



Un Velero Llamado Literatura:
Reconociendo su función estética y capacidad simbólica
con maestras de grados iniciales.

CARMEN ELISA ORTIZ OCAMPO

UNIVERSIDAD ICESI
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
SANTIAGO DE CALI

2017



Un velero llamado literatura:

Reconociendo su función estética y capacidad simbólica
con maestras de grados iniciales.

Trabajo de grado para optar el título de Magíster en Educación

Carmen Elisa Ortiz Ocampo

Directora:

Mg. Alice Castaño Lora

Codirector:

Mauricio Franco

UNIVERSIDAD ICESI

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

SANTIAGO DE CALI

2017

Dedicatoria

A mis hijos:

Porque han sido ellos
los que han descubierto para mí,
mundos posibles.

Agradecimientos

A mi esposo y mis hijos, por comprender un sueño y acompañarme en el camino para
cumplirlo.

Al Programa Todos a Aprender, por brindarme la posibilidad de avanzar en el
desarrollo profesional.

A la I.E. INEM “Jorge Isaacs”, por la disposición y el apoyo.

A las maestras-colegas, quienes decidieron creer en mí y en esta apuesta para
aprender juntas.

A mi tutora Alice Castaño, por compartir conmigo el gusto y la pasión por la
literatura infantil y orientarme en mis búsquedas.

CONTENIDO

RESUMEN.....	xi
INTRODUCCION	13
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	15
2. JUSTIFICACIÓN	21
3. OBJETIVOS	25
3.1. Objetivo general	25
3.2 Objetivos Específicos.....	25
4. MARCO TEÓRICO.....	26
4.1 La escuela y la lectura literaria.....	27
4.2 De las concepciones sobre la enseñanza de la literatura.....	31
4.3. El acercamiento a la didáctica de la literatura.....	34
4.4 El sentido de enseñar literatura.....	37
4.4.1 La función estética y la capacidad simbólica de la literatura.....	39
4.4.2 La lectura literaria y la mediación.....	41
4.5 la Reflexión en el quehacer pedagógico.....	43
5. DISEÑO METODOLÓGICO.....	46
5.1 Sistematización como investigación.....	46
5.2. Secuencia didáctica	47
5.3 Contexto de la investigación	48
5.4 Sujetos de la investigación y muestra	49
5.5 Proceso para la sistematización.....	49

5.5.1 Identificar la necesidad	49
5.5.2 Discusión con los compañeros y directores de tesis sobre su pertinencia ..	50
5.5.3 Primera propuesta de intervención (formato 1).....	50
5.5.4 Diseñar la secuencia didáctica (formato 2)	52
5.5.5 Implementación de la secuencia y recolección de datos para el análisis ...	56
5.5.6 Definición de los momentos para analizar (formato 3).....	56
5.5.7 Elaboración del primer acercamiento analítico (formato 4).....	57
5.5.8 Elaboración del documento escrito sobre el análisis.....	58
5.6 Categorías de Análisis.....	59
6. DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA.	61
7. ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN	63
7.1 Rastreado concepciones	64
7.1.2 Desde el ser individual y desde el ser maestra	65
7.2 Encontrando pistas sobre la función estética y la capacidad simbólica.	71
7.2.1 Analizando textos.....	71
7.2.2 Conociendo lo que otros hacen	79
7.3 Análisis institucional.....	83
7.2.4 En búsqueda de un derrotero institucional.	87
7.4 Construyendo una propuesta	96
7.5 Planeando y viviendo una conversación literaria.....	109
7.6 Reflexionando sobre el proceso	122
8. OTROS ALCANCES DE LA PROPUESTA	125

9. CONCLUSIONES	127
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS (Fittipaldi, 2013)	130
ANEXOS.....	134
Anexo 1. Formato 2, Planeación por momentos de la secuencia didáctica Un velero llamado Literatura	134

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Concepciones sobre lectura. Sánchez, 2014</i>	32
Tabla 2. <i>Formato 1. Diseño secuencia didáctica.</i>	51
Tabla 3. <i>Formato 3. Secuencia didáctica.</i>	57
Tabla 4. <i>Fragmentos reflexiones M1, M2 y M3.</i>	65
Tabla 5. <i>Aspectos importantes relacionados con la lectura del texto Pinocho (Castaño, Montoya y Pérez, 2015)</i>	82
Tabla 6. <i>Apartes del DPCT INEM Jorge Isaacs Cali.</i>	89
Tabla 7. <i>Algunas características del libro álbum según Cerrillo.</i>	103
Tabla 8. <i>Claves para la conversación literaria. Propuesta Dime.</i>	104
Tabla 9. <i>Aspectos a observar en la actividad de lectura</i>	112

INDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. <i>Formato 2. Secuencia didáctica</i>	54
Ilustración 2. <i>Formato R.A.R.</i>	55
Ilustración 3. <i>Formato 4. Secuencia Didáctica</i>	58
Ilustración 4. <i>Reflexión M3</i>	69
Ilustración 5. <i>Carátula cuento Caperucita Roja. Adolfo Serra</i>	72
Ilustración 6. <i>Imagen lobo</i>	73
Ilustración 7. <i>Ojos de lobo. Caperucita Roja</i>	74
Ilustración 8. <i>Lobo y mariposa</i>	74
Ilustración 9. <i>En la boca del lobo</i>	75
Ilustración 10. <i>Abuelita que orejas tan grandes tienes</i>	75
Ilustración 11. <i>Miradas en la oscuridad</i>	76
Ilustración 12. <i>Carátula cuento El Rey Mocho</i>	77
Ilustración 13. <i>Reflexionando a partir de textos de literatura infantil</i>	78
Ilustración 14. <i>Conclusiones de una sesión con las maestras.</i>	85
Ilustración 15. <i>Aparte PCT 2017. INEM Jorge Isaacs. Cali</i>	90
Ilustración 16. <i>Lenguaje entre textos. Semestre A. Grado 1o. Pag. 125-126. Programa Todos a Aprender. MEN. 2017</i>	92
Ilustración 17. <i>Semana 5 y 6 del DPCT 2017 INEM Jorge Isaacs. Cali</i>	95
Ilustración 18. <i>Reflexión M2</i>	96
Ilustración 19. <i>Apartes DPCT. Semana 5. INEM Jorge Isaacs. 2017</i>	98

Ilustración 20. <i>Apartes DPCT. Semana 6. INEM Jorge Isaacs. 2017</i>	99
Ilustración 21. <i>Otras conclusiones de la sesión con las maestras.</i>	101
Ilustración 22. <i>1a página documento propuesta de enseñanza para la literatura en grado transición y primero</i>	108
Ilustración 23. <i>Carátula cuento trabajado con grado Transición</i>	109
Ilustración 24. <i>Formato de planeación del encuentro literario</i>	114
Ilustración 25. <i>Imagen del cuento De Verdad que no Podía</i>	116
Ilustración 26. <i>Otras imágenes del cuento De Verdad que no Podía</i>	117
Ilustración 27. <i>Carátula del texto trabajado con grado 1o.</i>	118

RESUMEN

El propósito de este trabajo de investigación es fortalecer el lugar de la literatura desde una perspectiva de lo estético y lo simbólico en las aulas de grados iniciales de 3 sedes de educación básica primaria de la Institución Educativa “Jorge Isaacs” de Cali, a través del desarrollo de una secuencia didáctica denominada *Un Velero llamado Literatura*, enmarcada en un proceso de sistematización como investigación, desde el paradigma de análisis cualitativo-interpretativo en la línea educativa *Práctica reflexiva*. El proceso formativo se realizó con 2 maestras de grado transición y una de grado primero.

En relación con la pregunta que se formuló y el objetivo general se tuvieron en cuenta para el análisis de los resultados cuatro momentos compartidos con las docentes durante el desarrollo de la intervención. Entre los hallazgos del análisis se encontraron concepciones de las maestras sobre lectura, lugar de subordinación de la literatura a los procesos formales de la lengua castellana y desconocimiento de la potencia de la lectura literaria frente a la construcción de subjetividad. Al igual que elementos que se recogieron en las discusiones para la formulación de una propuesta de enseñanza de la literatura en esos grados para ser validada e insertada en el currículo institucional.

Del estudio se concluye que es necesario indagar en aspectos didácticos de la literatura que contribuyan a reconocer su especificidad en los procesos de enseñanza –aprendizaje y a propiciar espacios de reflexión docente donde se discuta y se construya saber pedagógico.

Palabras clave: literatura, lectura literaria, práctica reflexiva, conversación literaria, concepciones, formación docente.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación pretende aportar a la construcción de saber pedagógico y didáctico, desde el desarrollo de una intervención que busca fortalecer la función estética y la capacidad simbólica de la literatura con 3 maestras de las sedes de educación básica primaria de la I.E. INEM Jorge Isaacs de Cali. Esta decisión obedece a que en las aulas escolares continúa prevaleciendo el enfoque de enseñanza donde priman los usos formales de la lengua por encima de la relación cercana y real con la literatura, desarrollando prácticas alrededor de los textos literarios carentes de sentido estético.

Como lo muestran tres investigaciones al respecto en Colombia, citadas en el cuerpo del documento, no se evidencia la enseñanza de la literatura, desde una mirada que tenga en cuenta todas sus especificidades, o en la misma proporción o nivel que los aspectos lingüísticos, ni se tienen en cuenta elementos importantes que enmarcan y diferencian la lectura estética, de la lectura de otro tipo de textos. La institución educativa donde se realiza el estudio, no es la excepción, desde el área de lengua castellana, en grado primero por ejemplo, la lectura está presente como un factor fundamental en el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes, sin embargo no hay suficiente claridad y profundidad en los aspectos del texto que potencian lo estético o lo simbólico, por el contrario, se asume como un proceso que favorece la adquisición del código escrito.

Se hace necesario entonces reflexionar en torno a la relación con lo literario y a la lectura como experiencia, para comprender la fuerza que tiene en la construcción del sujeto, el aporte en la elaboración de representaciones del mundo y la cultura, la relación consigo

mismo y con otros y el papel del maestro como mediador en la formación del lector literario crítico y autónomo. Estas afirmaciones son el punto de partida para analizar las formas de enseñar literatura y cuáles son las concepciones de las maestras que están presentes en estas prácticas, que deben movilizarse o fortalecerse si se quiere propender por contribuir a la educación literaria.

Para concretar la investigación se desarrolla la secuencia didáctica *Un Velero llamado Literatura*, enmarcada en un proceso de sistematización como investigación, desde el paradigma de análisis cualitativo-interpretativo en la línea educativa *Práctica reflexiva.*, cuyo objetivo fundamental es reconocer el lugar de la literatura en las aulas de transición y primero, a partir de la manera de enseñar de las maestras participantes. Además de lograr interiorizar partir de la discusión, el análisis y la reflexión sobre lo teórico y lo práctico, elementos claros, desde la función estética y capacidad simbólica de la literatura que les permitan construir una estrategia de enseñanza de la misma, en esos grados.

En el desarrollo del análisis de la investigación se tuvieron en cuenta 3 momentos de la secuencia, que dan cuenta de las concepciones sobre la relación con la literatura y la enseñanza de la misma en los grados iniciales, de la construcción de propuesta de estrategia para enseñarla y del lugar del maestro, como agente reflexivo frente a su propia práctica y en relación con sus pares.

