

**La dimensión estética de la literatura y su lugar en la formación de lectores y escritores  
genuinos**

Trabajo de grado

**María Alejandra Bernal Montoya**



**Pontificia Universidad Javeriana**

**Facultad de Educación**

**Licenciatura en Pedagogía Infantil**

**Bogotá, Noviembre de 2017**

**La dimensión estética de la literatura y su lugar en la formación de lectores y escritores  
genuinos**

Trabajo de grado

**María Alejandra Bernal Montoya**

**Director:**

**Mauricio Pérez Abril**



**Pontificia Universidad Javeriana**

**Facultad de Educación**

**Licenciatura en Pedagogía Infantil**

**Bogotá, Noviembre de 2017**

## Resumen

En el presente documento se analiza la dimensión estética de la literatura, con el objetivo de conceptualizar al respecto para reconocer de manera más clara a qué se hace referencia cuando se habla de esta en general y, también, específicamente en la escuela. Para ello, se hizo un recorrido por tres ejes que se abordaron de manera simultánea y con cierta independencia, los cuales, posteriormente, se pusieron en relación. Estos fueron: la perspectiva teórica sobre la dimensión estética de la literatura, el propio rol como lector y escritor y el desarrollo de una práctica pedagógica específica en la que se conformó, con niños de grado primero, una comunidad de lectura. Es decir, los objetos de análisis fueron: teorizaciones, la experiencia propia de la maestra investigadora como lectora y escritora y, a su vez, el quehacer pedagógico en una práctica particular.

Así, se presenta el recorrido teórico, en el que se abordan diversas perspectivas sobre la dimensión estética, la literacidad, el lugar del lenguaje en la escuela y el rol del maestro al respecto; y el recorrido literario de la maestra investigadora, en el que se reflexiona sobre diversas obras como resultado de su lectura desde la perspectiva de una escritora. Además, se presenta la sistematización de la conformación de una comunidad de lectura particular, en la que se analiza la incidencia del rol del maestro en la formación de lectores y escritores genuinos. Y, como resultado de los tres ejes abordados, se presenta una conceptualización en torno a la dimensión estética de la literatura.

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

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

## Tabla de contenido

<b>Resumen</b> .....	9
<b>Introducción</b> .....	13
<b>Justificación</b> .....	14
<b>Objetivo general</b> .....	16
<b>Objetivos específicos</b> .....	16
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	17
<b>Ruta metodológica</b> .....	17
<b>Perspectiva teórica sobre la dimensión estética de la literatura</b> .....	18
<b>Rol personal como lectora y escritora</b> .....	18
<b>Conformación de una comunidad de lectura en un aula concreta</b> .....	20
<b>Sistematización, un camino que guía al maestro a la reflexión y a la investigación sobre su propio quehacer</b> .....	20
<b>Conformación y análisis de una comunidad de lectura</b> .....	22
<b>Conceptualización sobre la dimensión estética de la literatura</b> .....	26
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	26
<b>Recorrido teórico</b> .....	27
<b>El lenguaje en la escuela</b> .....	27
<b>Lenguaje y literacidad en la escuela</b> .....	27
<b>La literatura y su lugar en la escuela</b> .....	31
<b>Cuando la literatura es academizada en la escuela</b> .....	35
<b>Significación de la palabra</b> .....	36
<b>Al reflexionar sobre la lengua</b> .....	40
<b>La dimensión estética de la literatura</b> .....	42
<b>Leer el mundo y escribir mi historia</b> .....	42
<b>De la literatura a la escritura</b> .....	48
<b>Cuando la palabra tiene eco</b> .....	52
<b>Encuentro poético con la lengua</b> .....	55
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	61
<b>Recorrido literario</b> .....	62
<b>Leer desde la perspectiva de una escritora</b> .....	62
<b>Cien años de soledad</b> .....	62

El amor en los tiempos del cólera .....	62
Crónica de una muerte anunciada .....	63
El coronel no tiene quien le escriba .....	64
La mujer justa .....	64
Ensayo sobre la ceguera .....	66
Orgullo y prejuicio .....	66
La guerra no tiene rostro de mujer .....	67
El principito .....	68
Las brujas .....	69
Matilda .....	69
Charlie y la fábrica de chocolate .....	70
Reflexión general sobre el trabajo de García Márquez .....	70
La travesía de un encuentro .....	71
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>78</b>
<b>Conformación de una comunidad de lectura</b> .....	<b>79</b>
<b>Sistematización “Comunidad de lectura” en Cebadal, Boyacá</b> .....	<b>79</b>
<b>Contexto de la Institución Educativa</b> .....	<b>79</b>
<b>Descripción y análisis de las sesiones</b> .....	<b>81</b>
<b>Resultados</b> .....	<b>103</b>
<b>Cuando el maestro es un lector genuino en la intimidad y en el aula, aportes de su postura a la formación de lectores y escritores</b> .....	<b>103</b>
<b>Resultados del análisis</b> .....	<b>103</b>
<b>Conclusiones</b> .....	<b>117</b>
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>118</b>
<b>La dimensión estética de la literatura</b> .....	<b>119</b>
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>123</b>
<b>Implicaciones pedagógicas</b> .....	<b>123</b>
<b>Referencias</b> .....	<b>126</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>129</b>
<b>Anexo 1</b> .....	<b>129</b>
<b>Anexo 2</b> .....	<b>188</b>

## Introducción

En la mayoría de los casos, la literatura en la escuela tiene un lugar relacionado con propósitos meramente académicos, de modo que se aborda, especialmente en los primeros grados, con el fin de que los niños aprendan a decodificar el sistema escrito. Así, si bien se logra que aprendan el sonido de las letras, sus grafías y, progresivamente, a identificar aspectos de la lectura como ideas principales y secundarias o los personajes del relato, su formación como lectores no trasciende a su ámbito personal, pues la manera en que se aborda la literatura no genera eco en sus vidas.

Por ello, esta tesis surgió a partir de una reflexión personal que inició por un cuestionamiento que me hice sobre mi propio rol como lectora y escritora, tras vivenciar diversas experiencias en mis prácticas de formación y, como consecuencia, pensar en cómo formar a los niños como lectores y escritores genuinos. Considero pertinente resaltar que al mencionar el adjetivo genuino hago referencia al hecho de realizar dichas prácticas por placer y gozo, no por imposición, como resultado de un encuentro entre estas y el sujeto, que generó eco en su vida y le dejó una huella que con el paso del tiempo, en lugar de ser efímera, se torna indeleble. Al respecto, el tema de la dimensión estética de la literatura se tornó esencial en dicha reflexión.

De esta forma, para el desarrollo de la tesis tuve en cuenta tres ejes que me permitieron reflexionar sobre aspectos fundamentales en torno a ello. El desarrollo de dichos ejes lo llevé a cabo de manera simultánea y con cierta independencia, aunque los tres tuvieron como aspecto articulador la dimensión estética de la literatura. Estos son: la perspectiva teórica sobre la dimensión estética de la literatura, mi propio rol como lectora y escritora y el desarrollo de una práctica pedagógica específica en la que se conformó, con niños de grado primero, una comunidad de lectura.

Para el desarrollo del primer eje, con el propósito de abordar la dimensión estética, hice un recorrido teórico por las reflexiones al respecto de diversos teóricos, en el que me encontré con conceptos clave que desarrollé en los textos que escribí como resultado.

En cuanto al segundo eje, reflexioné sobre mi propia experiencia como lectora y escritora, sobre aquello que incidió en mi formación y fue clave en mi proceso de encuentro genuino con

estas prácticas. A su vez, leí literatura desde mi perspectiva como escritora, con el fin de reflexionar sobre el trabajo que sus autores hicieron, sobre la forma y la tonalidad de sus lenguajes y, a su vez, sobre los efectos de ello. El abordaje de este eje se tornó pertinente, ya que me proporcionó datos relevantes para analizar y relacionar con la teoría.

Y, respecto al tercer eje, en mi última práctica pedagógica tuve la oportunidad de ser parte de la conformación de una comunidad de lectura con niños de primer grado. Al respecto, reflexioné sobre la incidencia que tiene el rol del maestro en la formación de los niños como lectores y escritores, ya que es este quien diseña las situaciones didácticas en las que ellos tienen su encuentro con la literatura.

De esta forma, como resultado de la articulación de los tres ejes, me fue posible conceptualizar sobre lo que significa la dimensión estética de la literatura, con el propósito de proporcionar ideas que revelen a qué se hace referencia cuando esta es abordada en general y, también, especialmente en la escuela, y, a su vez, de reconocer la importancia de que los maestros tengan un encuentro íntimo y genuino con la literatura antes de diseñar situaciones didácticas para la formación de lectores y escritores.

### **Justificación**

Pensar en mi rol como maestra y reconocer que tengo la responsabilidad de diseñar las situaciones didácticas que propiciarán el encuentro entre los niños y la literatura me llevó a reflexionar sobre mi propio rol como lectora y escritora, ya que, si bien hoy en día llevo a cabo estas prácticas de manera genuina, por gusto y no por obligación, mi experiencia en la escuela no me aportó en eso.

Además, vivencí diversos momentos a lo largo de mis prácticas de formación en los que la literatura era escolarizada, de modo que los niños se veían en la obligación de relacionarse con esta para, posteriormente, ser evaluados en cuanto a sus comprensiones al respecto o a su fluidez al leer. Y, así mismo, experimenté otros en los que la literatura tenía lugar en el aula no con fines académicos, sino con el propósito de formar lectores genuinos y críticos.

Así, tras tener ambas experiencias y ver sus efectos en la formación de los niños, me fue posible comprender, por un lado, que abordar la literatura por obligación imposibilita su goce estético y, por ende, genera que los niños consideren el acto de leer como algo que solo tiene lugar en la escuela, pues no trasciende a su vida cotidiana. Y, por otro lado, que propiciar espacios en el aula para que los niños tengan encuentros genuinos con la literatura incide en su relación íntima con esta, de modo que la hacen parte de su cotidianidad por decisión propia.

Esto generó un reto personal y profesional en mí, ya que reflexionar sobre dichas prácticas me llevó a reconocer lo importante que fue para mí tener un encuentro genuino con la literatura, pues fue a partir de este que hallé en un refugio en las palabras vivas y libres y, además, que se marcó mi llegada a la escritura. Y, además, vivenciar diversas clases a lo largo de mi pregrado en las que pude acercarme al tema desde nuevas perspectivas, me permitió construir una visión crítica y teórica al respecto, que nutrió y fundamentó mis reflexiones y, especialmente, me llevó a encontrarme con el abordaje de la dimensión estética de la literatura.

Por ello, con el propósito de reflexionar sobre dicha dimensión, tuve un acercamiento a esta desde tres ejes que abordé de manera simultánea y con cierta independencia: la perspectiva teórica en torno a la dimensión estética de la literatura, mi rol como lectora y escritora y el desarrollo de una práctica pedagógica específica en la que se conformó, con niños de grado primero, una comunidad de lectura.

De acuerdo a lo anterior, en esta tesis presento, como resultado de la articulación de los tres ejes mencionados, una conceptualización sobre la dimensión estética de la literatura, la cual puede ser vista como un aporte desde dos posturas. Por un lado, en términos pedagógicos, se torna relevante en la medida en que permite comprender la incidencia del maestro en la formación de los niños como lectores y escritores y, por ende, la importancia de su formación teórica, su postura crítica sobre su propio quehacer y, así mismo, su relación íntima con la literatura. Y, por otro lado, para todo aquel que desee tener un acercamiento a la dimensión estética de la literatura, es pertinente ya que posibilita no solo su comprensión sino, también, invita a esta desde la experimentación personal.

## **Objetivo general**

Conceptualizar sobre la dimensión estética de la literatura, partiendo de referentes teóricos y, a su vez, de su análisis en la formación del maestro y de los niños como lectores y escritores genuinos.

## **Objetivos específicos**

- Conceptualizar sobre la dimensión estética de la literatura para reconocer de manera más clara a qué se hace referencia cuando se habla de esta, especialmente en la escuela.
- Reconstruir aquellos momentos y situaciones clave que marcaron mi propio encuentro genuino con la literatura y con la escritura y, a su vez, leer desde mi perspectiva como escritora.
- Analizar, en la construcción de una comunidad de lectura realizada con niños de primer grado, la incidencia de un maestro que es un lector genuino en la intimidad y en el aula en la formación de los niños como lectores y escritores.

## **CAPÍTULO 1**

En este capítulo se presenta la ruta metodológica que se siguió para el desarrollo de la presente tesis, la cual da cuenta de los aspectos que se tuvieron en cuenta para la toma de las decisiones que guiaron a optar por el abordaje de tres ejes fundamentales, de manera simultánea pero con cierta independencia, los cuales proporcionaron, desde su articulación, la posibilidad de conceptualizar en torno a la dimensión estética de la literatura.

### **Ruta metodológica**

Como resultado de mi participación en una clase específica del énfasis de lenguaje, en la que tuve la posibilidad acercarme teórica y personalmente a la literatura, surgió mi interés inicial por estudiar la relación de la literatura con la narración de sí mismo. Así, inicié esta investigación preguntándome por mi propio rol como lectora y escritora y, a su vez, por la incidencia de la literatura en el proceso de los niños al descubrirse como escritores genuinos. De esta forma, mi interés se fue modificando a lo largo del recorrido teórico, del recorrido literario y, a su vez, de mi participación en la conformación de una comunidad de lectura, lo cual me llevó a pensar en el rol del maestro como lector y escritor genuino y, a su vez, en su incidencia en la relación de los niños con la literatura.

De acuerdo a ello, para el desarrollo de la investigación abordé tres ejes de manera simultánea pero con cierta independencia: la perspectiva teórica sobre la dimensión estética de la literatura, mi propio rol como lectora y escritora y el desarrollo y el análisis de una práctica pedagógica específica en la que se conformó, con niños de grado primero, una comunidad de lectura. Y, como resultado de la articulación de dichos ejes, realicé una conceptualización sobre la dimensión estética de la literatura. A continuación describo el proceso que, guiado por mi tutor, seguí a lo largo del abordaje de cada eje.

## **Perspectiva teórica sobre la dimensión estética de la literatura**

De acuerdo al interés que guio la investigación, se consideró pertinente tener un acercamiento teórico a la dimensión estética de la literatura, en el que se abordaran diversas perspectivas al respecto. Sin embargo, este abordaje no estuvo preestablecido desde el inicio, es decir, no se contó con referentes determinados al empezar el recorrido teórico, sino que estos se fueron escogiendo de acuerdo a términos y conceptos que se consideraron claves a lo largo del proceso. Es decir, inicialmente se leyeron referentes sugeridos por el tutor y, posteriormente, conforme avanzó la revisión de los mismos, se retomaron conceptos allí abordados que se consideraron pertinentes en relación con el tema para seguir profundizando y así, con base en estos, se escogieron progresivamente los siguientes referentes con la guía del tutor. Algunos de estos conceptos fueron: lenguaje, lenguaje en la escuela, literacidad y dimensión estética de la literatura.

Ahora bien, desde el inicio del recorrido teórico se tuvo como eje articulador la dimensión estética, de modo que todos los temas abordados se orientaron desde este. Para ello, cada referente se pensó y reflexionó desde dicho eje, analizando sus planteamientos a la luz del mismo. Así, teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, se leyeron 7 libros y 6 artículos teóricos, los cuales giran en torno a la dimensión estética desde su lugar en la escuela y, a su vez, desde el rol del escritor y del lector de literatura.

Una vez finalizada la lectura de cada libro y artículo, se procedió a escribir al respecto y, luego, al terminar el recorrido teórico, se articularon todos los textos resultantes en dos grandes categorías: el lenguaje en la escuela y la dimensión estética de la literatura.

## **Rol personal como lectora y escritora**

Ya que el interés que llevó al abordaje del tema inició a partir de una reflexión personal sobre el propio rol como lectora y escritora genuina, con base en experiencias previas íntimas y en el aula, se decidió que dos apartados importantes tenían espacio en este eje. Por un lado, la lectura de literatura desde la perspectiva de una escritora, con el fin de entender de manera más cercana

la teoría abordada al evidenciar sus planteamientos en obras literarias y, así, de analizar el trabajo estético que les da forma. Y, por otro lado, la experiencia personal en relación con la literatura y la escritura.

Para el desarrollo del primero, el tutor sugirió la lectura de diversas obras literarias reconocidas, las cuales han logrado trascender barreras de tiempo y espacio. Tras la lectura inicial de una de estas, el tutor, mediante preguntas y fragmentos literales retomados de la obra, propició reflexiones que llevaron al cuestionamiento sobre lo que pasa en el escritor, lo que lo moviliza y lo lleva hacia su obra. Paja ejemplificar lo anterior, a continuación se presenta la invitación del tutor para reflexionar sobre dicha obra:

Lee estos dos fragmentos (incluso elije algunos que te hayan “conmovido”, “impactado”) y piensa en el estilo: las palabras usadas, la estructura, la sensibilidad que transmiten... Piensa en lo que significa escribir desde una perspectiva de mujer, de niño, de niña, de hombre... Piensa en la distancia entre el relato originario y el camino que siguió hasta convertirse en un texto que deliberadamente tiene un trabajo en el nivel estético.

De esta forma, tras leer las obras como lectora y vivenciar su goce estético, se generaron cuestionamientos desde el rol de escritora sobre la forma de las palabras, su estilo, su unidad, la manera en que se articulan, su plurisignificación, su capacidad para llevar hacia..., teniendo en cuenta que quien escribe elige, excluye y da un tono particular. Ello fue escrito en reseñas, cuya intención estuvo focalizada en las reflexiones sobre la producción de las obras, desde la perspectiva propia de una escritora.

Estas reflexiones, con el tiempo e inevitablemente, se fueron haciendo cada vez más críticas en relación con las comprensiones resultantes del abordaje teórico, razón por la cual al finalizar el recorrido literario y las reseñas se optó por escribir una breve reflexión en torno al trabajo estético del autor de quien más obras se leyeron.

En cuanto al segundo, se reconstruyeron todas aquellas situaciones específicas que se consideraron claves en el proceso íntimo de encuentro genuino con la literatura y la escritura y, a su vez, las que llevaron a reflexionar sobre la influencia de dicho encuentro en el rol como maestra y, por ende, en la formación de los niños. Así, desde un tono narrativo y poético, se relataron las vivencias que, en suma, marcaron tal encuentro.

## **Conformación de una comunidad de lectura en un aula concreta**

A continuación se presentan los supuestos teóricos que evidencian el enfoque desde el cual se realizó y analizó una comunidad de lectura particular y, posteriormente, el procedimiento que se siguió para su respectiva sistematización y análisis. Cabe resaltar que una comunidad de lectura se entiende como

(...) una comunidad que lee de cierto modo. Como un espacio en el que disfrutamos leer, compartimos libros, modos de leer, hablamos sobre lo que leemos y, también, como un espacio en el que vivimos momentos íntimos de lectura: espacios individuales para estar consigo mismo (Pérez, 2016, p.69).

### **Sistematización, un camino que guía al maestro a la reflexión y a la investigación sobre su propio quehacer**

De acuerdo con los planteamientos de Pérez (2017), un maestro que reflexiona sobre su propia práctica y escribe al respecto tiene la posibilidad de replantearla y mejorarla constantemente y, a su vez, de “(...) producir conocimiento a partir de su análisis” (p.139). Para que esto ocurra, es necesario que el maestro sistematice su quehacer, es decir, que tenga un registro cuidadoso de sus acciones en el aula, antes, durante y después de intervenir. Esto ya que dicho registro será el insumo que, además de ampliar su visión sobre todo aquello que tuvo lugar, sustentará sus reflexiones y análisis al respecto y, en esta medida, los conocimientos que produzca como resultado.

Es decir, desde esta postura se reconoce que si bien un maestro puede reflexionar sobre sus acciones durante su propia intervención, es posible que pase por alto comentarios, reacciones, gestos, entre otros rasgos fundamentales para el análisis posterior (Pérez, 2017). Por ello, es relevante que tenga un registro sistemático que le permita tener una visión más completa al respecto.

Dicho registro sistemático implica no solo tener claras las acciones que realizó en su intervención sino, también, lo que sucedió antes, durante y después de la acción en el aula. De esta manera, la escritura toma un lugar relevante, ya que esta “(...) impone una pausa, un alto

nivel de distanciamiento del pensamiento y de la acción, y un alto nivel de conciencia” (Pérez, 2017, p.147), de modo que le permite al maestro alejarse de su quehacer una vez ocurrido para repensarlo y, además, darle forma textual.

Ahora bien, para que ello sea posible, Pérez (2017) propone que lo ocurrido en el aula, lo cual será el objeto para el análisis posterior, sea debidamente registrado por dos razones principales. Por un lado, porque el maestro, durante su intervención, no podrá tener un panorama completo de todo lo que sus acciones propicien o no. Es decir, si bien puede reconocer algunos aspectos y tenerlos en cuenta para el análisis posterior, su visión difícilmente abarcará todo el contexto en el que se encuentre. Y, por otro lado, porque el maestro puede estar sesgado por sus intereses específicos, lo cual ocasiona que pase por alto ciertos factores relevantes. Por ello, además de contar con registros escritos, como la planeación del maestro o notas que tome durante o después de su intervención, se torna fundamental que cuente con unos audiovisuales, ya que estos le revelan los aspectos que puede pasar por alto.

Así, partiendo de dichos registros, el maestro tiene la posibilidad de llegar a la escritura, pues, como se mencionó en párrafos anteriores, esta le permite distanciarse de su acción, reflexionar sobre esta y, además, producir conocimientos (Pérez, 2017). Al respecto, el autor menciona que dicha escritura transcurre a lo largo de tres versiones.

La versión inicial consiste en un texto que surge como resultado de las primeras reflexiones del maestro, las cuales documenta después de su intervención. Es decir, son sus apuntes registrados en diarios de campo, bitácoras u otro medio los que le dan el contenido a esta versión, la cual, al ser el producto ello, se encuentra sesgada por sus intereses particulares (Pérez, 2017).

La versión posterior parte de la anterior, pero se complementa con la información proporcionada por los registros audiovisuales y, además, se estructura de acuerdo a lo que el maestro considere más relevante, de modo que se trata de un proceso de selección que responde a sus intereses investigativos. Esta versión es personal, ya que le permite al maestro entender aquello que ocurrió y reflexionar al respecto en relación con su planeación previa y sus intereses en general, de modo que el texto, además de describir las acciones, da cuenta de unos análisis (Pérez, 2017).

Y la versión final consiste en un texto de carácter público, el cual, escrito con el fin de compartirlo, repensarlo y reflexionarlo con otros, hace parte del mundo académico y da cuenta de análisis resultantes de los intereses particulares del maestro. Es decir, sistematizar la propia práctica le permite al maestro producir conocimientos resultantes de sus análisis (Pérez, 2017).

### **Conformación y análisis de una comunidad de lectura**

Así, de acuerdo a los planteamientos anteriores, durante una práctica pedagógica realizada en un contexto rural, desde el enfoque de sistematización como investigación (Pérez, Roa, Villegas y Vargas, 2013) se diseñó y conformó una comunidad de lectura con los niños del grado primero, la cual fue registrada y sistematizada. Para ello, se planeó cada sesión antes de que tuviera lugar y, a su vez, se reflexionó al respecto luego de realizarla. Ello se hizo teniendo como base los instrumentos de planeación y reflexión propuestos por Pérez *et al.* (2013), los cuales fueron modificados en función de los intereses investigativos.

De esta manera, antes y después de cada sesión se diligenciaron los instrumentos, los cuales contaron con registros audiovisuales de las intervenciones. Dichos instrumentos se encuentran en el anexo 1. Una vez finalizada la práctica, teniendo como insumos dichos instrumentos, se reconstruyó y analizó cada sesión, para lo cual se partió de dos intereses específicos: el rol del maestro y el proceso de los niños a lo largo de la conformación de la comunidad. En dicho proceso los registros audiovisuales fueron claves, pues permitieron analizar comentarios, gestos y reacciones de los niños, así como las mediaciones docentes. Al respecto, cabe resaltar que la escritura de ello, es decir su sistematización, fue el resultado de un proceso de selección y análisis que respondió a los intereses concretos. Es decir, la sistematización da cuenta del proceso que tanto los niños como el maestro vivieron a lo largo de la conformación de la comunidad de lectura, razón por la cual se presentan situaciones que evidencian los hallazgos y los análisis al respecto.

Posteriormente, gracias a la experiencia en la conformación de la comunidad y, además, al recorrido teórico realizado, ver que los niños llegaron a narrarse a sí mismos, que fueron productores de relatos sin necesidad de la convencionalidad, llevó a profundizar más en ello, por lo que se hizo un análisis al respecto en relación con la incidencia del rol del maestro en el encuentro de los niños con la literatura.

Para dicho análisis se siguieron 8 pasos. En primer lugar, se leyeron en detalle los textos contruidos con base en los planteamientos teóricos, presentes en el capítulo 2. Luego, una vez finalizada su lectura, estos se categorizaron inductivamente de acuerdo a las temáticas que abordan, como se puede observar en la imagen 1.

llamado a que el lector no se pregunte nada”, ignorando que “(...) la literatura es básicamente una interrogación sobre el mundo” (Andruetto, 2008, 4-p.). Y, aun así, la escuela se continúa preguntando por qué los sujetos no se involucran en las dinámicas del aula de la manera esperada, por qué no construyen conocimientos significativos respecto a los temas abordados, olvidando que se les niega la oportunidad de construir una opinión propia y crítica.

Por ello, es fundamental que en la escuela el maestro recupere su rol como diseñador de las situaciones didácticas, lo cual implica que sea quien determine qué literatura llevar al aula, teniendo en cuenta que es el agente educativo que realmente conoce a sus estudiantes, que tiene mayor cercanía con estos y, desde su criterio como lector, puede seleccionar textos que considere pertinentes. Ahora bien, para ello es necesario que el maestro sea un lector genuino, que haya sido afectado estéticamente por la literatura y tenga una relación con esta, pues, de lo contrario, la dimensión estética del lenguaje será secundaria e, incluso, irrelevante en su quehacer.

Cuando el lector se encuentra con una obra estética, esta deja una huella en él que resuena como un eco en su interior. Entonces, sin saber exactamente cuándo, ese eco retumba en su mundo, en sus vivencias, en sus significaciones, hasta que tiñe todo de una

 **María Alejandra Bernal Montoya**  
La influencia del maestro en el acercamiento de los niños a la literatura.

 **María Alejandra Bernal Montoya**  
Cuando el maestro es un lector genuino.

 **María Alejandra Bernal Montoya**  
Lo estético en la literatura.

 **María Alejandra Bernal Montoya**  
El tránsito estético que lleva al sujeto de la lectura a la escritura.

Bernal, M. (2017). *Imagen 1. Ejemplo de categorización de la teoría.* [Imagen]. Lugar: Fuente propia.

En tercer lugar, dichas categorías fueron agrupadas en un cuadro junto con sus respectivas citas, tal como se evidencia en la imagen 2 y en el anexo 2.

Categorías	Citas provenientes de la teoría
<b>Lenguaje y cotidianidad</b>	<p>“el lenguaje hace parte de la vida real de cada sujeto, pues tiene lugar en sus prácticas cotidianas (Zavala, 2008)”</p> <p>“Sin embargo, y más aun refiriéndonos a niños, es imposible concebir la escuela como algo ajeno a su cotidianidad, como si al entrar a esta su realidad quedara afuera y toda su atención pasara estrictamente a lo académico. Esto pues es claro que las relaciones que los sujetos tienen con su entorno inciden en su forma de relacionarse con este, de sentirse, de pensar, de ver el mundo. Y, además, porque la razón de ser de la escuela es permitirles a los niños, con la guía del maestro, construir y reconstruir el mundo que los rodea y el que desconocen para que, a partir de esto, puedan significar su propio mundo, su realidad”</p> <p>“De acuerdo a lo anterior, el aula debe ser considerada como un espacio en el cual se privilegie el diálogo en relación a quiénes somos, cuáles son nuestras aspiraciones, cuál es nuestra visión del mundo, cuál es nuestra incidencia en este y cómo este incide en nosotros”</p>
<b>La literacidad se constituye en el marco de un contexto particular</b>	<p>“En palabras de Zavala (2008), Como el uso de la literacidad es esencialmente social, no se localiza únicamente en la mente de las personas o en los textos leídos o escritos sino, también, en la interacción interpersonal y en lo que la gente hace con estos textos (p.72)”</p> <p>“Es decir, para entender la literacidad es necesario tener en cuenta una comunidad específica, sus concepciones frente al lenguaje, los usos que le dan y</p>

Bernal, M. (2017). *Imagen 2. Ejemplo de agrupación categorías teóricas*. [Imagen]. Lugar: Fuente propia.

En cuarto lugar, se realizó una lectura cuidadosa de la sistematización, presente en el capítulo 4. En quinto lugar, esta se categorizó inductivamente desde el rol del maestro, para lo cual se prestó especial atención a aquellas situaciones e intervenciones allí relatadas que daban cuenta de su postura como lector y, a su vez, como diseñador de situaciones didácticas, en este caso una comunidad de lectura, tal como se presenta en la imagen 3.

actitud durante el momento, pues los dispuso para la lectura y los llevó a comprender qué se esperaba de ellos y, también, qué esperar de la situación.

Al finalizar el recuento de las normas, la docente agregó una nueva, la cual consistió en que los niños que no quisieran estar en el momento de lectura podían salir, sin que eso tuviera consecuencias negativas. La docente les preguntó si alguien quería hacerlo, ante lo cual los niños dijeron que no, pues deseaban saber qué sucedía en la historia.

Luego, la docente les pidió a los niños que se prepararon para leer que llevaran sus sillas adelante, lugar en el que ella se ubicó siempre, y se sentaran allí. De esta manera, cada uno se sentó al frente de sus compañeros, teniendo el libro que leerían en sus manos, y, posteriormente, la docente les preguntó quién quería iniciar la lectura, con el fin de asignar los turnos para leer. Cada niño leyó a su ritmo las páginas que preparó, sin pausas.

La ubicación de los niños, siguiendo la dinámica de la docente a leer, fue muy significativa, pues creó una postura especial para el rol del lector. De esta manera, los niños interpretaron que quien leía era la persona que lideraba el espacio y, por lo tanto, los demás eran participantes de su lectura. Ello generó que uno de los lectores les llamara la atención a varios de sus compañeros por incumplir las normas, tal como lo hacía la docente cuando asumía el rol de lectora.

 **María Alejandra Bernal Montoya**  
DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS:  
-Postura teórica.

 **María Alejandra Bernal Montoya**  
DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS: -  
Espacio para la formación de lectores genuinos a  
partir de la experiencia.

 **María Alejandra Bernal Montoya**  
DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS:  
-Postura teórica.

 **María Alejandra Bernal Montoya**  
DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS:  
-Espacio particular.

 **María Alejandra Bernal Montoya**  
DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS:  
-Espacio para la formación de lectores genuinos a  
partir de su propia experiencia.

Bernal, M. (2017). *Imagen 3. Ejemplo de categorización de la sistematización.* [Imagen]. Lugar: Fuente propia.

Posteriormente, se agruparon las categorías en un cuadro, junto con las respectivas citas que las conformaron y la fecha de la sesión de intervención a la que hacían referencia. Esto se puede observar en la imagen 4.

Sesión	Categoría	Citas
Febrero 28, 17	LECTOR: -Lector genuino.	"El libro en particular se seleccionó por la elaboración estética de las imágenes"
	DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS: -Postura teórica.	
	DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS: -Espacio particular.	"Si bien los niños las tenían muy claras, aún no consideraban el espacio como algo particular"
	DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS: -Postura teórica.	"Recordar las normas de interacción al inicio de la sesión permitió que se centraran más en el espacio y, a su vez, que se preocuparan por cumplirlas"
	DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS: -Postura teórica.	"Antes de iniciar la lectura se exploraron las hipótesis que tenían los niños sobre qué es un autor y un ilustrador"
	LECTOR: -Lector genuino.	
	DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS:	"El término autor inicialmente lo relacionaron con alguien que repara autos. Ante esto, la

Bernal, M. (2017). *Imagen 4. Ejemplo de agrupación categorías sistematización.* [Imagen]. Lugar: Fuente propia.

Así, en séptimo lugar se realizó el análisis de las sesiones seleccionadas, a partir de las categorías resultantes de la teoría, teniendo como eje transversal su incidencia en la formación de los niños como lectores y escritores. Y, por último, se plantearon unas conclusiones al respecto.

### **Conceptualización sobre la dimensión estética de la literatura**

Finalmente, como resultado de la articulación entre el recorrido teórico, el recorrido literario y personal y, a su vez, la participación y el análisis de la conformación de una comunidad de lectura particular, se conceptualizó sobre la dimensión estética de la literatura.

En esta conceptualización se proporcionan ideas que revelan a qué se hace referencia cuando esta es abordada en general y, también, especialmente en la escuela, las cuales permiten reconocer la importancia de que los maestros tengan un encuentro íntimo y genuino con la literatura antes de diseñar situaciones didácticas para la formación de lectores y escritores.

## **CAPÍTULO 2**

En el presente capítulo se desarrolla el primer eje de la tesis, razón por la cual se abordan los supuestos teóricos relacionados con el lenguaje, el lenguaje en la escuela, la literacidad y la dimensión estética de la literatura. Esto desde diversas perspectivas y aportes que nutren dichos conceptos y, además, permiten reflexionar sobre su lugar en la escuela, específicamente en el quehacer del maestro y en la formación de los niños. Dichos supuestos se estructuran a continuación en dos grandes categorías: el lenguaje en la escuela y la dimensión estética de la literatura, las cuales se componen por diversos textos.

## **Recorrido teórico**

### **El lenguaje en la escuela**

Esta categoría gira en torno al lugar que tiene el lenguaje en la escuela, especialmente la literatura, y, a partir de ello, problematiza sobre el rol del maestro y su quehacer, reconociendo que es este quien tiene la responsabilidad de diseñar las situaciones didácticas que influenciarán directamente en la relación de los niños con la literatura. Esto desde los supuestos teóricos de autores como Zavala (2008), Street (2008), Pérez y Roa (2010), Zavala (2009), Andruetto (2009), Calvino (1992), Freire (1970) y Barthes (1982).

### **Lenguaje y literacidad en la escuela**

El lenguaje es un sistema simbólico vinculado a una práctica social determinada, es decir, a cierta cultura. Por ello, Zavala (2009) menciona que la literacidad, referida a las formas en que se usa el lenguaje de manera articulada en un contexto particular, hace parte de la cultura del individuo y, por tanto, se constituye como parte de su identidad. En esta medida, más allá de saber leer o escribir, una dimensión importante de la literacidad se relaciona con lo que las personas hacen con esta en contextos sociales de uso real, en actividades sociales concretas (Zavala, 2008). Es decir, el lenguaje hace parte de la vida real de cada sujeto, pues tiene lugar en sus prácticas cotidianas.

En palabras de Zavala (2008),

Como el uso de la literacidad es esencialmente social, no se localiza únicamente en la mente de las personas o en los textos leídos o escritos sino, también, en la interacción interpersonal y en lo que la gente hace con estos textos (p.72).

Es decir, para entender la literacidad es necesario tener en cuenta una comunidad específica, sus concepciones frente al lenguaje, los usos que le dan y el significado que le atribuyen, pues su naturaleza es localizada (Zavala, 2008). Y, en esta medida, cabe resaltar que se puede hablar de

una multiplicidad de literacidades, las cuales tienen características particulares que identifican sus maneras de leer y escribir, que varían de un contexto a otro (Street, 2008).

Ahora bien, ya que la literacidad se constituye en el marco de un contexto particular, está cargada de ciertas costumbres, significaciones, valores y relaciones que solo tienen sentido en este y que, además, no son siempre evidentes. En esta medida, no se restringe a lo observable respecto a la lectura y a la escritura. Por ello, esta no tiene una manera específica de ser, ya que existe multiplicidad de formas para acercarse a la lectura y a la escritura.

Teniendo en cuenta lo anterior, la literacidad se relaciona con un modo determinado de ser y estar en un discurso, cómo hablar e interactuar en este (Zavala, 2009). Por ello, para ser parte de un discurso es necesario participar en este, involucrarse y ser un miembro activo de sus prácticas.

Así, es evidente que ser parte de un discurso constituye en sus miembros determinada identidad que, cargada de ciertos valores, prácticas, costumbres, perspectivas, los hace sentirse pertenecientes a un colectivo en el que tienen voz y en el que hay otros que comparten su posición, su perspectiva (Zavala, 2009). Un colectivo en el que les es posible construir una postura crítica y, a partir de esta, determinar si involucrarse o no y en qué medida a los nuevos discursos que encuentren a lo largo de sus vidas. De esta forma, tanto como multiplicidad de literacidades se puede hablar de variadas identidades, las cuales dan cuenta de quién es o no miembro de determinado contexto.

Además, es importante mencionar que cada literacidad posee unas relaciones de poder que denotan qué maneras de actuar y de hablar son prudentes o no para su discurso (Zavala, 2009). Entonces, el discurso establece ciertos parámetros sociales que están a favor de los intereses dominantes. Por ello, “(...) la alfabetización ya forma parte de una relación de poder (...)” (Street, 2008, p.45). Un ejemplo se evidencia en la escuela, espacio en el que cada maestro direcciona su quehacer de acuerdo a una postura política particular, que responde a su concepción sobre sujeto, formación, ciudadanía, entre otros.

Por esto, si un sujeto es miembro de una comunidad y hace parte de su discurso, tiene mayor oportunidad de trascender en este, ya que su voz será escuchada y tomada en cuenta por ser apropiada. De lo contrario trasciende, sí, pero sin reconocimiento, pues su voz no genera eco en una comunidad que no le abre las puertas a lo diferente (Zavala, 2009).

Ahora bien, aterrizando lo anterior al contexto escolar, específicamente a los primeros grados, es evidente la influencia que el maestro tiene en el proceso de vinculación de los niños con la literacidad académica, siendo este quien diseña las situaciones didácticas del aula y quien vive, con ellos, su paso de un discurso familiar a uno escolar. Por ello, la perspectiva que este tenga del lenguaje, sus concepciones al respecto, serán determinantes, pues de acuerdo al supuesto teórico en el que se sustente desarrollará sus prácticas en el aula.

En esta medida, si el maestro reconoce que la literacidad de los estudiantes, en este caso de los niños, está situada socialmente, comprenderá que al llegar a la escuela tengan diversas concepciones sobre el lenguaje, que lo usen con fines y propósitos diferentes de acuerdo a lo que han aprendido en su cotidianidad (Zavala, 2009). Y así, tras reconocer las literacidades de sus estudiantes, podrá propiciar la académica sin crear un espacio en el que alguno se vea en desventaja sino, por el contrario, propiciando condiciones similares para todos. Cabe resaltar que si bien dicha literacidad académica es construida por los niños a lo largo de su estadía en la escuela, es importante propiciar su llegada a esta de manera apropiada. Por ello, es labor del maestro ser atento, respetuoso y comprensivo frente a sus literacidades, a su relación con el lenguaje.

Así mismo, es su labor que desde una postura política clara, reconociendo qué sujetos pretende formar, qué ciudadanos, proponga unas metas que propicien que los niños construyan las condiciones necesarias para ser miembros partícipes de la vida social, teniendo en cuenta que el lenguaje hace parte de cada práctica (Pérez y Roa, 2010). En esta medida, los niños construirán aprendizajes que, más allá de aprender a leer y escribir porque sí, les permitirán leer y escribir para participar activamente en la sociedad, aprendizajes útiles y pertinentes para su vida cotidiana presente y futura, para todas las literacidades con las que se encontrarán a lo largo de sus vidas.

Respecto a dichos aprendizajes, desde la perspectiva histórico-cultural del lenguaje, Pérez y Roa (2010) describen algunos fundamentales en cuanto al primer ciclo de escolaridad, en lenguaje, evidentemente, que propician que los niños, desde pequeños, construyan una postura crítica. Estos son: construir una voz propia, que les dará seguridad para intervenir en su comunidad y ser partícipes de esta; ingresar "(...) a la cultura escrita y a las prácticas sociales de

lenguaje” (p.16); acceder al patrimonio literario cultural, que ha sido registrado a lo largo de la historia; y descubrirse lectores y productores de textos.

Por ello, y ya que el maestro es quien toma las decisiones al momento de diseñar las situaciones didácticas y su rol se trata de un ejercicio político (Pérez y Roa, 2010), es necesario que tenga clara su perspectiva conceptual, los propósitos de su labor, el sentido y la razón por la cual hace lo que hace en el aula, teniendo en cuenta que su quehacer repercute en la formación de los niños y, en este caso, en su acercamiento a la literacidad.

Entonces, partiendo de los supuestos anteriores, abordar el lenguaje en la escuela desde la perspectiva histórico-cultural implica reconocerlo como una práctica situada social e históricamente, de modo que su aprendizaje se construye, especialmente, en las vivencias a las cuales los niños tengan acceso. Así, se tornan fundamentales las experiencias que los niños tengan en el aula, teniendo en cuenta que, incluso, muchas veces la escuela es el único lugar en el que los niños tienen acceso a la literatura, por ejemplo.

Implica, además, que el maestro identifique las comprensiones, las hipótesis, las preguntas de los niños en torno al lenguaje y que, partiendo de estas, diseñe situaciones didácticas que les permitan, como mencionan Pérez y Roa (2010), “(...) formalizar esas comprensiones” (p.24).

Cabe resaltar que desde esta postura

No se aprende el lenguaje por segmentos, se ingresa directamente a los discursos, a prácticas complejas. Igualmente aprende los lenguajes no verbales, los gestos, las miradas, los movimientos y posturas corporales que acompañan a los enunciados que la gente produce. Esas son las prácticas de lenguaje, es decir, aquellas prácticas discursivas, sociales, situadas en los contextos culturales particulares en las que se usa el lenguaje. Prácticas que ocurren en el terreno del lenguaje (Pérez y Roa, 2010, p.26).

Por ello, es fundamental que, para abordar el lenguaje en el aula, el maestro reconozca las diversas literacidades e identidades de sus estudiantes, que los hacen miembros de un contexto particular, y, a partir de estas, los guíe en la construcción de la literacidad académica. Esto sin olvidar que la literacidad, al ser..., significa un acto social desde el comienzo, ya que esta se constituye y es afectada por las interacciones de los sujetos partícipes de cada comunidad (Street, 2008). De manera que, en lugar de crear una brecha entre la escuela y la cotidianidad de los

estudiantes, cree un puente entre estas, que les propicie a los niños las herramientas para enfrentarse, desde una postura crítica y una voz propia, a la sociedad y a los retos que esta les proponga a lo largo de sus vidas.

### **La literatura y su lugar en la escuela**

Aunque el papel de la literatura en la escuela ha sido un tema de discusión por mucho tiempo, hoy en día continúa siendo una problemática que tiene tanta incidencia en la formación de los sujetos que se torna relevante ahondar en esta. Ahora bien, para empezar es necesario tener claro a qué se hace referencia cuando se habla de literatura. Esta, si bien es una obra estética que respeta y atiende a la singularidad de cada lector, usualmente es entendida en la escuela como un medio para exponer temas morales, sociales, políticos, entre otros (Andruetto, 2009).

Es decir, la escuela le ha delegado a la literatura la responsabilidad de abordar diversos temas que le atañen al ser la institución encargada de la formación de sujetos, tales como los valores, por ejemplo. Por ello, se ha tornado en un instrumento educativo, a través del cual se busca impartir determinadas creencias que, homogeneizadas, no dan lugar para reflexionar ni para escuchar otras voces al respecto.

Ahora bien, las consecuencias de ello han sido usadas a favor por diversas editoriales e, incluso, por el quehacer de los escritores, ya que en aras de obtener mayores ventas la industria editorial le ofrece a la escuela un repertorio de textos que la ‘liberan’ de su responsabilidad frente al abordaje de los temas mencionados. Sin embargo, al mismo tiempo mata la posibilidad de que los agentes educativos, en especial los estudiantes, tengan un verdadero encuentro con la literatura, teniendo en cuenta que en muchos casos la escuela es el único lugar en el que los niños pueden acceder a esta.

Al respecto, Andruetto (2009) denomina aquellos textos como “(...) literatura *light*, hecha a la carta (...)” (p.20), ya que en su proceso de creación el escritor responde a las peticiones de la editorial, la cual, a su vez, busca satisfacer o crear las necesidades de la escuela, sabiendo que en el mercado es su público más amplio.

Con base en ello cabe preguntarse

¿Cuál es, en todo caso, la relación que existe entre Ética y Literatura? Falta de ética cuando esa palabra vacía se imprime, se edita, genera ventas, genera derechos de autor, engaña o intenta engañar a lectores incautos o a niños. Hipocresía entonces.... despliegue de valores que más se declaman cuando menos están en nosotros y en nuestra sociedad (Andruetto, 2009, p.22).

