni para la profesora. Apoyo por parte de la abuela. Una desventaja de trabajar en la habitación consistió en que la televisión estaba prendida y eso generaba distracción en Juan Manuel.
- (T3) Comprensión del libro. Su comprensión es literal, no infiere nada implícito del texto. Al evidenciarse que no había comprendido el libro, tocó ir página por página. Si no hay una comprensión del texto es difícil empezar con el recuento porque no sabe cómo se sienten los personajes.
- (T5) Considero que los niños al momento de preguntarles se sentían evaluados y se sentía un poco de tensión en sus respuestas, pues dudaban de ellas al responderlas. Había mucho silencio, mucha duda...parecía que se estaban aburriendo. Algunas dudas que tienen sobre el libro las responden del mismo libro, lo que me parece esencial. Más que “¿qué les gustó?” la pregunta era “¿hay algo que les gustó?” porque puede que haya algo que en realidad no les gustó y no se les dio esa opción.
- (T6) La estrategia de cierre se modifica después de ver las reacciones de los niños. Se trata de que la situación sea provechosa y no una simple actividad. La modificación tuvo éxito.

Reflexiones después de la intervención

- (T1) Consignas mal asignadas, se le presentan muchos libros a la vez, las consignas no generan reflexión, la profesora pregunta solo "¿por qué?"; no hay más bases para interrogar.
- (T3) Inseguridad por no saber si está contestando correctamente o lo que quiere la profesora. Como si lo que tuviera que decir tiene que ser correcto. A lo mejor si se habría un vínculo y se realizaba el dibujo en primera instancia, la conversación después de la lectura podría haber fluido mucho más (T3_407)
- (T5) El libro no generó tanto impacto, como el deseado... se buscaba que los niños pudieran reflexionar acerca de la vida y la muerte, pero considero que las consignas no aludían a eso. El libro es muy general, a diferencia de los demás no hay un personaje por lo tanto es más difícil que uno como lector se pueda identificar y busque las relaciones entre lo leído y la experiencia propia pues no hay una referencia clara. A lo mejor las consignas o la flexibilidad no se hizo evidente para que los niños puedan reflexionar acerca del tema que era la vida y la muerte.
- (T6) Tal vez podría haber sido mejor empezar hablando de otra cosa y no introducirles el libro inmediatamente
- (T2) Hay momentos en los que la conversación no fluía, los niños estaban callados, no había tanta confianza (ej. T2_142-144). Cambio de estrategia al ver que la conversación no fluía. El saber que pueden hablar y sentirse escuchados durante el recontado permite que se abran mucho más, que el vínculo de confianza sea cada vez más grande. el no censurar lo que dicen, el valorarse a ellos como sujetos que tienen voz propia permite cada vez que la confianza entre la profesora y los niños sea cada vez más grande.
- (T4) La escritura también complementa el recontado. En algunos momentos es necesario preguntarles acerca de la comprensión del libro para verificar que hayan entendido - independientemente si está bien o mal- y así poder invitarlos a que reflexionen acerca de los sentimientos de los personajes
- El libro "Es así" no logró una plena identificación por parte de los adolescentes, en cambio Eloísa y los bichos generó bastantes reflexiones en torno a sus sentimientos, experiencias, y reflexiones sobre ellos mismos. Cuestionándose quienes son, qué hacen, qué deberían hacer frente a situaciones hipotéticas de la vida real.
- La estrategia de Ahora no Bernardo que fue modificada se hace para vincularlos más a la lectura, que generen empatía con el texto y se identifiquen con el personaje. De hecho, la estrategia si funciona con los niños, por medio de ésta pueden vincular sus vivencias en una situación hipotética.

- No hay que subestimarlos, ellos saben mucho mas de lo que nosotros creemos, la identificación de los símbolos, las experiencias que han vivido. No son niños sin conocimiento, son niños con experiencias y conocimientos previos que los sacan a a la luz en el recontado.

Anexos 4. Consentimiento informado

Autorización de participación en el trabajo de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, Pontificia Universidad Javeriana. Uso de datos personales y cesión derechos de los niños.

Yo identificado con nombre y cédula de ciudadanía que aparece al final de este documento, y en mi calidad de representante legal del estudiante menor de edad, identificado con el nombre y el NUIO que aparecen al final de este documento, autorizo que mi representado participe en las actividades desarrolladas en el marco de trabajo de grado de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, de la Pontificia Universidad Javeriana,

Asimismo, autorizo el uso de los datos derivados de la participación en las actividades del trabajo de grado para fines de investigación cuidando la identidad del menor. En el evento que considere que la Universidad dio un uso contrario al autorizado y a las leyes aplicables, manifiesto que he sido informado que podré hacer mi reclamación a través de una comunicación motivada dirigida a la Universidad.

El trabajo de grado se llevará a cabo por la estudiante en formación Alexandra Brandauer, por medio de unas sesiones de lectura, en el cual invitará a los niños, niñas y adolescentes a reflexionar acerca de la experiencia de la lectura, con el fin de que los participantes logren identificarse y aproximándose a la reflexión de su situación personal.

Por virtud de este documento, el suscrito declara que es legalmente titular de la patria potestad del menor, y en consecuencia, garantiza que puede otorgar la presente autorización y cesión, sin limitación alguna de conformidad con el código de la Infancia y Adolescencia.

No.	Nombres y apellidos del estudiante	Tipo Id.	Identificación del niño/niña	Nombre y apellido del representante del estudiante (padre o familiar)	Identificación CC. No.	Firma