Seguidamente, se presentan las evidencias del proceso de investigación. En la primera el planteamiento del problema, la justificación y los objetivos general y específicos. Posteriormente, se plantean los fundamentos teóricos que sustentan el estudio y el diseño metodológico. Para finalizar, se muestra el análisis de los resultados, en concordancia con lo expresado en la pregunta de investigación, otros alcances de la propuesta y las conclusiones.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Pensar en la enseñanza de la literatura en los grados iniciales, de manera específica y concreta, no es un ejercicio común, pareciera que su importancia y su lugar está subyugado a la enseñanza del uso formal de la lengua, más precisamente a la adquisición del código. Plantear escenarios desde lo literario que permitan la relación con la cultura, la posibilidad de libertad del imaginario infantil y la necesidad de fortalecer vínculos emocionales, se torna en una tarea superflua, tal vez por la falta de profundidad didáctica con que se asume.

Desde ese punto de vista, es una necesidad real revisar la visión que se tiene de la literatura, la relación con ella y reflexionar sobre las maneras de llevarla al aula, encontrando en las prácticas, o en los discursos de cada maestro, aspectos concretos que den cuenta cómo se enseña y poder pensar de qué manera fortalecerlos. Desde los referentes curriculares (MEN, 1998, 2006) se asume la enseñanza del área del lenguaje, desde un enfoque que se fundamenta en los procesos de significación, allí se plantea la adquisición de una competencia literaria y por supuesto dentro de los ejes que se proponen para la organización de una propuesta curricular, está la literatura presente.

Además se muestra como aspecto relevante para su estudio, una visión de la misma como representación de la cultura y la suscitación de lo estético. También se establece la necesidad de formar lectores y que ese acto trascienda a ser una experiencia importante, dotada de significado, que le aporte a la formación como ser humano y a la visión de mundo.

De igual manera en la serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral, teniendo en cuenta que se refiere a lo que sucede también en grado transición, se evidencia el lugar de la literatura, su relación con el arte, lo que significa el acercamiento a la lectura en los primeros años, reconociendo que ese acto lector trasciende lo escolar y que se convierte en una puerta a la construcción de sujeto y de la relación con lo que le rodea (Documento 23, MEN, 2014).

Por otra parte, en tres investigaciones realizadas en la última década, se muestra debilidad frente a la enseñanza de la literatura, donde se evidencia que la literatura se utiliza simplemente como herramienta para la comprensión de textos. Es el caso del estudio llevado a cabo por el grupo Pedagogías de la Lectura y la Escritura de la Pontificia Universidad Javeriana, que analizó una muestra de 411 experiencias de 2.120 propuestas, durante la década 1998 – 2008, con el fin de identificar los rasgos que caracterizan la enseñanza del lenguaje en el país (Pérez, Zuluaga, Barrios, Martínez, Bermúdez, Bernal y Blandón, 2010).

Una segunda investigación se refiere el estudio de las concepciones de la didáctica de la literatura presentes en Colombia en los últimos 10 años (Preciado y Murillo, 2013). Dicha publicación hace un rastreo por artículos de revistas nacionales indexadas, libros y/o capítulos de libros resultados de investigación y memorias de congresos. Como conclusiones del estudio, se establecen o agrupan los resultados en 4 concepciones.

La primera de ellas, se enfoca en una didáctica desde la dimensión estética y lúdica, la segunda, desde la aplicación de métodos de análisis provistos por los estudios literarios.

Una tercera concepción en relación con la didáctica de la literatura como proceso de lectura y escritura y la última en relación con los géneros literarios.

En referencia a lo que sucede al respecto en los grados iniciales, objeto de esta investigación, podría decirse que la concepción que plantea el artículo, que más se acerca a nuestro contexto escolar, es la que se relaciona con una didáctica desde los procesos de lectura y escritura, allí se encontró también, que es comprendida más como una estrategia del área de lengua, explicando que no se marca una diferencia entre procesos de interpretación de un texto literario y procesos de interpretación de cualquier otro tipo textual.

De manera general, se reconoce que en la práctica es necesario establecer diferencias, poder desligar la lectura para aprender y profundizar en una pedagogía de la literatura. Aunque una de las concepciones se refiere a la didáctica desde la dimensión estética y lúdica, se hacen precisiones en torno a la necesidad de vivirla como experiencia y no confundirla con ejercicios para promover la creatividad o activismo lúdico, para reemplazar el saber literario.

En este sentido se puede afirmar que es fundamental ir más allá de lo metodológico, darle lugar a lo que fundamenta la práctica, antes de poner en juego estrategias aisladas.

Con una mirada completa de lo que significa la literatura como objeto didáctico, se puede concluir que no puede existir aislada de los procesos significativos de lectura y escritura y que debe tener un carácter estético a partir de la experiencia sensible de un sujeto.

Para finalizar el recorrido por los estudios seleccionados, hay una tercera investigación, que hace una invitación a reflexionar sobre las concepciones desde literatura infantil y el análisis del libro álbum.

Entre las conclusiones se presenta cómo se asume la relación pedagogía, didáctica y literatura, la posición con que se aborda el acto lector en los primeros grados reconociendo la presencia del código escrito, la imagen y la oralidad, como elementos que coexisten y que hacen parte del escenario que rodea al niño en la aproximación a la literatura, problematizando la relación de la escuela con lo literario, desde el sentido de la lectura como experiencia y no disminuyendo esta relación al status de saber escolar (Pulido, Rubio y Soracipa, 2013).

Centrando la mirada en el objeto de este trabajo, es importante decir que la institución educativa INEM “Jorge Isaacs” de Cali, donde se desarrolla la investigación, se llevan a cabo actividades institucionales que involucran los procesos relacionados con la literatura, que se desarrollan desde el área de lengua castellana y que se organizan con estudiantes, como festivales de la oralidad y la palabra o de poesía; sin embargo estos eventos generalmente son organizados y dinamizados en su mayoría por la básica secundaria y se cuenta con la participación de algunos grupos de la básica primaria.

Aunque desde la perspectiva de referentes legales hay unos elementos que orientan la práctica de aula, encontrar relación directa con lo que sucede allí y el desarrollo de una competencia literaria, no es tarea fácil. En la revisión de los planes de área y planes curriculares de asignatura de grado transición y primero de la institución educativa INEM

Jorge Isaacs, no se evidencia un lugar para la literatura diferente al de la comprensión del texto o ligado a la construcción del código escrito.

Es importante aclarar que hay presencia de la lectura desde diferente tipología textual, propiciado al contar con las colecciones que el Ministerio de Educación ha suministrado, sin embargo, no se marca la diferencia con la lectura literaria, esto se ha analizado en el acompañamiento que como docente tutora, del programa Todos a Aprender se realiza con estos grados.

De manera que esta situación se identifica con lo que muestran las investigaciones al respecto, donde no es tan claro cómo se enseña literatura. Por ello es importante reconocer desde qué concepciones se direccionan las prácticas y cuáles otros factores intervienen en el ejercicio pedagógico. Frente a los aspectos que pueden influir están: primero, la formación disciplinar de las maestras de transición y primero, porque ésta pasa por varios campos del conocimiento diferentes a la literatura o a la lengua castellana.

En segundo lugar, la realidad escolar en algunos momentos, obliga a cumplir afanosamente, con un plan de estudios, antes de pensar en el sujeto que aprende y cómo aprende y, en tercer lugar, la falta de reflexión frente a lo que se hace, de encontrar sentido en el acto lector, contextualizar la práctica o escribir para documentar, sistematizar, aprender, producir conocimiento y transformar de manera consciente el quehacer pedagógico.

Por tales razones, se hace necesario encontrar respuestas en el quehacer del maestro, tener en cuenta su saber literario, su competencia como lector y, pensar desde lo que sucede en su salón de clases, en relación a cómo enseña literatura en grado transición y primero y

si en su desarrollo, tiene en cuenta la función estética y simbólica de la literatura, con el fin de ofrecer claridades a su ejercicio pedagógico y aportar a la reflexión didáctica.

Para finalizar en razón de lo planteado, es prioritario encontrar la manera de abrirle a la literatura de manera consciente y real un lugar en el aula, desde la mirada y el hacer del maestro, teniendo en cuenta la relación con lo conceptual, lo pedagógico y lo didáctico y por ello se propone la siguiente pregunta: ¿Cómo a través de una secuencia didáctica se puede fortalecer el reconocimiento de la función estética y la capacidad simbólica de la literatura en las maestras de grado transición y primero de las sedes educativas Fray Domingo de las Casas y Centro educativo del norte de la I.E. INEM de Cali?

2. JUSTIFICACIÓN

Teniendo en cuenta que la literatura tiene mucha importancia en la formación de los seres humanos, por hacer parte de la memoria cultural y hacer parte del arte, es fundamental reconocer la relación que cada persona tiene con ella y, en el caso del maestro, la forma de enseñar y de acercar a los niños a los textos literarios. Por ello es vital identificar lo que los maestros conciben o conocen como saber literario y lo que ha aportado la experiencia docente. De igual manera el lugar que le otorga cada uno en su vida y cómo propicia comprender el universo textual en la escuela desde una perspectiva estética.

Desde esa mirada puede reconocer elementos claves y sustanciales, para diseñar el ejercicio propio con propuestas donde la literatura sea una posibilidad para el goce estético y la construcción de subjetividad (Petit, 2001), transformándola en objeto de conocimiento, de representación del mundo, de interacción, de disfrute de la belleza de la palabra, de valor como herencia de la humanidad. También puede con mayor propiedad ofrecer un camino al lector que le permita entrar en sí mismo, y en relación con otros. Despertando su sensibilidad e identificándose con las representaciones simbólicas de la obra literaria, trascendiendo hacia la lectura con sentido, por encima del saber escolar (Colomer, 2001).

Este deber ser del maestro exige, responsabilidad y compromiso porque, el estudiante como sujeto en formación necesita de un adulto mediador, que le ofrezca alternativas diferentes y perspectivas variadas para conocer lo que le rodea, para enfrentarse con su ser emotivo y social, así que el inicio de la escolaridad es una oportunidad para reconocer que la literatura es una forma de comunicación, que hace uso de un lenguaje distinto. Estos

aspectos aportan a la construcción de los cimientos de la educación literaria (Cerrillo, 2016).

Sin embargo esta situación, generalmente, no se reflexiona y continúa prevaleciendo la formalidad de la lengua por encima de la relación cercana y real con la literatura, desarrollando prácticas carentes de sentido, superficiales y desconociendo la posibilidad que ofrece el universo literario en el desarrollo de la personalidad y el pensamiento infantil. En la escuela en particular, esta situación está presente desde el área de lengua castellana, en grado primero, donde a pesar de contar con la lectura como un elemento fundamental en el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes, no hay una discriminación clara de los elementos que potencian lo estético o lo simbólico.

Por el contrario se asume como un proceso que favorece la adquisición del código escrito de manera más agradable para los niños. Además no hay suficiente profundidad al abordar los ejes que orientan el área en la institución educativa, porque aunque el énfasis está en el acercamiento a los textos a partir de los géneros literarios, el proceso se enfoca en dar a conocer las tipologías textuales y las estructuras que las conforman.

En grado transición aunque también está presente la relación con los textos, desde la lectura en voz alta, estos están directamente anclados al tema del proyecto planeado para cada periodo académico y a los desarrollos cognitivos que debe alcanzar el estudiante.

En ambos niveles, aunque se cuenta con espacios de lectura, sigue prevaleciendo la necesidad de hacer énfasis en lo fonético, en lo gramatical, la entonación, u otro aspecto relacionado más con lo lingüístico que con lo literario. Cuando esa relación trasciende un poco, los niños logran con la lectura muy poco, el asunto se queda en un primer nivel de

lectura, en responder preguntas literales o que se relacionan con lo enciclopédico, que no los retan a comprender propósitos o intenciones del autor, hacer relaciones intertextuales o expresar lo que ese texto les genera o les provoca.