Pareciera, entonces, que la escuela, en su afán por asignarle una función medible a todo, busca atribuirle una a la literatura, olvidando que la tiene en sí misma, olvidando que en la literatura el lector, más allá de leer frases, tiene un encuentro con una gran posibilidad de significaciones que le permiten repensar su vida, reflexionarla, llenarla de sentido. Pero ello es un proceso íntimo, vinculado con la singularidad de cada sujeto.

De esta forma, cuando en la escuela se abordan textos que no tienen posibilidad de significación, que se restringen a determinados contenidos que se buscan transmitir y no construir, porque la voz de los sujetos en formación se deja de lado, la literatura deja de ser un lugar de encuentro con el mundo y consigo mismo, un ir hacia, y pasa a ser un manual del deber ser. Así, pierde su verdadera función, pues la palabra ya no es viva, libre, sino que se encuentra atada, tiene un fin, no prevalece.

Es decir, se entienden los temas, en este caso los valores, como un supuesto con una única significación, los cuales son abordados desde la literatura como una certeza garantizada. De esta forma, “(...) lo literario se subordina a un fin predeterminado que tiende a homogeneizar la experiencia” (Andruetto, 2009, p.11). Entonces, la palabra pierde su libertad, pues se encuentra como servidumbre de algo, en este caso de ciertos intereses que agentes externos a la realidad educativa proponen como apropiado.

Cabe resaltar que no en vano los clásicos de la literatura continúan vivos hoy en día, resonando en la mente de tantos lectores. Esto se debe a que son el resultado de un trabajo estético sobre la lengua que cada escritor realizó, son palabras que no se quedan en lo obvio, sino que invitan al lector a ir más allá, a ir hacia, a ahondar en lo profundo y amplio de sí mismo, del mundo, a ver nuevas realidades y a revivir y significar otras... es un proceso interminable, que siempre moviliza.

Aunado a ello, Andruetto (2009) habla de la intensidad como el secreto del arte, entendiendo que si esta está viva en lo que se escribe, el tema abordado pasa a un segundo plano, pues la obra, finalmente, estará cargada de una visión del mundo, de valores, de sentido. Por ello, la

escuela no debería limitar la literatura a un manual sobre cómo actuar o no frente a cierto tema, lo cual no trascenderá ni generará eco en la vida de los estudiantes. Pues una obra estética, al ser el resultado de una visión del mundo, permitirá reflexiones significativas que tendrán un verdadero impacto, que no morirán y que, además, les abrirán a los niños nuevas puertas para pensar el mundo desde diferentes visiones.

Ahora bien, es necesario que la escuela comprenda que la literatura, al respetar la singularidad del lector, le habla a cada sujeto de manera particular, de acuerdo a sus experiencias de vida. Por ello, no todos los estudiantes tendrán la misma comprensión frente a determinada obra, no se trata de un proceso homogeneizante sino, por el contrario, particular y único. Y eso es lo más bello de la literatura, más allá de lo que las palabras dicen textualmente, se trata de lo que estas le pueden decir a su lector, lo que le revelan, lo que le permiten repensar y resignificar. Es por esto que algunos podrán amar una obra y otros no interesarse en esta, pues “No se trata de libros a la carta, ni a medida, no se trata de libros para todos los gustos, de uso múltiple, sino de libros particulares que esperan encontrarse alguna vez con sus particulares lectores” (Andruetto, 2009, pp.31-32).

Teniendo en cuenta lo anterior, cabe preguntarse ¿qué sujeto se pretende formar en la escuela? Cuando entidades externas a la realidad educativa son las que configuran y determinan qué es o no prudente abordar con los estudiantes, qué es adecuado según su edad, según las condiciones socio políticas, entre otros, aunque no tengan idea de quiénes son o cuál es su realidad, el maestro pierde su responsabilidad.

Es decir, si la literatura abordada en la escuela está direccionada a un único significado, si no da la posibilidad de ir más allá de lo que las palabras estrictamente dicen, se hace “Un llamado a que el lector no se pregunte nada”, ignorando que “(...) la literatura es básicamente una interrogación sobre el mundo” (Andruetto, 2009, p.14). Y, aun así, la escuela se continúa preguntando por qué los sujetos no se involucran en las dinámicas del aula de la manera esperada, por qué no construyen conocimientos significativos respecto a los temas abordados, olvidando que se les niega la oportunidad de construir una opinión propia y crítica.

Por ello, es fundamental que en la escuela el maestro recupere su rol como diseñador de las situaciones didácticas, lo cual implica que sea quien determine qué literatura llevar al aula, teniendo en cuenta que es el agente educativo que realmente conoce a sus estudiantes, que tiene

mayor cercanía con estos y, desde su criterio como lector, puede seleccionar textos que considere pertinentes. Ahora bien, para ello es necesario que el maestro sea un lector genuino, que haya sido afectado estéticamente por la literatura y tenga una relación con esta, pues, de lo contrario, la dimensión estética de la literatura será secundaria e, incluso, irrelevante en su quehacer.

Cuando el lector se encuentra con una obra estética, esta deja una huella en él que resuena como un eco en su interior. Entonces, sin saber exactamente cuándo, ese eco retumba en su mundo, en sus vivencias, en sus significaciones, hasta que tiñe todo de una nueva tonalidad, le da un nuevo sentido, le da sentido. Y es ahí, en ese momento, cuando el lector genuino se torna en un escritor, cuando, tras significar su mundo, tras estar inmerso en una búsqueda insaciable que no termina hasta que llega la claridad, libera la palabra.

Por eso, es importante tener en cuenta que no porque la literatura no aborde directamente determinado tema, en este caso los valores, significa que los deje de lado, pues estos hacen parte de la vida del escritor, de su visión del mundo, están implícitos en sus significaciones.

En la literatura, cuando el escritor hace un trabajo estético sobre la lengua y la libera del significado homogeneizado que la sociedad le ha atribuido, el tema abordado se desarrolla por el autor sin dogmas. Esta es una de las características que permite que sin importar las diferencias entre la vida del lector y la obra, esta última logre decirle algo al sujeto, movilizarlo, llevarlo hacia. Así, en medio de su multiplicidad infinita de significaciones, la literatura logra generar eco en la particularidad del lector, hablarle.

Por ello, cuando un escritor se ve en la necesidad o decide servirles a los intereses de las editoriales, igual que con la palabra, se ata a sí mismo, se encadena. La literatura como un producto a la carta pierde la intensidad que describe Andruetto (2009). Entonces, es necesario que el maestro, desde su rol de lector y escritor, tenga una postura crítica y analítica consigo mismo que le permita estar alerta y alejarse de la corrupción, de aquello que lo aparta de su esencia y lo convierte, tanto a él como a sus estudiantes, en un producto esperado (Andruetto, 2009).

## **Cuando la literatura es academizada en la escuela**

A lo largo del tiempo diversos libros se han catalogado como clásicos de la literatura, lo cual, además de popularizarlos, les da cierto status a las demás obras de sus autores. Relacionado con ello, la escuela, usualmente en los últimos grados, propone su lectura, pues son considerados como referentes culturales necesarios para la formación de sujetos.

Ahora bien, en la escuela, normalmente, su lectura está relacionada con fines académicos, de modo que el propósito de leerlos es que los estudiantes aprendan a resumir, describir, sintetizar, entre otros aspectos que, si bien deben ser abordados en el aula, impiden su lectura desde el placer y el goce de lo estético.

Como resultado, muchos estudiantes pierden el interés en la obra pues, finalmente, saben que tras su lectura aguarda un control de lectura al respecto u otro tipo de evaluación a través de la cual deben dar cuenta de sus comprensiones. Entonces, muchos dejan de lado la obra y recurren a resúmenes, columnas de opinión, ensayos o reseñas al respecto, que les proporcionan la información necesaria para aprobar los exámenes. O, en el caso de los niños pequeños, se forman como lectores que decodifican el código escrito, pero no tienen una relación genuina con la literatura y, de hecho, ven el acto de leer como algo completamente académico, que, por voluntad propia, no trasciende las puertas del aula.

Cabe resaltar que si bien no sucede lo mismo en todos los casos y algunos estudiantes si tienen un acercamiento genuino a la obra, la significación que le dan se ve sesgada en la escuela por ciertos resultados esperados. En otras palabras, aunque la obra haya generado eco en sus vidas, deben limitar sus comprensiones a aspectos que no van más allá de lo que dicen las palabras, como cuál fue la idea principal o los personajes de la historia.

No obstante, cuando el maestro es un lector genuino, sabe que la literatura en el aula, más allá de los fines académicos, tiene una dimensión estética que debe ser respetada y priorizada, en lugar de escolarizada. Por ello, los resultados académicos que usualmente se esperan al abordar la literatura pasan a un segundo plano, teniendo en cuenta que al darle un lugar primordial a la dimensión estética los estudiantes, de manera indirecta pero diseñada por el maestro, construirán

aprendizajes significativos que los acompañarán a lo largo de sus trayectorias como lectores y escritores.

Además, siendo un lector genuino, el maestro reconoce la responsabilidad que tiene al ser quien selecciona la literatura que llevará al aula, ya que de acuerdo a esta los estudiantes pueden encontrar un refugio o un manual del deber ser que influya directamente en su concepción sobre la misma y, en esta medida, en su relación con esta.

Al respecto, Calvino (1992) menciona que aquellos libros que siempre tienen algo que decirles a sus lectores son los clásicos, los cuales merecen ser leídos. En sus palabras, “Un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir” (p.9). Se trata, entonces, de obras que tienen palabras vivas, libres, llenas de una multiplicidad de significados que le hablan de manera particular a cada lector y, además, siempre le dicen algo nuevo, por lo que trascienden dejando eco en su vida.

Por ello, la idea de la literatura ajustada por edades pierde valor, pues no hay un tiempo de vida predeterminado para tener un encuentro genuino con las obras, ya que estas siempre tienen algo que decirles a sus lectores. Ahora bien, concebir esto en la escuela implica reconocer la importancia de la mediación del maestro en el acercamiento de los niños con la literatura, de las situaciones didácticas que diseñe para ello. Es decir, es fundamental que el maestro seleccione cuidadosamente las obras y diseñe espacios que les permitan a los niños acercarse a la literatura no por deber o respeto, sino por amor, tal como menciona Calvino (1992).

### **Significación de la palabra**

Cada sujeto es un mundo distinto que, configurado por sus experiencias de vida y su relación con el entorno y con los otros, tiene una historia particular. Usualmente, dicha historia suele ser pasada por alto desde que se ingresa a la escuela, pues en esta, desde los primeros grados, se deja de lado la oralidad y cuando se tiene en cuenta se les da mayor prioridad a temas académicos que personales.

Por esta razón, aunque los niños cada día llegan al aula con nuevas historias, relatando sucesos de su vida cotidiana, de aquello que les agrada o les disgusta, de cómo se sienten y por

qué, estas suelen quedar en el aire o en breves conversaciones que tienen con sus compañeros o con el maestro, pues son entendidas como algo ajeno al mundo académico, que, en teoría, es en lo cual se debe invertir el mayor tiempo posible.

Sin embargo, y más aun refiriéndonos a niños, es imposible concebir la escuela como algo ajeno a su cotidianidad, como si al entrar a esta su realidad quedara afuera y toda su atención pasara estrictamente a lo académico. Esto pues es claro que las relaciones que los sujetos tienen con su entorno inciden en su forma de relacionarse con este, de sentirse, de pensar, de ver el mundo. Y, además, porque la razón de ser de la escuela es permitirles a los niños, con la guía del maestro, construir y reconstruir el mundo que los rodea y el que desconocen para que, a partir de esto, puedan significar su propio mundo, su realidad.

De acuerdo a lo anterior, el aula debe ser considerada como un espacio en el cual se privilegie el diálogo en relación a quiénes somos, cuáles son nuestras aspiraciones, cuál es nuestra visión del mundo, cuál es nuestra incidencia en este y cómo este incide en nosotros. Y, para que esto sea posible, es fundamental iniciar reflexionando sobre el rol del maestro, su quehacer, y, a partir de esto, sobre dos temas centrales: el carácter reflexivo de la realidad y el diálogo y la significación de la palabra.

Un maestro que piensa en sus estudiantes y no con ellos, que se concibe como aquel que sabe lo que es pertinente abordar en el aula de acuerdo a lo que considera “bueno” o “malo”, es un maestro que se impone a sí mismo y a su saber ante sus estudiantes, como aquel que les puede dar, aportar o, en palabras de Freire (1970), “depositar” algo. Ahora bien, cabe aclarar que es responsabilidad de la escuela, y en especial de cada maestro, asumir el rol del ‘Estado’ y orientar a sus estudiantes de acuerdo a sus propósitos, pues, de lo contrario, ellos optarán por el modelo que esté impuesto como una tendencia en el mercado, lo cual, seguramente, no será lo más conveniente para su formación como sujetos críticos.

La cuestión radica en que el maestro, en lugar de concebirse como superior a sus estudiantes, debe pensarse al mismo nivel de estos en la medida en que tanto ellos aprenden de él como él de ellos, es decir, se aprende con el otro y no del otro. De este modo, al pensar con ellos, busca la manera más apropiada de equilibrar su intervención, teniendo en cuenta su saber y las necesidades de sus estudiantes. Así, deja de lado la idea de llenar recipientes y pasa, en conjunto con ellos, a reconocer, reflexionar, cuestionar y recrear el mundo en el que son y están.

En este sentido, el maestro no está en una base fija de la cual no se puede mover, sino que, por el contrario, reconoce que su posición se puede transformar al verse afectada por su interacción con los otros. Es decir, es sensible a la novedad, a la búsqueda de aquel nuevo conocimiento que le permite reconfigurar constantemente su saber.

Así, pasa a ser un compañero de sus estudiantes, alguien que cree en ellos y es consiente del “poder creador” que tienen, en la medida en que su pensamiento es auténtico (Freire, 1970). Y, para que su pensamiento sea auténtico, es necesario que deje de buscar respuestas estandarizadas en ellos y, por consiguiente, les de la libertad de pensar sin restricciones o imposiciones, pero guiándolos a una reflexión crítica de su realidad.

En palabras de Freire (1970),

La educación auténtica, repetimos, no se hace de A para B o de A sobre B, sino de A con B, con la mediación del mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y a otros originando visiones y puntos de vista en torno a él. Visiones impregnadas de anhelos, de dudas, de esperanzas o desesperanzas que implican temas significativos, sobre la base de los cuales se constituirá el contenido programático de la educación. Uno de los equívocos propios de una concepción ingenua del humanismo radica en que, en su ansia por presentar un modelo ideal de "buen hombre", se olvida de la situación concreta, existencial, presente de los hombres mismos (p.112).

Teniendo en cuenta lo anterior, la mediación del mundo, la manera en que este influye en los sujetos y los sujetos en este, se torna un aspecto central al hablar sobre la educación auténtica. Como se mencionó anteriormente, la visión que se tiene del mundo determina aspiraciones, sueños, pensamientos, sentimientos, etc. En este sentido, el maestro no puede dejar de lado el contexto al cual pertenecen sus estudiantes, en el cual están inmersos. Por esto, abrir espacios para abordar temas relacionados con su cotidianidad se torna fundamental en el aula, pues es lo que los está configurando como seres particulares con determinadas concepciones.

Así, propiciar espacios de reflexión en torno a la realidad, que les permitan a los niños cuestionarse por quiénes son culturalmente hablando, qué los influencia y cómo, cuáles son las prácticas características de su comunidad, entre otros, se torna relevante y adquiere sentido. Ahora bien, para esto es fundamental que, antes de tener un primer encuentro en el aula con los estudiantes, el maestro se acerque a ellos, a su realidad, y, así, se cuestione respecto a lo que podrían dialogar. No se trata de tener conversaciones improvisadas, sino de partir de propósitos

claros y situados, de un quehacer humano que le permita sintonizar con la situación concreta de sus estudiantes.

Al partir de temas relevantes para ellos, los niños empezarán a reflexionar sobre el sentido de lo que hacen, de lo que son, lo cual les permitirá significar sus prácticas. Para esto, además, es necesario que el maestro y sus estudiantes, estando al mismo nivel, busquen continuamente aquella libertad, como lo menciona Freire (1970), que les permita conquistar y apoderarse de lo que los caracteriza, recurriendo a la reflexión y a la acción sobre su mundo, es decir a la praxis.

De esta manera, al cuestionarse críticamente sobre la realidad, será posible visibilizar el saber local, las prácticas, las costumbres, las formas de ser y de estar en el mundo que influyen la vida de los niños, sus visiones, sus aspiraciones y, además, lo que esto significa para ellos. Esto ya que, una vez reconozcan dicha influencia que el contexto en el cual se encuentran ejerce sobre sí mismos, y con el acompañamiento del maestro, podrán apropiarse más de este y de la influencia que ellos pueden ejercer sobre él.

En esta medida, tanto los niños como el maestro asumen el rol de investigadores de su realidad particular, la cual, al ser propia, posibilita que se identifiquen con esta y, por consiguiente, puedan reflexionar críticamente y sobre aspectos significativos de su mundo.

Un aspecto fundamental al hablar de reflexionar de manera crítica sobre la realidad es el lenguaje oral, el diálogo, la palabra hablada, ya que esta da cuenta de una cultura. Cada palabra es una significación del mundo que quienes habitan en él han construido, razón por la cual cada contexto tiene términos particulares para referirse a ciertas creencias, prácticas, etc. Es decir, la significación de las palabras es la significación del mundo y, por ende, la palabra es cultura (Freire, 1970).

Dicha significación pasa de generación en generación, de modo que cuando los niños asumen el rol de investigadores de su realidad y empiezan a cuestionarse críticamente por esta, podrán analizar la manera en que la visión del mundo cultural incide en la visión de su mundo particular. Teniendo esto en cuenta, es posible afirmar que el mundo pasa a ser aquel mediador que posibilita el encuentro, el diálogo, sobre lo que se es con los otros, en comunidad, y lo que se es en lo personal (Freire, 1970).

De acuerdo a lo anterior, cuando el maestro propicia espacios que permiten la reflexión, los niños, al ser conscientes de aquella significación, empiezan a buscar las palabras que les permitan narrar su propia historia, una historia que deja de lado la repetición y se torna crítica, una historia que da cuenta de un mundo personal cargado de una cultura particular. Y, a su vez, al ser conscientes de la realidad que viven, serán cada vez más reflexivos y críticos sobre su propia historia.

Con esto, los niños estarán “en condiciones de poder replantearse en forma crítica las palabras de su mundo para, en la oportunidad debida, saber y poder decir su palabra” (Fiori, 1970, p.14). Es decir, es en la palabra “viva”, como la denomina Fiori (1970), aquella que críticamente es capaz de transformar, que los niños, los sujetos, se constituyen como seres culturales e individuales, siendo humanizados y, a su vez, humanizando su mundo.

Cabe resaltar que dicha palabra viva es genuina y libre, al contrario de la que pierde su rumbo al quedarse en la repetición. La palabra viva es aquella que, como diría Barthes (1982), violentó el lenguaje e hizo de este una fiesta, permitiéndole así a los sujetos inmersos en un contexto particular significar su propio mundo.

Es posible afirmar, entonces, que la palabra, el diálogo, se vuelve un espacio que le permite al sujeto encontrarse con los otros, aquellos que han significado su mismo mundo, no de uno a otro sino en conjunto, y, así, reconocerlo. Y, también, reconocer su historia personal, su mundo íntimo (Fiori, 1970), y, a partir de esto, recrearlo y resignificarlo, abriendo así nuevos caminos ante su realidad y su futuro, sus esperanzas.

### **Al reflexionar sobre la lengua**

Todo ser humano, desde el nacimiento, es un sujeto perteneciente a una comunidad particular, la cual cuenta con determinadas prácticas y características que, con el paso del tiempo, le permiten configurarse y relacionarse con los otros y con su entorno. Dentro de estas características se encuentra una que, se podría decir, es transversal a todas las demás y está presente en todo momento: la lengua.

Al respecto, Barthes (1982) se propuso el estudio de la lengua y de cómo esta ejerce un poder sobre sus usuarios, definiéndola como un sistema de representación con normas específicas, que solo existe en la medida en que sus signos son conocidos y empleados por sus usuarios. Dichas normas de la lengua, como lo menciona el autor, trazan un marco particular para el uso de las palabras, de manera que es posible afirmar que la lengua impone un poder sobre sus usuarios, pues

No son solamente los fonemas, las palabras y las articulaciones sintácticas los que se hallan sometidos a un régimen de libertad vigilada, en la medida en que no se los puede combinar de cualquier modo, sino que toda la capa del discurso se encuentra fijada por una red de reglas, de constricciones, de opresiones, de represiones, masivas y vagas en el nivel retórico, sutiles y agudas en el nivel gramatical: la lengua afluye en el discurso, el discurso refluye en la lengua, persisten uno bajo la otra(...) (Barthes, 1982, p.136).

Por esta razón, al analizar el lenguaje de un sujeto no solo se debe tener en cuenta su contexto, sino también qué dice y cómo lo dice. Esto aportará a la comprensión del dominio que tiene sobre la lengua y, a su vez, del poder que esta ejerce sobre él.

Y, en este sentido, al reflexionar sobre la lengua, el rol del escritor se torna fundamental, pues es quien le da forma a la realidad mediante el lenguaje. Desde su rol, "(...) las palabras ya no son concebidas ilusoriamente como simples instrumentos, sino lanzadas como proyecciones, explosiones, vibraciones, maquinarias, sabores; la escritura convierte al saber en una fiesta" (Barthes, 1982, p.126). En su labor, el escritor representa la realidad desde una significación particular que ha hecho del mundo, para lo cual se libera a sí mismo del dominio del lenguaje, es decir de su homogeneización, y, a su vez, libera al lenguaje en su obra. Es decir, vuelve a la palabra viva, a aquella que, desde su multiplicidad de significados, trasciende en su vida y en la del lector.

Teniendo esto en cuenta, al concebir a los niños como escritores, como narradores, el maestro puede preguntarse ¿en qué medida y cómo sus discursos son influenciados, no solo por el dominio de la lengua o lo que esta impone, sino, también, por lo que en su comunidad es correcto y apropiado decir? Y, a partir de esto, ¿reflejan sus narraciones lo que quieren decir o lo que deben decir?, ¿qué se esconde tras sus palabras?, ¿qué rasgos revelan sus palabras? Sin embargo, también cabe analizar la voz de los niños en sus narraciones, en sus relatos, en sus

palabras, teniendo en cuenta que, como dice Barthes (1982), el texto es un espacio de liberación que les permite estar fuera de aquella normativa del discurso y empoderarse de su lengua.

También es relevante, entonces, que el maestro se cuestione sobre aquello que les brinda a los niños el contexto al cual pertenecen, por cómo este configura sus discursos. Así, desde su quehacer, podrá promover espacios en el aula que le permitan a los niños acercarse a la palabra viva, experimentarla, dejarse afectar por esta, por su goce estético y, en esta medida, narrarse a sí mismos.

### **La dimensión estética de la literatura**

Esta categoría gira en torno a la dimensión estética de la literatura y a lo que ocurre cuando los sujetos son afectados por esta. A su vez, aborda las implicaciones de ello en el aula, cuando el maestro es un lector genuino que, reconociendo la dimensión estética de la literatura, propicia el encuentro de sus estudiantes con la literatura. Esto desde los planteamientos de autores como Petit (2008), Machado (2002), Barthes (1994) y Paz (1972).

### **Leer el mundo y escribir mi historia**

*(...) la literatura, la cultura y el arte no son un simple añadido del alma, una coquetería o un monumento pomposo, sino algo que reactiva la ensoñación, el pensamiento y la disposición inventiva. Algo que uno se apropia, que hurta y que debería estar a disposición de todos, desde la edad más tierna y a lo largo de todo el camino, para que pueda agarrarse de ellas cuando lo desee y discernir lo que hasta entonces no veía, darle sentido a su vida y simbolizar su experiencia. Para que uno pueda elaborar un espacio en donde encontrar lugar, vivir momentos un poco tranquilos, poéticos y creativos, y no sólo verse sometido a evaluaciones en un universo productivista; para transformar lo extraño, lo inquietante, en familiar, y lo familiar sorprendente; para conjugar los diferentes universos culturales de los que vive cada uno; participar en el devenir compartido y entrar en relación con otros de manera menos violenta, menos brusca, más apaciguada (Petit, 2008, p.300-301).*

Al leer literatura, más que un acercamiento a la vida de otros, tiene lugar una intimidad que permite un sumergimiento en estas. Esto posibilita que se creen lazos entre personas,

experiencias, culturas y emociones ajenas a las propias y, así, se dé lugar a una “actividad narrativa”, especialmente cuando aquello que se lee no aborda de manera directa las vivencias concretas del lector sino metafóricamente (Petit, 2008).

Lo anterior ya que las metáforas tienen una fuerza que le permite al sujeto desviarse de su realidad y alojarse en otros espacios temporales y geográficos que, de manera distinta, hablan de su situación, "(...) son metáforas que exigen un movimiento activo de apropiación y permiten tomar una distancia, darle una forma, estética y compartida, a lo que les obsesionaba" (Petit, 2008, p.211). Razón por la cual a través de estas es posible abordar ciertos temas de manera indirecta, determinadas situaciones sin que sean explícitas, y, así, reconstruir y significar las vivencias propias.

De esta forma, al hablar y reflexionar sobre la vida de otros se abre paso a un cuestionamiento sobre la experiencia personal, la realidad particular. Y, con esto, al ser partícipe de las narraciones de otros y encontrar vínculos entre estas y la vida personal, el lector se sentirá más tranquilo de hablar de sí mismo, empezará a reflexionar sobre sucesos de su vida que lo configuran, que lo han marcado, a darles un orden y a significarlos.

En este sentido, ya que la literatura permite la creación de lazos entre lo ajeno y lo propio que dan voz a la intimidad y al recuerdo, esta se torna en un espacio que abre puertas al reconocimiento y a la reconstrucción de una vida o de una experiencia. En otras palabras, hablar de otros permite hablar de sí mismo, narrarse con palabras ajenas que, al habitarlas, permiten significar la vida personal.

Como afirma Petit (2008), "(...) la lectura desencadena una actividad de simbolización, de pensamiento, de narración de la propia historia entre las líneas leídas, un tejido de lazos entre episodios vividos de manera fragmentada" (p.80). Es decir, al leer, al encontrar en palabras ajenas aquello que la intimidad evoca, el lector se torna en el narrador de su mundo, en aquel que, en palabras vivas, halla el lugar y la fuerza para hablar de sí mismo, aún de manera indirecta.

Es posible que se hable sobre otros y, a partir de esto, sobre sí mismo o, también, que se hable sobre otros haciendo referencia indirecta a sí mismo, lo cual está ligado al recuerdo suscitado, a su complejidad, a lo que este evoque en el lector. En el segundo caso, cuando se tiene al otro

como una base para hablar de manera indirecta sobre sí mismo, se construye sentido sobre la vivencia que evocó la lectura con palabras que la metaforizan y hacen más fácil su expresión.

Lo anterior pues al establecer una distancia entre el sujeto y el suceso es posible mantener a salvo la vulnerabilidad y la sensibilidad que traen consigo los recuerdos y que, en algunos momentos, complejizan su exteriorización. De esta forma, al hablar sobre otros se abren puertas a la intimidad de los recuerdos, los cuales pueden ser reflexionados, cuestionados e, incluso, resignificados.

Entonces, tener la posibilidad de encontrarse genuinamente con la literatura, de experimentar su goce estético, posibilita una reflexión crítica sobre la realidad, sobre la experiencia. Es decir, propicia que el lector empiece a leer el mundo desde una visión que cuestiona y complejiza, lo cual le permite significar y resignificar sus vivencias, darles forma.

Cuando el lector es afectado por la literatura un eco queda en su vida, el cual genera reflexiones, cuestionamientos y búsquedas que, paulatinamente, le permiten darle forma a su propio mundo a partir del conocimiento de otros. De acuerdo con Petit (2008),

A partir de textos e imágenes, la palabra brota de manera espontánea, los jóvenes oyentes se muestran intrigados, asocian y, de modo más o menos explícito, logran evocar su propia vida. Por sesgos a menudo inesperados, la lectura pone así en marcha el pensamiento, impulsa la actividad de simbolización, de construcción de sentido, de narración (pp.102-103).

En este sentido, el valor de la palabra se torna fundamental. Más allá de memorizarla o de repetir lo que otros han dicho, se trata de significarla, de hallarle sentido y coherencia, de construir vínculos entre esta y las vivencias personales -no de manera impuesta, cabe aclarar- y, de esta forma, significar la vida, las prácticas, la cultura, lo que el sujeto es y en lo que es.

Ahora bien, cada sujeto, desde su nacimiento, es afectado por la cultura en la cual se encuentra inmerso, esta tiene gran incidencia en sus conocimientos, en la significación que ha hecho del mundo, en sus prácticas, en sus creencias, etc. Así, los sujetos se forman bajo ciertos ideales que, con el paso del tiempo, siendo o no conscientes de estos, les dan rumbo a sus vidas y contenido a las narraciones que, desde temprana edad, hacen de sí mismos.

En este marco, tener un encuentro con la literatura es como recibir llaves que abren pasajes a mundos inexplorados, desconocidos o inimaginables que le permiten al lector volar en otros

cielos, conocer otras realidades y, quizás, aunque sean completamente ajenas a la suya, reconocerse en estas. Dicho encuentro, además, le permite hallar valor y sentido en sus prácticas cotidianas al propiciarle cuestionamientos en torno a estas.

Pero, para esto, es necesario que la literatura deje de ser un monumento estático e inmóvil, pues es al volverla una voz cercana, aquella compañía en el diario vivir, que será posible un encuentro con las palabras que permiten significar el mundo... una voz que, al reconocerla, será entendida como aquella que siempre estuvo presente.

Dicha voz permite un constante ir y venir entre la novedad y la realidad, el asombro y el reconocimiento, la reflexión y la significación. Este movimiento, denominado como una “danza” por Petit (2008), cobra sentido en la medida en que se convierte en la base que constituye al lector, en aquella que, al ampliarle los cielos y permitirle recorrer pasajes desconocidos, le da una nueva perspectiva de su realidad, le permite cuestionarla, significarla, soñarla y, quizás, transformarla.

Y la cercanía que el lector puede encontrar entre su vida y la literatura se debe a que esta última contiene innumerables narraciones resultantes de voces interiores, voces que, tras leer el mundo y significarlo, le han dado forma a la realidad. Es por esto que muchas veces los libros, tras sumergir al lector en ciertos espacios geográficos y temporales, le permiten reconstruir su propio mundo y resignificar simientes perdidos, dejados en el olvido o sobre los cuales no había pensado. Le permiten, también, reconocer que, como aquellos que lograron darle forma a su realidad, él tiene una historia por contar, pues "Somos seres de relato(...)" (Petit, 2008, p.125).

La literatura, así, propicia la creatividad, la posibilidad y la capacidad de descubrir aspectos nuevos y, a su vez, de redescubrirse a sí mismo. Al acceder a las llaves que guían por nuevos pasajes tiene lugar "(...) una verdadera apertura hacia un lugar distinto en el que la ensoñación, y por lo tanto el pensamiento, el recuerdo y la imaginación de un futuro, se vuelven posibles" (Petit, 2008, p.73), he ahí el poder transformador de la literatura.

Es por esto que la palabra "libre" (Petit, 2008), emancipada, osada, tiene una gran importancia. Aquella que no encadena, sino que da, por el contrario, la posibilidad de soñar, de volar, y, en esa medida, de cuestionarse sobre sí mismo, de construir subjetividad y ampliar el

universo cultural, de sacar al lector del lugar en el cual se encuentra y movilizarlo hacia nuevas visiones del mundo, nuevas significaciones.

Una palabra que, aunque amplía los cielos del lector, también le enseña y le da el deseo de detenerse en su realidad y callar para leerla, encontrar su magia y su asombro. Para ver a su alrededor y redescubrir aquellas cosas que durante tanto tiempo se pasaron por alto pero que son las que dan claridad y sentido a la vida.

Cuando el lector se apropia de la palabra libre y empieza a reflexionar sobre su mundo, es fundamental que cuente con un entorno en el que esta tenga importancia, así se interesará por significarla. Al saber que hay otros que la escuchan, su interés por apropiarla y significarla lo llevarán a reflexionarla de manera crítica.

El encontrar en otro un escucha, alguien para quien las palabras son oro y, por ende, merecen ser atendidas con devoción y cuidado, se convierte en la fuerza que le da lugar a la narración de una vida. Al respecto, Petit (2008) afirma que “Sólo cuando el niño haya experimentado el placer del diálogo, haya logrado reconocer que a través de este se puede relacionar con el otro, tocar su vida de alguna manera, entonces entrará en el orden del lenguaje” (p.50).

Estar en diálogo con otro le permitirá al sujeto significar su mundo. Ese otro, cabe aclarar, no hace referencia explícita a una persona que se encuentre físicamente hablando con el lector. Si bien esto puede ocurrir, también ese otro puede ser un autor de literatura, aquel que previamente leyó y significó su mundo, dándole cierto orden y sentido. En las palabras del escritor el lector puede encontrar esa escucha, esa claridad que le da la llave para cuestionarse críticamente y, a su vez, para empezar a narrarse, de manera oral o escrita, y convertirse en el escritor de su propia historia.

Lo anterior da cuenta de la importancia que tiene el encuentro con la palabra viva, pues esta es el punto de partida para cuestionar el propio mundo, el cual pasa de ser cotidiano a ser libre y crítico. Y, por esto, es a su vez el punto de llegada, pues permite reconstruir y significar. Al sujeto "Sólo el desvío por medio del otro le permite poco a poco dar forma y sentido a lo que experimenta, construir un significado y encaminarse hacia el lenguaje verbal" (Petit, 2008, p.49).

No obstante, es necesario tener claro que cada sujeto es diferente y que sus significaciones están estrechamente ligadas a su modo de ver el mundo, el cual, si bien se ve afectado por su

contexto, surge en su interior, en su particularidad. Por eso, no se puede hablar de un plan para seguir que garantice que hablará de sí mismo, pero sí de situaciones que permitan su diálogo, ya sea interno o externo, con la palabra viva.

Es posible encontrar vida en las palabras y apropiarse de estas cuando tienen sentido. Para hallar su significado, es necesario partir de un acercamiento genuino a estas, sin imposiciones, sin consecuencias, en el que sea posible verse reflejado y, así, se de paso a que se encienda la llama del deseo genuino por su significación.

Pensar este proceso en la escuela, implica que el maestro reconozca que desde su rol de mediador puede propiciar el encuentro entre los niños y la palabra. Por ello, antes de ser lector de otros, debe reconocerse como lector genuino, haber sido tocado por el goce literario y afectado por lo estético del lenguaje, por el arte de la palabra.

Cuando el maestro es un lector genuino, reconoce la importancia de propiciar el diálogo y el encuentro con la literatura para que, a partir de este, los niños accedan a nuevos mundos que les permitan sumergirse en la palabra y, allí, reconocerse, significarse, hablar de sí mismos.

Además, entiende que para que lo anterior sea posible le es indispensable ser observador, atento y sensible al contexto, a la voz y a los deseos de los niños a los cuales pretende guiar en ese encuentro. Solo así sabrá realmente qué es lo más pertinente para ellos, qué palabras les permitirán transformar y ser transformados, pues, como bien lo menciona Petit (2008),

(...) existen procesos narrativos que no tienen ningún poder transformador, relatos de uno mismo estereotipados, manchados hasta la saciedad, que no permiten ningún movimiento frente al recuerdo - del mismo modo que hay juegos en los cuales uno participa mecánicamente y que lo único que aportan es una descarga motora, sin dar lugar a una simbolización (p.130).

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, se torna relevante reflexionar sobre el rol del escritor, siendo este quien significa y da orden estético al mundo a través de las palabras, haciendo comprensibles las vivencias, dándoles nombre, orden y forma.

En palabras de Petit (2008),

Los escritores son creadores de sentido que se toman el tiempo necesario para darle significado a un acontecimiento individual o colectivo, a una experiencia singular y universal. Se trata de profesionales de la observación que, muy cerca con el pensamiento "soñador" próximo al inconsciente y sus

mecanismos (la condensación y el desplazamiento...), trabajan la lengua, la empujan, la desempolvan de los clichés (al menos, los buenos escritores) (p.297).

Es decir, el escritor es aquel que, tras leer el mundo, es capaz de convertir desde el vuelo de una mariposa hasta un evento con gran relevancia social en una obra de arte, haciendo de esta, por su cuidado estético, un eco que tiene la capacidad de resonar en el lector, afectando sus emociones, sus creencias, su visión del mundo.

### **De la literatura a la escritura**

El gusto por la lectura y la escritura no se impone, parte del ejemplo. En el caso de los niños, toda acción realizada por los adultos que los rodean es relevante y tiene eco en sus vidas. Por esta razón, como afirma Machado (2002), si ven que los grandes leen y escriben por placer, ellos también querrán hacerlo.

La escuela es el lugar en el que los niños pasan la mayor parte del tiempo, por esto, y de acuerdo a lo anterior, el rol del maestro se torna relevante, siendo este quien, bien sea explícita o implícitamente, les habla con cada una de sus acciones. Esto lleva a reflexionar sobre su relación con la literatura y la escritura.

En primer lugar, tal como afirma Machado (2002), un maestro que no tenga una relación íntima con la literatura jamás logrará que sus estudiantes se interesen por esta, pues se necesita de pasión para ser un lector genuino, para ser portador de su virus y, así, lograr transmitirlo. En sus palabras, afirma estar “(...) absolutamente convencida de que lo que una persona lega a otra es la revelación de un secreto: el amor por la literatura. Y eso es más un acto de contagio que una enseñanza” (p.17). Es decir, si se pretende que la escuela sea aquel espacio en el que la literatura le abra las puertas a los niños para que se descubran lectores, es necesario, inicialmente, que el maestro se haya descubierto lector, de lo contrario ¿qué les podría ofrecer y cómo?

Sin embargo, dicha pasión o gusto por la literatura no garantiza por sí sola que los niños se descubran lectores genuinos, es necesario, además, de la curiosidad. Un lector transita en la literatura con un pie de pasión y otro de curiosidad (Machado, 2002). He ahí la diferencia entre un maestro no lector y un maestro lector, este último será quien realmente, con su ejemplo,

propicie los espacios y las condiciones para que los niños se descubran lectores, lo cual, más que ser su deber, es su derecho como ciudadanos.

Para un lector no es tedioso pasar horas meditando y compartiendo reflexiones con otros en torno a aspectos del libro leído, lo hace con gusto. Escuchar una de sus conversaciones despierta la curiosidad del oyente, lo lleva a anhelar descubrir aquello que marcó la vida del lector y a querer experimentarlo de manera personal.

Pero si aquel que lee no es un lector genuino, hablar de su lectura será inútil, sin sentido. En el caso del maestro no lector, cuando este le dedica tiempo a la lectura de literatura en el aula lo hace con fines meramente académicos, dejando de lado lo estético. En esta medida, si bien puede formar a los niños como decodificadores del sistema escrito, no podrá formar lectores genuinos que caminen con pasión y curiosidad por la literatura.

Pero, ¿por qué hay maestros no lectores y maestros que sí lo son? Cada sujeto es el resultado de determinadas vivencias, lo cual garantiza que no todos hayan tenido la oportunidad de estar cerca de alguien que, con su ejemplo, los guiara en su descubrimiento como lectores. Sin embargo, algo seguro es que para llegar a ser maestros debieron pasar por una formación, lo cual lleva a pensar que se han formado maestros para que propicien el encuentro entre niños y literatura sin que ellos hayan tenido, previamente, su encuentro personal con esta (Machado, 2002). Se ha olvidado la importancia que tiene que ellos sean lectores, se ha olvidado que no se puede dar algo que no se tiene.

Así, la lectura en la escuela ha tomado un lugar mecánico en el que se le da más importancia a cuántas palabras logran leer los niños por minuto que lo que la literatura les aporta a sus vidas, la manera en que los puede afectar y transformar, desconociendo que “(...) lo importante no es multiplicar una lectura de consumo sino asegurar el encuentro con la literatura” (Machado, 2002, p.21). Esto da cuenta de una perspectiva en la que la educación se ve como el oficio de seguir recetas a través de las cuales, cumplidas al pie de la letra, se obtendrán los resultados esperados.

En esta medida, lo que se lee pierde relevancia por dos razones: porque lo estético pasa a un segundo plano al ver la literatura como una excusa para que los niños aprendan a decodificar y, además, porque el maestro no tiene criterios relevantes para escoger literatura en un mercado tan amplio.

Al respecto, hoy en día es evidente que el mercado, más que prohibir la lectura de ciertos textos, ha impuesto con mucha fuerza otros que poco les pueden aportar a la vida de los niños. Pero, como afirma Machado (2002), “La verdadera novedad (que acompaña a la inquietud creadora y plantea cuestiones aún sin respuesta) raramente se encontrará en esas obras de producción masiva, en rigor más productos que obras” (p.55).

En segundo lugar, respecto a la escritura, caminar por la literatura con placer y curiosidad convierte al lector en un lector del mundo, en un observador y analista crítico. Esto, en relación con sus experiencias, le permitirá acumular un acervo que, posteriormente, marcará su llegada a la escritura, al lugar en el que denotará su visión de las cosas.

Machado (2002) describe su paso de la literatura a la escritura como un proceso completamente natural, al que llegó sin imposiciones y sin la intención de convertirse en escritora profesional, pues sus primeros textos consistieron en historias familiares que, con el tiempo, se fueron mezclando con su visión del mundo. En sus palabras, durante su proceso “No había ninguna pretensión de ser escritora, eso no se es. Yo leía y escribía como quien duerme, se ducha, come, sin pretender ser dormilón o gourmet cuando creciera” (p.106).

Tal como pasa con la literatura, para convertirse en escritor no se deben seguir pasos determinados de una receta, no es algo impuesto sino natural, a lo cual se llega mediante la lectura del mundo. Es decir, la literatura, al abrir las puertas a un tránsito estético del mundo, a su lectura crítica y reflexiva, guía de manera sutil a la escritura de aquellas percepciones y significaciones que cada lector ha hecho.

Aunado a esto, es fundamental preguntarse por el sentido de lo que se lee, por su significación, lo cual es posible

(...) a través del empleo constante del lenguaje narrativo, un empleo que no es solo la comunicación inmediata entre las personas, sino el desciframiento de un texto ajeno, el contacto con la expresión original de un individuo diferente de los demás. Por tanto, se llegará a esa capacidad solo por medio de la convivencia continua con la literatura, el arte de las palabras, que utiliza la ambigüedad del lenguaje para condensar una multiplicidad de significaciones posibles, virtuales, que necesariamente descodificarán de maneras distintas lectores distintos (Machado, 2002, pp.59-60).

De acuerdo a lo anterior, es importante plantear que el escritor necesita de la literatura, pues esta le enseña, tras un diálogo constante y prolongado, a leer y a significar no solo las palabras de otros sino, también, las propias. Cabe aclarar que al hablar de escritor no se hace referencia a aquel que domina el código escrito, sino a aquel que, más allá de la mera transcripción, ha tenido un encuentro genuino con la palabra viva, se ha encontrado en esta, la ha significado. El escritor, como lo menciona Machado (2002), es aquel que ha tenido y continuará teniendo, en un ejercicio permanente, intimidad y pasión por la palabra, es quien reflexiona constantemente sobre su forma, sobre su significado. Es decir, si un sujeto, en este caso un maestro, no se ha descubierto lector, tampoco podrá descubrirse escritor.

Ese encuentro con la palabra le permite al escritor “(...) el desarrollo de su propia conciencia lectora, de una actitud crítica y concedora” (Machado, 2002, p.58), a partir de la cual cambia su percepción del mundo. Así, cada detalle, exterior o interior, se torna más significativo y relevante para él, le habla de diversas realidades que lo llevan a sentir, pensar, ver, vivir, imaginar y volar por el mundo de formas determinadas. El encuentro con la palabra, que indudablemente parte del tránsito por la literatura, permite que el lector, al convertirse en un lector genuino que va acompañado de la pasión y la curiosidad, sienta, piense, lea su mundo... y es allí donde su escritura comienza.

En palabras de Machado (2002), “Solo crea quien antes ha sentido, ha percibido con intensidad. Y ha logrado elaborar eso en una especie de fábrica íntima en la que la energía es un espacio de silencio interior” (p.93). Sin percepción no hay escritura, no hay creatividad: la escritura es el resultado de la lectura del mundo, lo cual se logra a partir de la literatura.

Al respecto, se torna fundamental aprender a percibir, a fijarse rigurosa y detalladamente en lo sutil, en los colores, en las formas, en todo aquello que, por pequeño que parezca, es lo que le permite al escritor, tras una constante búsqueda acompañada de una permanente reflexión, otorgar sentido. De lo contrario, “¿Cómo traducir en palabras algo que no se puede leer, algo escrito en una lengua que no nos dedicamos a aprender? Hace falta estimular la percepción. Sin eso, no se escribe” (Machado, 2002, p.93).