Desde las políticas del Ministerio de Educación Nacional, hay interés y un énfasis en la necesidad de mejorar los procesos de lectura y producción textual, sin embargo las estrategias que se ponen en juego para lograr lectores autónomos y críticos, en la básica primaria en la I.E. INEM, no han sido eficaces. Por ello pensar en la formación que necesita el maestro para fortalecer estos procesos, es muy importante por su rol de mediador y la capacidad de potenciar en los niños el gusto por la lectura, sin embargo necesita de claridades frente a lo literario, desde una visión que trascienda lo académico y el saber formal y rígido de la escuela.

El programa Todos a Aprender, ha contribuido a la reflexión con los grupos de maestros que acompaña, en torno a la necesidad de avanzar en los procesos de comprensión, más que como una actividad de aprendizaje rutinaria y escolar, como una consecuencia de la relación e interrogación de los textos que los atraen y que se les posibilitan a los estudiantes, a través del acervo de la Colección Semilla. Sin embargo, es un camino lento el de construir espacios de discusión, de reflexión y de relación entre lo teórico y lo práctico.

Por estas razones, se plantea una propuesta de secuencia didáctica para fortalecer esa perspectiva estética de la literatura, abordando el análisis de posturas teóricas al respecto, asumiendo el rol de estudiante, acercándose a la lectura de textos de literatura infantil que retan. Además cuestionando y reconstruyendo el sentido de la lectura y proponiendo estrategias que favorezcan, amplíen y propicien la enseñanza de la literatura de manera

clara y diferente de los aspectos que conforman la adquisición y formalidad de la lengua escrita, necesarios, pero que necesitan separarse de lo literario.

Es importante reconocer que los maestros hacen esfuerzos por comprender un saber disciplinar y didáctico. Sin embargo en la mayoría de ocasiones ese ejercicio se realiza de manera individual. Esta configuración didáctica está enfocada a promover la reflexión colectiva, con un grupo de maestras dispuestas a mostrar lo que hacen, a develar sus concepciones, a aprender y desaprender juntas, para finalmente proponer desde lo que comprenden y apropian.

Es la intención de la escuela formar lectores autónomos, críticos y reflexivos, por eso es necesario pensar en la construcción del sujeto maestro que potencia la literatura. En ese escenario el docente es un agente mediador activo y reflexivo, que contribuye con su ejemplo y desde su hacer en el aula a la formación de mejores seres humanos, que logren a partir de su patrimonio cultural e histórico, transformar su interior y a partir de ahí, el mundo que conocemos en un espacio mejor para todos.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

Fortalecer el reconocimiento de la función estética y la capacidad simbólica de la literatura en las maestras de grado transición y primero de las sedes educativas Fray Domingo de las Casas y Centro educativo del norte de la I.E. INEM de Cali

3.2 Objetivos Específicos

- Reconocer las concepciones sobre la literatura y didáctica de la misma, presentes en las maestras de transición y primero.
- Diseñar e implementar una secuencia didáctica que permita la reflexión sobre la propia práctica y el diseño de una propuesta para enseñar la literatura en grados iniciales.
- Analizar la propuesta diseñada por las maestras de los grados transición y primero para la enseñanza de la literatura en grados iniciales.

4. MARCO TEÓRICO

Con el objetivo de intentar comprender el lugar de la literatura en la escuela y la manera como se aborda la enseñanza de la misma en los grados transición y primero desde lo que expresan las maestras, para fortalecer la función estética y simbólica de la misma en las prácticas de aula y el rol de mediadora que cada una asume a diario. Es necesario plantear una búsqueda desde lo teórico, que pueda soportar razones, acciones o decisiones para comprender o encontrar indicios sobre la presencia de la función estética y capacidad simbólica de la literatura en esos grados.

Además se hace necesario comprender las posibles concepciones que cada maestra pone en juego en la relación que establece entre los textos literarios y sus estudiantes, al igual que ampliar y profundizar lo que significa la lectura literaria, como una práctica con sentido, desde la relación entre la teoría, la reflexión y la práctica.

A continuación, se plantea un recorrido que sustenta el lugar que ha tenido la literatura en el ámbito escolar, la necesidad de visibilizar la función de la literatura en sí misma, la necesidad de encontrarle sentido para la vida, la relación consigo mismo, con otros y con una cultura. Lo que significa comprenderla como experiencia vital, más allá de las fronteras escolares. En palabras de Andruetto:

...así la literatura nos ofrece su misterio porque al permitirnos entrar en otro diverso, al incluirnos en su mundo e incluyéndolo en el nuestro, nos abre a nuevas experiencias de contacto con el sufrimiento, el asombro, el dolor, el regocijo, o la maldad y a la vez nos ofrece la curación de esos sentimientos. (2014, p. 153)

También se presenta la necesidad de reflexionar sobre la práctica como una posibilidad de construcción pedagógica y didáctica y el rol del maestro como mediador frente al acto lector. Cuestiones que permiten comprender la necesidad de profundizar en una pedagogía

de la literatura, que pueda compartir el espacio escolar con una visión de la lectura como experiencia, constructora de subjetividad, desde una perspectiva estética.

4.1 La escuela y la lectura literaria

Frente la perspectiva de la relación literatura y escuela Bombini (2001), hace un recorrido de manera general por la evolución de la literatura y su lugar en el escenario educativo en el contexto argentino, que nos muestra algunos aspectos interesantes y nos cuestiona frente a lo que sucede en el nuestro. El autor pone en tela de juicio, el nivel de autonomía de la literatura en la escuela, Enfatiza en que lo literario ha sometido ante la psicología, la moral o la pedagogía, disciplinas que tienen un espacio en la cultura escolar, en el sentido de tener que ver con la instrucción o formación de sujeto, o con la transmisión de saberes o preceptos morales, función por excelencia de la escuela. En contraste a esto nombra algunas experiencias en su país, donde el lugar de la literatura en la escuela, se da como una práctica de lectura que trasciende a una experiencia estético-cultural.

El autor problematiza “el objeto literatura” y los modos de enseñar y aprender, ejercicio necesario para saber las condiciones que se propician para que la lectura literaria sea una experiencia vital, como un ideal en la formación de lectores. En este sentido muestra la escuela como escenario por naturaleza del saber, del leer, de la literatura y de un lugar para la construcción de la imagen de la misma, porque la escuela consolida una imagen de lo que habrá de ser considerado como literatura y de cómo ésta habrá de ser leída y esta imagen y este modo de leer habrán de constituirse como únicos y excluyentes para muchos jóvenes en toda su vida.

También manifiesta que:

“la escuela se presenta en la sociedad democrática, como el reaseguro para el contacto de masivos grupos humanos con variadas dimensiones del saber, dentro del campo de la ciencia y del arte. Específicamente es el escenario donde se desarrollan ciertos procesos pedagógicos que tienden a afianzar la formación del gusto y la creación de hábitos vinculados con la disposición estética y específicamente con la recepción de la dimensión de lo literario”. (Bombini, 1996, p.15).

Por supuesto el autor no deja de lado la dimensión de la reflexión pedagógica del maestro y la necesidad de establecer relaciones claras con aquello que se enseña, enfatiza la relación con el lenguaje literario desde una óptica de lo estético y no desde la mirada de la lengua sobre la literatura, afirma que “no existe una concepción única del lenguaje literario; es más, la literatura elige, en algunos casos, deliberadamente ...transgredir normas del código lingüístico en busca de un efecto estético”. (p. 19)

Sin embargo el asunto es complejo, en el sentido de los factores que intervienen en la práctica de aula. Entre ellos están las concepciones que subyacen en cada maestro, las relaciones que se han establecido con lo literario y con la lectura, el conocimiento de la literatura como objeto pedagógico y su trascendencia a nivel estético y simbólico, los planes de estudio, la creencia normalizada de que la literatura está al servicio del uso formal la lengua sobre todo en los primeros grados, la falta de peso en la relación que la escuela establece con la cultura y el contexto. Es por tanto tarea del maestro revisar su práctica y tener claridades frente a lo que hace, pensando en el ¿por qué? y ¿para qué?, estableciendo si la manera como enseña literatura, persigue contribuir a la formación de un lector literario.

En concordancia con un enfoque socio cultural, como el que plantea el autor, y contando con una visión de escuela que reconoce la pluralidad, la diferencia y que tiene en cuenta los sujetos que forma, se debe tener en cuenta revisar y definir de una manera clara y concreta lo que significa leer y aún más leer literatura. En el inicio de la vida escolar, los niños tienen todo el derecho a explorar el mundo a través de los libros, no de una manera simple y reducida, sino desde su propia mirada, en los textos literarios sin exclusión se aborda la condición humana y se tratan problemas que atañen a todos, incluyendo los textos de literatura infantil. (Dueñas, Taberero, Calvo y Consejo, 2014).

Por tal razón es errado creer que la literatura infantil está en un nivel de complejidad inferior o que los textos literarios sugeridos para el público infantil, por ejemplo el libro álbum, no son escritos para desafiar el desciframiento por parte del adulto. La literatura es en sí misma una posibilidad de adentrarse en otros mundos, desde la óptica de la infancia o de la adultez, es el lector quien descubre que le muestra el texto.

De igual manera hay una concepción arraigada en relación con el acto de leer literatura en los primeros grados, que es fundamental movilizar y tiene que ver con asociar ese acto al aprendizaje formal, invisibilizando lo que significa la literatura. Como lo plantea Michelle Petit (2001), es necesario reconocer que la literatura aporta al desarrollo del sujeto, que leer literatura permite encontrar un espacio íntimo y propio, identificarse, crear nuevas representaciones, enfrentar temores, descubrir potencialidades y generar vínculos sociales, donde la literatura cobra vida.

En este sentido la escuela debe ser capaz de enseñarla, promover el acercamiento a los libros y construir juntos el sentido de leer literatura en el aula, en la casa, en el parque,

donde quiera. Para muchos estudiantes el único momento en que se relacionan con los libros y la lectura es su ambiente escolar, sino potenciamos ese encuentro, esos niños no lograrán nunca acercarse a ese espacio interior, reconocerse y encontrarse a sí mismos en las palabras de otros.

Por tal razón, es fundamental propiciar espacios de lectura, libre y guiada, desmitificando así la idea del placer que nace de la nada. Para lograr llegar al goce literario, es necesario profundizar en la construcción de sentido, llevar de la mano al niño que se adentra en un universo a su disposición, quien inicia su experiencia lectora y es desde allí donde la escuela y el maestro aportan al descubrimiento de ese mundo, con maneras de leer, de comprender, de encontrar entre líneas intenciones, decisiones, sospechas o deseos no revelados.

Por ello, es tarea del maestro tener claridades sobre la ruta que se sigue en la lectura, sobre los elementos que tiene en cuenta para lograr el avance en la conciencia narrativa, las preguntas pertinentes para establecer relaciones entre las imágenes y los textos, al igual que las maneras de representar el mundo que permiten los libros, el descubrimiento o conocimiento de temas que propician ampliar las expectativas del lector (Colomer, 2001).

Es desde allí como lo plantea Lerner (2001) donde se manifiesta la necesidad que el maestro asuma el rol de lector, en el mismo lugar del estudiante, en el sentido de desvincular la idea de que solo profesores quien valida la lectura, sino que hace parte de ese acto cultural. Acto compartido que no es patrimonio exclusivo de la escuela sino de la vida misma. El profesor debe ser capaz de orientar desde su vivencia, proyectar sus búsquedas en la lectura, a la par que disfruta del encuentro. Es posible leer literatura en la

escuela. Sin embargo no se puede perder de vista el lugar del profesor como adulto mediador, que desde su experiencia, como aquel que enseña, puede dar pistas a sus estudiantes para que logren aventurarse en la lectura, sin perderse, por el contrario sumergiéndose en un mundo que les permite ser y conocer.

4.2 De las concepciones sobre la enseñanza de la literatura.

En el aula de clase y generalmente en grados iniciales, el lugar de la lectura está directamente relacionado con la lectura, sin embargo esta relación lógica no le reconoce una función propia y como lo manifiesta Bombini (2001) no se reconoce su autonomía. Sin embargo es claro que se establecen de alguna manera relaciones directas, con respecto a las concepciones, entre lectura y literatura.

Al respecto Sánchez manifiesta que “...estas concepciones a veces son explícitas, reflexionadas e interiorizadas. En ocasiones son concepciones *no reflexionadas...* y constituyen un conjunto de ideas, principios y acciones que orientan el que mueven el trabajo diario del docente en la escuela” (2014, p. 10). Así que su relación con la lectura y el tipo de estrategias que pone en juego, evidencian su concepción al respecto. De ello dependerá en gran medida que la literatura en un aula tenga una visión reduccionista o que siempre esté subordinada al aprendizaje formal de la lengua. De acuerdo a la concepción de lectura, se puede reconocer el lugar de lo literario. Desde este punto de vista de Sánchez (2014, p. 12-18), se proponen cuatro concepciones:

Tabla 1.
Concepciones sobre lectura. Sánchez, 2014

1. Leer es decodificar	2. Lectura como producto.	3. Todos los textos se leen igual.	4. Se lee en clase de lenguaje.
Hace evidente la necesidad de asumir la lectura desde la construcción de sentido. No desde conocimiento y funcionamiento del sistema alfabético de escritura.	Se reduce el acto lector a un conjunto de actitudes mecanizadas, exactas e iguales. No se contemplan fases, propósitos, estrategias para interrogar un texto.	No se tiene en cuenta el propósito al leer, se cree que todos los textos se leen igual. No se discrimina la lectura estética de la lectura eferente.	Se asume que la lectura es una tarea exclusiva del área de lengua castellana.

Es necesario reconocer a partir de estas concepciones, las actitudes que se asumen en la apuesta didáctica y pedagógica de cada maestro y posibilitar a la luz de los referentes teóricos, profundizar y develar razones, experiencias, prácticas establecidas, relación con el contexto en qué se formó como docente. Además de la relación que ha establecido con la literatura como ser humano, para comprender lo que propone a sus estudiantes.

Si se hace una relación directa de lo que plantea cada una, en relación con la lectura literaria, se puede decir que:

- En la primera concepción, donde no se reconoce la construcción de sentido como un atributo fundamental del proceso lector, es claro que la literatura no cumple su función

estética, ni puede potenciar la capacidad simbólica en un escenario en donde prevalece lo literal, la forma y los aspectos gramaticales de la lengua. Además si se piensa en niños de transición y primero el esfuerzo estaría en dicha adquisición del código de escritura, pasando por alto lo que puede suscitar la relación con el texto a partir de la imagen, las hipótesis que el niño ha construido y lo que puede potenciar la palabra desde la lectura en voz alta.

- En la segunda concepción, el desconocer la lectura como proceso, niega la posibilidad de reconocer la lectura literaria como experiencia. No se piensa como posible, comprender o interpretar de manera diferente un texto cada vez que se lea. O acercarse a la lectura desde diferentes etapas del proceso. Tampoco hay claridad de las exigencias que puede presentar, de la necesidad de conocer estrategias para interrogarlo, fases en la lectura o propósitos diversos.

- Desde la tercera concepción se cree que todo se lee de la misma manera, porque solo hay un propósito general, que es leer, desde la codificación y desde los aspectos gramaticales y sintácticos. Se pierde de vista la conexión con el texto, lo que puede evocar, o construir en el sujeto. La perspectiva estética de la literatura se pierde y no hay posibilidad de conocer lo que aporta esa obra a la condición como persona.

- En la última concepción que plantea el autor, creo que se abre una posibilidad de reflexión en la escuela, desde el área de lengua castellana, y es darle un lugar propio a la literatura y un status paralelo al de los aspectos lingüísticos del área. Sería necesario profundizar con los maestros, sobre el cómo hacerlo, y abordar propuestas que permitan reconocer en la práctica diaria, las dificultades o confusiones en torno a la función de la literatura en sí misma.

4.3. El acercamiento a la didáctica de la literatura.

En este sentido, pensar abarca las acciones que evidencian algunas relaciones con lo literario, desde el lugar de la enseñanza, es necesario pensar lo que plantea Camps en relación con el objeto de la didáctica, que “...no es solo describir, sino interpretar y comprender la relación enseñanza-aprendizaje de la lengua. Esta comprensión no es un fin en ella misma sino que se orienta a la transformación de la práctica” (2004, p. 12). Este escenario incluye la enseñanza de la literatura, donde reconocer posturas, relaciones y tensiones en el proceso, con una mirada reflexiva que aporta a este campo didáctico, otorga elementos al crecimiento profesional docente.

Ahora en el marco de la didáctica general, en referencia al área de lengua castellana, es importante tener en cuenta como punto álgido y tangible, visibilizar los elementos constitutivos de la didáctica de la misma, diferenciarlos de los aspectos que hacen parte de la lengua, y surge el cómo, en razón de que no todos los maestros tiene formación disciplinar desde ese campo del saber, ni su experiencia personal los ha llevado a indagar. Ahí está el desafío, y tiene sentido proponer la práctica desde la reflexión, como una salida para aclarar el panorama.

Esas acciones individuales pueden desembocar en espacios de discusión colectiva, que evidencien necesidades de formación, un ir y venir entre la teoría y la práctica que involucre a los docentes desde su rol cotidiano y que les reconozca que se construye saber pedagógico y didáctico cuando se comparte lo que se hace, las inquietudes, las fortalezas, cuando se potencia la construcción o consolidación de redes o comunidades de aprendizaje y la revisión del currículo, ese que parece inmutable en las instituciones educativas.

Aunque para profundizar en el cómo se enseña, es importante la formación disciplinar, enseñar literatura, significa poner en juego el rol del maestro lector, ese docente que es capaz de conectarse con el sentido del texto y que proyecta ante sus estudiantes lo que le suscita un texto, con la emoción a flor de piel. Ampliar el enfoque historicista y teniendo claro que la literatura es una puerta abierta hacia un camino que necesita una mano guía educación literaria. El docente debe ir más allá de propiciar espacios de lectura o a brindar el contacto e interlocución con diferentes tipos de textos, es necesario replantearse el papel que se asume en el aula y apropiarse de lo que significa la literatura para la formación de sus estudiantes

En la misma línea Vásquez (2008) presenta aspectos importantes para dar forma y vida a la literatura en el aula y en un lenguaje muy claro hace precisiones importantes, entre ellas, la necesidad de contar con textos completos y auténticos, como también a ser ejemplo de lector, proyectar el gusto por la literatura y a evidenciarlo cuando se lee. El autor tiene en cuenta elementos didácticos, simples pero contundentes, que denomina en otro texto “claves” y que ilustran al lector.

Además hace un llamado al maestro frente a la necesidad de agudizar la crítica literaria, disponiendo de maneras o estrategias para mostrarles a los estudiantes la riqueza o complejidad de una obra literaria. Obviamente esto sólo es posible en la medida en que se accede a la lectura, a las búsquedas en los bosques narrativos de los que habla Eco (1992-1993) y a la necesidad de ir más allá, cuando de un texto se va a otro.

De igual manera, Vásquez enfatiza la importancia de leer bien en voz alta, habla de la necesidad de cualificación tanto de la voz, más allá de la entonación, el volumen, la fluidez;

él relaciona silencios, artificios y juegos con la voz que aporten a transmitir el sentido de lo que se lee. Al igual que la emoción que se imprime, lo que transmite el gesto y la mirada. Enseñando cómo leer, teniendo en cuenta modos y maneras de acuerdo al texto.

Sin embargo, aclara que cada uno debe encontrar esa conexión. Para eso es necesario conocer y tener presente géneros e intencionalidades, estudiar narratología y recuperar el acercamiento a la poesía y a la escritura, a la tradición y a todo lo que potencian los símbolos (Vásquez, 2008). El autor finaliza haciendo un llamado a mostrar la propia producción textual, como una afirmación clara de que lectura y escritura van juntas y que “el lector se construye también cuando escribe”. (p. 29)

Teniendo en cuenta que la reflexión en torno a la enseñanza de la literatura nos atañe ahora con respecto a un público particular, los niños de grado transición y primero, es muy importante profundizar en lo que tiene que ver con su manera de ver el mundo y como la literatura es una ventana para interpretarlo y representarlo.

Pensando en esto y alejándose de la frecuente visión utilitarista o reduccionista que generalmente la escuela hace de la literatura, desde las directrices legales (MEN, 2014) es claro cuando en el documento 23 que orientan el desarrollo de los aprendizajes en la educación inicial, en relación con la literatura dice: “leer, en la educación inicial, se entiende en el sentido amplio de desciframiento vital, de posibilidades interpretativas y de exploración de mundos simbólicos” (p. 30).

Además también aclara que acercarse a la literatura, es relacionarse con el contexto cultural y artístico, un reconocimiento desde lo oral y lo escrito que lo acerca al mundo interior y exterior

“la lectura en la primera infancia es, sobre todo, acompañamiento emocional, demostración de las posibilidades simbólicas de los libros y estímulo para la curiosidad y el vínculo afectivo. Todo ello se constituye en el sustrato para querer leer en un sentido amplio, es decir, para participar en el encuentro de cada ser humano con la cultura a lo largo de la vida” (p. 31).

Se sugiere, que es posible desde el contacto con los libros, encontrar aquello que se desconoce o se reconoce al encontrarlo, en compañía de un adulto que propicia desde los primeros años un espacio para que el niño lea lo que le rodea.

4.4 El sentido de enseñar literatura.

Entonces es necesario volver a la pregunta ¿para qué enseñar literatura? y pensar en cómo desaprender lo que la tradición escolar legó al maestro, y desde allí aparecen en escena otros conceptos que deben replantearse y cobrar fuerza, dejando de ser un discurso muerto, son comunes en nuestro contexto las frases: la lectura es importante, la lectura ayuda a aprender, debemos formar mejores lectores”, hay que propender por la formación de lectores autónomos y críticos.

Por ello, es fundamental reconocer la lectura, como experiencia, como parte del mundo, de la cultura, de la vida, como otra salida, otra posibilidad. En este sentido es pertinente lo que expresa Reyes frente a lo que ofrece la experiencia literaria.

... esa emoción estética que nos permite conectarnos con nuestra particularidad de sujetos y explorar nuestras experiencias, nuestros sueños y nuestros secretos... la literatura le trae al lector noticias de sí mismo y noticias de los otros, que son distintos y esencialmente semejantes, a la vez. (2007, p. 118)

En torno a la relación que permite la experiencia frente a la adquisición del gusto por lo literario Tejerina, (2005) concluye, que es fundamental permitir conocer y proporcionar al lector diversos géneros, formatos, soportes, donde pueda reconocerse, encontrarse e ir

desarrollando inclinación por cierto lenguaje, imagen, autor, formato, como la manera de hacerlo para contribuir a formar un lector literario, si estos espacios no se permiten, no habrá posibilidad de sembrar o construir hábitos, ya que frente a lo que se desconoce o no se hace con frecuencia, es imposible.