Por esto, ya que a través del lenguaje el escritor otorga significado y, a su vez, construye su subjetividad (Machado, 2002), en su obra habla de sí mismo. Sus palabras, formadas por el matiz de sus reflexiones, dan cuenta de él. Pero si el maestro no es lector y, por ende, tampoco escritor,

¿con qué palabras pretende que sus estudiantes aprendan a leer el mundo y a transitarlo con pasión y curiosidad?

### **Cuando la palabra tiene eco**

La escritura, más allá del conocimiento de ciertas grafías y leyes gramaticales, implica la reflexión sobre el lenguaje, implica que aquel que asume el rol de escritor cuestione la lengua y se deje afectar por esta, por el eco de la palabra en su vida. Al respecto, Barthes (1994) afirma que

(...) escribir, hoy en día, es constituirse en el centro del proceso de la palabra, es efectuar la escritura afectándose a sí mismo, es hacer coincidir acción y afección, es dejar al que escribe dentro de la escritura, no a título de sujeto psicológico (...), sino a título de agente de la acción (p.31).

De acuerdo a lo anterior, es posible mencionar que la escritura es el resultado de previas reflexiones sobre la lengua, en las que el autor parte del eco que el lenguaje generó en sí mismo, razón por la cual cada escritura literaria tiene su propio estilo. Aunado a ello, cabe resaltar que el autor no se ve en la obligación de seguir ciertas normas determinadas, de modo que puede hacer del lenguaje un carnaval al liberarse de “(...) las arrogancias de los sistemas” (Barthes, 1994, p.139).

En esta medida, concebir la escritura como un proceso cuyo fin es articular palabras que en suma formen una totalidad de frases con sentido es una visión limitada respecto a la lengua. Esto pues, como se mencionó, cada frase tiene un estilo que da cuenta de un trabajo previo, a través del cual el escritor, tras reflexionar sobre la lengua, expone su perspectiva siendo guiado por el deseo, por la belleza de la lengua en sí misma, por aquello que en él evoca el sonido del lenguaje, más no por los sistemas dominantes de la lengua.

No obstante, cabe resaltar que la concepción que se tenga de la lengua determina su uso. Por ejemplo, tal como menciona Barthes (1994), para la ciencia el lenguaje es el medio para expresar aquellos contenidos que tienen lugar fuera de este y que lo son todo, de modo que esta pasa a un segundo plano, es un instrumento. Y, al contrario, para la literatura el lenguaje es su ser, aquel que le da vida, en el cual esta cobra sentido y existe, en palabras del autor, “(...) la literatura

entera está contenida en el acto de escribir, no ya en el de <<pensar>>, <<pintar>>, <<contar>>, <<sentir>>” (Barthes, 1994, p.15).

En otras palabras, para la ciencia el lenguaje es el medio para hablar de los contenidos, mientras que para la literatura el objeto del lenguaje es su forma, la manera en que se expresan y se articulan las palabras que narran el mundo, el deseo que guía el trazo de aquellas palabras. Por esto, el papel de la literatura es el de representar al lenguaje, su soberanía, aquello que la ciencia rechaza (Barthes, 1994). Y, en esta medida, la esencia de la escritura literaria, su belleza, va más allá de su contenido, se origina en aquello que pasó en el autor al reflexionar sobre la lengua, en el eco que esta generó en sí mismo. En palabras de Barthes (1994), su

(...) belleza no procede de aquello sobre lo que <<informa>> (la realidad a la cual se supone que remite), sino de su aliento, cortado, repetido, como si el autor no tratara de representar para nosotros escenas imaginadas, sino la esencia del lenguaje, de manera que el modelo de esta nueva *mimesis* ya no es la aventura de un héroe, sino la propia aventura del significante: lo que le sucede (p.285).

Por ello, Barthes (1994) menciona que el lenguaje se asemeja a una cebolla, pues su tesoro no se encuentra en su centro sino en sus capas, en el arte de cada palabra en unidad con otras. Así, “(...) la palabra <<literaria>> es tan profunda como un espacio” (Barthes, 1994, p.16), su interpretación jamás será garantizada, esta está completamente ligada al lector, a su mundo, su cultura, su subjetividad, sus experiencias de vida, su perspectiva. Cada texto le habla de manera distinta a su lector, pues en esto influyen sus experiencias de vida, la situación de lectura, etc. Por eso, aunque la obra le pertenece a su autor, también es propiedad del lector (Barthes, 1994).

Con base en esto, es posible afirmar que el lenguaje va más allá de la comunicación, este tiene el poder, a través de su palabra, de constituir al ser humano, de permitirle darle forma no solo a su propio mundo sino, también, a aquello que le es ajeno, a significar, este le da las alas para volar sobre nuevos cielos.

Por ello, para un escritor el lenguaje, más allá de permitirle dar cuenta de su pensamiento, de su realidad, es aquel que en sí mismo, libre, carga una multiplicidad de significaciones, razón por la cual es digno de ser pensado, reflexionado (Barthes, 1994). Esto quiere decir que el lenguaje supone su propio sujeto, por ello, toda enunciación, ya sea de manera directa o indirecta, hace referencia a aquel que se entrega, mediante sus palabras, a los otros (Barthes, 1994).

En esta medida, cabe mencionar que es el escritor quien, con sumo cuidado y atención, se toma el tiempo para dar orden y forma estética a determinados eventos, creencias, sentimientos, etc., los cuales, gracias a su trabajo estético, generan eco en la vida del lector, que puede ser él mismo, y lo llevan a cuestionarse sobre su propio mundo, aun cuando se trate de experiencias completamente ajenas a este. El escritor es quien ha comprendido que tiene un problema con el lenguaje cuando sus palabras le generan un farfalleo, es decir, cuando lo llevan a anular lo mencionado con nuevas palabras. Y que, por el contrario, el efecto de sus palabras fue positivo cuando estas le dejan un susurro en sí, teniendo en cuenta que dicho susurro se produce en la individualidad de cada persona, siendo este el punto de partida de la escritura (Barthes, 1994).

Aunado a ello, Barthes (1994), de manera muy acertada y clara, ahonda sobre la lectura levantando la cabeza para referirse a aquello que pasa en el lector cuando, más allá de tener contacto con la literatura, es afectado por esta, por el trabajo estético que el escritor hizo con las palabras. Al respecto, menciona

¿Nunca os ha sucedido, leyendo un libro, que os habéis ido parando continuamente a lo largo de la lectura, y no por desinterés, sino al contrario, a causa de una gran afluencia de ideas, de excitaciones, de asociaciones? En una palabra, ¿no os ha pasado nunca eso de *leer levantando la cabeza*?

Es sobre esa lectura, irrespetuosa, porque interrumpe el texto, y a la vez prendada de él, al que retorna para nutrirse, sobre lo que intento escribir. Para escribir esa lectura, para que mi lectura se convierta, a su vez, en objeto de una nueva lectura (la de los lectores de *S/Z*), me ha sido necesario, evidentemente, sistematizar todos esos momentos en que uno <<levanta la cabeza>>. En otras palabras, interrogar mi propia lectura ha sido una manera de intentar captar la *forma* de todas las lecturas (la forma: el único territorio de la ciencia), o, aún más, de reclamar una teoría de la lectura (Barthes, 1994, p.35).

Es decir, al dejarse afectar por la palabra estética, el lector escribe textos en su mente tras levantar su cabeza, textos que “convendría denominar con una sola palabra: un *texto-lectura*” (Barthes, 1994, p.36). En este proceso, el lector imprime su postura en los textos, cargada de emociones, vivencias y recuerdos, la cual permite que estos cobren vida, que sean significados. Y, como resultado, dichos textos llevan al lector a desear escribir aquello que “levantar la cabeza” produce en su mente (Barthes, 1994), es decir, cuando el texto leído tiene eco en la vida del lector, este hace brotar el deseo de la escritura.

## Encuentro poético con la lengua

*“El poeta es, al mismo tiempo, el objeto y el sujeto de la creación poética: es la oreja que escucha y la mano que escribe lo que dicta su propia voz” (Paz, 1972, p.166).*

El escritor que tiene una visión poética del lenguaje parte de su contexto socio-histórico para la creación de su obra, el cual no solo determina sus costumbres y prácticas a lo largo de su vida sino, también, su visión del mundo. Es decir, su lenguaje “(...) es vivo y común. Esto es, usado por un grupo de hombres para comunicar y perpetuar sus experiencias, pasiones, esperanzas y creencias” (Paz, 1972, p.39). Sin embargo, aunque este es su punto de partida, al escribir no sigue un ritual de pasos preestablecidos. Por ello, su obra es una creación única que no se repite, en la que parte de un estilo particular, pero, al violentarlo, lo trasciende.

Dicha violencia que ejerce sobre el lenguaje, como lo menciona Paz (1972), consiste en partir de este para volverlo a su estado natural, es decir, en desarraigarlo de una referencia establecida y dejarlo en libertad, en la capacidad de tener multiplicidad de significados. En este sentido, la labor del escritor no gira en torno a dominar la lengua sino, al contrario, en reconquistar su naturaleza y, así, liberarla. En palabras del autor, “El poeta transforma, recrea y purifica el idioma; y después, lo comparte” (Paz, 1972, p.46).

Ahora bien, teniendo en cuenta lo anterior, cabe preguntarse ¿en qué consiste la visión poética del lenguaje? y ¿por qué un escritor que tiene dicha visión puede ejercer violencia sobre este? Para responder a ello, es fundamental entender aquello que Paz (1972) denomina ritmo e imagen.

El autor plantea que la palabra le habla a cada sujeto (tanto a emisor como a receptor) de maneras diversas, de acuerdo a la visión que tenga de esta, a cómo la entienda. Para muchos, esta se encuentra ligada a una significación concreta, de manera que la *usan* con el propósito de tener una comunicación efectiva. Para otros, sus *servidores*, esta no está limitada a determinada representación, razón por la cual resuena en cada sujeto de manera particular.

Esta última se trata de la visión poética del lenguaje, desde la cual la palabra se entiende como símbolo, sentido, significado, estabilidad, encuentro, lugar seguro y punto de partida de todo

quehacer humano, ya que se encuentra en su estado natural. Por ello, libre, afecta a cada sujeto de manera diversa, de acuerdo a sus experiencias personales.

No obstante, cabe resaltar que la palabra carece de significado por sí misma, pero, en conjunto con otras, es decir en frase o frases, se torna en un “(...) universo de unidades significativas (...)” que hacen posible la existencia del lenguaje poético (Paz, 1972, p.49). Así, es posible afirmar que la frase es aquella que le da vida a la visión poética del lenguaje, es su núcleo, pero gracias al ritmo. Respecto a este último, el autor aclara que

El ritmo no es medida: es visión del mundo. Calendarios, moral, política, técnica, artes, filosofías, todo, en fin, lo que llamamos cultura hunde sus raíces en el ritmo. Él es la fuente de todas nuestras creaciones. (...). La historia misma es ritmo (Paz, 1972, p.59).

Es decir, se entiende el ritmo como un dinamismo creador de realidades, de culturas, que revela perspectivas concretas del mundo, manifestando la actitud que las comunidades tienen ante la vida. Por ello, no se trata de un ritmo, sino de ritmos, pues cada visión del mundo es uno particular, razón por la cual “(...) todo ritmo implica o prefigura un lenguaje” (Paz, 1972, p.68).

Este se caracteriza por ser aquel que

(...) provoca una expectación, suscita un anhelo. Si se interrumpe, sentimos un choque. Algo se ha roto. Si continúa, esperamos algo que no acertamos a nombrar. El ritmo engendra en nosotros una disposición de ánimo que sólo podrá calmarse cuando sobrevenga “algo”. Nos coloca en una actitud de espera. Sentimos que el ritmo es un ir hacia algo, aunque no sepamos qué puede ser ese algo. Todo ritmo es sentido de algo. Así pues, el ritmo no es exclusivamente una medida vacía de contenido sino una dirección, un sentido. El ritmo no es medida, sino tiempo original. La medida no es tiempo sino manera de calcularlo (Paz, 1972, p.57).

En otras palabras, podría decirse que el ritmo, dado que guía al hombre hacia *algo*, es aquel que lo lleva a la expresión. Dicha expresión es, entonces, el resultado de un encuentro personal que el sujeto tiene consigo mismo al dejarse afectar por la dimensión poética del lenguaje, mediante la cual le es posible re-significar su vida desde nuevos matices. En este sentido, cabe afirmar que el ritmo es el hombre mismo al expresarse (Paz, 1972). Aunado a ello, es posible concebir la obra del escritor como el fruto de su travesía al dejarse guiar hacia algo por el ritmo o, dicho de otro modo, como la respuesta esperada, el sentido anhelado antes inenunciable.

Por ello, Paz (1972) compara la labor de un escritor con la de un mago, pues entiende que, más allá de conocimientos externos, lo que este necesita es fuerza interior, la cual cobra vida tras su estancia en un desierto de inquietudes y búsquedas permanentes. Es decir, un escritor está en constante reflexión, siempre leyendo el mundo con extrañeza, con capacidad de asombro, sin conformarse ante lo común o lo obvio. Esto, como consecuencia, le permite ver en la cotidianidad realidades indescifrables hasta entonces y, además, tener la revelación de ese algo que responde sus inquietudes.

Además, el escritor es un sujeto que se cuestiona, que, guiado por el camino del ritmo, es impulsado hacia algo, con lo cual se ve en la necesidad de esperar, reflexionar, resignificar, y, una vez iluminado por la totalidad y complejidad de la imagen, escribir. De esta forma, su obra no es el resultado de un instante fugaz sino, al contrario, de un tiempo de espera, “de sequía”, en el que, aguardando por la inspiración, se torna “otro”, pues renuncia a sí mismo por la duda, pero, una vez la respuesta le ha sido revelada, vuelve en sí plenamente y, de esta forma, le es posible escribir. Aunado a ello, Paz (1972) menciona que

Es igual que tenga plan o no, que haya meditado largamente sobre lo que va a escribir o que su conciencia esté tan vacía y en blanco como el papel inmaculado que alternativamente lo atrae y lo repele. El acto de escribir entraña, como primer movimiento, un desprenderse del mundo, algo así como arrojar al vacío. Ya está solo el poeta. Todo lo que era hace un instante su mundo cotidiano y sus preocupaciones habituales, desaparece. Si el poeta de verdad quiere escribir y no cumplir una vaga ceremonia literaria, su acto lo lleva a separarse del mundo y a ponerlo todo -sin excluirse a él mismo- en entredicho (pp.176-177).

Es decir, el escritor es quien lee el mundo y, más allá de lo obvio, indaga y se pregunta por la razón de las cosas, por cómo ocurren y, también, por aquello que le pasa al hombre tras determinado hecho. Aunado a ello, Paz (1972) afirma que “Lo poético no es algo dado, que esté en el hombre desde su nacimiento, sino algo que el hombre hace y que, recíprocamente, hace al hombre” (p.167).

Por eso, en la obra todo tiene una intencionalidad, cada silencio, cada sonido, cada forma, etc., tiene una significación. El escritor, tras violentar el lenguaje, tiñe de intencionalidad todo aquello que lo rodea, le da un valor, cada trazo es el resultado de un ir hacia algo (Paz, 1972).

Un ejemplo de esto son las obras de García Márquez, las cuales partieron de las voces vivas de su comunidad y, además, le dieron forma a esta. En sus obras, tras leer su realidad, el escritor significó eventos concretos a través de los cuales, dándole libertad al lenguaje, le habla a cada lector, sin importar su contexto sociohistórico, de una manera viva y común, afectando su particularidad, generando eco en sus vidas.

Ahora bien, para entender por qué el ritmo “(...) es también frase dueña de sentido” (Paz, 1972, p.97), es necesario comprender lo que Paz (1972) denomina como imagen. Al respecto, el autor menciona que “(...) designamos con la palabra imagen toda forma verbal, frase o conjunto de frases, que el poeta dice y que unidas componen un poema” (p.98). Es decir, es aquella que, partiendo del ritmo de la frase, preserva la pluralidad de significados de la palabra, sin quebrantar su unidad.

Con base en lo anterior, su sentido se torna cuestionable, teniendo en cuenta que en su interior luchan multiplicidad de significados. Frente a ello, Paz (1972) menciona que este radica en tres aspectos particulares. Por un lado, en que la imagen poética es el resultado de la autenticidad del escritor, ya que esta deriva de su visión particular del mundo y, además, de su experiencia en este. Por otro lado, en que

(...) esas imágenes constituyen una realidad objetiva, válida por sí misma: son obras. (...). En este caso, el poeta hace algo más que decir la verdad; crea realidades dueñas de una verdad: las de su propia existencia. Las imágenes poéticas poseen su propia lógica (...) (Paz, 1972, p.107).

Y, por último, en que las imágenes resultantes de la obra del escritor le hablan a cada uno de sus lectores de manera particular, sobre sí mismos, revelando lo que son en realidad. Es decir, dichas imágenes tienen la capacidad de afectar estéticamente al lector, haciendo resonar los ecos que hay en su interior.

¿Y por qué la obra logra que cada sujeto, en su particularidad, responda a sus preguntas?, ¿qué le permite trascender barreras de tiempo y espacio? Esto es: la libertad que el autor le da a la palabra, el trabajo estético que hace sobre la lengua. Por ello, con sus palabras, este logra afectar al lector y, sin importar el contexto socio-cultural, lo hace replantearse ciertos aspectos, reflexionar, re-significar, transformar su vida, “liberarse”, exteriorizar aquello que antes carecía de sentido.

Dicho de otro modo, las palabras del autor, gracias a su componente estético, dan luz a aquellos lugares en el interior del lector que no la encontraban, que no sabían cómo o en dónde hallarla. Además, ya que la obra no es estática, lleva al lector por un recorrido que toca su ser y lo transforma, trascendiendo su contexto.

Teniendo en cuenta lo anterior, es claro que el sentido de la imagen es la imagen misma (Paz, 1972). Por ello, esta no puede ser explicada al lector por un agente externo a sí mismo, pues para cada uno, de acuerdo a sus vivencias personales y a su visión del mundo, tendrá un sentido y un significado específico, a través de lo cual será enfrentado a una realidad concreta. Es decir, se trata de una significación precisa, individual, no común. Así, se torna necesario reflexionar, re-significar y dejarse afectar por esta, para comprender lo que, como sujeto particular, la obra me quiere decir.

Por esto, Paz (1972) menciona que “Si el poema está escrito en lo que llaman el lenguaje de todos, estamos ante un arte de madurez. Arte claro es arte grande. Arte oscuro y para pocos, decadente” (p.43). Es decir, un escritor, al devolverle la libertad al lenguaje, entrega al mundo una obra que, siendo tiempo original y vivo, es capaz de trascender el contexto socio-histórico en la cual fue creada y, en esta medida, hablarle de manera particular a cada lector, sin exclusiones. En este sentido, las palabras del escritor son voces vivas que, gracias a su ritmo, trascienden y nunca mueren. Por ello, “La imagen no explica: invita a recrearla y, literalmente, a revivirla” (Paz, 1972, p.113).

No obstante, se torna pertinente recordar que, como se mencionó al inicio del texto, si bien el escritor parte de un lenguaje vivo, lo violenta. Por ello, este,

Para hacerlo de veras suyo, recurre a la imagen, al adjetivo, al ritmo, es decir, a todo aquello que lo hace distinto. Así, sus palabras son suyas y no lo son. El poeta no escucha una voz extraña, su voz y su palabra son las extrañas: son las palabras y las voces del mundo, a las que él da nuevo sentido (Paz, 1972, p.178).

Y, a su vez, que la literatura es una obra que le da al hombre la posibilidad del encuentro consigo mismo. Esta, a través de la palabra, afecta su vida, llevándolo a un proceso de ida y venida entre sí mismo y el “Otro”, tal como se mencionó anteriormente. Sin embargo, ya que cada obra es única, no se puede definir como una sola, pues su proceso de creación es irrepetible, el sentir que llevó al escritor a poner en palabras su visión del mundo con determinada tonalidad

no se repite dos veces. Es decir, aunque se hable de un mismo autor, cada una de sus obras es única, es el resultado de un proceso particular.

Teniendo en cuenta lo que se ha mencionado hasta el momento, cabe, entonces, plantear que el fin último de la obra del escritor es la revelación del hombre (Paz, 1972), lo cual se hace evidente a través del ritmo y de la imagen, ya que mediante estas el hombre logra ese ir hacia algo y, así, re-significar aquello que hasta entonces no entendía.

Al respecto, es pertinente referirse a los movimientos de la inspiración, ya que influyen en el proceso que el escritor experimenta durante su búsqueda. Estos consisten en un salir y regresar, en los que el escritor se despoja de sí y se vuelve otro: él mismo en su estado natural. En palabras de Paz (1972), “La inspiración es lanzarse a ser, sí, pero también y sobre todo es recordar y volver a ser. Volver al ser” (p.181).

Es posible decir, por ello, que la inspiración es un movimiento que lleva al hombre a ser eso que es. De esta forma, durante la creación de su obra, el escritor realiza un ejercicio de libertad que trasciende, en el que su condición original es revelada.

Teniendo en cuenta el proceso que el escritor vive antes de llegar a su obra, se abordará lo que pasa una vez la termina. Al respecto, Paz (1972) plantea que al realizarla el escritor se entrega, deja todo de sí, y al concluirla se desprende de esta, pasa a ser del lector, por lo que su carencia es aún mayor que la que tenía en su tiempo de búsqueda. Es decir, una vez el escritor logra nombrar aquello que antes carecía de forma, se despoja de su obra y la entrega al lector, quien, tras leerla, le da vida y la recrea de acuerdo a su propia experiencia, razón por la cual se torna, también, en autor de esta. Es así como

El lector, como el poeta, se vuelve imagen: algo que se proyecta y se desprende de sí y va al encuentro de lo innombrable. En ambos casos lo poético no es algo que está fuera, en el poema, ni dentro, en nosotros, sino algo que hacemos y que nos hace. Podría, pues, modificarse la sentencia de Novalis: el poema no hace, pero hace que se pueda hacer. Y el que hace es el hombre, el creador (Paz, 1972, p.168).

Es decir, es el escritor quien posee la “(...) fuerza creadora de la palabra (...)”, a través de la cual le abre las puertas al mundo para que cada sujeto se encuentre a sí mismo mediante la imagen del lenguaje (Paz, 1972, p.37). Sin su voluntad creadora, sin su ser insaciable lleno de

asombro, no sería posible para el lector, ni para él mismo, recibir la revelación de lo hasta entonces desconocido y, así, dar forma y significado a los trazos que, innombrados, habitan en su ser.

Ahora bien, cabe resaltar que aun cuando es el escritor quien, con sus palabras, abre las puertas para que otros vivan lo que se mencionó anteriormente, esto no es una obligación del lector, sino, por el contrario, una posibilidad que tiene de revivir la obra. Es decir, finalmente es decisión del lector el entregarse a la obra sin temores, sin prejuicios, siendo honesto, dejándose afectar.

### **CAPÍTULO 3**

En este capítulo se presenta el segundo eje de la tesis, en el cual se desarrollan dos apartados. Por un lado, el recorrido literario que se realizó, en el que, con el propósito de leer desde la visión de una lectora genuina y, también, de una escritora, pensando en aspectos estéticos de la escritura, se leyeron diversas obras literarias de reconocidos escritores, las cuales han trascendido barreras de tiempo y espacio e, incluso, se consideran clásicos de la literatura o han recibido importantes reconocimientos. Ello para analizar cómo escriben sus autores, qué tonalidad les dan a sus obras y cómo violentan y liberan el lenguaje, de modo que sus palabras han llegado a trascender. Así, en este se presentan los comentarios sobre dichas obras y, también, una reflexión sobre el trabajo estético del autor más leído.

Y, por otro lado, la experiencia personal de la maestra investigadora en su recorrido por la literatura y la escritura, dando cuenta de aquellas situaciones que fueron relevantes en su encuentro genuino con estas prácticas. Ello con el propósito de revelar, desde un relato concreto, que dicho encuentro no parte de imposiciones, sino, al contrario, de situaciones y mediaciones que lo propician. Así, el capítulo se divide en dos apartados: leer desde la perspectiva de una escritora y la travesía de un encuentro.

## **Recorrido literario**

### **Leer desde la perspectiva de una escritora**

#### **Cien años de soledad**

En cien años de soledad, García Márquez (1967/2014) narra la vida de siete generaciones de la familia Buendía y sus vivencias, tanto en la sociedad como en lo íntimo, durante su estancia en la tierra que el primer Buendía forjó, por casualidad pero con determinación: Macondo. Esta tierra, lugar en el que durante más de cien años llegaron y partieron gitanos y forasteros con diversos propósitos, les propició a sus habitantes alegrías, pasiones, desventuras, sucesos esperados e inesperados y, sobre todo, soledad, entre otros aspectos que no abandonan la vida del ser humano.

Así, a través de diversas historias únicas y singulares de los Buendía, el autor logra que sus palabras, llenas de vida y libertad, trasciendan el contexto socio-histórico que la obra aborda y generen eco en la vida de sus lectores, razón por la cual, sin importar la cercanía o la lejanía que tengan con los sucesos narrados, les es posible encontrarse y apoderarse de estas.

A su vez, de manera indiscreta, lenta, el autor le permite al lector acercarse a su postura política y social, como también conocer ciertos aspectos trascendentales en la vida, sin buscar en ningún momento ser una obra moralista o un manual del deber ser.

Ahora bien, esta obra, además de partir de hechos reales que el autor recopiló de su familia y de sus vivencias, trascendentales en la realidad colombiana, da cuenta de sucesos ficticios que son narrados con tanta certeza que el lector, incluso, puede pasar por alto su carácter mágico, es decir, considerarlos reales. Por todo lo anterior, es una obra viva que ha trascendido y continuará haciéndolo, pues tiene algo que decirles a todos sus lectores, incluso si estos están releyéndola.

#### **El amor en los tiempos del cólera**

En esta obra, García Márquez (1985/2014), partiendo de sucesos reales, aborda uno de los temas más relevantes para el ser humano, el amor, desde sus diversas formas de expresión. Para ello, narra una historia particular, pero aún viva hoy en día, en la que se desarrollan diversos sucesos que tienen lugar en la cotidianidad, como lo son las guerras, el paso del tiempo, la enfermedad, la muerte, la infidelidad, el cólera, entre otros, demostrando que si algo ha de pasar entonces pasará, sin importar las fronteras que deba trascender.

Así, desde un lenguaje coloquial, característico en sus obras, el autor logra acercar al lector a la historia, familiarizándolo e involucrándolo en esta de tal manera que incluso el cambio de escenas, de tiempo y de espacio le resulta natural y sutil. Por lo anterior, y gracias a su lenguaje sin dogmas, libre, logra generar eco en la vida del lector y, respetando su singularidad, guiarlo hacia..., en un proceso interminable, que trasciende y no acaba, por eso siempre tendrá algo que decir, aún más siendo un tema tan transversal en la vida del hombre.

### **Crónica de una muerte anunciada**

En Crónica de una muerte anunciada, García Márquez (1981/2014) cuenta, desde la voz de un único narrador, la historia de un pueblo en el que todos sus habitantes sabían que la muerte acosaba a Santiago Nasar. Sin embargo, por tratarse de un evento tan poco esperado, nadie pensó que en realidad ocurriría y, por esto, aunque algunos trataron de hacer algo al respecto para que el acusado no sufriera, los sucesos se llevaron a cabo.

No obstante, dicho evento es el que le da vida a la narración, por esto, a lo largo de cada página el lector encuentra datos y razones que le permiten entender lo sucedido. Pero dichos datos, más allá de proporcionar información que satisfaga las dudas o la curiosidad del lector, lo que hacen es envolverlo en la atmósfera en la que los sucesos tienen lugar, en la vida de los personajes, en las relaciones. En otras palabras, hacen al lector parte de cada evento, de modo tal que la historia narrada trasciende en su vida y logra hablarle en su particularidad, desde cada pequeño detalle cuidadosamente articulado por el autor. Además, saber que el autor inició su obra con el final de los hechos lleva a pensar que, más allá de narrar un relato, se cuestionó sobre

cómo hacerlo, qué tonalidad darles a sus palabras y, a su vez, en el efecto que estas podrían tener sobre sus lectores.

### **El coronel no tiene quien le escriba**

A través de esta narración, García Márquez (1961/2014) cuenta la historia de un hombre que pasa su vida esperando que le escriban, esperando una respuesta que, aunque ha tardado más de lo posible, puede que llegue en lo imposible, por qué no... Mientras tanto, transcurre la vida de aquel hombre, coronel partícipe de la guerra de los mil días, la de su familia y la de su comunidad.

Así, ya que la voz del narrador acerca y vincula al lector con la historia que cuenta mediante sus cuidadas palabras, a este último le es posible encontrarse en el tiempo y en el espacio de los hechos, junto con los protagonistas, en una historia particular llena de sucesos y vivencias comunes a la humanidad como el amor, la vida, la muerte, la familia, las relaciones sociales, el orgullo, entre otros. Y, de manera sutil, poco a poco, le es posible comprender lo que significó vivir la guerra y las consecuencias que esta trajo.

### **La mujer justa**

La mujer justa, obra de Marái (1941/2014), es narrada desde tres perspectivas diferentes que le permiten al lector tener un panorama más amplio de los sucesos que tienen lugar. La primera es la voz de una mujer, quien ama a su esposo más que a sí misma y, a pesar de que este no siente lo mismo por ella –o, al menos, eso es lo que le da a entender-, se dedica a pasar a su lado los días que él le permita, en medio de intentos fallidos por recuperar su amor. Días que, con el paso del tiempo, se tornan solitarios, silenciosos y grises. Esta mujer vive así hasta que cierto día, a causa de una esperada pero indeseada llamada, su esposo la deja y contrae matrimonio con la criada de su mamá. Suceso con el cual, a pesar de ser feroz, ella aprende a vivir, sin renunciar al amor que alguna vez sintió por aquel hombre.

La segunda es la voz de un hombre, aquel a quien la primera mujer entregó su amor. Este hombre, a pesar de tener en su vida más de lo que necesitaba, decidió cambiar su historia por un sentimiento que desde hace muchos años atravesaba su corazón, su mente y su espíritu. Así, dejó a su primera esposa y se unió a su segunda mujer, quien, años atrás, había sido la criada de su madre. Esta mujer le permitió a aquel hombre liberarse de las consecuencias y de las responsabilidades de su posición social, iniciando una vida libre de estereotipos, pero, sin embargo, llena de desconfianza e inseguridad. Estos sentimientos, más situaciones particulares generadas por el momento socio-histórico, ocasionaron que el hombre fuera despojado de sus bienes materiales y, en sus últimos días, caminara por la vida solitario y pensativo, reflexionando sobre sus decisiones y lo que estas le implicaron.

La tercera y última voz es la de aquella mujer que, en un inicio, fue criada de una familia burguesa, pero, para sorpresa de todos –menos de sí misma-, fue esposa del hijo de sus amos. Esta mujer vivió una infancia desgarradora y, hasta se podría decir, inhumana. Su familia, además de ser numerosa, tenía muy bajos recursos, razón por la cual pasó la mayoría de sus días oculta en un agujero bajo tierra. Por eso, cuando llegó a casa de los burgueses, aun siendo una criada, su vida cambió para siempre, sus pasos la llevaron de ascenso en ascenso. Al momento de ser desposada por este burgués, descubrió lo vacío y banal que el dinero puede llegar a ser en la vida de un ser humano, razón por la cual al final de sus días se dedicó a disfrutar los pequeños placeres de la vida, aferrándose no a lo material sino a lo emocional.

Esta obra, llena de pequeños pero relevantes detalles en cada página, le permite al lector construir una postura frente a las tres narraciones, en torno a la vida de los personajes y sus decisiones, que lo guían a través de un movimiento permanente entre la obra y sí mismo, entre la narración y sus significaciones, pues con el paso de las páginas su percepción se ve afectada tras la revelación de nuevos sucesos que justifican o no ciertas acciones.

Tener la oportunidad de conocer la perspectiva de los tres personajes enriquece el panorama del lector, dándole una idea global y a su vez particular de los hechos. Y, además, le permite significar y resignificar vivencias que por su cotidianidad pueden ser pasadas por alto pero que, al ser abordadas cuidadosa y estéticamente, dan cuenta de su relevancia en la vida.

## **Ensayo sobre la ceguera**

En su obra, Saramago (1995/2015) narra la historia de una comunidad en la que, a causa de una epidemia contagiosa, todos los habitantes, a excepción de una mujer, quedan ciegos y se ven enfrentados a su verdadera realidad, de modo que deben decidir si intentar sobrevivir manteniendo intereses individuales egoístas o si los dejan de lado y aprenden a vivir tomando decisiones en las que contemplen aquello que realmente trasciende e importa.

De esta forma, el autor lleva al lector a un encuentro con una situación que, si bien no se revela de manera literal en la cotidianidad, tiene lugar en la vida de cada sujeto, pues son muchos los aspectos que lo pueden cegar y llevar a actuar o no de determinada manera. Por ello, su obra, mediante un lenguaje sutil y metafórico, que respeta la singularidad del lector y no impone dogmas ante este, le habla a su particularidad, llevándolo hacia la reflexión y resignificación de cuestiones íntimas.

## **Orgullo y prejuicio**

Orgullo y prejuicio, escrita por Jane Austen (1813/2016), revela detalladamente particularidades de la época en que esta se escribe. Desde su primer párrafo, la obra aborda el escenario en el cual se enmarcan los hechos: soltería, clases sociales y matrimonio. A partir de esto, al lector le es posible sumergirse al interior de las vivencias de una familia en la que el deseo más ferviente de una nerviosa mujer es que sus cinco hijas contraigan matrimonio, tan pronto como sea posible, con hombres acaudalados.

En el transcurrir de los hechos el lector se encuentra acompañado de varias voces: la de un narrador omnipresente y las de los personajes inmersos en la historia. Sin embargo, aunque son varias voces y, por lo tanto, perspectivas y opiniones las que circulan a lo largo de los sucesos, es una en particular la que tiene mayor relevancia y, podría afirmarse, desde la cual son enmarcados los eventos que tienen lugar y las emociones y los sentimientos suscitados.

Gracias al detalle de la narración, al lector le es posible no solo vivir las escenas generales en las que los sucesos transcurren sino, además, experimentar aquellas de intimidad en las que se

ven en juego sentimientos y perspectivas que le otorgan el título a la novela. La obra revela que el orgullo por mantener cierta posición social y el prejuicio que se desenlaza al dejarse guiar por las apariencias y por los rumores han sido características frecuentes en la vida del ser humano. Pero, también, que el estar dispuesto a reconocer, escuchar y darle lugar a la palabra del otro logra romper fuertes costumbres y, así, abrir paso a nuevas oportunidades.

La obra se ve enriquecida al contar con la presencia de distintos narradores, que, además de hacer más claros y comprensibles los sucesos generales e íntimos, le permiten al lector involucrarse de manera más personal con cada hecho y, así, ser afectado por ello. Es una obra que, como se evidencia, aborda temas comunes a la humanidad desde la particularidad de una familia, específicamente desde las vivencias de dos sujetos que son unidos casualmente por el destino. Historia que, si bien responde a una época socio-histórica particular, ha trascendido por su capacidad para continuar hablándole a sus lectores, revelándoles aspectos del carácter humano que cobran vida y sentido en la particularidad de cada uno.

### **La guerra no tiene rostro de mujer**

En su obra, Alexiévich (2013/2015) da cuenta de diversas perspectivas de mujeres que vivieron la Segunda Guerra Mundial. Con su narración, la autora logra sensibilizar al lector con lo que para ellas implicó y significó estar en la guerra, para lo cual pensó, escogió y agrupo cuidadosamente cada tema, dándole una tonalidad particular a cada frase, otorgándole cierto matiz.

Su obra resalta la historia de mujeres que, en medio de terrenos hostiles y bruscos, en los que incluso les producía extrañeza pronunciar sus nombres por las situaciones que estaban viviendo, no renunciaron a su esencia, no dejaron de ser sí mismas, de ser mujeres. Por ello, por ejemplo, aún en medio de la guerra no descuidaron su buen aspecto personal o su asombro ante las atenciones o los cumplidos de un hombre.

Así, la autora revela secretos de sus corazones, íntimos, que dan cuenta de aquello que era relevante en sus vidas y, también, de las particularidades que las caracterizaban en ese entonces y

que continuaron siendo parte de sí mismas. Aspectos que, en suma, le revelan al lector la sensibilidad de la mujer como un rasgo esencial de su carácter.

De esta forma, si bien la autora narra sucesos contados desde diversas voces, su intervención consistió en un trabajo estético que hizo sobre la lengua, dándole tonalidad, forma y matiz. Así, cada historia narrada sensibiliza al lector, le muestra características de la personalidad de la mujer, de cómo se enfrenta y asume los retos, de su pasión, de su entrega, de su espíritu, resaltando su valentía, su coraje, su fuerza, sus cimientos...

Por ello, sus palabras, cuidadosamente escogidas, hiladas desde una tonalidad específica, le revelan al lector ciertos aspectos tan detallados que lo llevan hacia una percepción en la que cada particularidad tiene lugar. Entonces, aunque la historia que narra se conoce usualmente de manera generalizada, con su obra demuestra que la realidad abordada se creó a partir de millones de pequeños detalles experimentados por cada ser que, por su infinitud, la mantiene viva mediante la trascendencia de sus recuerdos.

### **El principito**

En su obra, *De Saint- Exupéry* (1946/2011) narra la historia de un principito que, a causa de una pronta decisión, abandona su hogar y se sumerge en un recorrido planetario que le permite conocer de cerca diversas características del hombre, demostrándole que son los intereses personales los que le dan forma al mundo de cada quien. Así, tras vivenciar diversas escenas, logra significar sus actos, con lo cual se ve en la necesidad de morir para volver a llegar al lugar que un día abandonó, pero que lo necesita tanto como él a este.

De esta forma, la obra lleva al lector a través de un recorrido que, si bien tiene lugar en diversos escenarios, está formado por un lenguaje vivo, libre, abierto a una multiplicidad de significaciones, que le habla indirecta pero íntimamente a su particularidad y lo invita a cuestionarse, a significar y a resignificar su mundo.

## **Las brujas**

Las brujas, obra de Roald Dahl (1983/2015), narra la historia de un niño que, por fortuitas razones, se encuentra viviendo con su abuela, una mujer astuta y cariñosa que le habla a su nieto del mayor peligro al cual se puede enfrentar, las brujas, y, además, le enseña cómo identificarlas y qué hacer para no caer en sus trampas. Estos personajes, por remota casualidad, escogen el mismo hotel para hospedarse en sus vacaciones que las brujas para llevar a cabo su congreso. Así, a pesar de que el niño es víctima de su malévolo plan para exterminarlos y termina convertido en un ratón, logra, con el apoyo de su abuela, burlar su sistema y usarlo en su contra, exterminando así a todas las brujas del lugar.

A través de esta obra, entonces, el lector se encuentra con un tema que, si bien ha sido cargado de paradigmas y estereotipos a lo largo del tiempo, al ser abordado sin dogmas lo lleva a cuestionarse, a sospechar y a significar, sin dejar de creer en la presencia de lo mágico y sobrenatural en la realidad.

## **Matilda**

Matilda, obra de Roald Dahl (1988/2015), narra la historia de una niña que nace, al parecer por accidente, en una familia en la que no tiene lugar pues sus gustos e intereses, claros desde su infancia, son completamente diferentes a los que predominan en su hogar. Ello la llevó a construir un carácter autónomo desde muy pequeña, el cual le permitió afrontar su situación y, además, seguir sus deseos, descubrir sus talentos y, con el tiempo, cambiar su historia.

Así, el lector se encuentra con una historia particular que aborda temas cotidianos que, quizás, pueden tener lugar a lo largo de su vida, como enfrentarse a una maestra loca e incomprensible o estar rodeado por sujetos que, aunque son cercanos, como la familia, están completamente alejados de su realidad.

## **Charlie y la fábrica de chocolate**

En su obra, Roald Dahl (1964/2015) le presenta al lector la historia de Charlie, un niño que, si bien se ve en desventajas económicas por la situación de su familia, es recompensado por algo que muchos, aún en medio de lujos y comodidades, no tienen: imaginación. Así, gracias a su capacidad de soñar y de ver más allá de lo obvio, Charlie no solo conoce el lugar que siempre anheló y descubre sus más apasionantes misterios, sino que, además, se convierte en su dueño.

De esta forma, el lector se encuentra con una historia llena de aventuras cotidianas y otras completamente inesperadas, en un mundo real pero lleno de color, sabores y magia. Se encuentra con una obra que abre las puertas a otros mundos posibles, en los que la capacidad de soñar y de no perder el asombro son el inicio de extraordinarios viajes.

## **Reflexión general sobre el trabajo de García Márquez**

Después de tener un acercamiento con algunas de las obras de García Márquez, disfrutar de estas como lectora y analizarlas desde la perspectiva de escritora, me fue posible notar que una de las características que más se refleja en sus obras es que sus narraciones parten de eventos cotidianos, reales, que no solo dan cuenta su formación como periodista sino, además, de su postura crítica como lector de la realidad.

Por ello, si bien sus obras parten de relatos recopilados en conversaciones familiares o ajenas o de vivencias propias, estas revelan una posición política y social frente a la realidad colombiana. Ahora bien, no se trata de obras descriptivas, ya que el autor cuenta, desde la voz de un narrador omnipresente y omnisciente, la vida desde la perspectiva de un sujeto o de una familia en concreto.

Así, poco a poco, con un ritmo lento y lleno de detalles, va revelándole al lector las implicaciones de determinados hechos cruciales, como la masacre de las bananeras o la guerra de

los mil días. Además, dicho ritmo permite que cobre vida otra de las características fundamentales de sus obras, denominada realismo mágico, de una manera tan sutil que cuando aborda pequeños detalles mágicos, como las mariposas amarillas que constantemente siguen los pasos de alguien o las personas que vuelven a la vida para dar pistas que sus descendientes necesitan, el lector no nota inmediatamente que se trata de sucesos ficticios, sino que, al contrario, goza de estos a lo largo del relato y, por qué no, los considera verídicos.

De esta forma, y mediante temas trascendentales para el ser humano, como las relaciones, el amor, el orgullo, la vida, la muerte, la posición política, entre tantos otros, el autor siempre tiene algo que decirle al lector, sin importar cuántas veces haya leído la obra. Le habla sin dogmas pero respetando su particularidad, sin imponerle nada, razón por la cual lo lleva siempre hacia..., en un proceso inacabado.

Por ello, sin importar que el lector experimente o no la realidad narrada, este se encontrará allí representado y, así, podrá narrar su propia vida desde la voz de otros y, entonces, apoderarse de la obra, hacerla suya. Se trata de un autor que, desde su percepción y lectura crítica del mundo, no encadena el lenguaje sino que lo libera desde su trabajo estético, dejándolo vivo ante su multiplicidad de significaciones que le permiten al lector disfrutarlo y, sobre todo, significarlo en sus propias experiencias.

### **La travesía de un encuentro**

Era una mañana fría de febrero y, como era parte de su itinerario académico, María se encontraba en la clase que, definitivamente, marcaría para siempre su relación íntima con la literatura y la escritura, aunque en ese momento lo desconocía. La literatura era parte de su vida, María leía por pasión, pues años atrás, en su adolescencia, había encontrado en la palabra un refugio que le permitía volar por nuevos cielos que la acogían cada vez con más fuerza y, además, le revelaban nuevas visiones de su propia realidad que solía escribir en sus diarios, mientras las tonalidades de cada atardecer y el olor de los eucaliptos que estaban junto a su ventana acompañaban sus trazos.

Se trataba de una relación íntima, que se vio en riesgo en muchas ocasiones durante su paso por la escuela a causa de visiones nubladas, pero que en lugar de quebrarse se hizo más fuerte y personal, pues era algo que, en ese entonces, no compartía con nadie, pero que indudablemente la hacía feliz.

Sin embargo, su ingreso a la Universidad la sumergió en un discurso que la llevó a encontrarse con la escritura desde otra visión. Sus palabras dejaron de ser íntimas y propias, pues no solo tenía que escribir todos los días y compartir sus textos con sus compañeros sino, además, hacerlo basada en lo que otros decían. Esto fue novedoso para ella porque, si bien en sus años de escuela tenía que escribir, lo único que había recibido a cambio eran números que le daban o no valor a sus producciones. Por ello, los pasados tres años de su vida habían estado marcados de nuevas experiencias en torno al lenguaje, las cuales cambiaron su visión al respecto de manera tan contundente que este pasó a ser su elección cuando tuvo que escoger el énfasis de su carrera.

Volviendo a esa mañana fría, una taza de café y un croissant de jamón y queso estaban en el escritorio de María, lo cual poco a poco se fue convirtiendo en una costumbre, pues para llegar a tiempo a esa clase debía salir de su hogar muy temprano y dejar el desayuno para después. Mientras la profesora llegaba, María estaba hablando con su amiga, quien extrañamente siempre lograba llegar tan temprano que incluso, en ocasiones, abría el salón con el guardián del lugar. Platicaron de los pormenores de la noche anterior y de esa mañana o, mejor dicho, de lo sucedido en las horas en las que no habían hablado, pues compartir todas las clases y experiencias indispensables en sus procesos de formación les permitió volverse un buen equipo en lo académico y, además, construir una sólida amistad que se continuaría llenando de significado y valor a lo largo de los años.