En este caso la escuela o el aula de clase donde se desarrolla esta experiencia es para la mayoría de los estudiantes, la única vía que tienen para acercarse a otros mundos posibles, tal vez más amables o por lo menos con elementos que les ayudan a encontrarse, a reconocerse, a imaginarse y desde un pequeño rincón transformar su ser y su realidad.

La lectura como experiencia es una aventura que maestro y estudiante deben saber enfrentar “la enseñanza de la literatura debe basarse en la defensa del atractivo de la lectura de la obra literaria en sí misma, la aceptación de las interpretaciones personales que cada receptor haga de esa lectura” (Cerrillo, 2016, p.29) porque, la viven las personas y desde la subjetividad cada uno encuentra en la lectura aquello que busca; resuelve preguntas interiores que tal vez no se había atrevido a hacer y construye y reconstruye su ser. En este sentido amplio todos los escenarios son posibles y aunque los estudios generalmente mencionan que es fundamental iniciar el encuentro con la lectura en el espacio familiar; la escuela es por tradición cultural el terreno fértil donde se puede dar sentido a esa experiencia y el maestro es el agente que hace posible que esa visión sea real.

Lograr que la lectura y la literatura hagan parte de su aula será una invitación explícita y confiada para sus estudiantes, quienes comprenderán desde los hechos, que no es un asunto sólo de la escuela, ni del cumplir con el deber o una tarea aburrida para tener en silencio a los niños, sino un legado cultural y una aventura compartida. En palabras de

Andruetto “la literatura es generosa con nosotros profundamente democrática porque nos permite ingresar a su universo desde nuestra particularidad; nos permite a cada uno de nosotros encontrar un camino propio entre sus letras.” (2014, p.153)

4.4.1 La función estética y la capacidad simbólica de la literatura.

El sentido de enseñar literatura tiene directa relación con reconocer la presencia de una función estética, una mirada que tiene que ver con el arte y la capacidad simbólica, cuando el lector entra en contacto con el texto, ese espacio en que se establecen representaciones y conexiones, se generan preguntas y cuestionamientos, evocaciones o relaciones con otros textos u otros lenguajes. Los libros posibilitan el encuentro porque más que libros son “puentes entre personas”, como los describe Andruetto (2014, p. 117).

En ese encuentro se manifiesta la contemplación y la interpretación que cada uno guarda para sí de lo que en su interior suscitó esa obra. Y esa comunicación que posibilitan los libros entre un lector y un escritor, que no tienen ninguna relación aparente, pero que la lectura desencadena, se hace real por la presencia de la función estética y la capacidad simbólica. La literatura es un arte y por ende hace posible ir más allá, trascender a lo evidente y alojarse en el terreno de lo emotivo.

Frente a la lectura literaria en la escuela, sobre todo con los más pequeños es importante “...descubrir el espesor del lenguaje y de la imagen, sus ambigüedades, su capacidad de simbolizar la experiencia y de construirla de una manera determinada” (Fittipaldi, 2013, p.164). De acuerdo a la autora, esto es fundamental para que la lectura cobre sentido, acompañarlos a descubrir y comprender las expresiones culturales, palabras polisémicas,

que pueden ayudar, al comprenderlas en el contexto de la obra, a profundizar en el texto o de no hacerlo, generar ambigüedad o confusión.

Desde esta perspectiva, la capacidad simbólica de la literatura se hace visible, en la medida en que es posible reconocer en un texto, la conjugación de diversos recursos estéticos, entre ellos la palabra y la imagen, que desde los sentidos que les otorgue el texto permitirán establecer representaciones diversas en el lector. Así mismo el uso de diversos lenguajes y las relaciones que se establecen, hacen posible hilar más fino y fortalecer la experiencia estética. (p. 423)

La capacidad simbólica que posee la literatura es un instrumento para que los lectores y en este caso los niños, logren una interpretación de las situaciones que les propone la historia, de la lógica narrativa y reconocer en ese contexto “códigos no verbales”, que en ocasiones los adultos suponen que no comprenden, o que tal vez, hacen lecturas alternativas que no son contempladas como válidas en el universo de los “grandes”.

En este panorama cobra mucha fuerza el tipo de textos a los que acceden y por supuesto el acompañamiento o mediación del adulto cercano. Lo importante es ofrecerles géneros de la literatura infantil como el libro-álbum, que como los nombra Reyes (2007), son “museos al alcance de los niños”, en donde desde el lenguaje literario hay una exigencia “mental y simbólica” que le obliga a “organizar el flujo de los acontecimientos y situarse y revelarse y descifrarse”. (p. 80-81)

La lectura propicia a través del encuentro con la imagen poder establecer relaciones entre la ficción y el mundo real. Crear representaciones que reflejan su conocimiento del mundo y asignarles atributos elaborados que reflejan la relación con la cultura, es decir que no sólo se reconoce la forma y el significado que subyace en ella, sino que se es capaz de categorizar con juicios de valor, como por ejemplo lo que es bueno o bello (Colomer, 2001)

4.4.2 La lectura literaria y la mediación.

Frente a la necesidad de fortalecer la lectura literaria, encontrarle un lugar importante en la vida de cada uno, reconocer que no es una actividad meramente escolar o académica, de entretenimiento o solamente formativa, sino que está entrelazada con la vida misma y eso debe ser lo trascendente, es importante pensarse en el ejercicio y el papel de la mediación.

Para ello se requiere disposición, intención, emoción y también claridades desde lo conceptual y lo didáctico. En este caso particular donde el público son los más pequeños comprendiendo la necesidad que tienen de encontrar en la voz que les narra, sentir la emoción y la conexión con un universo mágico es un elemento que fortalece el encuentro lector y potencia lo estético y los simbólico.

La acción de leer para otros significa también tener en cuenta las representaciones que los lectores tienen del mundo o las que a partir de la lectura y la experiencia crean. De acuerdo con lo anterior, en razón de los estudios realizados por Colomer, el descubrimiento del significado en las imágenes y la relación que se establece con las palabras, las formas narrativas, los juegos verbales, las sonoridades, las estructuras acumulativas, las secuencias, donde el lector se descubre y encuentra similitudes y diferencias, hacen que se avance en la construcción de sentido. Desde ese conjunto de aspectos amalgamados que hacen presencia en el acto lector, cada uno encuentra lo que le provoca o le invita. Otro elemento fundamental es la adquisición de la conciencia narrativa, donde el niño comienza a relacionar convenciones, expresiones, uso especial del lenguaje, modo de comunicación

y técnicas aceptadas socialmente, relaciones de causa y consecuencia y conductas esperadas o no de los personajes en la historia. (2001)

Es tarea en este caso del maestro mediador propiciar un espacio rico, desde el ambiente, la disposición, la ruta que propone en las búsquedas, las preguntas que circundan la inquietud, la emoción del encuentro y la manera como concibe lo literario y la posibilidad de establecer una conversación literaria, como la que plantea Chambers, hablando para sí mismo, para otros, hablando juntos, de lo que se lee, como se lee, desde donde se lee, hablando juntos, posibilitando desde sus lecturas expresar todo lo otro que hay en sus vidas, estableciendo de manera concreta una relación directa, entre el uso del habla para develarse y las representaciones que permite la literatura en el encuentro con cada uno (2007).

Para lograrlo no es un escenario ficticio, es por el contrario un espacio real que debe recrearse en el sentido de tener la posibilidad de expresarnos sobre lo que nos suscita la lectura literaria. También es importante como lo dice el autor, la mirada que cada uno da a un texto, desde lo que conoce, siente o desea y a través de lo cotidiano y amable de la conversación plantear y responder en conjunto preguntas reales, surgidas de la inquietud que conmueve y aflora dudas, aclaraciones, decisiones, impresiones, además de convertirse en un lugar común para maestro y estudiantes, no desde la crítica, la validación o el registro de lectura, sino desde el vínculo que logra crearse y fortalecerse. Cuando quien lee logra compartir esa huella con otro, para quien lo que piensa y siente es importante, “lo que sea que el lector quiera comunicar” (p. 61).

Para cerrar este espacio motivador de razones para enseñar literatura existen experiencias en grados iniciales, a nivel nacional, donde se destaca la manera como se

aborda su enseñanza que muestran un horizonte prometedor. Un ejemplo de ello, es el trabajo desarrollado para fundar el vínculo con la literatura en grado transición, desde la lectura de la novela Pinocho, como una apuesta seria, profunda y reflexiva, con la mirada centrada en la práctica de una maestra y del saber didáctico que se construye en su aula (Castaño, Montoya, 2015).

De igual manera, se comparte la experiencia de otra maestra en torno a lo que significa la lectura en voz alta, como experiencia estética, tanto para los estudiantes de primeros grados, como para ella, la reflexión sobre la propia práctica, el conocimiento y el lugar de la literatura en sus vidas y las transformaciones que se dan en ese contexto, mediadas por esa estrategia (Pérez, Roa y Ramos, 2009)

Para finalizar, está una propuesta centrada en el inicio de la escolaridad, relacionada con el ingreso a la cultura escrita y por supuesto también el significado de lo literario está presente en el universo de las prácticas sociales del lenguaje. Este proceso se da en un aula de transición, con una maestra que se cuestiona a diario frente a lo que hace, que comparte sus búsquedas e inquietudes en una comunidad académica y que pudo a través de la escritura visibilizar su propuesta de aula, problematizando aspectos desde la perspectiva del lenguaje como objeto de conocimiento y como mediatizador del mismo. (Rodríguez, 2014).

4.5 la Reflexión en el quehacer pedagógico

En el contexto de aula conjugar fundamentos teóricos clásicos con aquellos que han evolucionado, experiencia profesional y contexto sociocultural, no es tarea fácil, porque el

quehacer pedagógico involucra la puesta en escena de concepciones, rasgos de personalidad y apropiaciones que determinan o por lo menos influyen en ese lugar y actuar del docente.

Para transformar la práctica debe hacerse un alto en el camino y desviar la mirada hacia el interior, revisar la postura y mirada ante el mundo, el rol como maestro, el ejercicio diario y lo que esto permite o potencia en los estudiantes en el entorno escolar. Generalmente en la escuela no se destina tiempo para la reflexión y no son muchos los casos en donde se parte de la inquietud, del deseo, de la inconformidad y la necesidad de ser coherente entre lo que se dice y lo que se hace; desde lo individual y lo colectivo, con el fin de problematizar el quehacer diario.

En este contexto, Roget y Serés, citando el modelo de Shön, en relación de la construcción del pensamiento práctico, ponen a la luz la necesidad de buscar maneras de comprender la práctica docente siempre y cuando esta tarea no esté dada solo por el “saber hacer” o el conocimiento en la acción, sino que la reflexión esté presente durante y después del ejercicio. Así mismo se plantea sobre la acción y sobre la misma reflexión *in situ*, dando especial importancia y relevancia a esos actos que se conciben como fuera de lo normal que afectan positiva o negativamente el ejercicio docente, como a aquellas reflexiones allí en el acto, que luego deben ser motivo de análisis (2014).

En esta misma línea pasar de la reflexión como acción, a la reflexión como práctica, no es un acto espontáneo, sino que se aprende. “La práctica reflexiva es un trabajo que para convertirse en regular, exige una actitud y una identidad particulares” (Perrenoud, 2007, p. 42) Se plantean para ellos un amplio abanico de factores que deben tenerse en cuenta para

lograr decir que se asume por completo la postura de docente reflexivo. Factores que tienen que ver con lo social, con la experiencia de cada uno, con las relaciones que se tejen en el mundo escolar, con la posición política y ética, la manera de relacionarse con el otro y el deseo constante de transformar para mejorar la propia práctica.

Desde esta mirada el proceso es complejo y por ello se considera fundamental, como primer paso, abordar la reflexión propia y preguntarse cuestiones sobre la relación del docente con la literatura y con la enseñanza de la misma, con el propósito del maestro y el de los estudiantes, con los aspectos de la práctica pedagógica que evidencian las relaciones entre las concepciones, la experiencia y ese modo de enseñar, con los elementos que hacen parte de lo didáctico y que son similares, en las prácticas de las maestras de otros grados o el mismo nivel.

Para finalizar, el quehacer del maestro involucra la visión y percepción del mundo, del ser, la postura política y ética y establece directa relación con la profundidad con que se asume el saber pedagógico y didáctico. Permite que se valide la reflexión en su relación con la acción en el aula, como ejercicio para la vida y para avanzar en la construcción de mejores prácticas de aula.

5. DISEÑO METODOLÓGICO

En este capítulo se expone el proceso que se realizó para la recolección y análisis de datos. Primero, se describe el tipo de investigación, la elección de la sistematización como la opción que permite el análisis de la propia práctica y la configuración didáctica que se eligió para abordar el trabajo de aula. Después se encuentra el contexto en el que la experiencia tuvo lugar. En un tercer momento se describe la manera en que se seleccionó la muestra. Y por último se detallan las fuentes de recolección de datos y las categorías de análisis que guiaron la investigación de la propuesta de aula.

5.1 Sistematización como investigación.

El paradigma de análisis que orienta esta investigación es cualitativo-interpretativo; se busca trascender la descripción de lo que sucede en el aula para interpretar en diálogo con otros, con referentes teóricos y con una alta capacidad crítica los datos obtenidos de la experiencia. En este sentido, nos ubicamos en el enfoque propuesto por Roa, Pérez, Villegas y Vargas (2015) sistematización como investigación, una propuesta metodológica que se ubica dentro de la línea de investigación educativa práctica reflexiva.

Esta línea considera que la práctica de aula es una fuente válida de construcción de conocimientos (postulado constitutivo de la didáctica) y posiciona al docente como un profesional reflexivo que diseña, registra, sistematiza y analiza la propia práctica.

Para la sistematización como investigación se tiene en cuenta la práctica, para analizarla y tomar distancia de ella, objetivándola, logrando producir saber pedagógico y desde luego

transformarla. Logrando con este ejercicio interpretar y reinterpretar lo que allí sucede, al tener en cuenta que existen, voces, relaciones y representaciones que conforman o hacen parte de la práctica en sí.

Además, en este proceso el asunto va más allá de la organización y procesamiento de información, se tienen en cuenta actores, factores, determinaciones éticas y políticas y la postura del docente. En el caso de analizar la propia práctica, el docente debe ser capaz de diseñar las configuraciones que se llevan a cabo, sustentarlas desde los fundamentos teóricos y hacerles seguimiento exhaustivo, logrando establecer explicaciones del proceso.

...la naturaleza de las prácticas de enseñanza y del saber pedagógico implica reconocer que tomarlas como objeto de estudio requiere una mirada que logre, a la vez, comprenderlas desde su interior y observarlas desde la distancia, para generar nuevas miradas completas y críticas que sirvan como plataformas de análisis. (Roa, Pérez, Villegas y Vargas, 2015, p. 10)

5.2. Secuencia didáctica

Para diseñar la intervención con los maestros, se seleccionó la secuencia didáctica (SD), como una herramienta que permitió planear, describir, registrar, documentar y analizar pormenorizadamente el proceso formativo. Esta es una configuración que organizada por momentos, posibilita una mirada global del proceso. Está ligada a un género, se tiene en cuenta la intencionalidad del docente y su extensión temporal puede ser corta o prolongada (Roa et al., 2015).

La SD se compone de tres fases: preparación, producción y evaluación, las cuales se interrelacionan durante su desarrollo, en razón de su carácter flexible. En la primera se hacen explícitos los propósitos del proceso y se delimitan, porque posteriormente se convertirán en criterios de evaluación, se piensa en la manera en que será abordado el conocimiento desde el saber y el saber-hacer.

En la segunda fase, se ponen en juego las estrategias de aprendizaje y la relación con los saberes, la producción escrita, es importante la interacción que se da entre los estudiantes y con el maestro. Y por último se aborda la evaluación en relación con los propósitos que se plantearon, la relación de uno o varios procesos del lenguaje (lectura, escritura, oralidad o literatura) y el proceso en toda su amplitud. Desde esta mirada la evaluación es formativa y el espacio que se asume para el desarrollo de la SD, se convierte en escenario de reflexión continua. (Roa et al., 2015, p. 16)

5.3 Contexto de la investigación

La propuesta en mención se llevó a cabo en la institución educativa INEM “Jorge Isaacs” de carácter oficial ubicada en el barrio Flora Industrial, que cuenta con 7 sedes educativas. De ellas, una sede central donde se concentra la educación básica secundaria y media y seis sedes de básica primaria, ubicadas en los barrios Calima, Popular, Camilo Torres, Floralia y Paso del comercio.

La institución se identifica como un establecimiento educativo que ofrece una educación de calidad en los niveles: preescolar, básica, media y por ciclos; con un currículo diversificado e incluyente, haciendo uso de las tecnologías de la información y la comunicación; permitiendo la sana convivencia con el individuo y su medio ambiente, con la intención de formar seres autónomos y competentes a la sociedad del siglo XXI.

El INEM “Jorge Isaacs” atiende a una población aproximada de 6.000 estudiantes, de los cuales la mitad corresponden a grado transición y básica primaria, ubicados en las 6

sedes: Fray domingo de las Casas, Centro educativo del norte, Camilo Torres, Cecilia Muñoz Ricaurte, Pablo Emilio Caicedo y Las Américas.

5.4 Sujetos de la investigación y muestra

La secuencia se desarrolló con 3 maestras, 2 docentes de grado transición y 1 de grado primero, de las sedes Fray domingo de las Casas y Centro educativo del norte. Los criterios para la selección que se tuvieron en cuenta fueron:

- La disposición y voluntad de participación en la investigación.
- Ser maestra de grado transición o primero.
- Estar asignada a la jornada de la mañana, para poder disponer de tiempo de encuentro en las horas de la tarde.

La docente titular en grado primero en la sede Centro educativo del norte, es licenciada en tecnología educativa, especialista en educación sexual, con 29 años al servicio de la educación. Una de las maestras de grado transición es licenciada en educación especial, especialista en educación física y recreación para el desarrollo social, con 27 años en la profesión docente, labora en la misma sede que la anterior. La otra maestra, es licenciada en educación preescolar, especialista en computación para la docencia y en arte en los procesos de aprendizaje, tiene 26 años de experiencia en la docencia. Está ubicada en el mismo grado, en la sede Fray Domingo de las Casas.

5.5 Proceso para la sistematización

La ruta que se siguió para el proceso de sistematización fue la siguiente:

5.5.1 Identificar la necesidad

Fue necesario pensar desde el rol como tutora del programa “Todos a Aprender”, en un proceso del lenguaje que necesitara fortalecerse, a partir de la puesta en práctica de un ejercicio de construcción colectiva. Con el fin de potenciar el acompañamiento que el tutor hace a grupos de maestros, interesados en profundizar en aspectos desde su propio quehacer, indagar y realizar búsquedas conceptuales que redunden en mejorar el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de mejores prácticas de aula.

5.5.2 Discusión con los compañeros y directores de tesis sobre su pertinencia

Este encuentro y puesta en común permitió validar la viabilidad de la propuesta, en razón de la relación con la pregunta de investigación y los objetivos, al igual que con el contexto institucional, teniendo en cuenta que el proceso investigativo contribuyera al desarrollo curricular institucional.

5.5.3 Primera propuesta de intervención (formato 1)

Se presenta a través del diligenciamiento del formato, la planeación general de la secuencia. Permite organizar de manera global la propuesta, teniendo en cuenta relaciones entre los presupuestos teóricos, los objetivos y aprendizajes esperados de los maestros, además del papel reflexivo de los actores y la manera como se relacionan lectura y literatura, evidenciando esas apropiaciones a través de la reflexión escrita. Fue además muy importante porque permitió visibilizar el camino por etapas o momentos, guardando coherencia y pertinencia de inicio a fin. También implicó retos porque era necesario tener presentes todos los aspectos que intervienen en la secuencia y lograr que cada momento

aportara al objetivo general y retroalimentara al siguiente, otro aspecto fue pensar en el tiempo de ejecución, a partir de un número de sesiones (Ver tabla 2).

Tabla 2.
Formato 1. *Diseño secuencia didáctica.*

TÍTULO	Un velero llamado Literatura. Una apuesta por encontrar un lugar propio en el aula.
PROCESO	El proceso del lenguaje que se aborda es la literatura.
POBLACIÓN	La secuencia didáctica se abordará con 6 maestras de la IE INEM Jorge Isaacs de Cali. 3 de grado transición y 3 maestras de grado primero Ubicadas en 3 sedes de educación básica. Su formación profesional es diferente y variada, ninguna tiene formación académica en literatura o lengua castellana. Se caracterizan por la disposición para aprender y por estar en permanente búsqueda para alcanzar más y mejores aprendizajes con sus estudiantes.
PROBLEMÁTICA	La enseñanza de la literatura se asume con un fin utilitario. No se reconoce la función de lo literario, la construcción del sujeto, se invisibiliza su relación estrecha con la formación cultural del individuo. Se asocia como una herramienta para el proceso de adquisición de la lengua oral y escrita, se asocia fundamentalmente al desarrollo de la comprensión textual o a fines moralizantes. No se reconoce la función estética y simbólica en las prácticas de enseñanza-aprendizaje.
OBJETIVOS	Reconocer un espacio propio a la literatura como objeto de conocimiento, de comunicación de formación del sujeto, a partir de la reflexión sobre la propia práctica. Profundizar en la manera como se enseña la literatura en los grados transición primero, con el fin de construir una estrategia didáctica que responda al reconocimiento y apropiación por parte de las maestras, de la función estética y simbólica de la misma, a la relación cultural, a la formación de lectores y al rol del maestro mediador.
REFERENTES CONCEPTUALES	En el ánimo de intentar comprender la manera como se aborda la enseñanza de la literatura en los primeros grados de escolaridad desde la óptica de las maestras participantes, se hace necesario enfrentar una búsqueda desde lo teórico que tiene en cuenta como ejes centrales de la escuela y la lectura literaria, la reflexión en la práctica y el acercamiento a la didáctica de la literatura, el sentido de enseñar literatura y el rol del maestro mediador. Para ellos se sustenta lo expuesto en autores como Bombini, -, Colomer, Vásquez, Perrenoud, Camps, Roget y Seres, Pérez y Roa. Desde estas relaciones, se propone reconocer como un espacio para pensar lo que la escuela como organización social posibilita frente a lo literario, la reflexión en la práctica y el acercamiento a la didáctica de la literatura, como una ruta para intentar comprender a partir de las interacciones de aula el saber literario de las maestras y su apuesta didáctica, cuál es el lugar que tiene la literatura y por último el sentido de enseñar literatura como experiencia vital llena de sentido y el rol del maestro mediador, como un elemento que vehiculiza y dinamiza el acercamiento y contacto con lo literario, posibilitando espacios y maneras de acceder a ella, siendo además un ejemplo como lector.
MOMENTOS DE LA SD	<p>Momento 1: Presentación de la secuencia didáctica, dinámicas de trabajo, de evaluación del proceso, expectativas e intereses frente a la misma. Se comparte la lectura de un texto significativo en la vida de cada una y las razones. Se inicia la exploración de concepciones sobre el objeto literatura y la enseñanza de la misma. Escriben un texto sobre su relación con la literatura a nivel personal y profesional y lo comparten. (1 sesión)</p> <p>Momento 2: A partir de la lectura de textos de algunos autores, se realiza la discusión en torno a preguntas alrededor de lo que significa la literatura la construcción de subjetividad, lo simbólico, la lectura literaria y criterios en la escogencia de textos. Se realiza la discusión. Se recogen conclusiones de la reflexión realizada. (4 sesiones)</p> <p>Momento 3: El rol del maestro como mediador, la estrategia de mediación VS el niño de grado preescolar y primero. (3 sesiones).</p> <p>Momento 4: Diseño de estrategia pedagógico-didáctica para la enseñanza de la literatura en grado transición y primero. (2 sesiones)</p>