Su conversación quedó en pausa cuando la profesora llegó y se dispuso a dar inicio a la clase. María estudiaba Licenciatura en Pedagogía Infantil y, a excepción de las prácticas que había realizado desde segundo semestre y continuaría hasta noveno, con sus respectivos espacios de seminario, sus clases solían ser teóricas, por lo que seis semestres sumergida en el mismo ambiente le hicieron creer que las cosas seguirían tal como las conocía, aún más tratándose de una clase de énfasis.

No obstante, antes de finalizar, la profesora propuso comprar cierto libro y leer sus primeros capítulos para la próxima sesión, pues harían una tertulia literaria una hora a la semana en el

espacio de la clase. -¿Una tertulia?- Pensó María, mientras, a causa del afán académico, recogía sus cosas, se tomaba el último trago de café y salía corriendo a su próxima clase, que quedaba al otro extremo de la Universidad.

Al finalizar las clases de ese día, María continuaba pensando en la tertulia y recordó el momento en el que su profesora de tercer grado le pidió que leyera en voz alta el fragmento de un libro, experiencia completamente desagradable. La señora la interrumpió poco después de haber iniciado su lectura, pues consideró que no había hecho las pausas correctas en las comas, de modo que estaba leyendo muy mal. Revivir la vergüenza que sintió cuando sus compañeros la miraron con asombro ante el regaño y la comparación que la profesora hizo de su lectura con la de otros le produjo una risa vaga. -Quizás por eso me pongo tan roja cada vez que tengo que hablar en público-, le contó María a su amiga tras finalizar el relato de su breve recuerdo, mientras iban en búsqueda del libro que necesitaban.

Los días pasaron y llegó el momento de la siguiente sesión, pero no era el espacio en el que se haría la tertulia, ya que la clase se realizaba dos días a la semana. Ese día la profesora llegó con una nueva propuesta, -definitivamente es una clase diferente a las demás-, pensó María. Esta consistió en que cada estudiante escogiera un autor de literatura, pues analizaría sus obras a lo largo del semestre desde diversas teorías.

Pensar en qué autor elegir la llevó por un recorrido en su bagaje literario, a revivir aquellas palabras que definitivamente marcaron su vida y continuaban en ella, presentes en su interior y en los versos que había escrito en tiempos pasados. Guerras, amores, fantasías, ilusiones no cumplidas, dramas... fueron muchos los temas que resonaron en su mente, pero, sin dudarlo, optó por el autor que le había regalado, con sus palabras, la oportunidad de narrarse por primera vez, C. S. Lewis, recordando que, como él lo dijo alguna vez, nunca se es demasiado viejo para volver a leer historias de fantasía.

En el transcurso de esas decisiones llegó el momento de la tertulia, María tenía nervios pues era la primera vez que participaba en una y, honestamente, no quería decir algo que la hiciera poner roja nuevamente... El espacio empezó con la intervención de la maestra, quien simplemente les pidió que hablaran de su experiencia al leer. Aunque fue una breve intervención, María sintió que un peso se le quitaba de encima, pues era libre de hablar desde sus propias concepciones y vivencias. Así, tuvo lugar una conversación en la que se escucharon voces

tímidas y un tanto prevenidas y otras fuertes y llenas de valor. La clase se fue convirtiendo, así, en un espacio con dos dimensiones distintas y completamente llamativas.

Durante esos días, María y su amiga decidieron crear su propia tertulia. Ya que compartían algunos intereses literarios, escogieron sin problema la primera obra que leerían y acordaron las fechas de sus reuniones. Así, con el paso de las semanas, María deseó y sintió la necesidad de dedicar un diario para escribir allí todas sus reflexiones sobre la clase, todo lo que experimentaba y le generaba nuevas inquietudes. Y, además, lo que sus vivencias en ese espacio habían generado en su propio rol como lectora, pues se dio cuenta de que, por primera vez, era partícipe de un espacio académico en el que podía pensar en sí misma desde su intimidad y no desde su rol como maestra, aunque indudablemente todo lo que allí vivía repercutía en su quehacer pedagógico.

-Hoy la tertulia en la clase fue muy particular, como de costumbre. Me asombra que una misma obra genere reflexiones tan diferentes en cada persona. A mí, por ejemplo, me conmovió la fugacidad de la vida, aunque para algunas fue más relevante el particular amor entre los personajes. Cada vez me cuesta menos hablar, se ha vuelto algo más natural y me gusta- escribió María en su diario, aquel que empezó a acompañarla durante todas sus reflexiones, guardando sus secretos y siendo su confidente.

La clase llegaba a su fin, pues el semestre estaba a punto de terminar y, en una de las últimas conversaciones en torno al trabajo de un autor, de manera fugaz, María revivió las palabras que su mamá le relataba en las noches, en susurros y arrullos que acompañaron sus sueños durante su infancia:

“¿Ves esos caballos en el cielo?”, le decía su madre, “están danzando al ritmo de las estrellas”.

“¿Las estrellas tienen un ritmo?”, preguntaba María cada noche, sintiéndose cada vez más cerca de alcanzarlas.

“Claro, y nunca termina porque la melodía del universo es para siempre”.

De repente, ese recuerdo fue como una luz que iluminó sus cuestionamientos, que le permitió significar sus vivencias y darse cuenta de que lo que estaba buscando hace tanto tiempo estaba

ahí, en la literatura, solo le faltaba descubrir su nombre y darle forma. Y entonces, como por arte de magia, otra revelación llegó a su memoria, recordó el día en el que fue a visitar a sus abuelos a su nueva casa y descubrió la maravillosa biblioteca de su abuelo. Antes, sus libros estaban en su estudio, él era un artista, pero a causa de la mudanza y de su edad decidió empezar a trabajar en su hogar, así que trasladó a este todas sus pertenencias.

A excepción de bibliotecas y librerías, María nunca había visto un lugar con tantos libros de arte organizados con un cuidado paciente y bondadoso. Ese día no solo pasó horas hablando con su abuelo al respecto, sino que descubrió que él tenía un gran afecto por la literatura, lo cual, junto con su pasión mutua por el arte, los unió aún más. Desde ese entonces, siempre que se veían tenían lugar conversaciones en torno a ello, que nunca perdieron su encanto.

-No fue mi paso por la escuela, pero lo que soy ahora es el resultado de mis vivencias particulares... siempre estuvo en mí, conmigo- escribió en su agenda, tras el paso de unos segundos en los que reflexionó sobre sus recuerdos y se dio cuenta de que esa era la revelación que necesitaba para darle rumbo a su búsqueda. -Se trata de la intimidad, la palabra trasciende a la particularidad de cada persona, le habla desde sus vivencias...-, agregó.

Entonces, agradeció más que nunca su presencia en ese lugar y, tan pronto como le fue posible, se dirigió a la oficina de uno de sus profesores para hablarle sobre sus intereses y pedirle que fuera su tutor, pues pretendía hacer de ello su tesis. El profesor, desde ese momento y como lo hizo siempre, apoyó su iniciativa y le proporcionó las bases que necesitaba para emprender su travesía, de modo que su viaje inició o, mejor dicho, tomó un nuevo rumbo, pues, tal como escribió en su agenda, fue la suma de sus vivencias lo que la guio hasta el lugar en el que se encontraba.

Por ello, entendiendo la importancia de cada paso en su travesía, se dio a la tarea de reconstruir todas aquellas experiencias que sin duda fueron determinantes en su proceso y, para su sorpresa, se dio cuenta de que, aún sin buscarlo, el lenguaje fue parte de su vida desde el primer día. Se sintió un tanto extraña pero afortunada, creyendo que, quizás como la danza de los caballos, sus pasos también estaban guiados por esa melodía sin fin.

Así, destinó una parte especial de su diario para escribir sus recuentos. Revivió las palabras de su madre, dulces caricias que la acompañaron en su infancia; las historias de su abuelo, llenas de

arte, tránsitos por el mundo y cartas de amor escritas a su amada; los momentos que hasta entonces no comprendía de su paso por la escuela; las tardes iluminadas por las puestas del sol, su momento favorito para escribir sus lecturas del mundo. Se recordó a sí misma en la mejor práctica pedagógica que realizó, que vería siempre de esa forma no solo por el trabajo pedagógico que hizo con su maravilloso equipo y todo lo que este le aportó a su formación como maestra, sino, también, por la posibilidad que esta le brindó de abrir sus ojos y su corazón ante realidades que hasta entonces le eran ajenas y, de esta forma, expandir su mundo.

Se vio en medio de las montañas que les servían de colchón a las nubes lluviosas que adornaban las frías mañanas, atravesando todas las tonalidades del verde y un sin número de cultivos que caracterizaban el lugar del que tanto cariño recibió. María tuvo la oportunidad de viajar cada jueves durante un año a Boyacá y, sin duda alguna, cada trayecto era cada vez mejor. Pensando en eso su corazón se llenó de ese gozo que pocas veces se experimenta, tan genuino y lleno de afecto que de repente sus ojos se vieron teñidos de las aguas que fluyen al revivir las dichas del ayer. Entonces, rebuscando entre su cofre de diarios, encontró el de su experiencia allí, tocó sus páginas con suavidad, como quien abraza a un ser querido, y, entre sus hojas, halló uno de sus más valiosos tesoros: una *Thunbergia alata* que desde que recibió se prometió que guardaría para siempre. Esta era una flor común, que muchos suelen pasar por alto, pero que para María había cobrado significado en una tarde de sol que jamás olvidaría.

Caminando entre las montañas de Boyacá, se sentía como si fuera la primera vez en que sus ojos veían los colores más vivos y genuinos, pues, aunque ya llevaba varios meses transitando por allí, el aire, con su paso, hacía todo nuevo. Iba, con su amiga y su grupo de niños, camino a preparar la parcela que les habían prestado para que realizaran allí su cultivo de lechuga. En medio de la emoción y de conversaciones que solían tenían lugar en las caminatas, uno de los niños se acercó a ella, le mostró la flor y le enseñó que no solo era bella por su color intenso sino, también, por su sabor, pues de su interior brotaba un líquido dulce. Ese pequeño gesto de bondad le dijo tantas cosas a María que no podía hacer menos que conservar su flor para siempre, de modo que tan pronto como llegó a su casa la secó y la guardó. -Me regaló el dulce sabor de su néctar y, con este, una parte de su mundo. En este camino somos viajeros que siguen el rumbo trazado por su destino, sin olvidarnos de lo hermoso que es mantener los ojos del alma despiertos-, había escrito junto a su flor.

Después de una tarde completa reviviendo episodios llenos de magia y felicidad, María se encontró pensando sobre aquello que lleva a los autores a escribir sus obras y, sin dejarlo de lado, recordó todas las clases en las que había tenido la oportunidad de reflexionar sobre la escritura. La había pensado desde la dimensión pedagógica, llena de diversas teorías que indudablemente marcaron para siempre su quehacer, siendo la base de su postura crítica y reflexiva como maestra; desde la literacidad académica, la cual no solo la había llevado a reflexionar sobre su propia escritura sino, además, a ser tutora de escritura en su Facultad y a revisar diversos textos en forma y estilo; y desde lo que esta posibilitaba en el lector cuando es una escritura literaria. Pero se dio cuenta de que poco o nada había reflexionado sobre el escritor en sí mismo, en su rol como lector del mundo, y sobre lo que lo guiaba hacia su obra.

Así que guardó sus reflexiones consigo para compartirlas con su tutor cuando tuviera la oportunidad. El semestre llegó a su fin y desde entonces el mundo académico de María pareció ir aumentando su velocidad con el paso de los días. De hecho, fue tal su rapidez que cuando escuchó a su tutor decirle que el tiempo de la tesis llegaba a su fin le pareció una locura, pero la sensación que la invadió en ese momento definitivamente no tenía comparación.

Indudablemente la clase que vio en séptimo semestre marcó su vida para siempre, tanto en lo personal como en lo profesional, le propició la vivencia de diversas situaciones que, con el tiempo, le permitieron resignificar su mundo y comprender el rumbo que quería recorrer. Desde ese entonces, sus búsquedas fueron cobrando cada vez más sentido y forma, llevándola al tema que tanto buscó: la dimensión estética de la literatura, el cual afectó para siempre su rol como lectora y escritora y, como consecuencia, su quehacer pedagógico.

-Cada día las palabras tienen más valor, multiplicidad de significados que siguen ampliando mi panorama y guiando mis trazos. Los atardeceres con olor a eucalipto siguen siendo mi momento ideal para escribir, pero ya no se trata de un lugar sino de la unidad de cada pequeño detalle, es la revelación de un todo en su mayor expresión. Por eso, conservo conmigo el color de cada lugar, toda conversación, los aprendizajes que construí, la calidez de los fieles abrazos y sonrisas de los niños y su cariño recibido por gracia y también, como resultado de una postura que como maestra continúo repensando y reflexionando a diario.

Llevo conmigo, además, las palabras y las enseñanzas de mis maestros que generaron eco en mi interior. Ellos fueron ejemplo de lo que significa la profesión y quienes, desde su quehacer, me permitieron encontrarme con nuevas perspectivas, ampliar mi mundo y darle otro rumbo...

Sin duda, el lugar en el que me encuentro ahora, aunque fue el resultado de una larga travesía, es tan solo el inicio de un recorrido que no tendrá fin- escribió María en su diario.

Como habrás notado, lector, este fue un breve relato de las experiencias más trascendentales que marcaron el rumbo de María, de la travesía de su encuentro. De seguro, mientras lees estas palabras, ella sigue leyendo el mundo con sus ojos bien abiertos y su corazón dispuesto, bajo el cálido abrigo de la literatura, el dulce refugio que lleva su visión a nuevos horizontes y su mano al encuentro con el papel y la tinta o, dicho de otro modo, con la palabra escrita.

## CAPÍTULO 4

En este capítulo se desarrolla el tercer eje de la tesis, el cual se torna relevante en el presente documento ya que en este se reflexiona sobre la conformación de una comunidad de lectura con niños de grado primero, específicamente en torno a la incidencia del rol del maestro en la formación de los niños como lectores y escritores genuinos.

De acuerdo a lo anterior, el capítulo se divide en tres apartados: sistematización, un camino que guía al maestro a la reflexión y a la investigación sobre su propio quehacer; sistematización “*Comunidad de lectura*” en Cebadal, Boyacá; y, por último, cuando el maestro es un lector genuino en la intimidad y en el aula, aportes de su postura a la formación de lectores y escritores.

En el primero se presenta una postura teórica sobre sistematización, la cual da cuenta de esta como medio para la producción de saberes a partir de la reflexión y el análisis sistemático sobre la propia práctica. En el segundo se presenta una contextualización de la Institución en la cual tuvo lugar la conformación de la comunidad de lectura y, a su vez, la descripción sistemática de esta con unos primeros análisis resultantes del interés en el rol del maestro y en el proceso de los niños. Y en el tercero se presentan los análisis de la incidencia rol del maestro como lector y

como diseñador de situaciones didácticas en la formación de los niños como lectores y escritores genuinos y, además, unas conclusiones al respecto.

## **Conformación de una comunidad de lectura**

### **Sistematización “Comunidad de lectura” en Cebadal, Boyacá**

#### **Contexto de la Institución Educativa**

#### ***Caracterización del contexto general del municipio de Ciénega, Boyacá***

De acuerdo con la Alcaldía de Ciénega - Boyacá (2012), el municipio de Ciénega se encuentra ubicado gráficamente en el flanco interno de la cordillera oriental, en el sector centro oriental del departamento de Boyacá. Su extensión total es de 73Km<sup>2</sup>, su extensión de área rural de 58Km<sup>2</sup> y su extensión de área urbana de 15Km<sup>2</sup>. Este limita al norte con Soracá y Viracachá, al oriente con Rondón y al sur y al occidente con Ramiriquí. La cabecera Municipal se localiza a 5 horas y 25 minutos de la latitud norte, a 73 horas 18 minutos de la latitud occidental y a 45 minutos al oriente del meridiano de Bogotá, D.C., Colombia. Su altitud es de 2460m sobre el nivel del mar y cuenta con una temperatura media de 15° C, aunque su clima es variado. El municipio de Ciénega cuenta con 12 veredas, entre las cuales se incluye Cebadal. Esta tiene un área de 8.506.373m<sup>2</sup>.

Ya que este se encuentra en la zona del páramo de Vijagual, alberga gran riqueza natural. Esta se puede observar en lugares como la Laguna La Calderona, la cual es considerada como un ecosistema estratégico compartido y, a su vez, como el mayor atractivo turístico de la región (Alcaldía de Ciénega - Boyacá, 2012).

#### ***Caracterización situada del municipio de Ciénega, Boyacá***

Rodeado de una gran cantidad de montañas y cultivos se encuentra el municipio de Ciénega, el cual cuenta con la mayor riqueza de tonalidades verdes que se pueden apreciar en su flora. En medio de montañas, atravesando todas las tonalidades del verde y un sin número de cultivos, se encuentra el municipio de Cebadal, perteneciente al departamento de Boyacá, en Colombia. Para llegar a este, partiendo de la capital, se debe recorrer un trayecto de 3 horas en flota.

Desde que se ingresa a la flota es posible sentirse familiarizado con el ambiente de Cebadal gracias al acento, el vestuario y las costumbres de los cieneganos que se dirigen a su hogar. Durante la primera hora de recorrido se observan los pueblos y las grandes fábricas aledañas a Bogotá, el placer del viaje empieza al dejar atrás estos lugares y, así, lograr visualizar las montañas que, usualmente en las frías mañanas, tienen las nubes reposando sobre sí.

A lo largo de la última hora de recorrido se inicia el ascenso al municipio por la vía de Ramiriquí, el cual está acompañado de una innumerable cantidad de cultivos, vacas, toros y ciclistas que invierten sus mañanas en tiempos de práctica. Después de pasar por muchas curvas la flota se detiene en Ramiriquí y, minutos después, retoma su rumbo al terminal de Ciénega.

El municipio de Ciénega cuenta con una gran plaza de mercado, en la que muchos de los habitantes de las veredas cercanas venden los productos de sus cultivos. También, cuenta con una plaza central en la que se encuentra una Iglesia, un monumento a un famoso ciclista y varias tiendas y mercados.

Al llegar al terminal, para dirigirse a la vereda de Cebadal, es necesario esperar allí a que salga una flota que pase por la vía Miraflores, lo cual, dependiendo de la hora, puede tardar entre 20 minutos y media hora. Durante ese tiempo es posible probar almojábanas y arepas recién horneadas y con el toque que las caracteriza y les da un sabor único de ese lugar.

Una vez en la flota que pasa por Miraflores se debe estar pendiente del costado derecho de la vía, ya que en este se encuentra, aproximadamente a 15 minutos de trayecto desde el terminal, un monumento que indica el punto de llegada para aquel que se dirige a la Escuela de Cebadal.

Al bajarse frente a dicho monumento se debe pasar la calle, al costado izquierdo de la vía, y después de caminar por 2 minutos se llega a la Institución Educativa Técnica Eduardo Barajas Coronado. Si en el camino a Ciénega es posible observar la riqueza de la vegetación, en este

lugar aún más, los verdes intensos y los suaves, los inmensos campos de cultivos y el mugido de vacas y toros envuelven a la Institución.

### ***Contexto Institución Educativa Técnica Eduardo Barajas Coronado***

La Institución Educativa Técnica Eduardo Barajas Coronado está ubicada en la vereda Cebadal, en el municipio de Ciénega, en el departamento de Boyacá. Esta les brinda servicio educativo a los habitantes de la vereda en una única jornada, atendiendo a los niños y a los jóvenes desde el grado Transición hasta Once. Cada curso tiene un profesor como director de grupo, quien usualmente les da la mayoría de sus clases, pero, también, hay profesores encargados de determinadas áreas. La Institución cuenta con un salón para cada grado, una cancha pavimentada, un aula múltiple, una biblioteca, un restaurante, baños y la oficina de los profesores y la del rector.

### ***Población de la Institución Educativa Técnica Eduardo Barajas Coronado***

La conformación de la comunidad de lectura se realizó con los 17 niños del grado primero, cuyas edades oscilaban entre los 5 y los 8 años. Estos niños pertenecen a familias que, en su mayoría, se dedican a la agricultura, de modo que ellos, desde pequeños, realizan labores en el campo con sus padres.

### **Descripción y análisis de las sesiones<sup>1</sup>**

A continuación se presenta, por fechas, la descripción y el análisis de las sesiones de la comunidad de lectura. Esta comunidad se conformó a lo largo del primer semestre del año 2017,

---

<sup>1</sup> Si bien antes del 28 de febrero se realizaron dos sesiones de lectura, estas no fueron reflexionadas de manera sistemática, por lo que su desarrollo no se presenta. Por otro lado, cabe mencionar que al finalizar las sesiones se abrió un espacio para la lectura de poemas, el cual se planeaba previamente, sin embargo no hay demasiadas reflexiones al respecto. Sobre este no se hacían comentarios, solamente se presentaba el título, el autor y se realizaba su lectura.

interviniendo un día a la semana, con los niños del grado primero de la Institución Educativa Técnica Eduardo Barajas Coronado.

La docente titular<sup>2</sup> de este curso, Ana Cecilia Rojas, cedió el espacio de 10:30 am a 2:30 pm para que las practicantes, quienes de ahora en adelante se presentan como la docente, realizaran las actividades planeadas. Su rol fue clave en las sesiones, pues, aunque no las lideró, siempre estuvo presente, tuvo conocimiento de las planeaciones, realizó aportes para mejorar las intervenciones y, en ocasiones, medió el espacio para facilitar la dinámica de algunas actividades.

Es pertinente aclarar que la descripción y el análisis de las sesiones es el resultado de un juicioso proceso de sistematización, para el cual se diligenciaron los instrumentos de planeación y reflexión diseñados por Pérez, Roa, Villegas y Vargas (2013). Dichos instrumentos fueron la fuente base para la reconstrucción de las sesiones y, además, para la identificación de los registros audiovisuales clave que ejemplifican ciertos momentos relevantes de estas.

Ahora bien, estos instrumentos fueron modificados para la presente sistematización en función de los intereses investigativos, de modo que las reflexiones de cada momento se orientaron más hacia aspectos puntuales relacionados con estos. Los intereses mencionados giraron en torno al rol del maestro y, a su vez, al proceso de los niños a lo largo de la conformación de la comunidad de lectura, por lo que para la elaboración del texto se codificó la información y se seleccionaron los aspectos relevantes de acuerdo a estos. Los instrumentos diligenciados a lo largo de la conformación de la comunidad de lectura se pueden observar en el anexo 1.

Así mismo, es pertinente aclarar que a lo largo de la descripción y el análisis de las sesiones se mencionan las tres obras literarias que se abordaron en la comunidad de lectura, las cuales

---

<sup>2</sup> A lo largo del documento se hace referencia a ella como *docente titular*. Al mencionar a la *docente* se hace referencia a la docente en formación que medió la situación didáctica. Además, es importante aclarar que la planeación y la reflexión de cada sesión estuvo a cargo de las docentes en formación María Alejandra Bernal y Alejandra Bolívar, quienes desarrollaron, también, esta sistematización.

fueron seleccionadas desde criterios específicos. Estas fueron: *Cuentos Pintados Rafael Pombo*, ilustrado por Ivar Da Coll (2008); *El lugar más bonito del mundo*, escrito por Ann Cameron (1988/2013); y *Camino a Casa*, escrito por Jairo Buitrago (2008/2012).

La primera se seleccionó con el propósito de generar un primer acercamiento a la literatura a partir de las rimas de Rafael Pombo, bajo el supuesto de que este autor sería conocido por los niños. El libro en particular se seleccionó por la elaboración estética de las imágenes, que, en algunos casos, hacen referencia a la cultura colombiana. La segunda, al ser un relato largo, se seleccionó teniendo en cuenta que aborda elementos cercanos a la vida de los niños, por lo se consideró que a partir de esta sería posible potenciar la conversación, relacionándola con aspectos personales.

Y la tercera se seleccionó con el propósito de que los niños exploraran un tipo de texto diferente a los abordados hasta el momento, el cual les permitiera relacionar la imagen con las palabras y, además, comprender que las ilustraciones también son relevantes en la obra. Ahora bien, la obra específica se escogió por el reto que su relación entre ilustraciones y texto implicaría para los niños y, también, por la elaboración cuidada de las ilustraciones y del lenguaje, lo cual crea un conjunto armónico que influencia la comprensión del texto, de acuerdo al énfasis que cada persona quiera darle a uno u otro aspecto a lo largo de la historia. Es decir, la posibilidad de construir múltiples interpretaciones frente al relato fue un criterio que se consideró para su selección.

### ***Febrero 28, 2017: Acercándonos a las narraciones #2***

Esta fue una de las primeras sesiones de lectura, por lo cual se planteó generar un primer acercamiento a la literatura a partir de las rimas de Rafael Pombo, bajo el supuesto de que este sería un autor conocido por los niños. Para ello, además del libro, se llevaron canciones basadas en los cuentos leídos, con el fin generar en los niños inquietud por la transformación de un género a otro.

Así, se leyeron los cuentos *Pastorcita* y *La pobre viejecita* del libro *Cuentos Pintados* Rafael Pombo, ilustrado por Ivar Da Coll (2008), elegidos por ser los más conocidos del autor. El libro en particular se seleccionó por la elaboración estética de las imágenes, que, en algunos casos, hacen referencia a la cultura colombiana.

Para iniciar la sesión, se organizó el salón en semi-círculo, posición en la que los niños quedaron alrededor de la docente, y se recordaron las normas que, creadas en sesiones anteriores, se tendrían en cuenta en el momento de lectura. Si bien los niños las tenían muy claras, aún no consideraban el espacio como algo particular, por lo que mencionaron algunas de otras situaciones, como, por ejemplo, las de la hora del almuerzo. Recordar las normas de interacción al inicio de la sesión permitió que se centraran más en el espacio y, a su vez, que se preocuparan por cumplirlas.

Antes de iniciar la lectura se exploraron las hipótesis que tenían los niños sobre qué es un autor y un ilustrador. Para ello, la docente les presentó el libro y les preguntó para ellos qué significaban esas palabras. El término autor inicialmente lo relacionaron con alguien que repara autos. Ante esto, la docente les dijo que el autor del libro era Rafael Pombo y, teniéndolo en cuenta, los niños rápidamente dijeron que el autor es el que escribe las palabras.

El concepto de ilustrador fue un poco más complejo. Inicialmente, dijeron que también se relacionaba con los autos. Sin embargo, la docente les dijo que el ilustrador del libro era Ivar Da Coll. En este momento la docente titular intervino y les mencionó que en otra clase ya habían visto ese tema, lo cual los ayudó a recordar que el ilustrador es el que hace los dibujos, tal como lo dijeron. Esta construcción puede consultarse en <https://www.youtube.com/watch?v=8CKyMJHuzEw>

Abrir espacios de construcción de conocimiento al interior de los momentos de lectura relacionados con lo que se lee es importante, pues aporta a la formación de los niños como lectores, ya que les propicia nuevos saberes que potencian su acercamiento a la lectura y a la literatura. En esta sesión particular, aclarar los conceptos de autor e ilustrador permitió que los

niños tuvieran un panorama diferente del libro leído y, además, posibilitó la creación de otras hipótesis frente a su producción.

Durante la lectura no se hicieron pausas para comentar, pero sí para que los niños, en cortos momentos, contemplaran las imágenes. La docente inició al frente del semi-círculo creado, pero fue necesario que paseara por este para que los niños pudieran detallar las imágenes, pues estaban muy interesados en estas, por lo que las contemplaron y contaron sus detalles. En este momento tocar las hojas fue un acto muy importante para ellos, al primer contacto comentaron que eran muy suavitas y, además, tocaron los dibujos para confirmar si tenían algún relieve. Permitir que los niños se acercaran al libro, lo tocaran y lo detallaran posibilitó la construcción de una relación particular con este como objeto y con el espacio como tal. Este acercamiento al libro y el interés por el mismo puede consultarse en <https://www.youtube.com/watch?v=ZabCJ1xxzWs> y en <https://www.youtube.com/watch?v=LBabdPv6uPo>

Posteriormente, al finalizar la lectura, se abrió el espacio para conversar al respecto. En este, los niños se limitaron a mencionar aspectos de la ilustración que les gustaron o a contar lo que detallaron en el momento anterior. La intervención inicial pudo haber influido en ello, pues solo se preguntó si alguien quería decir algo sobre la lectura, lo cual fue interpretado por los niños como decir qué les gustó y qué no.

Durante los comentarios, uno de los niños dijo que el libro le había gustado porque tenía muchas rimas, ante lo cual la docente le preguntó para él que significaba eso, pero no respondió. Algunos niños comentaron que tenían el libro de Rafael Pombo y recordaron algunos de los cuentos que habían leído de él. El nombre del autor fue mencionado constantemente y, al decirles que escucharían canciones sobre los cuentos leídos, se emocionaron bastante y se sorprendieron con su ritmo. Sin embargo, no se generaron comentarios al respecto.

### ***Marzo 7, 2017: Acercándonos una narración larga #1***

En esta sesión se inició la lectura de un relato largo. El libro seleccionado fue *El lugar más bonito del mundo* de Ann Cameron (1988/2013), teniendo en cuenta que la historia aborda

elementos cercanos a la vida de los niños, por lo que a partir de ello sería posible potenciar la conversación, relacionándola con aspectos personales. Además, se planteó complejizar los comentarios para que no se centraran únicamente en elementos puntuales del relato. Para ello, se planeó que la docente también comentara el libro, con el fin de que los niños retomaran algunos elementos de lo que ella dijera o realizaran comentarios similares.

Al iniciar, se organizó el salón en semi-círculo, un poco más cerrado que en la sesión pasada, con el propósito de facilitar la cercanía entre los miembros de la comunidad como tal y con los lectores. Ello dado que, en la reflexión sobre la lectura pasada, se evidenció que la ubicación de los niños influía en su conexión con la lectura y el libro. A su vez, la docente se ubicó en una silla igual a la de los niños, frente a ellos y a su altura. Luego, la docente recordó las normas de interacción y presentó a la autora del libro que se leería, contando algunos detalles de su vida y la anécdota personal que dio origen a su relato.

La organización del salón fue clave en la lectura, pues creó un ambiente particular que permitió compartir entre todos sin ser una imposición. Además, favoreció la relación tanto entre los niños como entre ellos y la docente. La disposición del espacio físico, la posición de quien lee y su ubicación son claves en la comunidad de lectura. Esto pues el hecho de que el lector esté a la altura de los niños, compartiendo con ellos, y no desde una posición superior, imponiéndose, es de gran importancia para que el espacio sea realmente una experiencia construida por y para todos. Se trata, entonces, de un espacio en el que todos son lectores que comparten opiniones, gustos y saberes.

Luego de organizar el salón, la docente realizó la lectura del capítulo 1 en voz alta, haciendo una pausa en la palabra ‘oropéndola’, con el propósito de definirla con los niños. Si bien ellos conocían su significado, tenían algunas confusiones en cuanto a sus detalles, de modo que a partir de sus comentarios se llegó a la caracterización de este animal. Este momento puede visualizarse en <https://www.youtube.com/watch?v=0wKKS3cwVkJ>

La palabra se definió de esa forma partiendo, por un lado, del reconocimiento de la obra y del autor, pues se considera que cada término produce cierto efecto en el lector y que su disposición

en el texto tiene que ver, precisamente, con una sensación o un ritmo particular que el autor creó. Como consecuencia, cualquier cambio alteraría la obra completa y el valor particular que su autor quiso darle. Por ello, el maestro no debe modificar los términos que pueden resultar ajenos para los niños, sino definirlos con ellos.

Esto, además de permitir una mejor comprensión del texto, posibilita reflexiones personales en torno a la diversidad de formas de expresión y al uso del lenguaje de manera particular, lo cual permite que, aun cuando las palabras puedan significar lo mismo, la narración tenga un efecto diferente en quien lee o escucha. Así, se generan ejes de reflexión indirectos sobre el uso estético del lenguaje y sus posibilidades de crear experiencias sensoriales y emocionales, a partir de ciertas formas de escribir o hablar.

Por otro lado, la forma en que se definió la palabra partió del interés por conocer los saberes previos de los niños y, además, del propósito de involucrarlos con la narración, llevándolos a construir hipótesis sobre esta. Además, tuvo que ver con las estrategias que los niños podían construir y apropiarse en medio de la lectura y del espacio como tal. Es decir, se reconoció que definir una palabra a partir de su contexto en la obra potenció que los niños establecieran relaciones entre los hechos y los términos del relato, lo cual les permitió crear conjeturas sobre el significado de ciertas palabras y, así, comprenderlas de acuerdo a lo leído. De esta forma, les fue posible asumir el rol de lectores activos y conscientes, potenciando el sentido que le dieron a la lectura mediante la comprensión de ciertos términos clave.

Durante la lectura, hubo momentos en los que los niños se conectaron más que en otros. Al respecto, se percibió que tuvo mayor impacto en los niños la matización que se realizó, más allá de la rapidez con la que se leyera. Lo anterior considerando que cuando la lectura se hizo con un ritmo acelerado, por temor al cansancio de los niños, ellos se dispersaron más. Entonces, es posible afirmar que la entonación, la vocalización y el respeto por el ritmo del texto generaron mayor interés. No obstante, esto no implicó el uso exagerado de la entonación o la creación de otras voces.

En relación con esto, se debe resaltar que generar interés por la lectura en los niños no necesita de una exageración visual o sonora, pues, como se evidenció en la sesión, es más agradable para ellos poder apreciar cada palabra del relato. Por ello, es fundamental que el maestro, desde su rol como lector, respete la escritura del autor y el ritmo que propone en su obra, pues permitir que cada palabra resuene y que los niños puedan seguir su sonido es mucho más cautivador para ellos. Por lo tanto, la elección de lo que se lee debe ser cuidada, ya que más allá de la historia los niños también valoran la elaboración del lenguaje.

Una vez finalizada la lectura, la conversación inició con la pregunta “¿alguien quiere decir algo sobre el capítulo?”, a la que los niños respondieron recordando situaciones puntuales de la historia. En torno a uno de estos comentarios se generó una conversación como tal, pues los niños se retomaron entre ellos para reconstruir una parte de la historia. Lo anterior es fundamental, pues más allá de comentarios aislados, lo que se pretende en este espacio es que los niños establezcan relaciones en las que, a partir de sus opiniones e hipótesis, construyan vínculos entre ellos y, a su vez, con los libros. En esta medida, es importante retomar lo que alguien dijo, volver sobre un comentario o complementar lo que se ha dicho para construir interacciones más extensas sobre un elemento particular.

Por lo anterior, y con el fin de complejizar un poco los comentarios, la docente les contó a los niños su experiencia al leer el primer capítulo, sin embargo ellos no se animaron a generar intervenciones similares. En medio de la conversación surgió la duda por el nombre del personaje e intentando recordarlo los niños mencionaron a Rafael Pombo, ante lo cual evocaron los cuentos leídos en la sesión anterior y, además, volvieron a mencionar lo que les había gustado de estos. Fue curioso evidenciar que esos cuentos llamaron tanto su atención.

### ***Marzo 14, 2017: Acercándonos una narración larga #2***

A partir de esta sesión la docente realizó un recuento de cada uno de los capítulos leídos, retomando los hechos que los niños recordaban, pero sin exigirles que mencionaran algunos considerados como “importantes”. Con esto se pretendió, por un lado, llevar el hilo conductor de la historia y, por otro, evidenciar qué era lo más relevante para ellos frente al relato leído. Además, se tuvo en cuenta que ello complejizaría la conversación, en la medida en que sería

posible para los niños relacionar algunos hechos puntuales con sus vidas. Este recuento puede visualizarse en <https://www.youtube.com/watch?v=KDkdLM6mSiQ&feature=youtu.be>

La sesión inició tal como en las semanas anteriores, organizando un semi-círculo y recordando las normas de interacción. Posteriormente, la docente les preguntó a los niños qué recordaban del capítulo anterior, ante lo cual mencionaron muchos detalles de la historia. Cuando la docente indagó por el nombre del personaje, los niños lo confundieron con Rafael Pombo, por lo que les preguntó si estaban seguros de ello o quién era él y, rápidamente, recordaron que era el autor de *La pobre viejecita* y *Pastorcita*.

Al iniciar la lectura del capítulo 2 de *El lugar más bonito del mundo*, fue evidente el cambio de actitud de los niños para centrarse en esta. Un ejemplo puntual se evidenció en una niña que estaba algo distraída, pero al escuchar a la docente leer se sorprendió, se acomodó en su puesto y centró su atención en la lectura.

Sobre lo anterior, cabe resaltar que la lectura en voz alta cada vez centra más a los niños, pues cuando escuchan que se ha iniciado el relato su actitud cambia y se disponen a escuchar lo que se lee. Entonces, aun cuando los momentos de interés y conexión varíen dependiendo de cada niño, la lectura los convoca en una dinámica distinta, lo cual no solo es consecuencia de los requerimientos de silencio u orden de la docente, pues en ese instante ella está centrada en la lectura y no en el comportamiento de los niños. A partir de esto, es posible reflexionar sobre la fuerza de la literatura para reunir, cautivar y regular a los niños, sin que sea necesaria una exigencia estricta frente a ello. Ellos, poco a poco, descubren algo que les llama la atención en la lectura, lo cual no es igual para todos, y se interesan por escucharla para continuar explorándola.

Durante la lectura hubo muchas interrupciones por parte del rector de la institución, lo que dispersó a los niños. Como consecuencia, fue necesario suspender el momento sin terminar el capítulo, ya que, aunque algunos niños expresaron su conmoción y sus deseos de continuar la lectura a pesar de la situación, no se escuchaba claramente y los niños no estaban concentrados. Si bien ello representó una limitación para continuar la lectura, fue un elemento que potenció el respeto por el espacio y por la necesidad de las normas de interacción. En relación con esto, fue

importante considerar que no solo se debían recordar las normas de interacción, pues, más allá de esto, lo que se pretendía era que los niños las tuvieran presentes para cumplirlas. Por lo tanto, hubo una verdadera aplicación de estas finalizando la lectura, cuando no se estaban respetando del todo, para lo cual se hizo explícita su importancia real a partir de la vivencia de dichas interrupciones y, así mismo, de la distorsión que causaron.

A pesar de esta situación, se abrió el espacio de conversación, en el que los niños iniciaron resaltando aspectos muy puntuales de la lectura. A partir de estos, la docente les preguntó qué creían que el personaje había sentido y por qué, dando paso a una conversación que giró en torno a las historias personales de los niños, relacionadas con una parte específica del relato.

Lo anterior evidenció que guiar la conversación en torno a aspectos puntuales fue una fortaleza, ya que le permitió a la docente retomar lo que los niños resaltaron de la historia para indagar sobre sus opiniones, inquietudes e, incluso, anécdotas al respecto. Así, en dicho momento se realizó un recuento que, si bien demostró la comprensión literal de los niños, fue retomado por la docente para conectar sucesos concretos interesantes para ellos y, de esta forma, complejizar la conversación. Este recuento general, además, enriqueció la comprensión de quienes no estuvieron tan atentos durante la lectura. Un ejemplo de ello puede consultarse en <https://www.youtube.com/watch?v=3gvtIeYnQFc&feature=youtu.be>

Ahora bien, esto representó un reto para la docente, pues las preguntas que formulara a partir del recuento podían generar o, por el contrario, impedir la conversación sobre aspectos personales. Y, además, fue una situación que le exigió ser consciente de sus palabras, de modo que el momento no se convirtiera en un control de lectura, sino que fuera realmente un diálogo sobre cómo eso que se leyó repercutió en cada uno y, a su vez, sobre las comprensiones que generó. Preguntas como ¿les gustó o no?, ¿por qué?, ¿qué creen que sintió el personaje?, ¿han vivido situaciones similares?, ¿qué podría hacer el personaje para resolver su situación? llevaron a los niños a repensar la historia y a analizarla más allá de los hechos como tal, ayudando a que la conversación tomara otro tono y se distanciara de ser un control literal de la comprensión de lectura.

Para finalizar, se abrió la posibilidad de que los niños que quisieran se prepararan para leer, como resultado de su propio interés por hacerlo, expresado a la docente al inicio de la jornada. A causa de ello, cuando se preguntó quiénes querían prepararse la propuesta tuvo una gran acogida y, así, 3 niños fueron seleccionados, de modo que eligieron un libro de la biblioteca del salón y la cantidad de páginas que leerían. En este momento fue necesario aclarar que en la próxima sesión podrían prepararse otros niños, pues algunos se molestaron por no ser escogidos.

Cabe resaltar que desde el inicio de la comunidad se tuvo claro que la invitación para que los niños se prepararan para leer se realizaría después de algunas sesiones de lectura, con el fin de generar en ellos un interés genuino por asumir el rol de lectores. Esto fue muy acertado, pues se evidenció que los niños valoraban el espacio y, en esta medida, se interesaron por hacer parte activa de este y liderarlo. Además, permitió suponer que disfrutaron la lectura, la apreciaron y comprendieron que esas palabras, esos libros, también les pertenecían y podían hacer parte de su vida.

### ***Marzo 21, 2017: Acercándonos una narración larga #3***

Para iniciar la sesión, se recordaron las normas de interacción, tal como siempre, lo cual contribuyó a la creación de un ritual en el espacio que propició que los niños cambiaran de actitud durante el momento, pues los dispuso para la lectura y los llevó a comprender qué se esperaba de ellos y, también, qué esperar de la situación.

Al finalizar el recuento de las normas, la docente agregó una nueva, la cual consistió en que los niños que no quisieran estar en el momento de lectura podían salir, sin que eso tuviera consecuencias negativas. La docente les preguntó si alguien quería hacerlo, ante lo cual los niños dijeron que no, pues deseaban saber qué sucedía en la historia.

Luego, la docente les pidió a los niños que se prepararon para leer que llevaran sus sillas adelante, lugar en el que ella se ubicó siempre, y se sentaran allí. De esta manera, cada uno se sentó al frente de sus compañeros, teniendo el libro que leería en sus manos, y, posteriormente, la

docente les preguntó quién quería iniciar la lectura, con el fin de asignar los turnos para leer. Cada niño leyó a su ritmo las páginas que preparó, sin pausas.

La ubicación de los niños, siguiendo la dinámica de la docente al leer, fue muy significativa, pues creó una postura especial para el rol del lector. De esta manera, los niños interpretaron que quien leía era la persona que lideraba el espacio y, por lo tanto, los demás eran participantes de su lectura. Ello generó que uno de los lectores les llamara la atención a varios de sus compañeros por incumplir las normas, tal como lo hacía la docente cuando asumía el rol de lectora. Lo anterior puede evidenciarse en los siguientes vídeos

[https://www.youtube.com/watch?v=yCWLau\\_EMPw&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=yCWLau_EMPw&feature=youtu.be) y

<https://www.youtube.com/watch?v=uhZfAeQnSiQ&feature=youtu.be>

La actitud de los niños que escuchaban fue muy interesante, pues fueron bastante respetuosos con sus compañeros lectores, aunque hubo algunas interrupciones. El hecho de que los niños no leyeran convencionalmente generó que el momento fuera algo tedioso para la audiencia, pues no comprendían lo que los lectores expresaban. Sin embargo, no los afanaron ni se dispersaron demasiado o interrumpieron su lectura, por el contrario atendieron activamente a esta.

Cuando los niños que se prepararon para leer terminaron su intervención, la docente inició la conversación preguntándoles cómo se habían preparado para leer. Entre las estrategias que utilizaron se encontraron leerles a algunos familiares y recibir ayuda de ellos. Al respecto, una niña contó que su hermana le guiaba el dedo en cada palabra, le decía cómo se pronunciaba y ella repetía. Un niño dijo que su mamá le enseñó algunas palabras que él no sabía y apagó el televisor para que leyera toda la tarde. Otra niña contó que se preparó a partir de la lectura de su mamá, quien le leyó el cuento primero y, luego, ella lo leyó sola. Todas estas dinámicas evidenciaron la manera en que la familia se involucró, aunque indirectamente, con la comunidad de lectura. A partir de ello se puede afirmar, entonces, que la lectura no solo incidió en los procesos escolares de los niños sino, también, en sus prácticas cotidianas, relacionándolos con sus familiares. Las intervenciones de los niños pueden consultarse en

<https://www.youtube.com/watch?v=PWp2MY9DvSY&feature=youtu.be>

Luego, la docente les preguntó a los niños de la audiencia si querían decir algo sobre la lectura de sus compañeros. Sus comentarios giraron en torno a los libros que les habían gustado, teniendo como referencia algunas ilustraciones de los mismos. Posteriormente, la docente les preguntó si querían darles algunos consejos a los lectores, teniendo en cuenta su lectura. Frente a esto, uno de los niños comentó que podían mejorar “para leer todo junto”. Además, con base en una de las dinámicas que utilizaron los lectores para prepararse, los niños conversaron en torno a la importancia de apagar el televisor para leer y, a su vez, de leerle a la mamá cuando está ocupada y no lo pueda hacer. Y, también, mencionaron aspectos como leer todos los días, no jugar con el celular cuando están leyendo y leer desde el día hasta la noche.