	<p>Momento 5: Presentación del documento final, Evaluación de la secuencia didáctica , café literario y planeación de la ejecución de una actividad de la estrategia y la evaluación de la misma (3 sesiones)</p> <p>Momento 6: Implementación de una actividad de la estrategia propuesta. (1 sesión).</p>
--	---

5.5.4 Diseñar la secuencia didáctica (formato 2)

En este formato se establecen los momentos que componen la configuración didáctica (SD), teniendo en cuenta de manera detallada lo planteado en el formato 1. Se presentan las consignas a usar en cada momento y las posibles respuestas de los estudiantes, al igual que los elementos que se tienen en cuenta como criterios y mecanismos de evaluación del proceso. Este registro permite visibilizar de manera organizada, clara y precisa cada paso que se da, teniendo en cuenta los tiempos, recursos y la relación con el objetivo planteado y los aprendizajes esperados. El formato exige pensar en los detalles porque cada momento que se establece está conformado por componentes. Lo que exige realizar descripciones detalladas de lo que se persigue, desde la óptica del docente y desde el rol de los estudiantes. A continuación se presenta uno de los momentos que conformaron la secuencia didáctica.

5.5.4.1 Diseño de formato de registro de aprendizaje reflexivo (R.A.R)

En razón de la necesidad de recoger información relacionada con las reflexiones de las maestras participantes propiciadas por los aprendizajes teóricos, prácticos y por la mirada sobre lo que hacen que fueran el insumo para el análisis, se construyó un formato basado en el instrumento uno para la práctica reflexiva de Roget y Séres. Para su uso en la implementación de la secuencia didáctica se tuvieron en cuenta dos criterios planteados

por los autores: “seleccionar y focalizar la reflexión y contextualizar el conocimiento a la realidad personal y profesional” (2014., p. 123), (Ver ilustración 2)

Formato 2. Planeación, descripción y análisis de los momentos que componen la SD¹

Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)			
1. Momento No. 1	Revisando el equipaje...		
2. Sesión (clase)	1		
3. Fecha en la que se implementará	Abril 21 /2017		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	<p>Explicitar expectativas, intereses y necesidades de aprendizaje en torno al objeto literatura.</p> <p>Conoce los objetivos y momentos generales de la secuencia, como el producto de construcción colectiva.</p> <p>Reflexiona alrededor del objeto literatura y la relación con ella desde lo personal y frente al rol como maestras.</p> <p>Identifica y reconoce concepciones que subyacen en su experiencia personal y alrededor de la enseñanza de la literatura, en relación con su práctica pedagógica en los grados transición o primero.</p>		
5. Descripción del momento	<p><i>Componentes o actividades de los momentos de la SD</i></p> <p>Componente 1.</p> <p>Se realiza la presentación de la secuencia didáctica. Como también las expectativas de las maestras frente a la secuencia.</p> <p>Se inicia la exploración de concepciones sobre el objeto literatura y sobre la enseñanza de la misma.</p> <p>Pensar en los momentos a lo largo de la vida personal y profesional, donde ha estado presente la literatura. Escribir un texto y compartirlo.</p>	<p><i>Lo que se espera de los estudiantes.</i></p> <p>Disposición e interés por abordar el trabajo en literatura, expectativas frente a la concreción de la estrategia para incluir en el currículo institucional</p> <p>Visibilizar diferentes concepciones que subyacen en cada una, relacionadas con la manera como aprendieron, como han asumido la literatura desde su vida personal y desde su formación profesional.</p> <p>Reconocer el comportamiento lector de cada una.</p> <p>Evidenciar la concepción sobre la capacidad de comprensión del niño en relación con su edad y se asuma que debe acercarse a textos que no le exigen, que son explícitos y en donde la imagen solo aporta belleza.</p>	<p><i>Consejos del docente. Posibles intervenciones.</i></p> <p>El motivo de estos encuentros es descubrir o abrir un espacio a la literatura. Encontrarla en la vida y en el aula de cada una de ustedes. Iniciamos haciendo un registro en un cuadro que tiene que ver con sus expectativas, intereses e inquietudes. Tiene 3 columnas con las iniciales S (lo que sé) Q (lo que quiero saber) y A (lo que aprendí).</p> <p>Escribimos en las 2 primeras. En el último encuentro volvemos al cuadro y escribimos en la tercera columna. Tienen 10 minutos para el registro.</p> <p>Como les decía, la intención es abordar la literatura como objeto de conocimiento, de comunicación y de introspección. Reconocer su lugar la escuela en la planeación institucional. Identificar el cómo se enseña en los grados transición y primero, con el fin de construir una estrategia didáctica que se inserte en el currículo institucional. Este proceso que viviremos, se registrará en el cuaderno que cada una tiene, que lo personalizará y que lo llamará RAR (Registro de aprendizaje reflexivo) instrumento tomado de "La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos. Angels Domingo Roget y M. Victoria Gómez Serés)</p>

¹ Los formatos utilizados en esta lección se han modificado ligeramente con relación a la versión original tomada de: Pérez - Abril, M.; Roa, C; Villegas, L. & Vargas, A (2013). *Escribir la propia práctica: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. Y del curso virtual *Referentes para la didáctica del lenguaje* orientado por Cerlalc para la Secretaría de Educación distrital

Ilustración 1.Formato 2. Secuencia didáctica

I.E. INEM CALI
En el marco de la Maestría en Educación
Universidad Icesi
SECUENCIA DIDACTICA 'Un velero llamado Literatura. Una apuesta por encontrar un lugar propio en el aula'
INSTRUMENTO DE REGISTRO R.A.R.

IDEAS	REFLEXIONES

ROGET Y GOMEZ SERES. (2014) LA PRÁCTICA REFLEXIVA. BASES MODELOS E INSTRUMENTOS. NARCEA

Ilustración 2. *Formato R.A.R.*

5.5.5 Implementación de la secuencia y recolección de datos para el análisis

La secuencia se desarrolló en encuentros que no tuvieron la misma intensidad horaria. Teniendo en cuenta que la mayoría de las veces se desarrollaron en contra jornada laboral de las maestras. Tres de ellos fueron encuentros virtuales. Y en general la comunicación además de las conversaciones y discusiones llevadas a cabo de manera presencial, se sirvió de las TIC para lograr los desarrollos propuestos. Los datos fueron recolectados a partir de los registros de reflexiones elaboradas por las maestras, de discusiones y conclusiones de las jornadas presenciales, de la revisión y análisis de documentos institucionales y de las propuestas realizadas por las maestras, frente a la construcción de una estrategia para enseñar literatura en grados transición y primero.

5.5.6 Definición de los momentos para analizar (formato 3)

Este formato permite establecer los momentos y componentes de la secuencia, que darán forma al análisis. Cada uno de ellos se selecciona teniendo en cuenta que aporte elementos para resolver la pregunta de investigación: ¿Cómo a través de una secuencia didáctica se puede fortalecer el reconocimiento de la función estética y la capacidad simbólica de la literatura en las maestras de grado transición y primero de las sedes educativas Fray Domingo de las Casas y Centro educativo del norte de la I.E. INEM de Cali? A continuación se presenta el formato utilizado y desarrollado.

Tabla 3.
Formato 3. Secuencia didáctica.

Profundizar en una pregunta a partir del objetivo general...		
Pregunta	¿De qué manera se puede fortalecer la función estética y simbólica de la literatura en las prácticas de aula de grados transición y primero, a través de una secuencia didáctica, llevada a cabo con las maestras titulares de estos niveles, en las sedes de educación básica primaria Fray Domingo de las Casas, Las Américas y Centro educativo del norte de la I.E. INEM de Cali?	
Registros por momentos y componentes	<p>Momento 1 Presentación de la secuencia didáctica. Exploración de concepciones sobre el objeto literatura y sobre la enseñanza de la misma.</p>	<p>Componente 1 Se realiza la presentación de la secuencia didáctica. Como también las expectativas de las maestras frente a la secuencia. Se da la exploración de concepciones sobre el objeto literatura y sobre la enseñanza de la misma. Pensar en los momentos a lo largo de la vida personal y profesional, donde ha estado presente la literatura. Se realiza discusión y conclusiones al respecto.</p>
	<p>Momento 4 Diseño de estrategia pedagógico-didáctica para la enseñanza de la literatura en grado transición y primero</p>	<p>Componente 1 y 2 Lectura colectiva del documento Desarrollo del plan curricular de la asignatura de grado transición y primero, buscando elementos que evidencien la enseñanza de la literatura, ¿Cómo aparece?, ¿Qué aspectos aborda? Se saca una lista de ellos y se proponen unos criterios que de acuerdo al trabajo desarrollado, además que otros aspectos consideran debe contener el documento que se construirá, objetivo, componentes, estrategias, actividades, responsables, recursos etc. Al final se socializa lo que decidieron, se hacen ajustes que permitan retroalimentar la reescritura.</p>
	<p>Momento 5 Presentación del documento final, planeación de la actividad de aula y Evaluación de la secuencia didáctica.</p>	<p>Componente 1 Presentación del documento final. Análisis de la pertinencia de la propuesta, el nivel de impacto que puede tener la inserción de la estrategia en el currículo institucional, de igual manera los conocimientos adquiridos, la reflexión personal frente al ejercicio. Planeación de la actividad de aula que se implementará, mecanismo y criterios de evaluación.</p>
	<p>Momento 6 Implementación en el aula de una actividad de la estrategia propuesta.</p>	<p>Componente 1 Evaluación de la implementación de una actividad en el aula de la estrategia propuesta, en cada grado. Registros de la actividad, tiempo utilizado, momento de la clase, respuesta de los niños, fortalezas, debilidades, aspectos por mejorar, reflexión personal frente al ejercicio.</p>

5.5.7 Elaboración del primer acercamiento analítico (formato 4)

Después de la selección de los momentos que sustentarán el análisis, se codifica la información y se realiza una descripción de los registros en relación con los fundamentos teóricos. Este es un ejemplo de uno de ellos.