Antes de terminar el momento de comentarios la docente les preguntó a los niños qué libros habían leído sus compañeros, con el propósito de reflexionar sobre la omisión de la lectura del título por parte de los lectores. Debido a que ninguno sabía el nombre de los libros, se reflexionó con ellos sobre cuál sería el momento más pertinente para leerlos, a lo que contestaron que era mejor hacerlo antes de leer. De acuerdo con esto, se estableció que en las próximas sesiones los lectores leerían el título antes que la obra.

Una vez finalizaron los comentarios, los lectores retomaron su lugar en el semi-círculo y la docente asumió el rol de lectora, desde su posición usual frente a este. Así, antes de iniciar la lectura hizo el recuento de los sucesos de los capítulos pasados, lo cual le permitió evidenciar que los niños recordaban demasiados detalles y, por ello, les fue posible reconstruir la mayoría de la historia entre todos. Posteriormente, la docente leyó el capítulo que no terminó en la sesión anterior y, adicionalmente, el siguiente de *El lugar más bonito del mundo*.

Una vez finalizó la lectura, la conversación inició con la pregunta “¿alguien quiere decir algo sobre la lectura?”. Al respecto, los niños iniciaron exponiendo los sucesos que recordaban de los capítulos leídos y, sobre todo, el hecho de que la abuelita preparaba arroz con leche, frente a lo cual uno de ellos dijo que su abuelita lo hacía mejor. Retomando su comentario, la docente le dijo que eso no podría saberse porque no habían probado el de la abuelita del protagonista, lo cual generó hipótesis sobre cómo hacerlo, entre las que, por ejemplo, sugirieron hacer una máquina del tiempo o sacar a los personajes del libro.

Después, los niños reflexionaron sobre cómo se sentía el personaje frente a la partida de su mamá y cómo ellos se sentirían si estuvieran en la misma situación. Durante la conversación, la docente se vio en la necesidad de formular preguntas más específicas que permitieran que los niños profundizaran en las historias o anécdotas que contaban.

Para finalizar la sesión, la docente les preguntó quiénes querían prepararse para leer y, así, seleccionó a 2, no a 3 como en la sesión pasada, para que su lectura no resultara tan tediosa para la audiencia. Los niños que no fueron seleccionados se disgustaron y, como alternativa, le plantearon a la docente la posibilidad de llevar libros, aun cuando no fueran a leer en la próxima sesión. Esto se conversó con la docente titular, quien autorizó que lo hicieran los viernes y los llevaran de regreso al aula los lunes.

#### ***Marzo 28, 2017: Acercádonos una narración larga #4***

La sesión se inició organizando el salón y recordando las normas establecidas, más dos nuevas que la docente agregó: no repetir lo que el compañero ha dicho y no tener ningún objeto en las piernas o en las manos. Esta última fue necesaria debido a que tener objetos en las manos era factor de distracción para todos los niños, por lo cual, aunque se quería permitir que elementos como ruanas o sacos fueran utilizados para amenizar el espacio, fue indispensable crear esta norma.

Posteriormente, los niños que se prepararon para leer se ubicaron frente al semi-círculo y leyeron su obra. Fue muy interesante este momento ya que, por un lado, la docente decidió sentarse junto a los niños de la audiencia, en los puestos del semi-círculo. Es decir, se consideró como una participante más de la comunidad, que estaba presente para disfrutar la lectura, lo cual sorprendió bastante a los niños, ya que en la sesión anterior ella estuvo de pie detrás de los lectores. Lo anterior puede evidenciarse en

<https://www.youtube.com/watch?v=OnmVkVHytDI&feature=youtu.be>

Y, por otro lado, porque uno de los niños leyó convencionalmente, lo que permitió que sus compañeros comprendieran más la obra. Esto generó que los comentarios de los niños se

centraran en la historia que entendieron, lo cual ocasionó que, también, reflexionaran sobre la importancia de la lectura convencional. Como consecuencia, uno de los comentarios fue que quien no leyera convencionalmente “debería leer las palabras más pegaditas”. Ello se puede observar en <https://www.youtube.com/watch?v=QbExtASqH1E>

Al finalizar la conversación, los lectores retomaron su lugar en el semi-círculo y la docente se ubicó para leer. Antes de iniciar la lectura del capítulo 4 de *El lugar más bonito del mundo*, los niños realizaron el recuento de los sucesos del relato leído en la sesión anterior y, además, aclararon algunos detalles de este, como que quien se mencionó en la historia no era el papá del protagonista sino su padrastro. Cabe resaltar que todas las aclaraciones que se realizaron en estos recuentos fueron el resultado de aportes de los niños, los cuales provinieron de su iniciativa propia o de preguntas formuladas por la docente. De esta forma, la docente no trató de validar a los niños desde su interpretación, sino de enriquecer y aclarar las comprensiones de todos mediante el cuestionamiento sobre sus aportes.

En esta sesión se evidenció que los hechos sobre los que más detalles aportaron los niños fueron aquellos que los impactaron o que relacionaron con sus vidas, pues, por lo general, abordaban los mismos sucesos que en las conversaciones de sesiones anteriores. Además, fue recurrente que ciertos niños siempre aportaran el mismo suceso a la conversación, explicitando claramente todos sus detalles.

Tras finalizar el recuento, la docente inició la lectura del capítulo y, posteriormente, dio paso a la conversación al respecto. Durante esta, la docente puso a consideración de los niños una afirmación que hizo un personaje de la obra sobre la tristeza que sentía por no ir a la escuela, lo cual generó una discusión sobre si realmente era triste o no y lo divertido que podía ser aprender. Al respecto, uno de los niños dijo que era divertido cuando se podía leer, razón por la cual la docente les preguntó a todos que a quiénes les gustaba leer y por qué. La mayoría dijo que les gustaba, ya que les permite aprender, descubrir qué dice el texto, saber qué es y, también, compartirlo con la mamá.

Luego, se continuó hablando sobre la vida del personaje principal y uno de los niños dijo que sabía leer los carteles tal como lo hacía él en el libro. También, sugirió el tema de la abuelita del protagonista, a partir de lo cual varios niños dijeron que los abuelitos eran buenos con los niños y contaron historias sobre los suyos, algunos de los cuales ya habían muerto.

Antes de finalizar, la docente les preguntó a los niños qué creían que sucedería en los próximos capítulos, teniendo en cuenta que se acercaban al final de la obra. Ellos no se animaron a decir muchas cosas, la mayoría dijo que el protagonista se iba con la mamá y eran felices.

A lo largo de la sesión se evidenció el interés de los niños por hablar y la importancia que adquirió para ellos este acto, en el momento en que la docente les repartió los turnos para hablar, específicamente cuando dijo quiénes serían los últimos en hacerlo. Al respecto, algunos de sus comentarios fueron: “ay profe, permítame una palabrita” o “solo una palabra, por favor”. Esto permitió suponer que cada vez sentían más seguridad para intervenir en la conversación, aunque aún era necesario que se escucharan entre ellos para entrelazar sus comentarios.

#### ***Abril 03, 2017: Acercándonos una narración larga #5***

Para esta sesión se planeó que los niños leyeran en los grupos que la docente titular ya tenía organizados para el trabajo cotidiano en el aula, con el fin de que, al interior de estos, un niño les leyera a sus compañeros. Sin embargo, no fue una buena estrategia, debido a que el salón era muy pequeño y esto generó mucho ruido, lo cual distrajo tanto a los lectores como a quienes los escuchaban. Por ello, la docente decidió organizar el salón como siempre y les pidió a los niños que quienes se habían preparado para leer lo hicieran como se había hecho hasta el momento.

Generar ese cambio en la dinámica de lectura no fue pertinente porque, por un lado, el espacio físico no era el más apropiado, generaba distorsión y desconcentración. Y, por otro lado, porque los niños estaban iniciando su construcción como lectores en la comunidad, por lo cual la ritualización del momento era muy importante aún para ellos. Esto se evidenció en el comentario de algunos niños, quienes al ver que el salón no se organizó como siempre preguntaron por qué

no se iba a leer. Es decir, demostraron que para ellos el momento estaba muy vinculado todavía a ciertas dinámicas que lo representaban, de modo que variarlas implicaba que el momento no se desarrollaría.

Así, los niños que se prepararon realizaron la lectura de las obras que escogieron y, una vez finalizaron, se inició la conversación sobre ello. Los comentarios de la audiencia se complejizaron y se centraron en describir qué podían mejorar los lectores, mencionando que, por ejemplo, una de las lectoras no debería pegarse el libro a la cara porque no se escuchaba lo que decía. Además, en sus comentarios, los niños de la audiencia valoraron los libros que les habían leído de acuerdo a lo que pudieron comprender al respecto, a partir de la lectura convencional de los lectores. Es decir, no se centraron del todo en qué dibujos tenía la portada, sino en lo que los lectores leyeron para determinar si el libro les gustó o no. De esta manera finalizó la sesión, pues debido al tiempo que se invirtió en el cambio de dinámica no fue posible que la docente realizara la lectura de *El lugar más bonito del mundo*.

#### ***Abril 25, 2017: Acercándonos una narración larga #6***

La sesión se inició tal como siempre, organizando el salón y recordando las normas. Posteriormente, quienes se prepararon para leer, con asesoría de la docente titular, seleccionaron fragmentos más cortos, lo cual hizo que su lectura fuera más fluida. Durante su lectura fue posible observar que leerles a los compañeros se convertía en algo cada vez más importante, por lo que los niños se sentían nerviosos e influyentes cuando asumían el rol de lectores y, sobre todo, cuando se sentaban al frente.

Una vez finalizaron la lectura, se abrió el espacio para la conversación al respecto, en la que algunos niños de la audiencia buscaron apoyar a sus amigos mediante sus comentarios, por lo que dijeron que les gustaron algunos libros solo para animarlos. Esto, sin bien fue positivo en la medida en que alentó a los lectores y los ayudó a enfrentar las críticas recibidas, es una situación que debe ser regulada por el docente para que no se convierta en algo recurrente y, así, evite que los comentarios puedan complejizarse y contribuyan a la formación de los lectores. No obstante, hubo cierto equilibrio en torno a la crítica y al apoyo a los lectores, ya que otros niños de la audiencia centraron sus comentarios en lo que estos podrían mejorar para que su lectura fuera

más clara, haciendo referencia a aspectos como el tono de la voz y la claridad de la pronunciación.

Posteriormente, se realizó una línea del tiempo en el tablero con el fin de reconstruir la historia y, además, de darle un orden cronológico a los detalles que, aunque recordaban, eran dispersos para los niños y, así, proporcionar mayor claridad a su interpretación de la obra. Para ello, tuvo lugar una conversación al respecto, a partir de la cual los niños le dictaron a la docente aquellos sucesos que consideraron fundamentales en la reconstrucción de la historia, para que ella los escribiera en el tablero. Durante esta reconstrucción, a pesar del largo tiempo que pasó antes de la lectura, fue posible evidenciar el interés de los niños por la historia y, también, su conexión con detalles particulares de la misma, ya que algunos recordaron siempre los mismos detalles y los tuvieron muy claros.

Este momento, además, se convirtió en una breve reflexión sobre escritura, pues para comprobar si la docente ya había escrito lo que se estaba comentando, los niños se acercaron al tablero y buscaron cada uno de los comentarios aportados. Para ello, leyeron en grupos una a una las frases que la docente escribió y, así, confirmaron si correspondían a las que le habían dictado.

Dicha actividad puede visualizarse en los siguientes vídeos

<https://www.youtube.com/watch?v=kRCK1dX0vNs&feature=youtu.be>

<https://www.youtube.com/watch?v=b23b6z4J85o&feature=youtu.be>

<https://www.youtube.com/watch?v=IEegTA-dqik&feature=youtu.be>

<https://www.youtube.com/watch?v=ejNFL-H3M54&feature=youtu.be> y

[https://www.youtube.com/watch?v=vo8gMn\\_eLk&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=vo8gMn_eLk&feature=youtu.be)

Esta actividad fue muy potente, pues permitió relacionar saberes del sistema escrito en la reconstrucción de la historia. Por ello, se considera importante tener en cuenta que durante el momento de lectura también pueden abrirse espacios para reflexionar sobre la escritura y, a su vez, para complejizar las comprensiones que los niños tienen en torno a esta. Dictarle a la docente, por ejemplo, es una situación que los enfrenta a decidir qué palabras quieren que ella consigne y, además, a fijarse en las marcas gráficas que utiliza para registrarlas, lo que los lleva a comparar sus saberes con lo que la docente pone a su alcance a partir de su escritura.

Además, los pone en el reto de intentar leer lo que está escrito para confirmar la información, lo cual les permite relacionar tanto su forma de escribir como la que vieron que la docente utilizó y, a partir de ello, complejizar sus saberes. También, los lleva a crear pequeñas discusiones, lo cual genera una situación propicia para que puedan contrastar sus hipótesis y construir conocimiento colectivamente. De esta forma, los niños tienen 3 fuentes a las cuales recurrir para complejizar lo que saben: las marcas que hace la docente, las explicaciones y saberes de sus compañeros y, a su vez, sus propias comprensiones sobre el sistema escrito.

Luego de reconstruir los hechos leídos en la historia, la docente leyó en voz alta y sin pausas los últimos dos capítulos de *El lugar más bonito del mundo*. Y, posteriormente, se abrió paso a la conversación en torno a la historia, la cual se limitó a aspectos muy puntuales del libro en los que, aunque la docente tenía planeado preguntarles a los niños por su opinión frente a la última frase, ellos se limitaron a recordar momentos concretos de la historia.

Durante el momento final los niños exploraron los libros que tenían en la biblioteca del salón, lo cual no se tenía planeado. Para ello, se les permitió elegir el libro que quisieran leer y llevarlo a su puesto, bajo la instrucción de leer de manera silenciosa, que se modificó posteriormente en una lectura en voz alta para sí mismos por mayor comodidad y, a su vez, por el deseo que tenían de intercambiar los libros con sus compañeros. Cabe resaltar que algunos niños no cambiaron de libro y se interesaron por saber qué decía alguno en particular y, a su vez, que el salón contaba con algunos libros de imágenes, los cuales no querían porque decían que eso no era leer.

Este fue un momento muy interesante, ya que a los niños les permitió conocer los libros que tenían en su salón y, a su vez, explorar el sistema escrito a partir de su lectura, mientras que a la docente le permitió evidenciar los intereses de los niños por esta práctica y por la posibilidad de llevarla a cabo de forma autónoma.

Cabe resaltar que durante la lectura del relato largo no se mostraron las ilustraciones de la obra a los niños, con el propósito de indagar si estas eran o no un aspecto que impidiera su

interés o concentración frente a la historia. Al respecto, se evidenció que esto no generó ningún impedimento para que el relato fuera atractivo para ellos ni para que se motivaran por su lectura.

### ***Mayo 2, 2017: Exploración de un libro álbum***

En esta sesión se quiso que los niños exploraran otro tipo de texto que les permitiera relacionar la imagen con las palabras, el cual los llevara a comprender que las ilustraciones también son relevantes.

La sesión inició con la lectura de los niños que se prepararon para ello, lo cual, con el paso del tiempo, fue haciendo evidente sus avances en la decodificación del sistema escrito. De esta manera, la lectura fue cada vez más fluida y clara, mientras que los comentarios se centraron más en aquellos aspectos que impedían la comprensión de la obra por parte de la audiencia. Los que más resaltaron giraron en torno a que se debía leer un poco más rápido, “más pegadito” y más duro y, a su vez, en torno a la importancia de no pegarse el libro a la cara y a tener en cuenta que quienes no estaban leyendo, pero se habían preparado para ello, debían tener el libro quieto para no interrumpir la atención de los demás.

Luego, la docente presentó el libro que leería y a su autor, *Camino a Casa* de Jairo Buitrago (2008/2012), seleccionado por el reto que su relación entre ilustraciones y texto implicaría para los niños. Y, además, por la elaboración cuidada de las ilustraciones y del lenguaje, lo cual crea un conjunto armónico que influencia la comprensión del texto, de acuerdo al énfasis que cada persona quiera darle a uno u otro aspecto a lo largo de la historia. Es decir, la posibilidad de construir múltiples interpretaciones frente al relato fue un criterio que se consideró para su selección.

Cuando se inició la lectura, uno de los niños se sorprendió porque en la contra portada del libro no se encontraba su nombre ni el del autor, como en los demás, sino una imagen. Por ello, le preguntó a la docente por qué y ella le mostró que los nombres se encontraban en la página siguiente. La lectura fue realizada en voz alta por la docente, quien se detuvo en algunas imágenes que sorprendieron mucho a los niños, con el fin de darles la oportunidad de analizarlas.

Durante la lectura de las primeras páginas los niños se fascinaron con las imágenes, comentaron lo que veían en estas y lo relacionaron con el texto.

Una vez la docente finalizó la lectura, la conversación inició a partir de comentarios de los niños sobre aspectos que les gustaron, tanto de la historia como de las ilustraciones. Para complejizarla, la docente les preguntó qué opinaban de la imagen de las huellas del inicio y del final y por qué creían que cambiaban. A partir de ello, los niños crearon diversas hipótesis en torno a lo que podría significar el cambio en las huellas del león al inicio por las de una persona al final. Algunas opiniones iniciales se centraron en que los pasos finales eran de la mamá porque el león ya se había ido, lo cual se debió a que la niña de la historia inició caminando con el león y terminó con la mamá. Sin embargo, una niña dijo que podía ser el papá o la mamá, que no se sabía, lo cual fue retomado por la docente para cuestionar a los niños sobre la presencia del papá en el libro, ante lo cual uno dijo que lo había visto en la foto en la playa.

A raíz del comentario anterior se analizó la fotografía final de la obra, en la que sale la familia, y uno de los niños dijo que el papá era como el león, ante lo cual algunos niños dijeron que estaban de acuerdo y otros que no, pues algunos rasgos, como el pelo, no eran iguales. Posteriormente, la docente les preguntó a los niños dónde estaba el papá cuando los personajes estaban en la cama, lo cual generó muchas reflexiones resultantes de su cotidianidad, pues dijeron que no lo habían dejado entrar a la casa porque se había quedado en la playa y había peleado con la mamá.

Sobre ello, uno de los niños planteó que el papá se convirtió en el león y la docente, retomando su intervención, les preguntó a los niños qué creían de esto y ellos dijeron que sí por la cara y el pelo. Una niña en particular insistió en que el león era el papá, ya que, según ella, él se quedó en la playa y se puso bravo porque nadie lo quería, por lo que se convirtió en león. Otro niño dijo que el papá se volvió malvado. También dijeron que el león no era de la selva sino que era el papá, quien tenía algo, como poderes, para convertirse en león.

En medio de esta discusión, una niña pidió ver nuevamente al papá y, después de hacerlo, dijo que definitivamente el león era el papá. Varios niños la apoyaron comentando que debía

transformarse para ir a visitar a la familia porque estaba lejos. Otros rechazaron estas hipótesis, mencionando que los seres humanos no tienen el poder de transformarse pues eso solo lo hace Dios.

Todo ello generó una conversación en torno a historias de terror y leyendas que ellos sabían. Así, para continuar con el abordaje del tema, la docente les pidió a dos niños que indagaran en sus casas sobre historias de este tipo particulares de la región. Al finalizar el momento, un niño dijo que dormía solo y que recordaba a su abuelita en sus sueños, haciendo referencia al libro anterior, *El lugar más bonito del mundo*.

La conversación anterior puede visualizarse en

<https://www.youtube.com/watch?v=lzwrQqfCqE&feature=youtu.be>

<https://www.youtube.com/watch?v=keX3qzZjIcU&feature=youtu.be>

[https://www.youtube.com/watch?v=uRoQAmBGp\\_U&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=uRoQAmBGp_U&feature=youtu.be)

### ***Mayo 9, 2017: Acercamiento a las narraciones orales***

En esta sesión tuvo lugar un breve acercamiento a historias orales de la región. Para ello, se les pidió anteriormente a 2 niños que indagaran al respecto en sus casas y se prepararan para contarlas, aclarándoles que debían preguntárselas a sus familiares y no retomarlas de películas o de cuentos. De esta forma, se inició la sesión recordando los niños que se prepararon para contar sus historias, quienes, posteriormente, se ubicaron en el lugar de los lectores y contaron lo indagado. Al respecto no hubo comentarios, de modo que la docente pasó a la silla de los lectores y les contó una historia que ella indagó, también, con sus familiares.

Los niños estuvieron muy interesados por el tema, se sorprendieron e hicieron gestos relacionados con las historias contadas. Luego, se abrió el momento de conversación al respecto, en el que los niños, debido a su entusiasmo por el tema, comentaron historias de amigos o familiares, las cuales giraron en torno a brujas, monstruos y, en general, terror. Uno de los niños contó cómo eran las brujas, según lo que le habían dicho sus familiares, y otro dijo que su abuelita era vecina de una. En esta conversación los niños se retomaron entre ellos para complementar las historias que estaban contando. No obstante, sus comentarios empezaron a

relacionarse con películas que habían visto, razón por lo cual la docente decidió finalizar el momento.

## **Resultados**

### **Cuando el maestro es un lector genuino en la intimidad y en el aula, aportes de su postura a la formación de lectores y escritores**

En el presente apartado se analizan cinco sesiones de la sistematización -Febrero 28 y Marzo 7, 14, 21 y 28-, a la luz de los planteamientos desarrollados en el apartado teórico, con el propósito de observar la incidencia del rol del maestro como lector y como diseñador de situaciones didácticas, en este caso de una comunidad de lectura, en la formación de los niños como lectores y escritores genuinos.

Dichas sesiones fueron seleccionadas para el análisis, ya que dan cuenta del proceso del maestro desde que inició la comunidad y sus transformaciones a lo largo de esta y, a su vez, evidencian la incidencia de su rol en la formación de los niños. Cabe resaltar que para ello la teoría y las sesiones no se describieron en su totalidad, pues su descripción detallada se encuentra en el capítulo 2 y en la sistematización, de modo que se retomaron planteamientos y situaciones específicas de estas que ejemplifican y le dan forma al análisis. Así, a continuación se presentan los resultados del análisis y, a su vez, unas conclusiones al respecto, ante lo cual se torna relevante mencionar que la metodología que se siguió para su desarrollo se encuentra explícita en el capítulo 1.

#### **Resultados del análisis**

Los resultados del análisis se dividen en dos grandes apartados: el rol del maestro como *lector* y como *diseñador de situaciones didácticas*, los cuales están conformados por diversas categorías.

### *El rol del maestro como lector*

No se puede dar algo que no se tiene, como menciona Machado (2002). En este caso, si el maestro no se ha descubierto lector, ¿cómo pretende formar lectores?, ¿desde qué visión lo haría? Un lector genuino es aquel que ha encontrado en la literatura un hogar, un refugio, un ir hacia que lo moviliza, que lo lleva en un proceso interminable lleno de reflexiones, significaciones y resignificaciones que le dan una nueva visión del mundo y, a su vez, de su estancia en este.

En esta medida, ya que el maestro es el encargado de formar lectores y escritores, se torna relevante reflexionar sobre su propio rol como lector y la manera en que su experiencia personal con la literatura incide en su quehacer en el aula. Para ello, a continuación se presenta, desde dos categorías resultantes de la teoría, el análisis de las sesiones mencionadas.

#### *Cuando el maestro es un lector genuino*

Cuando el maestro es un lector genuino ha sido afectado estéticamente por la literatura y, por ende, comprende su importancia, de modo que no la pasa por alto en el aula ni la escolariza. En esta medida, el maestro, gracias a su experiencia propia como lector, tiene un criterio que le permite diferenciar la literatura que es el resultado de un trabajo estético de aquella diseñada con fines comerciales y morales (Andruetto, 2009). Ello es fundamental, ya que las obras que lleve al aula influenciarán no solo en la concepción de los niños al respecto sino, también, en su relación con la literatura.

Aunado a ello, en las sesiones analizadas se encontró que la maestra construyó conocimientos en torno a la literatura que caracterizan el rol de un lector, tales como la importancia del autor y del ilustrador de la obra. Y por ello, ya que comprendió su relevancia en la formación del lector, les dio lugar el aula:

“Antes de iniciar la lectura se exploraron las hipótesis que tenían los niños sobre qué es un autor y un ilustrador” (Febrero 28, 2017).

“Antes de terminar el momento de comentarios la docente les preguntó a los niños qué libros habían leído sus compañeros, con el propósito de reflexionar sobre la omisión de la lectura del título por parte de los lectores” (Marzo 21, 17).

Como se evidencia en las citas, la maestra, más allá de propiciar un espacio en el que los niños se acercaran al sistema escrito, buscó promover, desde que le dio lugar a la comunidad de lectura en el aula, un encuentro genuino con la literatura, en el que aspectos como el nombre del autor y del ilustrador de la obra fueron relevantes para la formación de lectores genuinos.

Además, si bien usualmente la definición de dichos aspectos se tiene en cuenta en el aula, lo que en este caso se buscó no fue estandarizar una definición de los términos sino, al contrario, propiciar que los niños reconocieran que cada obra tiene un autor y, en algunos casos, un ilustrador, y que son ellos quienes le dan vida.

Ahora bien, cuando el maestro es un lector genuino reconoce que el encuentro con la literatura no puede ser impuesto (Machado, 2002), ya que cada obra le habla a su lector de manera particular. En esta medida, si bien al leer una obra en el aula puede esperar ciertas reacciones o comentarios por parte de los niños, ya que conoce su realidad, lo que esta suscite en ellos es completamente personal, razón por la cual no impone resultados inmediatos en sus procesos, sino que respeta sus ritmos y sus encuentros con esta.

Aunado a ello, en las sesiones se encontró que en la comunidad de lectura se pretendió, desde el inicio, propiciar en los niños un interés genuino por la literatura y, a su vez, porque asumieran el rol de lectores, de modo que no se buscó imponerles determinadas reacciones frente a la literatura:

“A partir de esto, es posible reflexionar sobre la fuerza de la literatura para reunir, cautivar y regular a los niños, sin que sea necesaria una exigencia estricta frente a ello. Ellos, poco a poco, descubren algo que les llama la atención en la lectura, lo cual no es igual para todos, y se interesan por escucharla para continuar explorándola” (Marzo 14, 17).

“Cabe resaltar que desde el inicio de la comunidad se tuvo claro que la invitación para que los niños se prepararan para leer se realizaría después de algunas sesiones de lectura, con el fin de generar en ellos un interés genuino por asumir el rol de lectores” (Marzo 14, 17).

Otro aspecto que tiene en cuenta un maestro lector es que, si bien es un lector genuino en lo íntimo, su rol cambia cuando se torna en un lector en voz alta, es decir, en un lector para otros, en este caso para los niños. Por ello, mantiene una posición crítica y reflexiva sobre su quehacer, que le permite analizar qué está haciendo y cuáles son las implicaciones de ello en la formación de los niños (Pérez y Roa, 2010). Sobre este aspecto, en las sesiones se encontró que la maestra reflexionó sobre su quehacer en la comunidad de lectura:

“La intervención inicial pudo haber influido en ello, pues solo se preguntó si alguien quería decir algo sobre la lectura, lo cual fue interpretado por los niños como decir qué les gustó y qué no” (Febrero 28, 17).

“Una vez finalizada la lectura, la conversación inició con la pregunta ‘¿alguien quiere decir algo sobre el capítulo?’” (Marzo 7, 17).

“Ello representó un reto para la docente, pues las preguntas que formulara a partir del recuento podían generar o, por el contrario, impedir la conversación sobre aspectos personales. Y, además, fue una situación que le exigió ser consciente de sus palabras, de modo que el momento no se convirtiera en un control de lectura, sino que fuera realmente un diálogo sobre cómo eso que se leyó repercutió en cada uno y, a su vez, sobre las comprensiones que generó” (Marzo 14, 17).

“Fue muy interesante este momento ya que, por un lado, la docente decidió sentarse junto a los niños de la audiencia, en los puestos del semi-círculo. Es decir, se consideró como una participante más de la comunidad, que estaba presente para disfrutar la lectura, lo cual sorprendió bastante a los niños, ya que en la sesión anterior ella estuvo de pie detrás de los lectores” (Marzo 21, 17).

Como se evidencia en las citas, la maestra reflexionó sobre sus intervenciones en la comunidad, teniendo en cuenta aspectos como la pertinencia de sus preguntas, de sus palabras y de su posición física en el espacio, lo cual le permitió complejizarlas, en aras de favorecer la formación de lectores.

### *Lo estético en la literatura*

Al hablar del componente estético de la literatura se hace referencia al resultado de un trabajo cuidadoso, reflexivo, íntimo, lleno de valor, sin dogmas y libre que ha realizado el escritor en su

obra (Paz, 1972). Este moviliza al lector, lo invita a ahondar en sí mismo y en el mundo, lo cual cambia su perspectiva, pues genera un eco en su vida que trasciende a su intimidad.

En esta medida, ya que el encuentro con lo estético en la literatura consiste en un proceso íntimo y personal, no es posible garantizar que una obra genere lo mismo en dos lectores. Cada lector, desde sus vivencias, es afectado de una manera particular y, en esta medida, guiado hacia ciertas reflexiones, significaciones y tonalidades que le dan sentido a su mundo, una nueva perspectiva al respecto. En otras palabras, ya que el lenguaje de la obra literaria es libre, vivo y está abierto a una infinita posibilidad de significaciones, siempre tiene algo que decirle al lector (Calvino, 1992).

Así, cuando el maestro es un lector, reconoce el componente estético de la literatura pues ha sido afectado por este y, por ende, tiene en cuenta la importancia de propiciar el encuentro de sus estudiantes con la literatura de manera genuina, no escolarizada. Ello ya que sabe que a partir de este los niños tendrán la oportunidad de sumergirse en la narración y, así, reconocerse, resignificarse y narrarse. Al respecto, en las sesiones se evidenció que la maestra reconoció lo estético y su importancia en la formación de los niños como lectores:

“El libro en particular se seleccionó por la elaboración estética de las imágenes” (Febrero 28, 2017).

“La palabra se definió de esa forma partiendo, por un lado, del reconocimiento de la obra y del autor, pues se considera que cada término produce cierto efecto en el lector y que su disposición en el texto tiene que ver, precisamente, con una sensación o un ritmo particular que el autor creó. Como consecuencia, cualquier cambio alteraría la obra completa y el valor particular que su autor quiso darle. Por ello, el maestro no modifica los términos que pueden resultar ajenos para los niños, sino que los define con ellos” (Marzo 7, 17).

“Esto, además de permitir una mejor comprensión del texto, posibilita reflexiones personales en torno a la diversidad de formas de expresión y al uso del lenguaje de manera particular, lo cual permite que, aun cuando las palabras puedan significar lo mismo, la narración tenga un efecto diferente en quien lee o escucha. Así, se generan ejes de reflexión indirectos sobre el uso estético del lenguaje y sus posibilidades de crear experiencias sensoriales y emocionales, a partir de ciertas formas de escribir o hablar” (Marzo 7, 17).

“En relación con esto, se debe resaltar que generar interés por la lectura en los niños no necesita de una exageración visual o sonora, pues, como se evidenció en la sesión, es más agradable para ellos poder apreciar cada palabra del relato. Por ello, es fundamental que el maestro, desde su rol como lector, respete la escritura del autor y el ritmo que propone en su obra, pues permitir que cada palabra resuene y que los niños puedan seguir su sonido es mucho más cautivador para ellos. Por lo tanto, la elección de lo que se lee debe ser cuidada, ya que más allá de la historia los niños también valoran la elaboración del lenguaje” (Marzo 7, 17).

Como se puede observar en las citas, la maestra comprendió que en la obra todo tiene una intencionalidad, cada detalle, hasta los silencios, son el resultado del trabajo cuidado del autor. Por ello, la respetó y buscó la manera de acercarla a los niños sin modificarla, razón por la cual, por ejemplo, construyó con ellos la definición de una palabra que les era ajena, sin necesidad de cambiarla, y optó por respetar el ritmo del relato.

A su vez, gracias a su experiencia como lector genuino, el maestro sabe que cada obra le habla a su lector de manera particular, por lo que, teniendo en cuenta su cercanía con el mundo de sus estudiantes, lleva al aula literatura que, considera, puede generar eco en sus vidas. Sobre ello, en las sesiones se encontró que la maestra tuvo en cuenta la realidad de los niños para la selección de la literatura y, además, que esta generó eco en sus vidas:

“El libro seleccionado fue El lugar más bonito del mundo de Ann Cameron, teniendo en cuenta que la historia aborda elementos cercanos a la vida de los niños” (Marzo 7, 17).

“En medio de la conversación surgió la duda por el nombre del personaje e intentando recordarlo los niños mencionaron a Rafael Pombo, ante lo cual evocaron los cuentos leídos en la sesión anterior y, además, volvieron a mencionar lo que les había gustado de estos. Fue curioso evidenciar que esos cuentos llamaron tanto su atención” (Marzo 7, 17).

“En esta sesión se evidenció que los hechos sobre los que más detalles aportaron los niños fueron aquellos que los impactaron o que relacionaron con sus vidas, pues, por lo general, abordaban los mismos sucesos que en las conversaciones de sesiones anteriores. Además, fue recurrente que ciertos niños siempre aportaran el mismo suceso a la conversación, explicitando claramente todos sus detalles” (Marzo 28, 17).

Uno de los resultados de ello, como se evidencia a continuación, fue que los niños llegaron a interesarse en la literatura de manera genuina. Es decir, gracias al eco que esta generó en sus vidas, empezaron a reconocer que la literatura les podía hablar de manera particular y, por ello, su concepción y actitud al respecto se transformó:

“Al iniciar la lectura del capítulo 2 de El lugar más bonito del mundo, fue evidente el cambio de actitud de los niños para centrarse en esta. Un ejemplo puntual se evidenció en una niña que estaba algo distraída, pero al escuchar a la docente leer se sorprendió, se acomodó en su puesto y centró su atención en la lectura” (Marzo 14, 17).

Por ello, un maestro lector busca que sus estudiantes experimenten el goce estético de la literatura, de modo que no la escolariza, sino que, al contrario, complejiza las conversaciones al respecto en aras de que los niños reflexionen sobre este desde sus vivencias, pero respetando sus procesos. Al respecto, en las sesiones se observó que la maestra, más allá de comentarios puntuales en torno al relato, buscó crear puentes entre la literatura y la cotidianidad de sus estudiantes, de modo que les dio la oportunidad de hablar al respecto desde sus propias vivencias, sin imponer determinados comentarios o saberes esperados:

“A partir de estos, la docente les preguntó qué creían que el personaje había sentido y por qué, dando paso a una conversación que giró en torno a las historias personales de los niños, relacionadas con una parte específica del relato” (Marzo 14, 17).

### ***El rol del maestro como diseñador de situaciones didácticas***

El maestro, al ser el diseñador de las situaciones didácticas que tienen lugar en el aula, ejerce un rol político (Pérez y Roa, 2010), ya que su quehacer responde a sus concepciones teóricas y, a su vez, a su concepción sobre sujetos, ciudadanía, entre otros. Es decir, sus acciones en el aula se ven completamente influenciadas por sus fundamentos y sus comprensiones, los cuales, a su vez, inciden en la formación de los niños, ya que son ellos quienes viven las situaciones diseñadas por el maestro.

En esta medida, se torna relevante reflexionar sobre la postura teórica del maestro y, a su vez, sobre la incidencia de esta en el diseño de situaciones didácticas, en este caso de una comunidad de lectura. Así, a continuación se presenta, desde dos categorías resultantes de la teoría, su análisis en las sesiones seleccionadas.

### *La postura teórica del maestro sobre el lenguaje determina el lugar que le da en el aula*

La concepción del maestro sobre literatura, desde su rol como lector y como maestro diseñador de situaciones didácticas, influye en la manera en que la aborda en el aula (Machado, 2002). Por ello, si este no tiene relación personal con la literatura, lo más probable es que la aborde en el aula con fines meramente académicos, es decir, con el propósito de formar a los niños como decodificadores del sistema escrito. Ahora bien, si el maestro es un lector genuino, su propósito al llevar la literatura al aula se relaciona con formar lectores genuinos, que tengan un encuentro estético con la literatura, el cual genere eco en sus vidas, un susurro, como diría Barthes (1994), que los lleve a transformarse, repensarse y movilizarse.

En esta medida, la palabra puede ser homogeneizada, es decir, considerada desde un único significado, lo cual le da al maestro la posibilidad de presuponer las comprensiones de los niños al respecto. O, al contrario, puede ser una palabra viva, libre, abierta a su multiplicidad de significaciones (Paz, 1972), de modo que, si bien el maestro puede suponer que la obra le dirá algo a los niños, no sabe qué, pues reconoce que cada encuentro es íntimo y único, es decir, respeta la individualidad de sus procesos.

Esto, como es claro, no solo se relaciona con los fundamentos teóricos del maestro sino, además, con su postura política frente a la formación de sujetos, atendiendo a quiénes pretende formar y por qué. Al respecto, en las sesiones analizadas se encontró que la postura teórica de la maestra determinó las características de la comunidad de lectura y, a su vez, que tanto esta como su rol como lectora influyeron directamente en las interacciones que tuvieron lugar al interior del espacio:

“Por otro lado, la forma en que se definió la palabra partió del interés por conocer los saberes previos de los niños y, además, del propósito de involucrarlos con la narración, llevándolos a

construir hipótesis sobre esta. Además, tuvo que ver con las estrategias que los niños podían construir y apropiarse en medio de la lectura y del espacio como tal. Es decir, se reconoció que definir una palabra a partir de su contexto en la obra potencia que los niños establezcan relaciones entre los hechos y los términos del relato, lo cual les permite crear conjeturas sobre el significado de ciertas palabras y, así, comprenderlas de acuerdo a lo leído. De esta forma, les es posible asumir el rol de lectores activos y conscientes, potenciando el sentido que dan a la lectura mediante la comprensión de ciertos términos clave” (Marzo 7, 17).

“En esta medida, es importante retomar lo que alguien dijo, volver sobre un comentario o complementar lo que se ha dicho para construir interacciones más extensas sobre un elemento particular” (Marzo 7, 17).

En las citas anteriores es posible evidenciar aspectos de la postura teórica de la maestra y, a su vez, de su rol como lectora. En torno a la primera, el interés por conocer los saberes de los niños y, a partir de estos, construir el significado de una palabra demuestra que la maestra no buscó imponer o transmitirles conocimientos sino, al contrario, construirlos con ellos, en conjunto. Aunado a ello, la siguiente cita revela que más allá de buscar que los niños dieran una definición concreta de ciertos términos, en este caso de autor, la maestra pretendió que lo comprendieran a partir de sus propias experiencias, lo cual le dio forma a sus intervenciones:

“El término autor inicialmente lo relacionaron con alguien que repara autos. Ante esto, la docente les dijo que el autor del libro era Rafael Pombo y, teniéndolo en cuenta, los niños rápidamente dijeron que el autor es el que escribe las palabras” (Febrero 28, 17).

La configuración de este espacio, como se puede evidenciar, permitió que los niños tuvieran sus primeros acercamientos genuinos con la literatura en el aula, ya que vivenciaron experiencias diversas a las que la escuela propone cuando esta se aborda con fines académicos. En esta medida, los niños, al ser miembros de un espacio en el que sus voces fueron escuchadas, construyeron una voz propia y una postura crítica que les permitió hablar de sus comprensiones no por imposición sino por gusto, para dar cuenta de estas y defender sus ideas, teniendo en cuenta las de los demás.

Ahora bien, cabe resaltar que, en la mayoría de los casos, el aula es el espacio en el que muchos niños tienen su primer encuentro con la literatura, el cual no solo determina su concepción al respecto sino, además, su relación con esta. Por ello, el rol del maestro se torna fundamental, ya que es quien está encargado de diseñar las situaciones didácticas que proporcionarán el acercamiento de los niños a la literatura. Sobre ello, en las sesiones analizadas se evidenció que la configuración del espacio y las dinámicas que tuvieron lugar al interior de este incidieron en la percepción de los niños sobre la literatura, llevándolos a tener un acercamiento a esta por gusto y no por obligación. Es decir, se descubrieron como lectores de manera genuina:

“Para finalizar, se abrió la posibilidad de que los niños que quisieran se prepararan para leer, como resultado de su propio interés por hacerlo expresado a la docente al inicio de la jornada” (Marzo 14, 17).

Respecto a la segunda, el hecho de querer involucrar a los niños en la narración con el fin de que construyeran hipótesis al respecto, demuestra que el abordaje de la literatura no consistió en que ellos aprendieran a identificar aspectos escolarizados de la literatura, como, por ejemplo, los nombres y las características de los personajes de la obra. Por el contrario, se puede evidenciar que se pretendió que tuvieran un acercamiento genuino a la literatura y, por medio de conversaciones, en este caso en torno a la significación de una palabra, se encontraran con palabras vivas que, en su totalidad, es decir en frases, les podían hablar de manera particular.

Además, como se puede evidenciar en la siguiente cita, la maestra, desde su rol como lectora genuina, reconoció el trabajo estético de la obra, razón por la cual lo respetó y, en lugar de alterarlo, lo significó con los niños para que ellos pudieran tener un acercamiento a este y disfrutar del goce estético de la obra:

“La palabra se definió de esa forma partiendo, por un lado, del reconocimiento de la obra y del autor, pues se considera que cada término produce cierto efecto en el lector y que su disposición en el texto tiene que ver, precisamente, con una sensación o un ritmo particular que el autor creó. Como consecuencia, cualquier cambio alteraría la obra completa y el valor particular que su autor

quiso darle. Por ello, el maestro no modifica los términos que pueden resultar ajenos para los niños, sino que los define con ellos” (Marzo 7, 17).

Por lo anterior, es claro que la relación del maestro con la literatura incide en la manera en que la aborda en el aula y, además, en que propicie y entienda los procesos de los niños en su formación como lectores genuinos. Por ello, aspectos como respetar la escritura del autor o permitir que los niños tengan un acercamiento con el libro como objeto físico cobran sentido en su quehacer:

“Permitir que los niños se acercaran al libro, lo tocaran y lo detallaran posibilitó la construcción de una relación particular con este como objeto y con el espacio como tal” (Febrero 28, 17).

En este sentido, la postura del maestro puede generar que los niños vean el acto de leer como algo meramente académico, que solo tiene lugar en la escuela, o como un acto que la trasciende, pues les habla de manera particular. Entonces, se formarán como lectores que se relacionan con la literatura por deber o por amor.

### *La literacidad se constituye en el marco de un espacio particular*

La literacidad, entendida como la manera en que se usa el lenguaje, lo que se hace con este, se constituye en el marco de una comunidad específica, la cual le atribuye ciertos usos, costumbres, significaciones, entre otros aspectos que inciden en la visión que los sujetos pertenecientes a esta tengan del mundo y, por ende, en la manera en que se reconozcan en este y se narren (Zavala, 2008).

Por ello se habla de literacidades, ya que cada contexto, de acuerdo a sus características específicas, configura una que hace parte de la cotidianidad de sus habitantes, de la manera en que son y están en un discurso (Zavala, 2009). En esta medida, los sujetos son miembros de cierto discurso por su participación en este, en sus prácticas, lo cual configura en ellos una identidad que les permite sentirse pertenecientes al mismo, ya que tienen voz y se relacionan con otros que comparten sus costumbres (Zavala, 2009).

Al respecto, en las sesiones analizadas se encontró que la maestra diseñó un espacio particular, la comunidad de lectura, el cual se caracterizó desde el comienzo por poseer unas prácticas específicas que configuraron las relaciones que tuvieron lugar en este y, por ende, la formación de los niños como lectores genuinos:

“Al iniciar, se organizó el salón en semi-círculo, un poco más cerrado que en la sesión pasada, con el propósito de facilitar la cercanía entre los miembros de la comunidad como tal y con los lectores. A su vez, la docente se ubicó en una silla igual a la de los niños, frente a ellos y a su altura” (Febrero 28, 17).

“La organización del salón fue clave en la lectura, pues creó un ambiente particular que permitió compartir entre todos sin ser una imposición. Además, favoreció la relación tanto entre los niños como entre ellos y la docente. La disposición del espacio físico, la posición de quien lee y su ubicación son claves en la comunidad de lectura. Esto pues el hecho de que el lector esté a la altura de los niños, compartiendo con ellos, y no desde una posición superior, imponiéndose, es de gran importancia para que el espacio sea realmente una experiencia construida por y para todos. Se trata, entonces, de un espacio en el que todos son lectores que comparten opiniones, gustos y saberes” (Marzo 7, 17).

Como se puede observar en las citas, aspectos como la organización del espacio o la posición de la maestra se tornaron relevantes en la configuración del espacio, ya que de acuerdo a este se pensó, por ejemplo, en la cercanía de los niños, en aras de favorecer su interacción y, a su vez, su experiencia genuina con la literatura.

Así mismo, se encontró que desde el inicio de la comunidad de lectura la maestra construyó, junto con los niños, unas normas de interacción que incidieron en su comportamiento durante esta. Cabe resaltar que el hecho de que las normas fueran construidas con los niños los llevó a tenerlas en cuenta a lo largo de las sesiones, no como una obligación sino porque realmente comprendieron su importancia para el desarrollo de los momentos.

“Si bien ello representó una limitación para continuar la lectura, fue un elemento que potenció el respeto por el espacio y por la necesidad de las normas de interacción. En relación con esto, fue

importante considerar que no solo se debían recordar las normas de interacción, pues, más allá de esto, lo que se pretendía era que los niños las tuvieran presentes para cumplirlas. Por lo tanto, hubo una verdadera aplicación de estas finalizando la lectura, cuando no se estaban respetando del todo, para lo cual se hizo explícita su importancia real a partir de la vivencia de dichas interrupciones y, así mismo, de la distorsión que causaron” (Marzo 14,17).

En la cita anterior se da cuenta de una situación particular en la que, durante el desarrollo de una sesión, la comunidad de lectura se vio constantemente interrumpida por intervenciones de externos en el aula. Ante ello, como allí se menciona, los niños, gracias a sus propias vivencias, comprendieron la necesidad de respetar y tener presentes las normas de interacción, más allá de repetirlas de memoria.

También, se evidenció que la maestra y los niños, a lo largo del desarrollo de la comunidad de lectura, construyeron y le dieron lugar a ciertos rituales que caracterizaron las sesiones. Dichos rituales, además, incidieron en la concepción de los niños sobre el espacio como tal y, así mismo, sobre su rol como lectores. Respecto a lo primero, se encontró que aspectos como su posición en el espacio o el recuento de las normas de interacción al iniciar la lectura les permitió ir asumiendo una postura particular, característica de ese espacio concreto:

“La sesión inició tal como en las semanas anteriores, organizando un semi-círculo y recordando las normas de interacción” (Marzo 14, 17).

“Para iniciar la sesión, se recordaron las normas de interacción, tal como siempre, lo cual contribuyó a la creación de un ritual en el espacio que propició que los niños cambiaran de actitud durante el momento, pues los dispuso para la lectura y los llevó a comprender qué se esperaba de ellos y, también, qué esperar de la situación” (Marzo 21, 17).

En torno a lo segundo, dichos rituales incidieron en la concepción de los niños sobre su rol como lectores, ya que hacer un recuento de lo leído hasta el momento antes de iniciar la lectura de la obra o conversar después de esta fueron aspectos que les permitieron reconocer que esta incide en ellos, que puede generar ecos en su interior y que les puede hablar en su particularidad:

“Una vez finalizó la lectura, la conversación inició con la pregunta ‘¿alguien quiere decir algo sobre la lectura?’” (Marzo 21, 17).

“Al finalizar la conversación, los lectores retomaron su lugar en el semi-círculo y la docente se ubicó para leer. Antes de iniciar la lectura del capítulo 4 de El lugar más bonito del mundo, los niños realizaron el recuento de los sucesos del relato leído en la sesión anterior y, además, aclararon algunos detalles de este, como que quien se mencionó en la historia no era el papá del protagonista sino su padrastro” (Marzo 28, 17).

Además, el ser partícipes de dicha comunidad, caracterizada por ciertos rituales, les permitió reconocer que tenían una voz y que esta era atendida y respetada y, en esta medida, reconocer que la voz de los otros, tal como la de ellos, merecía el mismo trato:

“En torno a uno de estos comentarios se generó una conversación como tal, pues los niños se retomaron entre ellos para reconstruir una parte de la historia” (Marzo 7, 17).

“En esta sesión se evidenció el interés de los niños por hablar y la importancia que adquirió para ellos este acto, en el momento en que la docente les repartió los turnos para hablar, específicamente cuando dijo quiénes serían los últimos en hacerlo. Al respecto, algunos de sus comentarios fueron: “ay profe, permítame una palabrita” o “solo una palabra, por favor”. Esto permitió suponer que cada vez sentían más seguridad para intervenir en la conversación, aunque aún era necesario que se escucharan entre ellos para entrelazar sus comentarios” (Marzo 28, 17).

“El hecho de que los niños no leyeran convencionalmente generó que el momento fuera algo tedioso para la audiencia, pues no comprendían lo que los lectores expresaban. Sin embargo, no los afanaron en su lectura ni se dispersaron demasiado o interrumpieron su lectura, por el contrario atendieron activamente a esta” (Marzo 21, 17).

Como se puede observar en los comentarios anteriores, tener la opción de generar una conversación en torno al comentario de uno de los niños de la comunidad, incide en que reconozcan la importancia y la relevancia que tiene su voz en el espacio, lo cual no solo aporta a su formación como lectores genuinos sino, también, como sujetos críticos. Así mismo, gracias a

las dinámicas que tuvieron lugar en el espacio y sus ritos particulares, los niños empezaron a reconocer su postura y, así mismo, la de sus compañeros.

## **Conclusiones**

A continuación se presentan las conclusiones resultantes del análisis anterior, a través del cual fue posible reconocer que el rol del maestro incide en la formación de los niños como lectores genuinos, ya que este, desde su postura teórica y su propia experiencia como lector, es quien diseña las situaciones que configuran sus encuentros con la literatura. Por ello, a continuación se retoman aquellos aspectos que, desde su rol, deben ser concebidos, en aras de propiciar en el aula experiencias de goce estético.

Un aspecto fundamental es que el maestro tenga una postura crítica y reflexiva sobre su propio quehacer, que le permita analizar lo que está haciendo y las consecuencias de ello en la formación de los niños, ya que cada una de sus acciones repercute en ellos. Y, a su vez, que reconozca la importancia de ser un lector genuino antes de pretender formar lectores, pues hay ciertos conocimientos que solo se construyen al ser afectado por el goce estético de la literatura, de modo que si personalmente no ha vivenciado experiencias relacionadas con ello no propiciará, probablemente, los espacios para que los niños lo hagan.

Ahora bien, como se evidenció en el análisis, el encuentro estético con la literatura deja una huella en el lector, un eco, un susurro que resuena en su interior, retumba en su mundo y le permite significarlo desde nuevas perspectivas, ya que le habla en su intimidad. Por ello, es fundamental que el maestro sea un lector genuino, pues, de lo contrario, el hecho de darles a los niños la oportunidad de vivir el goce estético de la literatura en el aula pierde sentido y, por ende, situaciones que propicien que ellos hablen sobre la obra desde lo que esta les dijo y no desde lo que el maestro espera escuchar no tendrían lugar.

En esta medida, es posible afirmar que si los niños no tienen un encuentro genuino con la literatura, que les permita descubrirse como lectores por amor y no por deber, tampoco lo tendrán con la escritura. Esto pues la literatura es la que les abre las puertas a un tránsito estético del mundo, a su lectura crítica y reflexiva, y, en esta medida, los guía, de manera sutil y con el tiempo, a la escritura de aquellas percepciones y significaciones que han hecho. Ahora bien, frente a esto cabe aclarar que al hablar de escritores no se hace referencia a decodificadores del sistema escrito, sino al rol que los niños asumen cuando, tras significar sus vivencias y volverse lectores críticos de la realidad, se narran a sí mismos y a su mundo.

Por ello, es fundamental que el maestro propicie espacios que les brinden a los niños la oportunidad de experimentar la palabra viva, ya que ellos, al ser conscientes de su multiplicidad de significaciones, empezarán a buscar las palabras que les permitan narrar su propia historia, desde su postura crítica y como resultado del eco que esta generó en sí mismos. Es decir, encontrar refugio en la literatura, en las palabras libres de otros, y transitar por esta con curiosidad y disfrutando de su dimensión estética, les permitirá a los niños empezar a narrar su mundo desde nuevas visiones, lo cual marcará su llegada a la escritura.

Entonces, de acuerdo a lo anterior, es claro que un maestro que es un lector genuino sabe que su aporte en la formación de lectores no consiste en el seguimiento de ciertos pasos que garantizarán determinados resultados, sino en la creación de espacios que les propicien a los niños encuentros genuinos con el goce estético de la literatura. Lo cual, de forma natural, configura sus maneras de leer el mundo y, sutilmente, los guía a la escritura, a la narración de sí mismos, ya que habrán construido conocimientos que trascienden el aula y marcan el inicio de sus relaciones con la palabra viva.

## **CAPÍTULO 5**

En este capítulo se presenta una conceptualización sobre la dimensión estética de la literatura, la cual es el resultado de la articulación de los tres ejes centrales desarrollados previamente. Es decir, a partir del recorrido teórico, del recorrido literario y del análisis del rol del maestro en la conformación de una comunidad de lectura, resulta este capítulo como un aporte, el cual se torna

relevante en la medida en que proporciona un panorama que permite la comprensión de aquello a lo que se hace referencia cuando se habla de dicha dimensión, específicamente en la escuela.

### **La dimensión estética de la literatura**

Descubrirse como lector y escritor genuino, qué maravillosa y privilegiada experiencia. Aunque estas prácticas han acompañado a la humanidad por siglos, aún hoy en día son muchos quienes transitan por el mundo sin haber hallado un refugio en la palabra viva. Es decir, se encuentran atados a una concepción que les enseñó que esta les permitía comunicarse y que tenía ciertas normas que se debían aprender y respetar, pero olvidó propiciarles el encuentro genuino con su plurisignificación, ese encuentro íntimo que resonara de manera particular en su interior.

Quienes, por el contrario, tenemos la fortuna de caminar por el mundo en un tránsito poético, sabemos que la palabra, desde su dimensión estética, tiene la asombrosa capacidad de encontrarnos, rescatarnos, acogernos y llevarnos, desde voces con acentos y colores diversos, a nuestro interior. De esta forma, no solo nos permite revivir las vivencias del ayer, sino, también, aclararlas, darles forma, significado, una nueva visión. Esta palabra logra nutrir y transformar nuestras perspectivas, llevándonos a asumir un nuevo lugar en el mundo.

Además, sabemos que nos da las llaves para entrar a nuevos pasajes, a mundos ajenos a los nuestros, que nos guían para volar por otros cielos y transitar por tierras teñidas de nuevas tonalidades. Atmósferas que, sin importar su amplitud o su particularidad, posibilitan que nos reconozcamos en el brillo nocturno y fugaz de las luciérnagas o en los pasos de un viajero que traza su rumbo guiado por el lenguaje de las olas.

Afortunados por vivir un tránsito poético que no deja de movilizarnos, que se expande en nuestro interior como una ola que va de aumento en aumento, recorreremos un camino que siempre tiene algo que decirle a nuestra intimidad. Así, nos es posible empezar a ver nuestros pasos oscuros y los llenos de color desde nuevas posturas, visiones críticas. Y, como arte de magia, nuestros ojos dejan de cerrarse ante las noches oscuras y se abren para reconocer la grandeza y el brillo de los cielos nocturnos, nuestros nervios dejan de atemorizarse con el ruido de los truenos y empiezan a bailar en la danza guiada por el ritmo de la lluvia.

Cada experiencia se acumula en el repertorio que construimos a lo largo de nuestras vidas, el cual, gracias al goce de lo estético en la literatura, nos da la fuerza y la tonalidad para narrar nuestro propio mundo, marcando nuestra llegada genuina a la escritura. Entonces, como sabemos, para llegar a la escritura necesitamos antes haber experimentado la palabra viva, haber sido afectados por esta... no se es escritor si antes no se es lector, pues ¿cómo liberar la palabra si antes esta no nos ha liberado a nosotros?

Teniendo en cuenta lo anterior, es posible plantear que la dimensión estética de la literatura consiste en el resultado de un susurro (Barthes, 1994), de un eco que lleva al sujeto hacia..., que lo moviliza en un camino de reflexión, de significación y de resignificación de su propio mundo. Es decir, se trata de un ir y venir constante que guía al lector entre la obra y su vida, entre los sucesos narrados y sus experiencias, dándole la oportunidad de resignificar su mundo (Petit, 2008). Ello pues tiñe su perspectiva de nuevas tonalidades y le permite convertirse en un lector crítico de su realidad y, en esta medida, darle forma a través de la palabra viva. Dicha palabra no está encadenada, es libre, por ello, en su multiplicidad de significados, respeta la intimidad del lector (Paz, 1972).

Es por ello que no hay escritor sin literatura, pues es gracias a esta y a las vivencias que propicia que el sujeto se moviliza, lo cual marca su llegada a la escritura. En otras palabras, ser afectado por la dimensión estética de la literatura propicia que el lector se entregue a la palabra viva y, como resultado, se narre a sí mismo, lo cual lo lleva de la lectura a la escritura.

Ahora bien, leer literatura no garantiza que el lector vaya a experimentar dicha dimensión. Para que tal vivencia tenga lugar, se torna determinante su relación con la palabra viva, es decir, con la literatura en sí misma. Es necesario que el lector construya una relación con esta y que, poco a poco, al sumergirse en su arte, sea afectado y empiece a nutrir y a cuestionar su visión desde otras perspectivas que le den una nueva tonalidad a su mundo (Machado, 2002). Es decir, se trata de un proceso personal, ya que las palabras retumban en la intimidad de cada sujeto de manera diferente al generar eco, prolongándose como ondas que no encuentran su estabilidad hasta que le permiten darle orden, forma y significado a sus vivencias.

Entonces, no se llega a experimentar tal dimensión por imposición, pues ¿quién puede tener un encuentro grato si se trata de una obligación que, además, espera resultados específicos al respecto? Tal como dijo el principito,

- Las gentes tienen estrellas que no son las mismas. Para unos, los que viajan, las estrellas son guías. Para otros, no son más que lucecitas. Para otros, que son sabios, son problemas. Para mi hombre de negocios, eran oro. Pero todas esas estrellas no hablan. Tú tendrás estrellas como nadie las ha tenido.

- ¿Qué quieres decir?

- Cuando mires al cielo, por la noche, como yo habitaré en una de ellas, como yo reiré en una de ellas, será para ti como si rieran todas las estrellas. ¡Tú tendrás estrellas que saben reír! (De Saint- Exupéry, 1946/2011, p.88).

Como se evidencia en la cita, una estrella puede tener un significado completamente diferente para cada persona, igual que cualquier otra cosa, pues en ello influyen las experiencias del sujeto, que siempre son diversas a las del otro, así hayan vivenciado el mismo suceso. Entonces, imponer un encuentro y esperar que el lector comprenda lo mismo que el mediador es absurdo y, contrario a lo que se pretende, su resultado es la creación de un muro alrededor del lector que nubla su visión y lo lleva a ver la literatura como ajena a su mundo.

Por ello, la postura del lector y su perspectiva en torno a la literatura se torna determinante. Siendo así, si bien dos sujetos pueden tener acceso a la misma obra, esta no le dirá nada más allá de lo textual a aquel que considera la lectura como la capacidad de descifrar el código escrito y comprender lo que significa, ya que desde su visión y experiencia la palabra no trasciende en su vida, es estática. En cambio, la obra llevará al lector genuino a reflexionar sobre su intimidad, a revivir sus experiencias propias, a repensarlas y a resignificarlas, ya que para este la palabra es viva, está libre de dogmas.

De esta forma, la dimensión estética propicia un goce, un disfrute de la palabra, pues le permite al lector encontrarse a sí mismo en las narraciones de otros, que pueden ser completamente ajenas a la realidad propia, y habitarlas (Petit, 2008). García Márquez (1967/2014), por ejemplo, leyó su mundo desde una postura crítica que le permitió liberar la palabra, logrando así que sus obras trascendieran las barreras de tiempo y espacio y que lectores de todo el mundo encontraran en sus amores pasionales y desventurados, en guerras atroces o en mariposas amarillas su refugio.

Por eso, en el proceso en el que el sujeto se descubre como lector y escritor genuino se torna fundamental la mediación que lo guía en el encuentro estético con la literatura, razón por la cual

es relevante reflexionar sobre el rol del maestro, pues la escuela es el lugar en el que la mayoría de sujetos se acercan a esta.

El encuentro que se propicie desde la escuela entre la literatura y los sujetos está completamente influenciado por el rol del maestro, por su postura teórica sobre el lenguaje y su propia experiencia como lector y escritor (Machado, 2002; Pérez y Roa, 2010). Un maestro que es lector y escritor genuino sabe que promover encuentros con la literatura en la escuela no se trata de abrir espacios para que los niños aprendan a decodificar el sistema escrito. Es decir, reconoce que consiste en propiciar experiencias en las que sean afectados por la palabra, de modo que sus propias vivencias les permitan, progresivamente, encontrar su refugio en la literatura y hacerla parte de sus vidas de manera genuina y a su ritmo, lo cual los lleva progresivamente a convertirse en narradores de su mundo.

Cuando el maestro no es un lector genuino no entiende que la palabra puede generar un eco particular en los niños, de manera que busca resultados estandarizados en sus comprensiones, escolarizando la literatura. Por ello, en sus prácticas no tiene sentido generar espacios de encuentro genuinos, pues su interés es que los niños aprendan a decodificar el sistema escrito, mas no lo que este les puede decir desde su intimidad. Y aun así, aunque en el aula evalúa a los niños por la cantidad de palabras que puedan leer por minuto, les pide que lean en sus casas por placer, lo cual pierde sentido porque no les ha dado el ejemplo ni las bases para transitar por esta con curiosidad y pasión, que, como menciona Machado (2002), son fundamentales en ese camino. Por eso, es posible escuchar a niños de cinco años diciendo que la literatura sirve para aprender a leer y a escribir o para sacar buenas notas. Dicho de otro modo, el discurso en el que nos formamos incide en nuestra percepción del mundo y, por ende, en la narración que hacemos de este.

Entonces, para propiciar ese encuentro con la dimensión estética de la literatura, el maestro debe diseñar un espacio que les permita a los niños ser parte de un discurso en el que todos sus miembros compartan la revelación de la literatura, en el que aprendan a valorar el plurisignificado de la palabra y a experimentarlo por sí mismos. Por esto, su criterio como lector es fundamental, ya que gracias a su experiencia con la literatura le es posible identificar cuáles obras son el resultado de un trabajo estético y cuáles provienen de fines comerciales y morales y, en esta medida, seleccionar las que considere que le pueden decir algo a los niños. Ello teniendo

en cuenta que acorde al tipo de literatura que el maestro elija, tiene la posibilidad de promover menos o más la experiencia estética en el aula.

Frente a esto último, cabe resaltar que si bien el maestro tiene una experiencia previa que enriquece su criterio como lector y le permite seleccionar críticamente la literatura que lleva al aula, su cercanía con los niños también influye en la selección de la obra. No obstante, desde ambos factores respeta la intimidad de los niños, es decir, en ningún momento escoge una obra en busca de estandarizar comprensiones sino, por el contrario, de promover la experiencia estética.

Así, si en la escuela los niños tienen la oportunidad de tener un encuentro con el lenguaje poético tras vivir diversas experiencias con la literatura y, a su vez, ser partícipes de una comunidad en la que encuentran otras voces con las que pueden dialogar, les será posible movilizarse, ir hacia... y, con el tiempo, tras sus significaciones y lecturas críticas, llegar a la escritura.

Entonces, de acuerdo a lo mencionado hasta el momento, sabemos que no podemos pretender mediar encuentros genuinos con la literatura y, por ende, tampoco con la escritura, si antes no hemos sido afectados por su libertad, no podemos ser la brújula que dirija los primeros rumbos de nuevos viajeros si nuestros caminos están nublados.

## **CAPÍTULO 6**

En este capítulo se presentan implicaciones pedagógicas que se sugieren tener en cuenta, desde el rol del maestro, para el abordaje de la dimensión estética de la literatura en el aula.

### **Implicaciones pedagógicas**

- Es fundamental reconocer que no se puede enseñar algo por lo cual no se siente pasión, tal como no se puede dar algo que no se tiene, por ello es necesario que el maestro sea lector

y escritor genuino si pretende formar a los niños como tal. Esto ya que si no ha experimentado el goce estético de la literatura y no tiene una relación genuina con esta ni, por ende, con la escritura, las situaciones didácticas que propicie en el aula no tendrán espacio para que los niños lo vivencien, dado que hay ciertos conocimientos que solo se construyen y comprenden al ser un lector genuino. En otras palabras, para formar lectores y escritores genuinos se debe ser uno.

- El maestro, al ser quien acompaña los procesos de los niños en su descubrimiento como lectores y escritores, es quien tiene la responsabilidad de diseñar las situaciones didácticas que configuran sus encuentros con la literatura y la escritura. Por ello, de acuerdo a sus decisiones, dichos encuentros pueden ser estéticos o escolarizados, razón por la cual se torna fundamental que tenga una postura crítica permanente respecto a sus concepciones y fundamentos teóricos, ya que estos inciden completamente en su quehacer y, por ende, en la formación de los niños.
- Dado que actualmente hay una oferta tan amplia de literatura en el mercado, es necesario que el maestro esté permanentemente cuestionando y reflexionando sobre su quehacer, en aras de que elija la literatura que llevará al aula y diseñe las situaciones didácticas que propiciarán los encuentros de los niños con esta desde una postura política y pedagógica clara y coherente.
- Es necesario que el maestro reconozca que si bien el abordaje de la literatura en el aula propicia que los niños construyan conocimientos en torno al sistema escrito, su fin no debe ser este, ya que ello impide encuentros genuinos e íntimos. Además, es fundamental que reconozca que un encuentro genuino no es impuesto ni estandarizado, sino que, al contrario, surge como el resultado de un proceso personal que resuena en cada sujeto de manera particular. Por ello, el lugar de la literatura en el aula no puede estar restringido a propósitos académicos, pues esto, además de atar a la palabra, ata al lector y le impide experimentar la palabra viva.

- Para ser un escritor genuino se debe ser, antes, un lector genuino, es decir, la narración de sí mismo y del mundo es el resultado de un encuentro estético con la literatura, el cual moviliza al lector y, en esta medida, le permite significar y resignificar su mundo desde nuevas visiones. Teniendo esto en cuenta, si en el aula se pretenden formar escritores genuinos, es necesario propiciar encuentros estéticos que lleven a los niños a tener una relación con la literatura y a ser afectados por esta.

## Referencias

- Alcaldía de Ciénega – Boyacá. (2012). *Nuestro municipio*. Recuperado de [http://www.cienega-boyaca.gov.co/informacion\\_general.shtml](http://www.cienega-boyaca.gov.co/informacion_general.shtml)
- Alexiévich, S. (2013/2015). *La guerra no tiene rostro de mujer*. Bogotá, Colombia: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Andruetto, M. (2009). *Los valores y el valor se muerden la cola*. Bogotá, Colombia: Asolectura.
- Austin, J. (1813/2016). *Orgullo y prejuicio*. Bogotá, Colombia: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Barthes, R. (1982). *El placer del texto y lección inaugural*. Madrid: España, Siglo XXI editores.
- Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje: Más allá de la palabra y la escritura*. Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Buitrago, J. (2008/2012). *Camino a casa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Calvino, I. (1992). *Por que leer los clásicos*. Recuperado de [http://banrepcultural.org/sites/default/files/calvino\\_italo\\_-\\_por\\_que\\_leer\\_los\\_clasicos.pdf](http://banrepcultural.org/sites/default/files/calvino_italo_-_por_que_leer_los_clasicos.pdf)
- Cameron, A. (1988/2013). *El lugar más bonito del mundo*. Bogotá, Colombia: Alfaguara.
- Da Coll, I. (2012). *Cuentos pintados Rafael Pombo*. Bogotá, Colombia: Babel Libros.
- Dahl, R. (1964/2015). *Charlie y la fábrica de chocolate*. Bogotá, Colombia: Ediciones Santillana.
- Dahl, R. (1983/2015). *Las brujas*. Bogotá, Colombia: Ediciones Santillana.
- Dahl, R. (1988/2015). *Matilda*. Bogotá, Colombia: Ediciones Santillana.
- De Saint- Exupéry, A. (1946/2011). *El principito*. Buenos Aires, Argentina: Emecé Editores.
- Fiori, E. (1970). Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire. En P. Freire. (Ed.), *Pedagogía del oprimido* (pp. 9-25). Buenos Aires: Argentina, Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Argentina, Siglo XXI editores.

- García Márquez, G. (1961/2014). *El coronel no tiene quien le escriba*. Bogotá, Colombia: Penguin Random House Grupo Editorial.
- García Márquez, G. (1967/2014). *Cien años de soledad*. Bogotá, Colombia: Penguin Random House Grupo Editorial.
- García Márquez, G. (1981/2014). *Crónica de una muerte anunciada*. Bogotá, Colombia: Penguin Random House Grupo Editorial.
- García Márquez, G. (1985/2014). *El amor en los tiempos del cólera*. Bogotá, Colombia: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Machado, A. (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid, España: Anaya.
- Márai, S. (1941/2014). *La mujer justa*. Barcelona, España: Publicaciones y Ediciones Salamandra.
- Paz, O. (1972). *El arco y la lira*. México, D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, M. (2016). Los derechos del lenguaje: Acceder a la experiencia estética, al relato y a la lengua desde los primeros años. En Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en lenguaje. (Ed.), *Sobre Los Aprendizajes Fundamentales* (pp.61-81). Bogotá, Colombia: Editorial Kimpres.
- Pérez, M. (2017). El lugar de la escritura en la formación del profesional reflexivo. En A. Domingo y R. Anijovich. (Ed.), *Práctica reflexiva: escenarios y horizontes. Avances en el contexto internacional* (pp.139-154). Buenos Aires: Aique.
- Pérez, M. y Roa, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá, Colombia: Secretaría de Educación Distrital.
- Pérez, M., Roa, C., Villegas, M. y Vargas, A. (2013). *Escribir las prácticas. Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico realizado en las aulas*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Petit, M. (2008). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona, España: Océano S.L.
- Saramago, J. (1995/2015). *Ensayo sobre la ceguera*. Bogotá, Colombia: Penguin Random House Grupo Editorial.

Street, B. (2008). Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos ¿Cómo describimos y enseñamos los conocimientos, las habilidades y los valores acordes con las formas de alfabetización que las personas necesitan para los nuevos tiempos? *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Recuperado de <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2008-2/mirador2.pdf>

Zavala, V. (2008). LA LITERACIDAD O LO QUE LA GENTE HACE CON LA LECTURA Y LA ESCRITURA. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (47), pp.71-79.

Zavala, V. (2009). *¿QUIÉN ESTÁ DICIENDO ESO?: LITERACIDAD ACADÉMICA, IDENTIDAD Y PODER EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR*. Recuperado de [http://www.academia.edu/13796263/\\_QUI%3%89N\\_EST%3%81\\_DICIENDO\\_ESO\\_LITERACIDAD\\_ACAD%3%89MICA\\_IDENTIDAD\\_Y\\_PODER\\_EN\\_LA\\_EDUCACI%3%93N\\_SUPERIOR](http://www.academia.edu/13796263/_QUI%3%89N_EST%3%81_DICIENDO_ESO_LITERACIDAD_ACAD%3%89MICA_IDENTIDAD_Y_PODER_EN_LA_EDUCACI%3%93N_SUPERIOR)

## Anexos

### Anexo 1

INSTRUMENTO BREVE. PLANEACIÓN, DESCRIPCIÓN Y REFLEXIÓN			
Nombre de la actividad	Acercándonos a las narraciones #2		
Nombre de quien planea.	María Alejandra Bernal y Alejandra Bolívar		
Nombre de quien implementa, procesa la información y realiza la reflexión.	Implementa: Alejandra Bolívar Procesa la información y realiza la reflexión: María Alejandra Bernal y Alejandra Bolívar		
Lugar	Boyacá		
Fecha de implementación	Febrero 28 2017		
Listado de los resultados esperados	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acercamiento a la literatura</li> <li>- Interés por los cuentos y las rimas de</li> </ul>	Listado de resultados logrados (esperados y no esperados)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acercamiento a la literatura y a la poesía, específicamente de Rafael Pombo.</li> <li>- Interés por los cuentos y rimas de Rafael Pombo.</li> <li>- Inicio de la consolidación del espacio de lectura y respeto de ciertas normas de interacción.</li> </ul>

	<p>Rafael Pombo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relación entre los cuentos y la música, a partir de las rimas.</li> <li>- Conversación en torno a las historias contadas, la forma de su escritura o acercamientos previos a este tipo de cuentos</li> </ul>				
<b>Material es y recursos</b>	Libro <i>Cuentos Pintados</i> , Rafael Pombo, ilustrados por Ivar Da Coll	<b>Descripción de las variaciones o precisiones de cada momento y documentación</b>	<b>Momentos</b>	<b>Descripción y análisis</b> (sobre implementación de la actividad) + <b>Reflexión</b> (sobre tema de inv.)	<b>Documentación: siempre hay documentación, para dar cuenta de lo que paso en la actividad</b> <b>Selección de fragmentos importantes codificados por pregunta de investigación. No siempre hay selección.</b>

<b>Descripción de la actividad, tal como se planea, momento a momento.</b> (Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente) Cada momento se describe en una fila	Momento 1.	Organización del salón, en forma de media luna.  Canción <i>Pastorcita</i> para iniciar el momento.  Recuento de las normas de interacción.	No se describe la totalidad del momento, sólo se contrasta con la planeación y se indican las variaciones y los modos en que se abordaron. Las precisiones tienen que ver con asuntos específicos de la actividad que no están en la planeación pero que se consideran relevantes.  Indicar y describir el soporte o los soportes documentales que registran desarrollo de cada momento de la actividad.	Momento 1.	<b>Descripción y análisis</b> La docente titular ya había organizado a los niños en forma de media luna. Para iniciar se recordaron las normas de interacción, preguntándoles a los niños cuáles habían acordado en sesiones pasadas. Los niños las tenían claras e incluso mencionaron algunas que no eran de ese espacio.  La canción <i>Pastorcita</i> no se colocó al inicio de la sesión, sino al final de esta.  <b>Reflexión</b> Recordar las normas de interacción al iniciar la lectura es clave para que, a lo largo de esta, los niños comprendan por qué se les llama la atención e intenten aplicarlas durante todos los momentos.	<a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Febrero%2028%2C%202017?preview=IMG_0635.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Febrero%2028%2C%202017?preview=IMG_0635.MOV</a> (muchas normas que hasta el momento no eran concretas del espacio)
	Momento 2.	Indagación sobre qué es un autor y qué es un	Un mismo momento puede documentarse en varios soportes. Lo anterior implica	Momento 2.	<b>Descripción y análisis</b> Luego de recordar las normas de interacción, se presentó el libro, el autor y el ilustrador. Se les preguntó a los niños si sabían qué	<a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Febrero%2028%2C%202017?preview=IMG_0635.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Febrero%2028%2C%202017?preview=IMG_0635.MOV</a> (minuto 01:21 - 02:15 > pregunta a los niños por qué es un autor y que es un ilustrador)

		<p>ilustrador. Construcción de hipótesis sobre esto.</p> <p>Presentación del autor (indagación sobre conocimientos previos de este, datos de su vida, otras obras y libros)</p> <p>Presentación del ilustrador (datos de su vida, otras obras y libros)</p>	<p>codificar cada soporte, para lo cual se establece un criterio y una numeración que se escribe también en el registro para acceder de manera organizada a los soportes. En este espacio debe indicarse tipo de registro, código y coordenadas de ubicación (por ejemplo, tiempos).</p>		<p>era esto, iniciando por el concepto de autor. Los niños dijeron que era alguien que arreglaba carros, pero el decirles que era el autor del libro mencionaron que era el que escribía las palabras. Posteriormente, se reflexionó sobre ilustrador y dijeron, también, que reparaba carros. La docente titular ya había trabajado esto con los niños y se los recordó. Los niños dijeron que era el que hacía los dibujos.</p> <p>Posteriormente, se presentaron algunos datos biográficos de Rafael Pombo y se dio inicio a la lectura.</p> <p><b>Reflexión</b> Es importante que los conceptos de autor e ilustrador se aclaren con los niños, pues les da un panorama diferente de la lectura y de las obras que se leen.</p>	
	Momento 3.	Lectura del libro en voz		Momento 3.	<p><b>Descripción y análisis</b> Durante la lectura en voz alta de la docente</p>	<p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Febrero%2028%2C%202017?preview=IMG_0635.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Febrero%2028%2C%202017?preview=IMG_0635.MOV</a></p>

		alta, sin pausas.		<p>no se hicieron pausas para aclarar palabras. Solo se paraba en cada página para permitir que los niños detallaran las imágenes. Para ellos es muy importante contemplar los detalles y tocar las páginas del libro. Algunos contaban los personajes que allí aparecían o mencionaban detalles de las páginas.</p> <p><b>Reflexión</b> Permitir que los niños se acerquen al libro, lo toquen y detallen las imágenes ayuda a que construyan una relación diferente con el espacio de lectura y con el libro como objeto, se familiarizan más con este. Es importante buscar estrategias que permitan este acercamiento sin que sea un factor de distracción. Es posible que la ubicación de los niños, cerca al libro y a la docente, facilite este aspecto.</p>	<p>(03:00 – 06:37 &gt; interés de los niños por las ilustraciones y detalle de estas. Los niños se levantan de las sillas, piden que acerque el libro, se interesan por la imagen, comentan sobre los personajes, sonríen...)</p> <p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Febrero%2028%2C%202017?preview=IMG_0636.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Febrero%2028%2C%202017?preview=IMG_0636.MOV</a></p> <p>(00:00 – 04:44 &gt; Lectura de La pobre Viejecita. Durante la lectura algunos niños hablaban y comentaban, mientras se mostraban las ilustraciones. Los niños siguen mirando, se interesan más y se atreven a tocar el libro, algunos lo hacen para centrarse en algún personaje, otros solo por sentir el papel. Fue necesario parar varias veces para que los niños hicieran silencio, había mucho ruido.</p> <p>04:45 - &gt; Nataly se levanta y pide que muestre las ilustraciones como había hecho durante la sesión, dando la vuelta por el salón. Los niños cuentan los personajes, el libro los reúne para hacerlo)</p>
	Momento 4	Conversación libre	Momento 4	<p><b>Descripción y análisis</b> Para iniciar se les preguntó a los niños</p>	<p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Febrero%2028%2C%202017?preview=IMG_0637.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Febrero%2028%2C%202017?preview=IMG_0637.MOV</a></p>

		sobre la lectura.		<p>si querían decir algo sobre la lectura. La participación fue bastante, pero los comentarios se limitaban a decir aquello que les había gustado de la ilustración o de un objeto puntual. Por ejemplo, decían “me gustó porque había una cama”.</p> <p><b>Reflexión</b> La pregunta que se hizo para iniciar el momento puede que haya dificultado la construcción de opiniones frente al libro. Esto debido a que solo se les pidió que dijeran algo sobre la lectura y esto se limitó a qué les gustó o qué no. Adicionalmente, es importante saber hasta qué punto es prudente pedirles más argumentos frente a sus opiniones, pues esto puede generar que se intimiden y no quieran participar más por temor a tener que dar explicaciones o complementar sus opiniones.</p>	<p>(Los comentarios se remitían a las imágenes y a elementos puntuales que habían visto)</p> <p>01:33 – 02:00 &gt; Jimmy dijo que le había gustado el libro porque tenía muchas rimas, al preguntarle qué significaba eso no respondió.</p> <p>Fue necesario llamar varias veces la atención de los niños porque había mucho ruido.</p> <p>07: 15 – 07:37 &gt; Miguel Ángel dice que le gustó cuando la pobre viejecita se murió, esto sorprendió a la docente, por lo que le preguntó “¿por qué le gustaba eso?”- Ante la pregunta varios niños respondieron su postura frente a este hecho. En este momento se pudo cambiar la atención de hechos concretos e imágenes a lo que suscita la lectura. Sin embargo, los comentarios fueron precipitados y no se respetaron los turnos para hablar.</p> <p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Febrero%2028%2C%202017?preview=IMG_0641.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Febrero%2028%2C%202017?preview=IMG_0641.MOV</a></p> <p>Canciones de La pobre viejecita y Pastorcita:</p> <p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Febrero%2028%2C%202017?preview=IMG_0638.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Febrero%2028%2C%202017?preview=IMG_0638.MOV</a> (El nombre del autor fue mencionado por los niños muchas veces y al decirles que escucharían canciones de los cuentos leídos se emocionaron bastante. Algunos niños dijeron que tenían el libro de Rafael Pombo y recordaron algunos cuentos que leyeron)</p> <p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Febrero%2028%2C%202017?preview=IMG_0639.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Febrero%2028%2C%202017?preview=IMG_0639.MOV</a> (Los niños querían bailar, pero la docente titular consideró que esto impedía que escucharan la letra, por lo que fue necesario que se sentaran)</p>
--	--	-------------------	--	--	--

[https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Febrero%2028%2C%202017?preview=IMG\\_0640.MOV](https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Febrero%2028%2C%202017?preview=IMG_0640.MOV)

## INSTRUMENTO BREVE. PLANEACIÓN, DESCRIPCIÓN Y REFLEXIÓN

<b>Nombre de la actividad</b>	Acercándonos a una narración larga #1		
<b>Nombre de quien planea.</b>	María Alejandra Bernal y Alejandra Bolívar		
<b>Nombre de quien implementa, procesa la información y realiza la reflexión.</b>	Implementa: Alejandra Bolívar Procesa la información y realiza la reflexión: María Alejandra Bernal y Alejandra Bolívar		
<b>Lugar</b>	Boyacá		
<b>Fecha de implementación</b>	Marzo 07 2017		
<b>Listado de los resultados esperados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acercamiento a relatos largos</li> <li>- Lograr mayor concentración en la historia</li> </ul>	<b>Listado de resultados logrados (esperados y no esperados)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se logró mayor concentración en momentos específicos, aunque por lapsos cortos.</li> <li>- La conversación se centró, sobre todo, en la lectura de la sesión pasada. No obstante, esto demostró que recordaban lo que se había leído.</li> <li>- Los elementos de la conversación se centraron en eventos puntuales y características de lo que se leyó. Por ejemplo, que el padre del personaje se había ido, que la abuelita vendía arroz con leche, etc.</li> <li>- Los niños recordaron uno de los conceptos que se definió la sesión pasada, el de autor.</li> <li>- Pusieron en práctica las normas de interacción, comprendiendo su importancia y el sentido de su implementación.</li> </ul>

	<p>que se relata y a los sucesos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Complejización del espacio de conversación, comentarios más centrados en lo que sucede que en objetos puntuales</li> <li>- Lograr que los niños se interesen por la historia</li> </ul>				
<b>Material es y recursos</b>	Libro <i>El lugar más bonito del mundo</i> , de Ann Cameron	<b>Descripción de las variaciones o precisiones de cada momento y documentación</b>	<b>Momentos</b>	<b>Descripción y análisis</b> (sobre implementación de la actividad) + <b>Reflexión</b> (sobre tema de inv.)	<b>Documentación: siempre hay documentación, para dar cuenta de lo que paso en la actividad</b>  <b>Selección de fragmentos importantes codificados por pregunta de investigación. No siempre hay selección.</b>

<p><b>Descripción de la actividad, tal como se planea, momento a momento.</b> (Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente) Cada momento se describe en una fila</p>	<p>Momento 1.</p>	<p>Organización del salón, en fila frente a la profesora, más cerca para facilitar la observación del libro.</p> <p>Recuento de las normas de interacción.</p> <p>Introducción sobre el uso de una vela aromatisada para iniciar el momento de lectura y el libro.</p>	<p>No se describe la totalidad del momento, sólo se contrasta con la planeación y se indican las variaciones y los modos en que se abordaron. Las precisiones tienen que ver con asuntos específicos de la actividad que no están en la planeación pero que se consideran relevantes.</p> <p>Indicar y describir el soporte o los soportes documentales que registran desarrollo de cada momento de la actividad. Un mismo momento puede documentarse en varios soportes. Lo anterior implica codificar cada soporte, para lo cual se establece un criterio y una numeración que se escribe</p>	<p>Momento 1.</p>	<p><b>Descripción y análisis</b></p> <p>La organización de los niños fue en media luna, más cerca a la docente, quien se sentó en una silla a la altura de los niños.</p> <p>La ubicación sí facilitó la concentración, aunque es necesario que algunos niños no queden juntos porque esto impide que se concentren en la lectura.</p> <p>La docente inició presentando el libro y a su autora, y, antes de iniciar la lectura, les pidió a los niños que recordaran las normas. Ellos las tienen muy claras y rápidamente las nombraron.</p> <p><b>Reflexión</b></p> <p>Recordar las normas de interacción antes de iniciar favorece que los niños se dispongan al momento y a cumplirlas.</p> <p>Adicionalmente, la organización del salón es muy importante, generar mayor acercamiento entre los niños y la docente favorece el momento y la concentración.</p>	<p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2007%2C%202017?preview=IMG_0661.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2007%2C%202017?preview=IMG_0661.MOV</a></p>
---	-------------------	--	---	-------------------	---	--

Momento 2.	<p>Presentación de la autora (datos de su vida, otras obras y libros)</p> <p>Presentación de quién diseñó la portada</p>	<p>también en el registro para acceder de manera organizada a los soportes. En este espacio debe indicarse tipo de registro, código y coordenadas de ubicación (por ejemplo, tiempos).</p>	Momento 2.	<p><b>Descripción y análisis</b> La presentación de la autora se realizó en el momento anterior.</p> <p><b>Reflexión</b></p>	
Momento 3.	<p>Lectura del libro en voz alta, con algunas pausas para explicar algunas palabras (oropéndolas – p.1-).</p>		Momento 3.	<p><b>Descripción y análisis</b> La lectura del libro se realizó tal como se tenía planeado.</p> <p><b>Reflexión</b> Más allá de la rapidez de la lectura, lo que realmente genera impacto en los niños son las entonaciones y los matices con los que se lee y, además, que sea notorio el cambio entre personajes y narrador (aunque sin exagerar o cambiar de voz para imitar la del personaje).</p> <p>Cuando la lectura va muy rápido los niños sienten el ritmo y se distraen, eso no los atrapa. Permitir que cada palabra resuene y que los niños puedan seguir su sonido los cautiva más.</p>	<p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2007%2C%202017?preview=IMG_0662.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2007%2C%202017?preview=IMG_0662.MOV</a> (00:55 – 02:24 &gt; Pregunta sobre el significado de oropéndola, los niños lo sabían y a partir de sus comentarios y algunos complementos de la docente se logró definir)</p> <p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2007%2C%202017?preview=IMG_0663.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2007%2C%202017?preview=IMG_0663.MOV</a></p> <p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2007%2C%202017?preview=IMG_0664.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2007%2C%202017?preview=IMG_0664.MOV</a></p>

	Mom ento 4	Conversación libre sobre la lectura. La docente iniciará con un comentario sobre el capítulo que se leyó y alguna anécdota, a modo de ejemplo, para que las intervenciones de los niños se complejicen a partir de este ejemplo.		Momento 4	<p><b>Descripción y análisis</b></p> <p>La conversación inició con la pregunta “¿alguien quiere decir algo sobre este libro?” a la cual los niños respondieron relatando elementos puntuales de la historia. Posteriormente, la docente les contó su experiencia al leer el primer capítulo, a modo de ejemplo para que las intervenciones de los niños siguieran esta línea. Ellos se interesaron por lo que les contaba, pero no se animaron a generar intervenciones similares.</p> <p>El momento final de la conversación giró en torno a los cuentos de la sesión anterior, de los cuales recordaban bastantes elementos.</p> <p><b>Reflexión</b></p>	<p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2007%2C%202017?preview=IMG_0665.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2007%2C%202017?preview=IMG_0665.MOV</a> (00:17 &gt; inicia la conversación)</p> <p>01:07 – 01:25&gt; Discusión en torno a una intervención de un niño, se empieza a tejer una verdadera conversación, aunque muy literal de la historia.</p> <p>02:11 – 02:54&gt; Tratando de recordar el nombre del personaje aparece Rafael Pombo, a partir de ello se recordó lo que se había leído la sesión anterior. También apareció el concepto de autor.</p> <p>04:22 – 05:50 / 06:00 – 08:00&gt; Como no hubo más comentarios sobre el libro la docente les contó su opinión sobre este y les preguntó si alguien quería opinar algo más o contar alguna historia o recuerdo. Los niños iniciaron una conversación en torno a los cuentos leídos de Rafael Pombo)</p> <p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2007%2C%202017?preview=IMG_0666.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2007%2C%202017?preview=IMG_0666.MOV</a> (Conversación en torno a La pobre viejecita y Pastorcita)</p>

## INSTRUMENTO BREVE. PLANEACIÓN, DESCRIPCIÓN Y REFLEXIÓN

<b>Nombre de la actividad</b>	Acercándonos a una narración larga #2		
<b>Nombre de quien planea.</b>	María Alejandra Bernal y Alejandra Bolívar		
<b>Nombre de quien implementa, procesa la información y realiza la reflexión.</b>	Implementa: Alejandra Bolívar Procesa la información y realiza la reflexión: María Alejandra Bernal y Alejandra Bolívar		
<b>Lugar</b>	Boyacá		
<b>Fecha de implementación</b>	Marzo 14 2017		
<b>Listado de los resultados esperados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recuento de los sucesos del capítulo 1.</li> <li>- Mayor concentración y conexión con la lectura.</li> <li>- Complejización del</li> </ul>	<b>Listado de resultados logrados (esperados y no esperados)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recuento de lo que sucedió en el capítulo 1 (eventos más relevantes).</li> <li>- Complejización del espacio de conversación. Los comentarios se relacionaron con historias similares a lo leído.</li> <li>- El interés por realizar la lectura ellos mismos de otros libros en la próxima sesión fue muy alto.</li> </ul>

	<p>espacio de conversación, comentarios frente a los sucesos del capítulo, sentimientos que surgieron en este, etc.</p> <p>- Candidatos para la lectura de algunos libros de la biblioteca del salón la próxima sesión.</p>				
<b>Material es y recursos</b>	Libro <i>El lugar más bonito del mundo</i> , Ann Cameron.	<b>Descripción de las variaciones o precisiones de cada momento y documentación</b>	<b>Momentos</b>	<b>Descripción y análisis</b> (sobre implementación de la actividad) + <b>Reflexión</b> (sobre tema de inv.)	<b>Documentación: siempre hay documentación, para dar cuenta de lo que paso en la actividad</b>  <b>Selección de fragmentos importantes codificados por pregunta de investigación. No siempre hay selección.</b>

<p><b>Descripción de la actividad, tal como se planea, momento a momento.</b> (Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente) Cada momento se describe en una fila</p>	<p>Momento 1.</p>	<p>Organización del salón, en forma de media luna.</p> <p>Recuento de las normas de interacción.</p> <p>Recuento de los sucesos del capítulo anterior por parte de los niños, en la medida de lo posible, y de algunos detalles por parte de la</p>	<p>No se describe la totalidad del momento, sólo se contrasta con la planeación y se indican las variaciones y los modos en que se abordaron. Las precisiones tienen que ver con asuntos específicos de la actividad que no están en la planeación pero que se consideran relevantes.</p> <p>Indicar y describir el soporte o los soportes documentales que registran desarrollo de cada momento de la actividad. Un mismo momento puede documentarse en varios soportes. Lo anterior implica codificar cada soporte, para lo cual se establece un criterio y una numeración que se escribe también en el registro para acceder de manera organizada a los soportes. En este espacio debe indicarse tipo de registro, código y coordenadas de ubicación (por ejemplo, tiempos).</p>	<p>Momento 1.</p>	<p><b>Descripción y análisis</b></p> <p>El salón se organizó en media luna, tal como se hizo en la sesión anterior. Se recordaron las normas de interacción con los niños y, luego, se les preguntó qué recordaban del capítulo anterior.</p> <p>Al preguntarles el nombre del personaje ellos respondieron que era Rafael Pombo, cuando la docente les dijo que no y les preguntó él quién era, recordaron que era el creador de La pobre viejecita y Pastorcita.</p> <p><b>Reflexión</b></p> <p>Fue importante que más allá de verificar que los niños repitieran las normas de interacción se realizara una verdadera aplicación de estas. Para ello era necesario recordar, en ocasiones, por qué era importante no hablar mientras otros los hacían y esperar a que todos estuvieran en silencio para iniciar la intervención, tanto de</p>	<p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2014%2C%202017?preview=IMG_1213%5B1%5D.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2014%2C%202017?preview=IMG_1213%5B1%5D.MOV</a></p> <p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2014%2C%202017?preview=IMG_1214%5B1%5D.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2014%2C%202017?preview=IMG_1214%5B1%5D.MOV</a> (Recuento de la historia desde la perspectiva de los niños)</p> <p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2014%2C%202017?preview=IMG_1216.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2014%2C%202017?preview=IMG_1216.MOV</a> (00:27 – 01:32) Recuento de la historia desde la perspectiva de los niños)</p> <p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2014%2C%202017?preview=IMG_1217.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2014%2C%202017?preview=IMG_1217.MOV</a> (00:08 – 01:18 &gt; Pregunta por quién cuenta la historia. Los niños se confunden y dicen que la profesora o la autora... Fue necesario que la docente les recordara quién era el personaje y aclarara que es él quien cuenta la historia.</p>
---	-------------------	---	---	-------------------	--	---

		docente.			la docente como de otro niño.	
Momento 2.	Lectura del capítulo 2, sin pausas.		Momento 2.	<p><b>Descripción y análisis</b></p> <p>La lectura se vio interrumpida en varias ocasiones por diversas dinámicas, por una visita del rector al salón y porque algunos niños estaban hablando constantemente y jugando con su ruana.</p> <p>Debido a la intervención de los niños era necesario parar y recordar las normas constantemente. Sin embargo, en algunos minutos volvían a interrumpir la lectura.</p> <p>Como consecuencia, fue necesario terminar la lectura antes de lo planeado, pues no tenía sentido continuar, ya que no se escuchaba claramente</p>	<p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2014%2C%202017?preview=IMG_1217.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2014%2C%202017?preview=IMG_1217.MOV</a> (01:49 – 1:55 &gt; Cuando la docente inicia la lectura Adriana se sorprende y deja lo que estaba haciendo para colocar atención. La actitud de todos cambia</p> <p>02:00 - 02:09&gt; La docente debe parar la lectura porque había mucho ruido. No dice nada, solo los mira. Los niños comprenden el mensaje. Adriana le llama la atención a uno de sus compañeros</p> <p>05:28 – 05:40 &gt; Nuevamente es necesario parar. La docente deja de leer y no dice nada, los niños comprenden el mensaje y hacen silencio.</p> <p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2014%2C%202017?preview=IMG_1218.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2014%2C%202017?preview=IMG_1218.MOV</a></p> <p>(En todo el vídeo se evidencia la distracción de otros factores como sacos, ruanas, etc. Inicialmente se quería que el espacio fuera muy libre y que los niños pudieran tener lo que quisieran. Sin embargo, permitir que</p>	

				<p>y había una distracción constante que impedía que todos los niños se concentraran.</p> <p><b>Reflexión</b> Es importante que los niños vean que sus actos tienen consecuencias en las dinámicas del salón y, a partir de ello, que las normas de interacción deben cumplirse para que las actividades se desarrollen de forma óptima.</p> <p>Además, es fundamental que el docente vele por el respeto del espacio y de los niños que estén interesados en la lectura. Por ello, es necesario que alguna dinámica permita que aquellos que interrumpen no lo hagan más. Una buena alternativa es que quienes no estén interesados se salgan del salón, sin que esto tenga consecuencias.</p> <p>Esta alternativa es vital para que los niños comprendan que el espacio de lectura es un momento para disfrutar y no una</p>	<p>haya elementos externos genera mucha distracción y discusión entre ellos.</p> <p>00:56 – 03:42 &gt; La docente tomó la decisión de no continuar leyendo, pues los niños no estaban interesados en la lectura. Algunos niños dijeron que ellos sí estaban escuchando y pedían que la lectura continuara. Fue necesario recordar las normas y que los niños que no estaban cumpliéndolas se comprometieran a hacerlo, pues ellos dijeron que querían escuchar la historia.</p> <p>Luego de esta pausa la lectura se desarrolló en mayor silencio y los niños se concentraron más en ella)</p> <p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2014%2C%202017?preview=IMG_1219.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2014%2C%202017?preview=IMG_1219.MOV</a> (La docente decidió terminar la lectura sin finalizar el capítulo, pues los niños estaban muy dispersos y no habían cumplido con las normas del espacio)</p>
--	--	--	--	--	--

				imposición de parte de la maestra.	
Momento 3.	Conversación libre en torno a la lectura.		Momento 3.	<p><b>Descripción y análisis</b> A pesar de que no se terminó el capítulo se abrió el espacio de conversación para que quienes estuvieron interesados pudieran participar. La conversación fue muy interesante porque los niños contaron algunas historias de su vida en relación con la ausencia de su mamá, asociándolo a los sucesos del personaje.</p> <p><b>Reflexión</b> Las preguntas que se formulan en la conversación son fundamentales, pues determinan el tono de esta.</p> <p>El espacio siempre inicia con la pregunta ¿alguien quiere comentar algo sobre lo que leímos?, a la que los niños responden haciendo un recuento</p>	<p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2014%2C%202017?preview=IMG_1219.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2014%2C%202017?preview=IMG_1219.MOV</a> (03:00 – 05:19 &gt; Intervenciones sobre aspectos puntuales del capítulo)</p> <p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2014%2C%202017?preview=IMG_1220.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2014%2C%202017?preview=IMG_1220.MOV</a> (01:30 - &gt; Se consideraron varios hechos de la historia, tomando postura frente a algunas acciones o poniéndose en el lugar de algún personaje.</p> <p>02:45 – 03:15 &gt; Diego cuenta que él se queda solo con sus dos mamás (tía y abuelita) mientras su mamá se va a Bogotá a trabajar. Ello a partir de la conversación sobre la vida del personaje.</p> <p>04:28 – 05:37 &gt; Diego se anima a contar más de su historia, esta vez nos cuenta que no tiene papás, pues su papá trabaja con una tractomula y vive en la costa y su mamá en Bogotá.</p> <p>05:37 – 06:28 &gt; A partir de la historia de Diego tanto la docente como otros niños se animan a contar que también le dicen mamá a otros familiares o personas.)</p>

				<p>de aspectos importantes. Esto es un primer inicio importante porque proporciona la comprensión literal que hicieron de la historia y ayuda a la docente a tener un tema de interés de los niños para seguir la conversación. Además, enriquece la comprensión que los otros niños tuvieron porque les aporta elementos a los que quizá no estuvieron tan atentos.</p> <p>Luego, es fundamental generar otras preguntas para que la conversación no quede, simplemente, en un control de lectura. Preguntas como ¿les gustó o no?, ¿por qué?, ¿qué creen que sintió el personaje?, ¿han vivido situaciones similares?, ¿qué podría hacer el personaje para resolver su situación?, etc., ayudan a que la conversación tome otro tono.</p> <p>Además, tener claro el propósito de por qué se lee es clave para</p>	
--	--	--	--	---	--

					que las interrupciones no sean un impedimento para generar otras dinámicas con aquellos que se interesan por el espacio.	
	Momento 4	Se preguntará qué niños quieren leer la próxima sesión y, antes del almuerzo, se seleccionará con ellos los libros que leerán.		Momento 4	<p><b>Descripción y análisis</b></p> <p>Este momento se realizó al finalizar la jornada para no interrumpir otras actividades.</p> <p>Aunque se tenía planeado, los niños fueron quienes demostraron interés por leer. Al iniciar el momento de lectura dos de ellos dijeron “ay, yo quiero leer”.</p> <p>Al hacer la pregunta varios niños se mostraron dispuestos para ello, incluidos quienes en la mañana lo habían pedido. 3 niños fueron seleccionados y se aclaró que en la próxima sesión otros 3 lo harán.</p> <p>Los libros fueron seleccionados por los niños e indicaron hasta qué parte querían leer, 2 de ellos escogieron las 3 primeras páginas y una niña indicó que todo el libro.</p>	

### **Reflexión**

La invitación a leer es muy abierta y se realiza para que los niños tengan la oportunidad de compartir con sus compañeros algunos libros que les gustan. Debido a ello, una primera premisa que consideramos antes de hacer la invitación es que los niños tuvieran el acercamiento a la lectura por parte de la docente y disfrutaran de la experiencia para que, luego, se interesaran por hacerlo ellos mismos, reconociendo que es algo importante y llamativo.

Que la intención de leer sea de ellos es muy interesante porque puede significar que reconocen la lectura como algo más allá de descifrar letras. Además, es un espacio muy bonito porque genera que ellos se apropien del momento de lectura y puedan identificar que no es exclusivo de la docente, sino que ellos

					también tienen un papel clave en este.	
--	--	--	--	--	--	--

## INSTRUMENTO BREVE. PLANEACIÓN, DESCRIPCIÓN Y REFLEXIÓN

<b>Nombre de la actividad</b>	Acercándonos a una narración larga #3				
<b>Nombre de quien planea.</b>	María Alejandra Bernal y Alejandra Bolívar				
<b>Nombre de quien implementa, procesa la información y realiza la reflexión.</b>	Implementa: Alejandra Bolívar Procesa la información y realiza la reflexión: María Alejandra Bernal y Alejandra Bolívar				
<b>Lugar</b>	Cebadal				
<b>Fecha de implementación</b>	Marzo 21 2017				
<b>Listado de los resultados esperados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recuento de los sucesos del capítulo 2</li> <li>- Mayor concentración y conexión</li> </ul>	<b>Listado de resultados logrados (esperados y no esperados)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El recuento de los sucesos del libro es muy amplio, es decir, los niños recuerdan varios detalles y no solo lo que sucedió en el capítulo anterior.</li> <li>- En esta sesión los niños estuvieron más concentrados e interesados por la historia.</li> <li>- Ante la lectura de los compañeros los niños estuvieron muy atentos y respetaron el espacio, a pesar de la dificultad de algunos para leer.</li> </ul>		

	<p>con la lectura.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Complejización del espacio de conversación, comentarios en torno a historias similares, sentimientos, etc.</li> <li>- Candidatos para la lectura de la próxima sesión.</li> </ul>				
<b>Materiales y recursos</b>	Libro <i>El lugar más bonito del mundo</i> , Ann Cameron.	<b>Descripción de las variaciones o precisiones de cada momento y documentación</b>	<b>Momentos</b>	<b>Descripción y análisis</b> (sobre implementación de la actividad) + <b>Reflexión</b> (sobre tema de inv.)	<b>Documentación: siempre hay documentación, para dar cuenta de lo que paso en la actividad</b>  <b>Selección de fragmentos importantes codificados por pregunta de investigación. No siempre hay selección.</b>

<p><b>Descripción de la actividad, tal como se planea, momento a momento.</b> (Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente) Cada momento se describe en una fila</p>	<p>Momento 1.</p>	<p>Organización del salón, en forma de media luna.</p> <p>Recuento de las normas de interacción. Explicación de la importancia de su cumplimiento y pregunta sobre quién desea estar y quién prefiere salir, sin que esto traiga consecuencias negativas.</p> <p>Recuento de los sucesos del capítulo 2, por parte de</p>	<p>No se describe la totalidad del momento, sólo se contrasta con la planeación y se indican las variaciones y los modos en que se abordaron. Las precisiones tienen que ver con asuntos específicos de la actividad que no están en la planeación pero que se consideran relevantes.</p> <p>Indicar y describir el soporte o los soportes documentales que registran desarrollo de cada momento de la actividad. Un mismo momento puede documentarse en varios soportes. Lo anterior implica codificar cada soporte, para lo cual se establece un criterio y una numeración que se escribe también en el registro para acceder de manera organizada a los soportes. En este espacio debe indicarse tipo de registro, código y coordenadas de ubicación (por ejemplo, tiempos).</p>	<p>Momento 1.</p>	<p><b>Descripción y análisis</b> Se inició recordando las normas de interacción y, luego, se les pidió a los niños que se habían preparado que se sentarían adelante en las sillas que se dispusieron para ello.</p> <p>Cuando se les dijo a los niños que los que quisieran podían salir, ellos dijeron que querían saber qué sucedía en el libro y que nadie quería salir.</p> <p><b>Reflexión</b> La organización del salón y el recuento de las normas se ha convertido en parte del ritual de inicio de la lectura y ayuda a poner a los niños en disposición para ello. Recordarlas los hace reflexionar sobre qué están haciendo que no está acorde con el espacio.</p>	<p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2021%2C%202017?preview=VID_20170321_104802722.mp4">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2021%2C%202017?preview=VID_20170321_104802722.mp4</a></p>
---	-------------------	---	---	-------------------	--	--

		los niños.			
	Momento 2.	Lectura por parte de los niños que se prepararon a lo largo de la semana.		<p>Momento 2</p> <p><b>Descripción y análisis</b></p> <p>Los niños que se prepararon para leer se organizaron en sillas frente al grupo, tal como lo hace la docente cuando va a leer. Se les preguntó quién quería iniciar y, así, se asignaron turnos para la lectura.</p> <p>Cada uno leyó, a su ritmo, las páginas que había preparado, sin pausas.</p> <p><b>Reflexión</b></p> <p>Que los niños se ubiquen como lo hace la docente cuando lee es muy significativo porque crea un espacio y una postura especial para leer. Así, quien lee es la persona que lidera y los demás roles desaparecen, es</p>	<p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2021%2C%202017?preview=VID_20170321_105158813.mp4">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2021%2C%202017?preview=VID_20170321_105158813.mp4</a></p> <p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2021%2C%202017?preview=VID_20170321_110026470.mp4">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2021%2C%202017?preview=VID_20170321_110026470.mp4</a></p> <p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2021%2C%202017?preview=VID_20170321_111041395.mp4">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2021%2C%202017?preview=VID_20170321_111041395.mp4</a> (00:30 – 01:00 / 02:07 - 02:14 &gt; Diego le llama la atención a alguno de sus compañeros para que escuchen la lectura de Nataly)</p>

				<p>decir, la profesora en ese momento pasa a ser una persona más a quien el lector se dirige.</p> <p>Ello generó que en ese espacio uno de los niños lectores le llamara la atención a varios de sus compañeros por incumplir las normas, tal como lo hace la docente cuando asume el rol de lectora.</p>	<p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2021%2C%202017?preview=VID_20170321_111324829.mp4">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2021%2C%202017?preview=VID_20170321_111324829.mp4</a> (00:15 – 00:26 / 00:47 – 00:54 / 01:09 – 01:16 / 01:40 – 01:45 &gt; Diego le continúa llamando la atención a algunos compañeros para que coloquen atención)</p>
	Momento 3	<p>Comentarios frente a la lectura de los compañeros.</p> <p>Se aclarará que los comentarios son de dos tipos: en torno al libro que se leyó y sobre la forma en que el compañero lo hizo. Además, se recordará que no es una evaluación</p>	Momento 3	<p><b>Descripción y análisis</b> Cuando todos los niños terminaron de leer se conversó sobre la situación. La docente inició preguntándoles a quienes leyeron cómo se habían preparado y cada niño respondió.</p> <p>Luego, los niños dijeron qué libro les había gustado más y por qué. Los comentarios se limitaron a mencionar objetos o personajes que aparecían en las ilustraciones.</p> <p>Posteriormente, la docente preguntó si querían darles consejos a sus compañeros para mejorar su lectura. Los niños dijeron cosas como leer con más frecuencia y no ver televisión o escuchar radio mientras practicaban para leer</p>	<p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2021%2C%202017?preview=VID_20170321_111533400.mp4">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2021%2C%202017?preview=VID_20170321_111533400.mp4</a> (Comentarios sobre el cuento que les gustó de acuerdo a quien lo había leído)</p> <p>01:48 – 03:31 &gt; Los lectores cuentan cómo se prepararon para leer. Nataly cuenta que la hermana la ayudaba a guiar el dedo y ella decía cómo se pronunciaba la palabra. Diego cuenta que la mamá le enseñó algunas palabras y le apagó el televisor, por lo que toda la tarde le tocó leer. Le leyó a su mamá, a su abuelita y al tío. A Shlesy la mamá le leyó el cuento y a partir de eso ella lo pudo leer.)</p> <p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2021%2C%202017?preview=VID_20170321_112037748.mp4">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2021%2C%202017?preview=VID_20170321_112037748.mp4</a></p>

	ón del proceso de lectura, sino recomendaciones para mejorar en la próxima intervención.				<p>(00:08 – 00:13 &gt;Yimmi les dice a sus compañeros que pueden mejorar para leer todo junto.</p> <p>00:48 – 01:26 &gt; A partir de lo que uno de los niños había dicho sobre la televisión, Diego les da a sus compañeros algunos consejos para leer. Dentro de ellos, les dice a sus compañeros que si las mamás están ocupadas ellos deben leerle.</p> <p>01:58 – 02:11 &gt; Shelsy dice que deben leer todos los días para aprender a leer rápido.</p> <p>02:11 – 02:25 &gt; Nataly dice que no deben jugar en el celular y Diego la complementa diciendo que deben leer desde el día hasta la noche.</p> <p>03:28 - &gt; La docente les preguntó el nombre de los libros, los niños lo dijeron. A causa de este olvido se reflexionó sobre cuándo es más pertinente leer el título.)</p>
Momento 4.	Lectura sin pausas, por parte de la docente, de la parte que faltó del capítulo 2 y el capítulo 3.		Momento 4.	<p><b>Descripción y análisis</b> Se inició recordando los sucesos pasados de la historia y luego se realizó la lectura.</p> <p>Durante este momento uno de los niños estaba algo inquieto y la docente titular lo sacó, argumentando que si no tenía la disposición debía estar afuera.</p> <p><b>Reflexión</b> En cuanto a la actitud de la docente titular, si bien se presenta la posibilidad de salir a</p>	No hay vídeo

					los niños, esto debe realizarse solo si el niño así lo desea. La forma en que se hizo generó que salir se convirtiera en un castigo, todo lo contrario a lo que en verdad se plantea.	
	Momento 5.	Conversación libre en torno a la lectura.		Momento 3.	<p><b>Descripción y análisis</b></p> <p>La conversación inició, como siempre, con la pregunta “¿alguien quiere decir algo sobre la lectura?”. Los niños iniciaron exponiendo los sucesos que recordaban del capítulo leído y se recordó el hecho de que la abuelita preparara arroz con leche. Frente a esto uno de los niños dijo que su abuelita lo hacía mejor, la docente le dijo que eso no podría saberse porque no habíamos probado el de la abuelita del protagonista. Esto generó hipótesis sobre cómo poder probar el arroz. Los niños dijeron que se podría hacer una máquina del tiempo o sacar a los personajes del libro.</p> <p>Los niños reflexionaron sobre cómo se sentía el personaje y cómo ellos se sentirían si estuvieran en la misma situación.</p> <p><b>Reflexión</b></p> <p>Que los niños expongan primero los sucesos y luego se comente sobre lo que les gustó o no favorece que no se dispersen los comentarios, sino</p>	No hay vídeo

				<p>que se centren en la historia del libro.</p> <p>Son necesarias preguntas más específicas que lleven a los niños a reflexionar sobre los aspectos de la historia, pues en ocasiones se quedan solo en decir qué pasó.</p>	
	Momento 6	Selección de los niños que leerán la próxima sesión.		<p>Momento 4 <b>Descripción y análisis</b></p> <p>Cuando se preguntó quién quería leer la próxima sesión los niños se mostraron muy animados por hacerlo, de hecho, al decir quién lo haría algunos se disgustaron por no ser seleccionados. Algunos niños preguntaron si podían llevar libros para la casa, aun si no se estaban preparando para leer.</p> <p>Se seleccionaron solamente 2 niños, a diferencia de la sesión pasada que fueron 3, pues por las hipótesis en las que se encuentran los niños puede ser tedioso para quienes los escuchan.</p>	No hay vídeo

## INSTRUMENTO BREVE. PLANEACIÓN, DESCRIPCIÓN Y REFLEXIÓN

Nombre de la actividad	Acercándonos a una narración larga #4
------------------------	---------------------------------------

<b>Nombre de quien planea.</b>	María Alejandra Bernal y Alejandra Bolívar		
<b>Nombre de quien implementa, procesa la información y realiza la reflexión.</b>	Implementa: Alejandra Bolívar Procesa la información y realiza la reflexión: María Alejandra Bernal y Alejandra Bolívar		
<b>Lugar</b>	Boyacá		
<b>Fecha de implementación</b>	Marzo 28 2017		
<b>Listado de los resultados esperados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acercamiento a la literatura</li> <li>- Mayor concentración y conexión con la lectura.</li> <li>- Complejización del espacio de conversación, comentarios en torno a historias similares, sentimientos, etc.</li> <li>- Candidatos para la lectura de</li> </ul>	<b>Listado de resultados logrados (esperados y no esperados)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los niños recuerdan detalles muy particulares que los han impactado, que han relacionado con su vida y que les han llamado la atención. Esto genera que la historia se reconstruya desde su perspectiva y no desde la mecanización del libro.</li> <li>- Los niños se sienten más seguros interviniendo en el espacio de conversación. Sin embargo, hace falta mayor atención a las intervenciones de los otros niños, razón por la cual repiten constantemente lo que ya han dicho.</li> <li>- Hay un interés por intervenir, lo que genera que se repitan algunas ideas.</li> </ul>

	la próxima sesión.				
<b>Material es y recursos</b>	Libro <i>El lugar más bonito del mundo</i> , Ann Cameron	<b>Descripción de las variaciones o precisiones de cada momento y documentación</b>	<b>Momentos</b>	<b>Descripción y análisis</b> (sobre implementación de la actividad) + <b>Reflexión</b> (sobre tema de inv.)	<b>Documentación: siempre hay documentación, para dar cuenta de lo que paso en la actividad</b>  <b>Selección de fragmentos importantes codificados por pregunta de investigación. No siempre hay selección.</b>
<b>Descripción de la actividad, tal como se planea, momento a momento.</b> (Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente) Cada momento se describe en una fila	Momento 1. Organización del salón, en forma de media luna.  Recuento de las normas de interacción, incluidas “no repetir lo que dijo el compañero” y “no tener nada en las manos o	No se describe la totalidad del momento, sólo se contrasta con la planeación y se indican las variaciones y los modos en que se abordaron. Las precisiones tienen	Momento 1.	<b>Descripción y análisis</b> Este momento se realizó de acuerdo a lo esperado.	<a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2028%2C%202017?preview=IMG_0679.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2028%2C%202017?preview=IMG_0679.MOV</a>

	en las piernas”.	que ver con asuntos específicos de la actividad que no están en la planeación pero que se consideran relevantes.			
Momento 2.	Lectura por parte de los niños que se preparan la semana anterior	soporte o los soportes documentales que registran desarrollo de cada momento de la actividad. Un mismo momento puede documentarse en varios	Momento 2.	<b>Descripción y análisis</b> La lectura de los niños y la conversación sobre esta se llevó a cabo de acuerdo a lo planeado.	<a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2028%2C%202017?preview=IMG_0680.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2028%2C%202017?preview=IMG_0680.MOV</a> (00:54 – 01:07 > La docente decide sentarse con los niños mientras dos de ellos leen, pues quiere disfrutar de la lectura igual que lo hacen ellos, es una participante más de la comunidad de lectura. Esta acción los sorprende bastante)  <a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2028%2C%202017?preview=IMG_0681.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2028%2C%202017?preview=IMG_0681.MOV</a> (Los niños respetan el ritmo de Juan Carlos, aunque lee despacio no lo interrumpen. Se distraen un poco, pero intentan colocarle atención)  <a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2028%2C%202017?preview=IMG_0682.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2028%2C%202017?preview=IMG_0682.MOV</a> (00:21 – 00:31 > Nataly le dice a Juan Carlos que debe hablar más pegadito.  Es necesario complejizar las preguntas en torno a la lectura de los compañeros. Por ejemplo, preguntar sobre qué entendieron de la historia o de lo que leyeron. También aquellas con el propósito de saber cómo se prepararon, preguntarles si a quienes les leían les decían cómo leer o qué mejorar)
	Comentarios frente a la lectura de los compañeros.			<b>Reflexión</b> Debido a que uno de los niños lee convencionalmente	
	Se aclarará que los comentar				

		<p>ios son de dos tipos: en torno al libro que se leyó y sobre la forma en que el compañero lo hizo. Además, se recordará que no es una evaluación del proceso de lectura, sino recomendaciones para mejorar en la próxima intervención.</p>	<p>soportes . Lo anterior implica codificar cada soporte, para lo cual se establece un criterio y una numeración que se escribe también en el registro para acceder de manera organizada a los soportes . En este espacio debe indicarse el tipo de registro, código y coordenadas de ubicación (por ejemplo ,</p>		<p>y el otro no, los comentarios se centraron en torno a la historia que los niños entendieron. Eso generó que se reflexionaran sobre la importancia de la lectura convencional, al punto que una de las recomendaciones fue “Juan Carlos debería leer las palabras más pegaditas” .</p>	
Momento 3.	<p>Recuento de los sucesos del capítulo 3, por</p>			Momento 3.	<p><b>Descripción y análisis</b> La lectura se desarrolló de</p>	<p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2028%2C%202017?preview=IMG_0683.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2028%2C%202017?preview=IMG_0683.MOV</a></p> <p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2028%2C%202017?preview=IMG_0684.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2028%2C%202017?preview=IMG_0684.MOV</a></p>

		<p>parte de los niños y de algunos detalles por parte de la docente.</p> <p>Lectura en voz alta por parte de los niños</p>	tiempos ).		<p>acuerdo a lo planeado.</p> <p>En el recuento de la historia se reflexionó sobre elementos que son relevantes en la historia y se pasaron por alto o se confundieron. Por ejemplo, se mencionaba al padrastro como el papá.</p>	<p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2028%2C%202017?preview=IMG_0685.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2028%2C%202017?preview=IMG_0685.MOV</a></p>
	Momento 4	<p>Conversación libre sobre la lectura.</p> <p>Selección de los niños que leerán la próxima sesión. Para ello un niño de cada</p>		Momento 4	<p>La conversación se limitó a elementos muy puntuales y no hubo mayor desarrollo de las temáticas. Los ejes de</p>	<p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2028%2C%202017?preview=IMG_0686.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2028%2C%202017?preview=IMG_0686.MOV</a>  (00:54 – 01:01 &gt; Conversando sobre la situación del personaje, la docente preguntó por qué se sentían tristes cuando no iban a la escuela. Shelsy dijo que porque allí aprendían mucho, cuando la docente repite lo que había dicho se equivoca diciendo que hacen mucho. Todos los niños la corrigen.  Conversación sobre la vida del personaje y comparación con la vida real de los niños.)</p> <p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2028%2C%202017?preview=IMG_0687.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2028%2C%202017?preview=IMG_0687.MOV</a></p>

		<p>uno de los grupos que tiene la docente titular conformados será seleccionado, si se postula para leer. Esto debido a que la dinámica cambiará y les leerá a sus compañeros de grupo, no a todo el curso.</p>		<p>conversación fueron la escuela, lo divertido o no de aprender y los abuelos.</p> <p>La elección de los niños que se prepararía para leer fue muy complicada porque todos querían hacerlo. En el momento de seleccionar los libros todos se acercaron al mueble donde están los libros y querían tener uno, los miraban, se los llevaban y los traían de nuevo.</p>	<p>(Continuación de la consideración de la vida de Juan, su felicidad y sus dificultades, y comparación con la vida de los niños.</p> <p>01:24 – 01:50 &gt; Diego dice que él ya sabe leer los carteles, tal como el personaje. Comenta algunos consejos para aprender a leer. )</p> <p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2028%2C%202017?preview=IMG_0688.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2028%2C%202017?preview=IMG_0688.MOV</a></p> <p>(00:05 – 01:04&gt; Decidiendo si era divertido aprender o no, Miguel dice que es divertido cuando se puede leer. A raíz de ello la docente pregunta por qué les gusta leer y a quienes, la mayoría dice que les gusta. Al preguntarles por qué dicen cosas como: porque puede aprender, puede descubrir qué dice y saber qué es, compartirlo con la mamá</p> <p>02:15 – 02:35 &gt; pregunta sobre la abuelita del personaje y sobre las abuelitas en general. Algunos dicen que los abuelitos son buenos con los niños</p> <p>02:35 / 03:11 – 04:03&gt; Hablando de las abuelitas Miguel cuenta que su abuelita se murió</p> <p>04:04 – 04:25&gt;La docente pregunta si alguien más quiere hablar sobre su abuelita, Shelsy se anima.)</p> <p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2028%2C%202017?preview=IMG_0689.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2028%2C%202017?preview=IMG_0689.MOV</a></p> <p>(00:00 – 00:32&gt; Ángela también se anima a hablar sobre su abuelita. Ella cuenta que aunque la conoció y es su tía quien se la recuerda.</p> <p>00:51 - 02:17&gt;Diego habla sobre la historia de su abuelito.</p> <p>02:20 – 02:56 &gt; Miguel también habla sobre su abuelito)</p> <p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2028%2C%202017?preview=IMG_0690.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2028%2C%202017?preview=IMG_0690.MOV</a></p> <p>(00:00 – 00:45 &gt; Miguel continuó su historia sobre su abuelito)</p>
--	--	---	--	---	---

				<p><b>Reflexión</b>  Los niños están comprendiendo que la lectura es una oportunidad de compartir con otros, teniendo la voz del grupo. Esto ha generado que el interés por los libros crezca. Sin embargo, es importante trabajar la lectura convencional para que los niños entiendan lo que leen y, así, puedan construir criterios de lo que les gusta y lo que no.</p>	<p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2028%2C%202017?preview=IMG_0691.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2028%2C%202017?preview=IMG_0691.MOV</a>  (00:40 – 01:17 &gt; Hipótesis sobre lo que pasará en el final del libro.</p> <p>01:43 – 02:08 &gt; La docente les cuenta un poco sobre la vida del autor del poema que les leerá. Al decirles que su mayor inspiración fue la selva de los llanos, Miguel comenta que su papá también ha estado en un lugar así. Menciona algunos animales que ha visto allí. Algunos niños se animan a hablar también)</p> <p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2028%2C%202017?preview=IMG_0692.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2028%2C%202017?preview=IMG_0692.MOV</a>  (00:05 – 00:11 &gt; Miguel pregunta por el autor del poema.</p> <p>Organización de los grupos para la lectura en la próxima sesión)</p> <p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2028%2C%202017?preview=IMG_0693.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Marzo%2028%2C%202017?preview=IMG_0693.MOV</a>  (Organización de los grupos para la lectura en la próxima sesión)</p> <p>00:24 – 00:35 &gt; Los niños demuestran su gran interés por leer</p> <p>01:42 – 01:48 &gt; Los niños demuestran su gran interés por leer)</p>
--	--	--	--	---	--

## INSTRUMENTO BREVE. PLANEACIÓN, DESCRIPCIÓN Y REFLEXIÓN

<b>Nombre de la actividad</b>	Acercándonos a una narración larga #5		
<b>Nombre de quien planea.</b>	María Alejandra Bernal y Alejandra Bolívar		
<b>Nombre de quien implementa, procesa la información y realiza la reflexión.</b>	Implementa: Alejandra Bolívar Procesa la información y realiza la reflexión: María Alejandra Bernal y Alejandra Bolívar		
<b>Lugar</b>	Cebadal		
<b>Fecha de implementación</b>	Abril 03 2017		
<b>Listado de los resultados esperados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recuento de los sucesos de los capítulos 4 y 5.</li> <li>- Mayor concentración y conexión con la lectura.</li> <li>- Complejización del espacio de conversación, comentarios en torno a historias similares,</li> </ul>	<b>Listado de resultados logrados (esperados y no esperados)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hubo mayor respeto frente a la lectura de los compañeros.</li> <li>- Los comentarios frente a la lectura de los compañeros fueron mucho más complejos, pues se reflexionó frente a aspectos que estaban fallando en la lectura de los compañeros e impedían que los demás pudieran entenderlos, como acercarse mucho el libro o mover el pie porque se está nervioso.</li> <li>- Tener el libro se ha convertido en algo muy importante para los niños y ha generado que se vean afectados emocionalmente cuando no pueden llevarlo.</li> </ul>

		sentimientos, etc. - Candidatos para la lectura de la próxima sesión.			
<b>Material es y recursos</b>	Libro <i>El lugar más bonito del mundo</i> , Ann Cameron.		<b>Descripción de las variaciones o precisiones de cada momento y documentación</b>	<b>Momentos</b>	<b>Descripción y análisis</b> (sobre implementación de la actividad) + <b>Reflexión</b> (sobre tema de inv.)  <b>Documentación: siempre hay documentación, para dar cuenta de lo que paso en la actividad</b>  <b>Selección de fragmentos importantes codificados por pregunta de investigación. No siempre hay selección.</b>
<b>Descripción de la actividad, tal como se planea, momento a momento.</b> (Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente) Cada momento	Momento 1.	Recuento de las normas de interacción. Explicación de la importancia de su cumplimiento y pregunta sobre quién desea estar y quién prefiere salir, sin que esto traiga consecuencias negativas.	No se describe la totalidad del momento, sólo se contrasta con la planeación y se indican las variaciones y los modos en que se abordaron. Las precisiones tienen que ver con asuntos específicos de la actividad que no están en la planeación pero que se consideran relevantes.  Indicar y describir el soporte o los soportes documentales que registran desarrollo de cada momento de la	Momento 1.	<b>Descripción y análisis</b> Los grupos establecidos por la docente fueron la organización para el espacio. Se llamó a los lectores al frente y se recordaron las normas de interacción.  <b>Reflexión</b>

<p>o se describe en una fila</p>	<p>Momento 2.</p>	<p>Organización de los niños por los grupos que la docente tiene estipulados, se formará una media luna, sin mesas, alrededor de quien leerá de cada grupo. La lectura se realizará en simultáneo.</p>	<p>actividad. Un mismo momento puede documentarse en varios soportes. Lo anterior implica codificar cada soporte, para lo cual se establece un criterio y una numeración que se escribe también en el registro para acceder de manera organizada a los soportes. En este espacio debe indicarse tipo de registro, código y coordenadas de ubicación (por ejemplo, tiempos).</p>	<p>Momento 2</p>	<p><b>Descripción y análisis</b>  Una vez las normas se recordaron cada lector se fue a su grupo y se inició la lectura en simultáneo. Esta organización no funcionó, pues los demás niños del grupo no prestaban la atención suficiente, el ruido que había de las otras mesas interrumpía la lectura y los lectores esperaban a que la docente llegara para continuar.</p> <p>Debido a esto fue necesario organizar el salón en media luna y realizar la dinámica como siempre se ha hecho. De esta forma el espacio funcionó mejor.</p> <p><b>Reflexión</b>  Cambiar la dinámica de la lectura para los niños aún es muy complejo, pues los desestabiliza un poco porque hasta ahora están construyendo el espacio de lectura, comprendiendo su importancia. Esto al punto que cuando no se organizó inicialmente el salón de esta forma los niños</p>	<p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Abril%2003%2C%202017?preview=VID_20170404_135626378.mp4">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Abril%2003%2C%202017?preview=VID_20170404_135626378.mp4</a>  (Había demasiado ruido, pues en cada mesa alguien leía. Es una actividad interesante si hay espacio suficiente)</p> <p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Abril%2003%2C%202017?preview=VID_20170404_135649632.mp4">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Abril%2003%2C%202017?preview=VID_20170404_135649632.mp4</a></p> <p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Abril%2003%2C%202017?preview=VID_20170404_135733521.mp4">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Abril%2003%2C%202017?preview=VID_20170404_135733521.mp4</a></p> <p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Abril%2003%2C%202017?preview=VID_20170404_135751213.mp4">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Abril%2003%2C%202017?preview=VID_20170404_135751213.mp4</a></p> <p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Abril%2003%2C%202017?preview=VID_20170404_140619910.mp4">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Abril%2003%2C%202017?preview=VID_20170404_140619910.mp4</a></p> <p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Abril%2003%2C%202017?preview=VID_20170404_140635484.mp4">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Abril%2003%2C%202017?preview=VID_20170404_140635484.mp4</a>  (00:16 – 00:25 &gt; Angie le llama la atención a uno de sus compañeros que no está colocando atención a la lectura de Duván. Lo mira, le reclama con el dedo y llama a la docente para avisarle de su conducta.)</p> <p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Abril%2003%2C%202017?preview=VID_20170404_140757489.mp4">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Abril%2003%2C%202017?preview=VID_20170404_140757489.mp4</a></p>
----------------------------------	-------------------	--	---	------------------	---	---

				<p>preguntaron por qué no se iba a leer.</p> <p>El cambio de dinámica en la lectura es un aspecto de la formación de lectores que requiere de mayor autonomía por parte de los niños, es por esto que es importante generar primero el acercamiento a la lectura, el interés por esta y el respeto por la intervención de los compañeros para , luego, variar las estrategias de lectura.</p>	<p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Abril%2003%2C%202017?preview=VID_20170404_140914467.mp4">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Abril%2003%2C%202017?preview=VID_20170404_140914467.mp4</a></p> <p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Abril%2003%2C%202017?preview=VID_20170404_140951663.mp4">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Abril%2003%2C%202017?preview=VID_20170404_140951663.mp4</a></p>
Momento 3	Comentarios frente a la lectura de los compañeros. Para ello, los grupos se dividirán y se formará nuevamente la media luna en torno a la docente. Los niños que leyeron se ubicarán al frente y escucharán los comentarios que sus compañeros les realizarán. Lo ideal es		Momento 3	<p><b>Descripción y análisis</b></p> <p>Los comentarios en torno a la lectura de los compañeros se complejizaron y se centraron en describir qué podían mejorar los compañeros de acuerdo a la percepción que tenían de la lectura. Por ejemplo, “Anyi debería no pegarse el libro a la cara porque no se le escucha”.</p> <p>Además, los niños valoran los libros que les leen de acuerdo al nivel de comprensión de la lectura. Es decir, ya no se centran, totalmente, en qué</p>	<p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Abril%2003%2C%202017?preview=VID_20170404_141249298.mp4">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Abril%2003%2C%202017?preview=VID_20170404_141249298.mp4</a> (00:00 – 00:15 &gt; Nataly le dice a Alejandra que no debería mover los pies porque no deja escuchar lo que está leyendo.)</p> <p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Abril%2003%2C%202017?preview=VID_20170404_141400032.mp4">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Abril%2003%2C%202017?preview=VID_20170404_141400032.mp4</a> (Jimmy le dice a Adriana que debería leer más duro porque no se escuchó y por ello no se pudo entender.)</p>

		que los niños de cada grupo den cuenta de cómo se desarrolló la lectura y sobre qué leyeron sus compañeros.			dibujos tiene la portada sino en lo que el compañero leyó para determinar si el libro les gustó o no.	
	Momento 4.	Recuento de los sucesos de los capítulos 4 y 5, por parte de los niños.  Lectura sin pausas, por parte de la docente.		Momento 4.	<b>Descripción y análisis</b> Este momento no se realizó por tiempo.	
	Momento 5.	Conversación en torno a la lectura. Se centrará en aspectos del final, sobre todo la última frase de este.		Momento 3.	<b>Descripción y análisis</b> Este momento no se realizó por tiempo.	
	Momento 6	Lectura del poema “Los maderos de San Juan” de José Asunción Silva.  Selección de los niños que		Momento 4	<b>Descripción y análisis</b> Este momento no se realizó por tiempo.	

	leerán la próxima sesión.				
<b>INSTRUMENTO BREVE. PLANEACIÓN, DESCRIPCIÓN Y REFLEXIÓN</b>					
<b>Nombre de la actividad</b>	Acercándonos a una narración larga #6				
<b>Nombre de quien planea.</b>	María Alejandra Bernal y Alejandra Bolívar				
<b>Nombre de quien implementa, procesa la información y realiza la reflexión.</b>	Implementa: Alejandra Bolívar Procesa la información y realiza la reflexión: María Alejandra Bernal y Alejandra Bolívar				
<b>Lugar</b>	Cebadal				
<b>Fecha de implementación</b>	Abril 25 2017				
<b>Listado de los resultados esperados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recuento de los sucesos de los capítulos 4 y 5.</li> <li>- Mayor concentración y conexión con la lectura.</li> <li>- Complejización del espacio de conversación, comentarios en torno a historias</li> </ul>	<b>Listado de resultados logrados (esperados y no esperados)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los niños recordaban toda la historia, aun cuando hacía 3 semanas no se leía.</li> <li>- Mayor concentración en el espacio de lectura, tanto de los compañeros como de la docente.</li> <li>- Mayor relación en interés por los libros como objeto de valor.</li> </ul>		

		similares, sentimientos, etc. - Candidatos para la lectura de la próxima sesión.			
<b>Material es y recursos</b>	Libro <i>El lugar más bonito del mundo</i> , Ann Cameron.	<b>Descripción de las variaciones o precisiones de cada momento y documentación</b>	<b>Momentos</b>	<b>Descripción y análisis</b> (sobre implementación de la actividad) + <b>Reflexión</b> (sobre tema de inv.)	<b>Documentación: siempre hay documentación, para dar cuenta de lo que paso en la actividad</b>  <b>Selección de fragmentos importantes codificados por pregunta de investigación. No siempre hay selección.</b>
<b>Descripción de la actividad, tal como se planea, momento a momento.</b> (Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente) Cada momento	Momento 1. Recuento de las normas de interacción. Explicación de la importancia de su cumplimiento y pregunta sobre quién desea estar y quién prefiere salir, sin que esto traiga consecuencias negativas.	No se describe la totalidad del momento, sólo se contrasta con la planeación y se indican las variaciones y los modos en que se abordaron. Las precisiones tienen que ver con asuntos específicos de la actividad que no están en la planeación pero que se consideran relevantes.  Indicar y describir el soporte o los soportes documentales que registran desarrollo de cada momento de la	Momento 1.	<b>Descripción y análisis</b> Este momento se desarrolló de acuerdo a lo planeado.	

o se describe en una fila	Momento 2.	Lectura de los niños que se prepararon para ello.	actividad. Un mismo momento puede documentarse en varios soportes. Lo anterior implica codificar cada soporte, para lo cual se establece un criterio y una numeración que se escribe también en el registro para acceder de manera organizada a los soportes. En este espacio debe indicarse tipo de registro, código y coordenadas de ubicación (por ejemplo, tiempos).	Momento 2	<p><b>Descripción y análisis</b></p> <p>Los niños eligieron fragmentos breves para leer y, por ello, fue más fluida su lectura. Esto debido a que algunos se aprenden lo que leen y es más sencillo para ellos recordarlo.</p> <p>Prepararse para leer se ha convertido en algo importante y ello genera que los niños que leen se asuman como actores clave. Por lo que se sienten nerviosos e importantes cuando están ahí.</p>	
	Momento 3	Comentarios frente a la lectura de los compañeros. Los niños que leyeron se ubicarán al frente y escucharán los comentarios que sus compañeros les realizarán.		Momento 3	<p><b>Descripción y análisis</b></p> <p>La mayoría de niños aún se centran en apoyar la lectura de sus amigos, por lo que dicen que les gustó su lectura por algún elemento de la ilustración.</p> <p>Sin embargo, algunos han complejizado sus comentarios centrándose en lo que se podría mejorar para que entiendan mejor la historia y, así, opinar realmente.</p> <p><b>Reflexión</b></p>	<p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Abril%2025%2C%202017?p=review=IMG_1299.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Abril%2025%2C%202017?p=review=IMG_1299.MOV</a> (00:53 – 01:07 &gt; Nataly le dice a su compañera que debe leer claro y duro porque no se le entiende)</p> <p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Abril%2025%2C%202017?p=review=IMG_1300.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Abril%2025%2C%202017?p=review=IMG_1300.MOV</a> (Los niños cuentan cómo se prepararon para leer.)</p>

					El espacio de lectura se ha convertido en un momento para poder ser escuchado y para ser considerado como un agente válido e importante. Por ello decir algo, sobre lo que sea, o leer son comportamientos importantes allí.	
	Momento 4.	<p>Recuento de los sucesos de los capítulos 4 y 5, por parte de los niños.</p> <p>Lectura sin pausas, por parte de la docente.</p>		Momento 4.	<p><b>Descripción y análisis</b></p> <p>El recuento de los sucesos se hizo mediante una línea de tiempo construida a partir de los aportes de todos en el tablero. Esta dinámica ayudó mucho a los niños a organizar los sucesos de la historia, pues, aunque recordaban muchos detalles, no tenían claridad sobre el orden de estos.</p> <p>A partir de esta línea del tiempo fue posible evidenciar una conexión e interés de los niños por el relato.</p> <p>Luego se leyó sin pausas el último capítulo.</p>	<p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Abril%2025%2C%202017?preview=IMG_1302.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Abril%2025%2C%202017?preview=IMG_1302.MOV</a> (Reconstrucción del libro a partir de una línea de tiempo.)</p> <p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Abril%2025%2C%202017?preview=IMG_1303.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Abril%2025%2C%202017?preview=IMG_1303.MOV</a> (Reconstrucción del libro a partir de una línea de tiempo.)</p> <p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Abril%2025%2C%202017?preview=IMG_1304.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Abril%2025%2C%202017?preview=IMG_1304.MOV</a> (Reconstrucción del libro a partir de una línea de tiempo.)</p> <p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Abril%2025%2C%202017?preview=VID_20170425_110659453.mp4">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Abril%2025%2C%202017?preview=VID_20170425_110659453.mp4</a></p>

					<p>(Los niños recuerdan qué sucedió en un capítulo del libro, cuando el personaje se queda con la mamá.)</p> <p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Abril%2025%2C%202017?preview=VID_20170425_111006574.mp4">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Abril%2025%2C%202017?preview=VID_20170425_111006574.mp4</a></p> <p>(00:37 – 02:02 &gt; Los niños dicen que ya se había escrito uno de los comentarios que Shelsy menciona. Por ello deben leer lo que está en el tablero para comprobar si es cierto.)</p>	
	Momento 5.	Conversación en torno a la lectura. Se centrará en aspectos del final, sobre todo la última frase de este.		Momento 3.	<p><b>Descripción y análisis</b> El espacio de conversación aún se centra en aspectos muy puntuales de la lectura. Sin embargo, aún falta mayor complejización de este para lograr que la conversación se relacione con las percepciones y las relaciones de los niños con su vida.</p>	Por fallas tecnológicas no hay videos de este momento.
	Momento 6	Lectura del poema “Los maderos de San Juan” de José Asunción Silva.		Momento 4	<p><b>Descripción y análisis</b> La lectura se realizó sin pausas y, tal como se esperaba, los niños conocían el poema y comentaron que sus mamás se los cantaban.</p>	Por fallas tecnológicas no hay videos de este momento.

	Selección de los niños que leerán la próxima sesión.				
Momento 7	<p>Conversación en torno a la experiencia de llevarse libros, qué sucedió con ellos, etc.</p> <p>Presentación de la cartelera en la que se registrará la trayectoria del lector, allí colocarán su nombre, los libros que han leído y colocarán una valoración de ellos (si les gustó o no y por qué).</p> <p>La escritura de los nombres en la cartelera será en parejas, cada niño escribirá el nombre de su compañero. Posteriormente</p>			<p><b>Descripción y análisis</b> Por cuestiones de tiempo este momento se realizará dentro de 8 días.</p> <p>Se realizó una exploración libre de libros de literatura, permitiendo que los niños cambiaran libros y realizaran lecturas superficiales de algunos de ellos, dependiendo del interés de cada uno.</p> <p><b>Reflexión</b> Este momento fue muy interesante porque les permitió a los niños construir criterios de selección y explorar los libros que hay en el salón para elegir según sus gustos lo que quieren leer. Además, fue un momento de exploración del código escrito.</p>	Por fallas tecnológicas no hay videos de este momento.

		te, se les pasarán hojas blancas en las que cada uno escribirá el nombre de los libros que ha leído.				
--	--	--	--	--	--	--

## INSTRUMENTO BREVE. PLANEACIÓN, DESCRIPCIÓN Y REFLEXIÓN

<b>Nombre de la actividad</b>	Exploración de un libro álbum		
<b>Nombre de quien planea.</b>	María Alejandra Bernal y Alejandra Bolívar		
<b>Nombre de quien implementa, procesa la información y realiza la reflexión.</b>	Implementa: Alejandra Bolívar Procesa la información y realiza la reflexión: María Alejandra Bernal y Alejandra Bolívar		
<b>Lugar</b>	Cebadal		
<b>Fecha de implementación</b>	Mayo 2 2017		
<b>Listado de los resultados esperados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexión sobre los aspectos de la imagen y su relación con el texto.</li> </ul>	<b>Listado de resultados logrados (esperados y no esperados)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los niños reflexionaron sobre aspectos puntuales de la imagen que le dan sentido al texto.</li> <li>- Los niños valoraron el papel de la imagen en el libro leído.</li> <li>- El espacio de conversación se ha complejizado, sobre todo en torno a la lectura que hacen los compañeros.</li> <li>- Los niños se postularon para la leer la próxima sesión y 3 se seleccionaron para ello.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enriquecer la comprensión de la importancia de la imagen en un libro álbum.</li> <li>- Complejización del espacio de conversación, comentarios en torno a historias similares, sentimientos, etc.</li> <li>- Candidatos para la lectura de la próxima sesión.</li> <li>- Que los niños logren dar cuenta de cómo llenan de significado una palabra.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los niños expresaron a partir de ejemplos o similitudes concretas de lo que para ellos significaba la palabra.</li> </ul>		
<b>Material es y recursos</b>	Libro <i>Camino a casa</i> , Jairo Buitrago. Hojas Plastilina Aula múltiple	<b>Descripción de las variaciones o precisiones de cada momento y documentación</b>	<b>Momentos</b>	<b>Descripción y análisis</b> (sobre implementación de la actividad) + <b>Reflexión</b> (sobre tema de inv.)	<b>Documentación: siempre hay documentación, para dar cuenta de lo que paso en la actividad</b>  <b>Selección de fragmentos importantes codificados por pregunta de</b>

						investigación. No siempre hay selección.
<b>Descripción de la actividad, tal como se planea, momento a momento.</b> (Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente) Cada momento se describe en una fila	Momento 1.	Recuento de las normas de interacción y pregunta sobre quién desea estar y quién prefiere salir, sin que esto traiga consecuencias negativas.	No se describe la totalidad del momento, sólo se contrasta con la planeación y se indican las variaciones y los modos en que se abordaron. Las precisiones tienen que ver con asuntos específicos de la actividad que no están en la planeación pero que se consideran relevantes.  Indicar y describir el soporte o los soportes documentales que registran desarrollo de cada momento de la actividad. Un mismo momento puede documentarse en varios soportes.	Momento 1.	<b>Descripción y análisis</b> Este momento se realizó de acuerdo a lo planeado. Aunque es necesario aclarar que salir del salón es una opción sin consecuencias, pues debido a lo que sucedió en unas de las primeras sesiones los niños tienen esa creencia.	
	Momento 2.	Lectura de los niños que se prepararon para ello.	Lo anterior implica codificar cada soporte, para lo cual se establece un criterio y una numeración que se escribe también en el registro para acceder de manera organizada a los soportes. En este espacio debe indicarse tipo de registro, código y coordenadas de ubicación (por ejemplo, tiempos).	Momento 2	<b>Descripción y análisis</b> La lectura se realizó como todos los días. Los niños se preparan cada vez más y leen mucho más fluido y claro.	<a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Mayo%202%2C%202017?preview=IMG_1307.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Mayo%202%2C%202017?preview=IMG_1307.MOV</a>  <a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Mayo%202%2C%202017?preview=IMG_1308.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Mayo%202%2C%202017?preview=IMG_1308.MOV</a>  <a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Mayo">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Mayo</a>

					<a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Mayo%202017?preview=VID_20170502_104105876.mp4">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Mayo%202017?preview=VID_20170502_104105876.mp4</a>  <a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Mayo%202017?preview=VID_20170502_104706879.mp4">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Mayo%202017?preview=VID_20170502_104706879.mp4</a>
	Momento 3	Comentarios frente a la lectura de los compañeros. Los niños que leyeron se ubicarán al frente y escucharán los comentarios que sus compañeros les realizarán.	Momento 3	<b>Descripción y análisis</b>  Los comentarios de los niños iniciaron resaltando aspectos por mejorar por parte de quienes leyeron. Lo más importante para ellos es que puedan entender lo que sus compañeros leen, por esto les resaltan la importancia de leer duro, “pegadito” y no acercarse mucho el libro a la cara.	<a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Mayo%202017?preview=IMG_1309.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Mayo%202017?preview=IMG_1309.MOV</a> (00:20 - 00:39 > Diego le dice a Miguel que no leyó "un poquito rapidito" y a Nataly que no dejó leer a su compañero, pues estaba mostrando su libro.  00:43 – 00:55 > Adriana le dice a Nataly que se acercaba mucho el libro a la cara.  00:56 – 01:10 > Shlesy le dice a Miguel que leyó "un poquito lento" y que debe leer un poquito más rápido porque no le entendieron así.  01:15 – 01:20 > Yimmi dice que a Jonathan no le entendió nada porque habló pasito.

					<p>01:37 – 01:47 &gt; Ángela les dice a los lectores que olvidaron leer el título. Los niños dicen que solo Jonathan ni lo hizo.)</p> <p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Mayo%202%2C%202017?preview=IMG_1310.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Mayo%202%2C%202017?preview=IMG_1310.MOV</a> (Los niños cuentan cómo se prepararon para leer)</p>
	<p>Momento 4.</p> <p>Explicación sobre la importancia de analizar muy bien la imagen al ser un libro álbum.</p> <p>Presentación del autor y lectura pausada, observando exhaustivamente las imágenes.</p>		<p>Momento 4.</p> <p><b>Descripción y análisis</b> Este momento se realizó de acuerdo a lo planeado.</p>	<p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Mayo%202%2C%202017?preview=IMG_1311.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Mayo%202%2C%202017?preview=IMG_1311.MOV</a> (01:06 – 01:16 &gt; Miguel pregunta por qué el libro no tiene el título en esa página, como lo tienen otros libros)</p>	

Momento 5.	Conversación en torno a la lectura. Retorno a algunas imágenes que los niños mencionen . Pregunta sobre qué les llamó la atención y por qué.		Momento 3.	<p><b>Descripción y análisis</b></p> <p>La conversación inició a partir de comentarios de los niños sobre aspectos que les habían gustado de la historia y de las ilustraciones. Para complejizarla, la docente preguntó qué opinaban de la imagen de las huellas del inicio y del final, por qué cambiaban. A partir de ello los niños empezaron a crear diversas hipótesis de lo que podría significar el cambio en las huellas del león al inicio por las de una persona, al final. Algunas opiniones iniciales se centraron en que los pasos finales eran de la mamá porque el león ya se había ido.</p> <p>Luego, a raíz de un comentario, se analizó la fotografía final en la que sale la familia y uno de los niños dijo que el papá era como el león. Se comentó sobre este tema y algunos dijeron que estaban de acuerdo y otros que no porque los rasgos, como el pelo, no eran iguales.</p> <p>Posteriormente, la docente les preguntó dónde estaba el papá cuando estaban en la cama. Esta pregunta generó muchas reflexiones en torno a la vida cotidiana de los niños, pues decían que no lo habían dejado entrar a la casa porque se había quedado en la playa y había peleado con la mamá. En medio de esta discusión una niña dijo que el león era el papá. Varios niños la apoyaron comentando que debía transformarse para ir a visitar porque estaba lejos. Otros rechazaron estas hipótesis, pues decían que los seres humanos no pueden transformarse, eso solo lo hace Dios.</p>	<p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Mayo%202%2C%202017?preview=IMG_1312.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Mayo%202%2C%202017?preview=IMG_1312.MOV</a></p> <p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Mayo%202%2C%202017?preview=IMG_1313.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Mayo%202%2C%202017?preview=IMG_1313.MOV</a></p> <p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Mayo%202%2C%202017?preview=IMG_1314.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Mayo%202%2C%202017?preview=IMG_1314.MOV</a></p> <p>(01:05 &gt; Pregunta por la imagen inicial y final de las huellas</p> <p>01:06 –02:10 &gt; Inicialmente los niños dicen que el cambio de huellas es porque primero estaba la niña con el león y después solo con la mamá</p> <p>02:11 – 02:22 &gt; Shelsy dijo que las huellas finales podían ser del papá o de la mamá. Retomando esto la docente les pregunta por dónde estaba el papá en el libro. Les dice si lo vieron en la cama. Miguel dice que lo vio en la foto, en la que están en la playa.</p>
------------	--	--	------------	--	---

				<p>Todo ello generó una conversación en torno a historias de terror y leyendas que ellos sabían. Para continuar el tema la docente le pidió a dos niños que indagaran en su casa sobre historias de ese tipo particulares de la región.</p> <p><b>Reflexión</b> Es necesario mediar el análisis que los niños hacen del texto para que su interpretación vaya más allá de la primera impresión de la lectura. Sin embargo, esto no significa que se deba guiar su interpretación para promover la que la docente tiene del libro, pues el propósito principal es permitir que los propios niños creen sus conceptos de los libros y los complejicen a partir de sus propias reflexiones.</p>	<p>02:25 – 04:04 &gt; Continuando con la conversación sobre el papá, la docente pregunta por qué el papá no estaría en la cama. Los niños dicen que el papá se fue a un paseo y estaba en la playa. Al cuestionarlos sobre la presencia de todos en la foto de la playa, los niños dijeron que habían ido todos a acompañarlo, pero que él se había quedado y ellos habían regresado a la casa.</p> <p>04:06 – 04:14 &gt; Nataly pide que le deje ver mejor al papá. Cuando lo ve dice que parece un león.)</p> <p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Mayo%202%2C%202017?preview=IMG_1315.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Mayo%202%2C%202017?preview=IMG_1315.MOV</a></p> <p>(00:00 – 02:14 &gt; uno de los niños plantea que el papá se convirtió en el león, la docente les pregunta a los niños qué creen de ello. Ellos dicen que sí, cuando les pregunta por qué creen esto algunos dicen que por la cara y el pelo. Otros responden que el papá tiene poderes y se puede convertir en león. Al escuchar esto los niños inician a discutir si es</p>
--	--	--	--	--	--

						<p>verdad que él pueda hacer esto.)</p> <p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Mayo%202%2C%202017?preview=IMG_1316.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Mayo%202%2C%202017?preview=IMG_1316.MOV</a></p> <p>(00:35 - &gt; Nataly insiste en que el león es el papá, por lo que la docente le pregunta por qué cree que se convertiría. Ella dice que él se quedó en la playa y se puso bravo porque nadie lo quería, por lo que se quedó león.</p> <p>Miguel dice que el papá se volvió malvado.</p> <p>Diego dice que el león no es de la selva sino que es el papá, quien tiene algo para convertirse en león.)</p> <p><a href="https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Mayo%202%2C%202017?preview=IMG_1317.MOV">https://www.dropbox.com/home/Práctica%20Social%202017/Boyacá/Comunidad%20lectora/Mayo%202%2C%202017?preview=IMG_1317.MOV</a></p> <p>(00:08 - &gt; Miguel dice que duerme solo y que recuerda a su abuelita en sus sueños, recordando el libro anterior "el lugar más bonito del mundo".)</p>
--	--	--	--	--	--	--

Momento 6	Lectura del poema  Selección de los niños que leerán la próxima sesión.		Momento 4	<p><b>Descripción y análisis</b> La lectura del poema se realizó como siempre, sin pausas y sin comentarios en torno a esta.</p>	
Momento 7	<p>Definición de una palabra del poema de forma individual.</p> <p>Se les dirá a los niños que deben permanecer en silencio y que solo deben pensar para sí mismos qué es esa palabra y cómo se la explicarían a otra persona.</p> <p>Luego se le entregará a cada uno una hoja en la que debe escribir el significado</p>			<p><b>Descripción y análisis</b> Para iniciar se organizó a los niños por filas para llevarlos al aula múltiple, pues allí se realizaría la actividad para permitir que cada uno tuviera un espacio amplio para hacer su creación.</p> <p>Una vez en el aula múltiple una de las docentes entraba con un niño, le pedía su definición de la palabra “acariciar” y le explicaba qué debía hacer con la plastilina y la hoja.</p> <p>La actividad solo se realizó de forma oral y con la plastilina por cuestiones de tiempo.</p> <p>Es necesario que los niños que no están siendo entrevistados por la docente puedan realizar otra actividad, pues, de lo contrario, se dispersan y se pierde el valor del momento.</p> <p><b>Reflexión</b> Normalmente se piensa que la oralidad no requiere preparación en conversaciones informales. Sin embargo, en este caso, aunque se trataba de una conversación de este tipo los niños sí necesitaban de cierto tiempo para pensar bien qué iban a decir, estructurar sus ideas y recordar</p>	

	<p>de esa palabra y que cuando hayan terminado deben avisarnos.</p> <p>Simultáneamente las docentes pasarán por los diferentes puestos ayudando a los niños con la escritura y cuestionándolos sobre lo que están escribiendo. Esto especialmente con los niños que no escriben convencionalmente.</p> <p>Una vez vayan terminando se les prestará plastilina para que</p>			<p>ejemplos que les permitieran llenar de sentido de la palabra.</p>	
--	--	--	--	--	--

	<p>moldeen la definición que escribieron .</p> <p>En el momento de escritura se les preguntará a los niños qué opinan sobre la escritura y qué se necesita para poder escribir. Cuando hayan realizado su escultura en plastilina se les preguntará cuál es la relación entre lo que han moldeado y lo que escribieron , y qué prefieren y por qué.</p> <p>Para cada palabra se</p>				
--	---	--	--	--	--

		utilizará una técnica distinta.				
	Momento 8	<p>Conversación en torno a la experiencia de llevarse libros, qué sucedió con ellos, etc.</p> <p>Presentación de la cartelera en la que se registrará la trayectoria del lector, allí colocarán su nombre, los libros que han leído y colocarán una valoración de ellos (si les gustó o no y por qué).</p> <p>La escritura de los</p>			<p><b>Descripción y análisis</b></p> <p>Este momento no se llevó a cabo por cuestiones de tiempo, sin embargo, se realizará en la próxima sesión.</p>	

	<p>nombres en la cartelera será en parejas, cada niño escribirá el nombre de su compañero. Posteriormente, se les pasarán hojas blancas en las que cada uno escribirá el nombre de los libros que ha leído.</p>				
--	---	--	--	--	--

## **Anexo 2**

Sesión	Categoría	Citas
<b>Febrero 28, 17</b>	LECTOR: -Lector genuino.  DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS: -Postura teórica.	“El libro en particular se seleccionó por la elaboración estética de las imágenes”
	DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS: -Espacio particular.	“Si bien los niños las tenían muy claras, aún no consideraban el espacio como algo particular”
	DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS: -Postura teórica.	“Recordar las normas de interacción al inicio de la sesión permitió que se centraran más en el espacio y, a su vez, que se preocuparan por cumplirlas”
	DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS: -Postura teórica.  LECTOR: -Lector genuino.	“Antes de iniciar la lectura se exploraron las hipótesis que tenían los niños sobre qué es un autor y un ilustrador”
	DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS: -Espacio de construcción conjunta de conocimiento.	“El término autor inicialmente lo relacionaron con alguien que repara autos. Ante esto, la docente les dijo que el autor del libro era Rafael Pombo y, teniéndolo en cuenta, los niños rápidamente dijeron que el autor es el que escribe las palabras”
	DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS: -Postura teórica.	“Abrir espacios de construcción de conocimiento al interior de los momentos de lectura relacionados con lo que se lee es importante, pues aporta a la formación de los niños como lectores, ya que les propicia nuevos saberes que potencian su acercamiento a la lectura y a la literatura”
	DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS: -Espacio de acercamiento a la literatura y, a su vez, de creación de hipótesis al respecto.	“En esta sesión particular, aclarar los conceptos de autor e ilustrador permitió que los niños tuvieran un panorama diferente del libro leído y, además, posibilitó la creación de otras hipótesis frente a su producción”

	LECTOR: -Lector genuino.	“Durante la lectura no se hicieron pausas para comentar, pero sí para que los niños, en cortos momentos, contemplaran las imágenes”
	LECTOR: -Lector genuino.	“En este momento tocar las hojas fue un acto muy importante para ellos, al primer contacto comentaron que eran muy suavitas y, además, tocaron los dibujos para confirmar si tenían algún relieve”
	DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS: -Espacio de acercamiento a la literatura y, a su vez, de creación de hipótesis al respecto.	“Permitir que los niños se acercaran al libro, lo tocaran y lo detallaran posibilitó la construcción de una relación particular con este como objeto y con el espacio como tal”
	LECTOR: -Lector genuino en lo íntimo que se construye como lector en voz alta.	“La intervención inicial pudo haber influido en ello, pues solo se preguntó si alguien quería decir algo sobre la lectura, lo cual fue interpretado por los niños como decir qué les gustó y qué no”
	DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS: -Espacio para experimentar el goce estético del lenguaje. -Espacio para la formación de lectores genuinos a partir de la experiencia propia.	“el libro le había gustado porque tenía muchas rimas, ante lo cual la docente le preguntó para él que significaba eso, pero no respondió”
<b>Marzo 7, 17</b>	LECTOR: -Lector genuino.	“El libro seleccionado fue <i>El lugar más bonito del mundo</i> de Ann Cameron, teniendo en cuenta que la historia aborda elementos cercanos a la vida de los niños”
	LECTOR: -Lector genuino en lo íntimo que se construye como lector en voz alta.	“Además, se planteó complejizar los comentarios para que no se centraran únicamente en elementos puntuales del relato”
	DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS: -Espacio de acercamiento a la literatura y, a su vez, de creación de hipótesis al respecto.	“Para ello, se planeó que la docente también comentara el libro”
	DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS: -Espacio particular.	“Al iniciar, se organizó el salón en semi-círculo, un poco más cerrado que en la sesión pasada, con el propósito de facilitar la cercanía entre los miembros de la comunidad como tal y con los lectores. A su vez, la docente se ubicó en una silla igual a la de los niños, frente a ellos y a su altura”

<p><b>DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS:</b> -Espacio para la formación de lectores genuinos a partir de la experiencia propia.</p>	<p>“Luego, la docente recordó las normas de interacción y presentó a la autora del libro que se leería, contando algunos detalles de su vida y la anécdota personal que dio origen a su relato”</p>
<p><b>DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS:</b> -Espacio particular. -Espacio para la formación de lectores genuinos a partir de la experiencia propia. -Postura teórica.</p>	<p>“La organización del salón fue clave en la lectura, pues creó un ambiente particular que permitió compartir entre todos sin ser una imposición. Además, favoreció la relación tanto entre los niños como entre ellos y la docente. La disposición del espacio físico, la posición de quien lee y su ubicación son claves en la comunidad de lectura. Esto pues el hecho de que el lector esté a la altura de los niños, compartiendo con ellos, y no desde una posición superior, imponiéndose, es de gran importancia para que el espacio sea realmente una experiencia construida por y para todos. Se trata, entonces, de un espacio en el que todos son lectores que comparten opiniones, gustos y saberes”</p>
<p><b>DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS:</b> -Espacio de construcción conjunta de conocimiento.</p>	<p>“la docente realizó la lectura del capítulo 1 en voz alta, haciendo una pausa en la palabra ‘oropéndola’, con el propósito de definirla con los niños. Si bien ellos conocían su significado, tenían algunas confusiones en cuanto a sus detalles, de modo que a partir de sus comentarios se llegó a la caracterización de este animal”</p>
<p><b>LECTOR:</b> -Lector genuino.</p> <p><b>DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS:</b> -Postura teórica. -Espacio para experimentar el goce estético del lenguaje. -Espacio de construcción conjunta de conocimiento.</p>	<p>“La palabra se definió de esa forma partiendo, por un lado, del reconocimiento de la obra y del autor, pues se considera que cada término produce cierto efecto en el lector y que su disposición en el texto tiene que ver, precisamente, con una sensación o un ritmo particular que el autor creó. Como consecuencia, cualquier cambio alteraría la obra completa y el valor particular que su autor quiso darle. Por ello, el maestro no modifica los términos que pueden resultar ajenos para los niños, sino que los define con ellos”</p>
<p><b>DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS:</b> Postura teórica. -Espacio para experimentar el goce estético del lenguaje.</p>	<p>“Esto, además de permitir una mejor comprensión del texto, posibilita reflexiones personales en torno a la diversidad de formas de expresión y al uso del lenguaje de manera particular, lo cual permite que, aun cuando las palabras puedan significar lo mismo, la narración tenga un efecto diferente en quien lee o escucha. Así, se</p>

<p>-Espacio para la formación de lectores genuinos a partir de la experiencia.</p>	<p>generan ejes de reflexión indirectos sobre el uso estético del lenguaje y sus posibilidades de crear experiencias sensoriales y emocionales, a partir de ciertas formas de escribir o hablar”</p>
<p><b>LECTOR:</b> -Lector genuino.</p> <p><b>DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS:</b> -Espacio de acercamiento a la literatura y, a su vez, de creación de hipótesis al respecto. -Postura teórica.</p>	<p>“Por otro lado, la forma en que se definió la palabra partió del interés por conocer los saberes previos de los niños y, además, del propósito de involucrarlos con la narración, llevándolos a construir hipótesis sobre esta. Además, tuvo que ver con las estrategias que los niños podían construir y apropiarse en medio de la lectura y del espacio como tal. Es decir, se reconoció que definir una palabra a partir de su contexto en la obra potencia que los niños establezcan relaciones entre los hechos y los términos del relato, lo cual les permite crear conjeturas sobre el significado de ciertas palabras y, así, comprenderlas de acuerdo a lo leído. De esta forma, les es posible asumir el rol de lectores activos y conscientes, potenciando el sentido que dan a la lectura mediante la comprensión de ciertos términos clave”</p>
<p><b>LECTOR:</b> -Lector genuino en lo íntimo que se construye como lector en voz alta.</p>	<p>“Lo anterior considerando que cuando la lectura se hizo con un ritmo acelerado, por temor al cansancio de los niños, ellos se dispersaron más. Entonces, es posible afirmar que la entonación, la vocalización y el respeto por el ritmo del texto generaron mayor interés”</p>
<p><b>LECTOR:</b> -Lector genuino.</p> <p><b>DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS:</b> -Postura teórica. -Espacio para experimentar el goce estético del lenguaje.</p>	<p>“En relación con esto, se debe resaltar que generar interés por la lectura en los niños no necesita de una exageración visual o sonora, pues, como se evidenció en la sesión, es más agradable para ellos poder apreciar cada palabra del relato. Por ello, es fundamental que el maestro, desde su rol como lector, respete la escritura del autor y el ritmo que propone en su obra, pues permitir que cada palabra resuene y que los niños puedan seguir su sonido es mucho más cautivador para ellos. Por lo tanto, la elección de lo que se lee debe ser cuidada, ya que más allá de la historia los niños también valoran la elaboración del lenguaje”</p>
<p><b>LECTOR:</b> -Lector genuino en lo íntimo que se construye como lector en voz alta.</p>	<p>“Una vez finalizada la lectura, la conversación inició con la pregunta ‘¿alguien quiere decir algo sobre el capítulo?’”</p>
<p><b>DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS:</b> -Espacio particular. -Espacio para la formación de lectores genuinos a partir de la experiencia propia.</p>	<p>“En torno a uno de estos comentarios se generó una conversación como tal, pues los niños se retomaron entre ellos para reconstruir una parte de la historia”</p>
<p><b>DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS:</b> -Postura teórica.</p>	<p>“Lo anterior es fundamental, pues más allá de comentarios aislados, lo que se pretende en este espacio es que los niños establezcan relaciones en las que, a partir</p>

		de sus opiniones e hipótesis, construyan vínculos entre ellos y, a su vez, con los libros”
	DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS: -Espacio para la formación de lectores genuinos a partir de la experiencia propia. -Espacio de acercamiento a la literatura y, a su vez, de creación de hipótesis al respecto.	“En esta medida, es importante retomar lo que alguien dijo, volver sobre un comentario o complementar lo que se ha dicho para construir interacciones más extensas sobre un elemento particular”
	DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS: -Espacio para experimentar el goce estético del lenguaje.	“En medio de la conversación surgió la duda por el nombre del personaje e intentando recordarlo los niños mencionaron a Rafael Pombo, ante lo cual evocaron los cuentos leídos en la sesión anterior y, además, volvieron a mencionar lo que les había gustado de estos. Fue curioso evidenciar que esos cuentos llamaron tanto su atención”
<b>Marzo 14, 17</b>	DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS: -Espacio para la formación de lectores genuinos a partir de la experiencia propia.	“A partir de esta sesión la docente realizó un recuento de cada uno de los capítulos leídos, retomando los hechos que los niños recordaban, pero sin exigirles que mencionaran algunos considerados como ‘importantes’”.
	LECTOR: -Lector genuino.  DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS: -Postura teórica.	“Con esto se pretendió, por un lado, llevar el hilo conductor de la historia y, por otro, evidenciar qué era lo más relevante para ellos frente al relato leído. Además, se tuvo en cuenta que ello complejizaría la conversación, en la medida en que sería posible para los niños relacionar algunos hechos puntuales con sus vidas”.
	DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS: -Espacio particular.	“La sesión inició tal como en las semanas anteriores, organizando un semi-círculo y recordando las normas de interacción”
	DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS: -Espacio para la formación de lectores genuinos a partir de la experiencia propia. -Espacio de construcción conjunta de conocimiento.	“Cuando la docente indagó por el nombre del personaje, los niños lo confundieron con Rafael Pombo, por lo que les preguntó si estaban seguros de ello o de quién era él y, rápidamente, recordaron que era el autor de <i>La pobre viejecita</i> y <i>Pastorcita</i> ”
	DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS: -Espacio para la formación de lectores genuinos a partir de la experiencia propia.	“Al iniciar la lectura del capítulo 2 de <i>El lugar más bonito del mundo</i> , fue evidente el cambio de actitud de los niños para centrarse en esta. Un ejemplo puntual se evidenció en una niña que estaba algo distraída, pero al escuchar a la docente leer se sorprendió, se acomodó en su puesto y centró su atención en la lectura”

<p>-Espacio para experimentar el goce estético del lenguaje.</p>	
<p><b>DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS:</b>          -Espacio para la formación de lectores genuinos a partir de la experiencia propia.          -Espacio para experimentar el goce estético del lenguaje.</p>	<p>“Entonces, aun cuando los momentos de interés y conexión varíen dependiendo de cada niño, la lectura los convoca en una dinámica distinta, lo cual no solo es consecuencia de los requerimientos de silencio u orden de la docente, pues en ese instante ella está centrada en la lectura y no en el comportamiento de los niños”</p>
<p><b>DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS:</b>          -Espacio para la formación de lectores genuinos a partir de la experiencia propia.          -Espacio para experimentar el goce estético del lenguaje.          -Postura teórica.</p> <p><b>LECTOR:</b>          -Lector genuino.</p>	<p>“A partir de esto, es posible reflexionar sobre la fuerza de la literatura para reunir, cautivar y regular a los niños, sin que sea necesaria una exigencia estricta frente a ello. Ellos, poco a poco, descubren algo que les llama la atención en la lectura, lo cual no es igual para todos, y se interesan por escucharla para continuar explorándola”</p>
<p><b>DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS:</b>          -Espacio particular.          -Espacio para la formación de lectores genuinos a partir de la experiencia.</p>	<p>“Si bien ello representó una limitación para continuar la lectura, fue un elemento que potenció el respeto por el espacio y por la necesidad de las normas de interacción. En relación con esto, fue importante considerar que no solo se debían recordar las normas de interacción, pues, más allá de esto, lo que se pretendía era que los niños las tuvieran presentes para cumplirlas. Por lo tanto, hubo una verdadera aplicación de estas finalizando la lectura, cuando no se estaban respetando del todo, para lo cual se hizo explícita su importancia real a partir de la vivencia de dichas interrupciones y, así mismo, de la distorsión que causaron”</p>
<p><b>LECTOR:</b>          -Lector genuino.</p> <p><b>DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS:</b>          -Espacio para experimentar el goce estético del lenguaje.</p>	<p>“A partir de estos, la docente les preguntó qué creían que el personaje había sentido y por qué, dando paso a una conversación que giró en torno a las historias personales de los niños, relacionadas con una parte específica del relato”</p>
<p><b>LECTOR:</b>          -Lector genuino en lo íntimo que se construye como lector en voz alta.</p>	<p>“Lo anterior evidenció que guiar la conversación en torno a aspectos puntuales fue una fortaleza, ya que le permitió a la docente retomar lo que los niños resaltaron de</p>

		la historia para indagar sobre sus opiniones, inquietudes e, incluso, anécdotas al respecto”
LECTOR: -Lector genuino en lo íntimo que se construye como lector en voz alta.	DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS: -Espacio para la formación de lectores genuinos a partir de la experiencia propia. -Postura teórica.	“ello representó un reto para la docente, pues las preguntas que formulara a partir del recuento podían generar o, por el contrario, impedir la conversación sobre aspectos personales. Y, además, fue una situación que le exigió ser consciente de sus palabras, de modo que el momento no se convirtiera en un control de lectura, sino que fuera realmente un diálogo sobre cómo eso que se leyó repercutió en cada uno y, a su vez, sobre las comprensiones que generó”
	DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS: -Espacio para la formación de lectores genuinos a partir de la experiencia propia. -Espacio de acercamiento a la literatura y, a su vez, de creación de hipótesis al respecto.	“Para finalizar, se abrió la posibilidad de que los niños que quisieran se prepararan para leer, como resultado de su propio interés por hacerlo expresado a la docente al inicio de la jornada”
	DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS: -Postura teórica.	“Cabe resaltar que desde el inicio de la comunidad se tuvo claro que la invitación para que los niños se prepararan para leer se realizaría después de algunas sesiones de lectura, con el fin de generar en ellos un interés genuino por asumir el rol de lectores”
	LECTOR: -Lector genuino.	
	DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS: -Espacio particular.	“Esto fue muy acertado, pues se evidenció que los niños valoraban el espacio y, en esta medida, se interesaron por hacer parte activa de este y liderarlo”
	DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS: -Espacio para la formación de lectores genuinos a partir de la experiencia propia. -Espacio de acercamiento a la literatura y, a su vez, de creación de hipótesis al respecto.	“Además, permitió suponer que disfrutaron la lectura, la apreciaron y comprendieron que esas palabras, esos libros, también les pertenecían y podían hacer parte de su vida”

<b>Marzo</b> <b>21, 17</b>	DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS: -Espacio particular.	“Para iniciar la sesión, se recordaron las normas de interacción, tal como siempre, lo cual contribuyó a la creación de un ritual en el espacio que propició que los niños cambiaran de actitud durante el momento, pues los dispuso para la lectura y los llevó a comprender qué se esperaba de ellos y, también, qué esperar de la situación”
	DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS: -Postura teórica.	“Al finalizar el recuento de las normas, la docente agregó una nueva, la cual consistió en que los niños que no quisieran estar en el momento de lectura podían salir, sin que eso tuviera consecuencias negativas”
	DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS: -Espacio para la formación de lectores genuinos a partir de la experiencia.	“La docente les preguntó si alguien quería hacerlo, ante lo cual los niños dijeron que no, pues deseaban saber qué sucedía en la historia”
	DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS: -Postura teórica.	“Cada niño leyó a su ritmo las páginas que preparó”
	DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS: -Espacio particular. -Espacio para la formación de lectores genuinos a partir de su propia experiencia.	“La ubicación de los niños, siguiendo la dinámica de la docente a leer, fue muy significativa, pues creó una postura especial para el rol del lector. De esta manera, los niños interpretaron que quien leía era la persona que lideraba el espacio y, por lo tanto, los demás eran participantes de su lectura. Ello generó que uno de los lectores les llamara la atención a varios de sus compañeros por incumplir las normas, tal como lo hacía la docente cuando asumía el rol de lectora”
	DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS: -Espacio particular.	“El hecho de que los niños no leyeran convencionalmente generó que el momento fuera algo tedioso para la audiencia, pues no comprendían lo que los lectores expresaban. Sin embargo, no los afanaron en su lectura ni se dispersaron demasiado o interrumpieron su lectura, por el contrario atendieron activamente a esta”
	DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS: -Espacio para la formación de lectores genuinos a partir de la experiencia propia.	“A partir de ello se puede afirmar, entonces, que la lectura no solo incidió en los procesos escolares de los niños sino, también, en sus prácticas cotidianas, relacionándolos con sus familiares”
	DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS: -Espacio para la formación de lectores genuinos a partir de la experiencia propia.	“Posteriormente, la docente les preguntó si querían darles algunos consejos a los lectores, teniendo en cuenta su lectura. Frente a esto, uno de los niños comentó que podían mejorar ‘para leer todo junto’”
LECTOR: -Lector genuino.	“Antes de terminar el momento de comentarios la docente les preguntó a los niños qué libros habían leído sus compañeros, con el propósito de reflexionar sobre la omisión de la lectura del título por parte de los lectores. Debido a que ninguno sabía el nombre de los libros, se reflexionó con ellos sobre cuál sería el momento más	
DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS:		

	-Postura teórica.	pertinente para leerlos, a lo que contestaron que era mejor hacerlo antes de leer. De acuerdo con esto, se estableció que en las próximas sesiones los lectores leerían el título antes que la obra”
	DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS: -Espacio particular.	“Una vez finalizaron los comentarios, los lectores retomaron su lugar en el semi-círculo y la docente asumió el rol de lectora, desde su posición usual frente a este. Así, antes de iniciar la lectura hizo el recuento de los sucesos de los capítulos pasados, lo cual le permitió evidenciar que los niños recordaban demasiados detalles y, por ello, les fue posible reconstruir la mayoría de la historia entre todos”
	LECTOR: -Lector genuino en lo íntimo que se construye como lector en voz alta.	“Una vez finalizó la lectura, la conversación inició con la pregunta ‘¿alguien quiere decir algo sobre la lectura?’”
	DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS: -Espacio para experimentar el goce estético del lenguaje.	“Al respecto, los niños iniciaron exponiendo los sucesos que recordaban de los capítulos leídos y, sobre todo, el hecho de que la abuelita preparaba arroz con leche, frente a lo cual uno de los niños dijo que su abuelita lo hacía mejor. Retomando su comentario, la docente le dijo que eso no podría saberse porque no habían probado el de la abuelita del protagonista, lo cual generó hipótesis sobre cómo hacerlo, entre las que, por ejemplo, sugirieron hacer una máquina del tiempo o sacar a los personajes del libro”
	DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS: -Postura teórica.	“Durante la conversación, la docente se vio en la necesidad de formular preguntas más específicas que permitieran que los niños profundizaran más en las historias o anécdotas que contaban”
	DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS: -Espacio para la formación de lectores genuinos a partir de la experiencia propia.	“Los niños que no fueron seleccionados se disgustaron y, como alternativa, le plantearon a la docente la posibilidad de llevar libros, aun cuando no fueran a leer en la próxima sesión”
<b>Marzo 28, 17</b>	DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS: -Espacio particular.	“En esta sesión se evidenció el interés de los niños por hablar y la importancia que adquirió para ellos este acto, en el momento en que la docente les repartió los turnos para hablar, específicamente cuando dijo quiénes serían los últimos en hacerlo. Al respecto, algunos de sus comentarios fueron: “ay profe, permítame una palabrita” o “solo una palabra, por favor”. Esto permitió suponer que cada vez sentían más seguridad para intervenir en la conversación, aunque aún era necesario que se escucharan entre ellos para entrelazar sus comentarios”

<p>DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS: -Espacio particular.</p>	<p>“La sesión se inició organizando el salón y recordando las normas establecidas, más dos nuevas que la docente agregó: no repetir lo que el compañero ha dicho y no tener ningún objeto en las piernas o en las manos”</p>
<p>DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS: -Espacio particular. -Postura teórica.</p> <p>LECTOR: -Lector genuino en lo íntimo que se construye como lector en voz alta.</p>	<p>“Fue muy interesante este momento ya que, por un lado, la docente decidió sentarse junto a los niños de la audiencia, en los puestos del semi-círculo. Es decir, se consideró como una participante más de la comunidad, que estaba presente para disfrutar la lectura, lo cual sorprendió bastante a los niños, ya que en la sesión anterior ella estuvo de pie detrás de los lectores”</p>
<p>DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS: -Espacio para la formación de lectores genuinos a partir de la experiencia.</p>	<p>“Y, por otro lado, porque uno de los niños leyó convencionalmente, lo que permitió que sus compañeros comprendieran más la obra. Esto generó que los comentarios de los niños se centraran en la historia que entendieron, lo cual ocasionó que, también, reflexionaran sobre la importancia de la lectura convencional. Como consecuencia, uno de los comentarios fue que quien no leyera convencionalmente ‘debería leer las palabras más pegaditas”</p>
<p>DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS: -Espacio particular.</p>	<p>“Al finalizar la conversación, los lectores retomaron su lugar en el semi-círculo y la docente se ubicó para leer. Antes de iniciar la lectura del capítulo 4 de <i>El lugar más bonito del mundo</i>, los niños realizaron el recuento de los sucesos del relato leído en la sesión anterior y, además, aclararon algunos detalles de este, como que quien se mencionó en la historia no era el papá del protagonista sino su padrastro”</p>
<p>DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS: -Postura teórica.</p>	<p>“De esta forma, la docente no trató de validar a los niños desde su interpretación, sino de enriquecer y aclarar las comprensiones de todos mediante el cuestionamiento sobre sus aportes”</p>
<p>DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS: -Espacio para experimentar el goce estético del lenguaje.</p>	<p>“En esta sesión se evidenció que los hechos sobre los que más detalles aportaron los niños fueron aquellos que los impactaron o que relacionaron con sus vidas, pues, por lo general, abordaban los mismos sucesos que en las conversaciones de sesiones anteriores. Además, fue recurrente que ciertos niños siempre aportaran el mismo suceso a la conversación, explicitando claramente todos sus detalles”</p>
<p>DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS: -Espacio para la formación de lectores genuinos a partir de la experiencia propia.</p>	<p>“Durante esta, la docente puso a consideración de los niños una afirmación que hizo un personaje de la obra sobre la tristeza que sentía por no ir a la escuela, lo cual generó una discusión sobre si realmente era triste o no y lo divertido que podía ser aprender”</p>

	<p><b>DISEÑADOR DE SITUACIONES DIDÁCTICAS:</b> -Espacio para la formación de lectores genuinos a partir de la experiencia propia.</p>	<p>“Luego, se continuó hablando sobre la vida del personaje principal y uno de los niños dijo que sabía leer los carteles tal como lo hacía él en el libro. También, sugirió el tema de la abuelita del protagonista, a partir de lo cual varios niños dijeron que los abuelitos eran buenos con los niños y contaron historias sobre los suyos, algunos de los cuales ya habían muerto”</p>
--	---	--