ANÁLISIS DE MOMENTOS DE LA SECUENCIA: UN VELERO LLAMADO LITERATURA

Registro (Codificado)	Descripción
R.A.R.C.C 0612/0012 Momento 1	<p>En el registro de esta maestra, aparece este concepto sobre literatura: <i>la literatura es la inspiración que se necesita para trascender en lo desconocido, entender la complejidad o simpleza de las cosas</i>. Sin embargo frente a la enseñanza escribe: <i>se hace presente cada día al iniciar la enseñanza de vocales y fonemas, con este inicio el niño se va acercando a la literatura desde sus primeros trazos hasta la formación de palabras</i>. Posteriormente se hace alusión al acercamiento libre a los textos y más adelante a la lectura en voz alta. <i>Me encanta que los niños desde pequeños se acerquen a ella por medio de cuentos, las narraciones</i>.</p> <p>Teniendo en cuenta el estudio realizado sobre concepciones sobre didáctica de la literatura en Colombia (Preciado y Pineda 2013), se puede decir que esta maestra se inscribe en la categoría desde la mirada de la lectura y la escritura, en razón de que “es a partir de la lectura y la escritura, como se receptiona y produce el mundo literario”. Frente a la enseñanza de la literatura aparece la idea de que los niños deben acceder a libros con imágenes, con poco texto, por encontrarse en grados iniciales y no conocer el código escrito e manera formal <i>Si queremos iniciar un niño al mundo lector debemos escoger historias cortas con imágenes, con ello y a través de la fantasía lo vamos involucrando en el encanto por leer</i>, aquí puede evidenciarse una visión reduccionista de la capacidad simbólica del niño y la negación sobre la idea que es posible acercarlos a textos complejos, largos o sin imágenes. En otro apartado la docente escribe: <i>Debemos tener en cuenta que los diferentes tipos de lectura van ayudando al niño a la formación de su vocabulario que luego presentaran en la formación de palabras de forma divertida para que su aprendizaje sea feliz</i>. Dejando descubrir rasgos de su concepción sobre la lectura, que de acuerdo a Sánchez (2014) y su concepto de concepción como “aquello que reúne un conjunto de ideas, principios y acciones que mueven el trabajo diario del docente en la escuela”</p>

Ilustración 3. Formato 4. Secuencia Didáctica

5.5.8 Elaboración del documento escrito sobre el análisis.

Posterior al primer nivel de análisis de los datos recogidos, a partir del desarrollo de los momentos seleccionados, se plantearon unas categorías generales que se relacionan directamente con los aspectos incluidos en la pregunta de investigación y al interior de ella subcategorías, que permiten ubicar y precisar aspectos que las componen.

5.6 Categorías de Análisis

Las categorías desde las cuales se propone abordar el análisis son:

- Rastreando concepciones: permitiendo reconocer la relación de las maestras con su manera de enseñar literatura. Estas se abordan desde su experiencia personal y desde el quehacer pedagógico.
- Encontrando pistas sobre la función estética y la capacidad simbólica: donde emergen indicios que permiten evidenciar cuál es ahora el lugar de la literatura para ellas. Para ello se ubicaron las siguientes subcategorías: Analizando textos y conociendo lo que otros hacen.
- Análisis institucional: se realiza una lectura analítica de los documentos que soportan la planeación institucional, en relación con referentes legales, teóricos y didácticos, para tener un punto de partida en la construcción de una propuesta de enseñanza para la literatura en los grados transición y primero.
- Construyendo una propuesta: en esta categoría se retomaron las discusiones y las reflexiones y se pusieron en conjunción con los referentes didácticos, lo que se hace en el aula y los avances de las maestras, para lograr escribir el documento de estrategia de enseñanza para la literatura en los grados transición y primero.
- Planeando y viviendo una conversación literaria: desde el ejercicio de planear juntos, desarrollar un encuentro literario, evaluarlo y observar y ser observado por sus pares, se logró poner en práctica la estrategia de la conversación literaria en un espacio de lectura guiada en voz alta.

- Reflexionando sobre el proceso: Terminada la implementación las maestras retoman la experiencia y logran reconocer avances, cambios de perspectiva e impresiones sobre lo vivido.

6. DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA.

La secuencia didáctica desarrollada y titulada *Un velero llamado literatura*, surgió como una posibilidad de reflexión en torno a la necesidad de enseñar la literatura en los grados iniciales (transición y primero), teniendo en cuenta una perspectiva estética y potenciadora de lo simbólico. Al igual que en reconocer lo que subyace a las prácticas de aula, a partir de cómo creen las maestras que se enseña. Teniendo como puntos de partida referentes teóricos y didácticos, documentos institucionales, algunas experiencias sistematizadas al respecto, la experiencia personal y profesional de 3 maestras de 2 sedes de educación básica primaria de la I.E. INEM Jorge Isaacs de Cali.

La secuencia duró 4 meses, durante los cuales se dieron 11 encuentros presenciales y 3 virtuales. Durante las sesiones se exploraron las concepciones sobre literatura, la relación con ella y el lugar que tiene en el aula de cada maestra. También se trabajó a partir de la lectura analítica y compartida de varios textos relacionados con el asunto en cuestión, la interpretación de textos de literatura infantil, el conocimiento de algunas experiencias de maestros sobre el tema y la escritura reflexiva sobre lo que iba sucediendo, para lograr interiorizar y transformar la visión de la enseñanza de la literatura en grados iniciales (transición y primero) en una experiencia estética que potencia lo simbólico.

La configuración didáctica se desarrolló en 6 momentos: Revisando el equipaje, El muelle literario, Templando las velas, conociendo la carta náutica, Levando anclas y desembarcando en la isla del tesoro. En concordancia con lo estético del lenguaje, se pensó en la metáfora de un “velero” por la inmensa posibilidad que ofrece el universo literario, la belleza que se manifiesta a través del arte de las palabras como un océano azul, cuyo

límite es el horizonte y el velero, por su delicadeza y complicidad con el viento, como esa posibilidad de realizar el viaje y adentrarse en las aguas desconocidas, confiados desde la emoción y de manera tranquila.

Así mismo cada momento representa una necesidad o el lugar donde nos encontramos en relación con el proceso. Los 3 primeros constituyen los insumos, las búsquedas, los regalos. Revisando el equipaje, hace referencia a lo que se cree, se conoce o se asume como cierto, qué de eso que tenemos nos llevamos o dejamos. El muelle literario es donde se identifican aspectos conceptuales e históricos en relación con la literatura, la importancia de lo simbólico y el aporte en la construcción del ser. Es el punto de partida para construir el rol del maestro que potencia la formación del lector literario.

Los momentos siguientes abordan el viaje como tal. La travesía, el reto, aquello que nos espera. Desde templando las velas, se hace referencia a los elementos clave que permitan fortalecer la mediación literaria. Conociendo la carta náutica, nos sugiere como trazar una ruta para proponer el diseño y construcción de una estrategia pedagógico didáctica para la enseñanza de la literatura en grado transición y primero. Levando anclas y desembarcando en la isla del tesoro, son los momentos que dan cuenta de lo que se movilizó frente al lugar de la literatura en la escuela, desde la mirada estética y simbólica de cada maestra.

Con el fin de responder a la pregunta de investigación se tienen en cuenta los momentos 1, 4, 5 y 6, los cuales serán ampliados durante el análisis de la intervención, en relación con las categorías propuestas.

7. ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN

La propuesta de intervención se desarrolló a través del diseño e implementación de una secuencia didáctica titulada Un velero llamado literatura, donde participaron una maestra de grado transición de la sede Fray Domingo De las Casas de la I. E. INEM “Jorge Isaacs” de Cali y dos de la sede Centro educativo del norte, asignadas a grado transición y primero. El propósito de la secuencia fue el de abrir un espacio propio a la literatura en ambos grados como objeto de conocimiento, de comunicación, de construcción de subjetividad. Visibilizando la presencia de la misma en el currículo formal, profundizando en la pregunta ¿cómo se enseña la literatura en los grados transición primero? y a partir de allí abordando desde la enseñanza el reconocimiento de la función estética y capacidad simbólica.

Para lograr este propósito se planteó reflexionar sobre lo que sabemos desde la vivencia como personas y como maestras en relación con la literatura, identificar como transcurre en la práctica diaria, reflexionar en colectivo a partir de referentes teóricos y de experiencias de otros maestros, analizar los documentos institucionales para reconocer el lugar de lo literario y proponer una estrategia pedagógico didáctica, desde el reconocimiento de la función estética y capacidad simbólica de la literatura. Y de esta manera trascender la visión de instrumento para aprender las regularidades de la lengua castellana, al destacar la potencia que tiene en la construcción de sujetos, la relación con el contexto cultural, la formación de lectores autónomos y la reflexión que permite realizar frente al rol del maestro como mediador.

Finalmente, para culminar la secuencia didáctica, se desarrolla una actividad de aula incluida en la estrategia propuesta. Esta sesión con estudiantes es planeada, observada y evaluada en conjunto por las 3 profesoras participantes, a partir de unos criterios definidos en colectivo. Tiene como fin evidenciar la importancia y coherencia entre lo planeado y lo ejecutado, la necesidad de apropiarse de un texto antes de leerlo con los niños, al igual que reconocer y visibilizar la mediación que la maestra hace entre el texto y los estudiantes, cómo se relacionan en torno a la lectura literaria, las preguntas que hace la maestra, el tono, la mirada, los gestos, las respuestas de los estudiantes, sus interacciones y lo que siente la docente al ser observada por sus pares.

Para el análisis de la intervención didáctica, se abordaran los siguientes momentos: Revisando el equipaje, Conociendo la carta náutica, Levando anclas y Desembarcando en la isla del tesoro. De cada momento se recogen elementos que se observan en detalle a la luz de las categorías propuestas y en relación con la pregunta de investigación que orienta este estudio.

7.1 Rastreando concepciones

Al inicio de la secuencia didáctica durante el desarrollo del momento (1) Revisando el equipaje, se propició una conversación alrededor de lo que las maestras participantes conocen y han vivido en relación con la literatura, teniendo en cuenta su percepción individual y su ejercicio profesional, donde emergieron elementos importantes que sustentan su manera de actuar o de enfrentar situaciones alrededor de la lectura de un texto literario. Esta relación con la literatura está presente en la forma cómo enseñan,

configurando algunas concepciones que como lo expresa Sánchez son “como aquello que reúne un conjunto de ideas, principios y acciones que mueven el trabajo diario del docente en la escuela” (2014, p.10) esas maneras particulares que orientan su práctica y que explican las decisiones que toman cuando promueven el encuentro de los estudiantes con los libros.

Para iniciar este recorrido se propone una mirada a las opiniones y expresiones de las maestras participantes en el estudio, durante el primer conversatorio, a través de apartes de la discusión alrededor de lo que conocen y relacionan con literatura, con el fin de develar o encontrar indicios sobre sus concepciones.

7.1.2 Desde el ser individual y desde el ser maestra

Se presentan algunos fragmentos de corpus extraídos del formato instrumento de registro (R.A.R) que usaron para consignar lo nuevo que aprenden y las reflexiones al respecto.

Tabla 4
Fragmentos reflexiones M1, M2 y M3.

Fragmentos de reflexiones de las maestras participantes en la SD.	
M1	<p><i>...la literatura sirve para expresar sentimientos, pensamientos, conocimientos. Es una forma de dar a conocer la historia, lugares especiales, ... con la literatura se ha tenido relación en varias etapas de la vida en la época infantil de cosas fantásticas, en la adolescencia la parte romántica.</i></p> <p><i>...la literatura es importante relacionarla con el trabajo en la escuela para llevar a los niños a un mundo fantástico y a realizar comparaciones entre lo real y lo fantástico puede ayudar a cambiar el modo de ver la vida y de cambiar su modo de pensar.</i></p> <p><i>... en la escuela está muy descuidada, se leen cuentos pero a veces no se tiene una intención específica, solo por hacerlo y por llevar un</i></p>

	<p><i>compromiso. Se debe colocar atención en que se lee y para que se lee. Además comprometernos a ser mejores lectores. Para enseñar literatura debo conocer más de ella y saber mi propósito al trabajar literatura con los niños.</i></p>
M2	<p><i>...La literatura es una forma de expresar lo que sentimos, pensamos, ideas, conceptos de mil formas, gracias a ella nos podemos acercar a diferentes mundos e identificar diversas formas de pensamiento, siempre he tenido la literatura muy cerca de mí. La literatura ha estado presente en todas las etapas de mi vida, por fortuna tuve a mi alcance textos que pude usar, cuentos en papel y acetato. La literatura ha sido una forma de aprender, soñar, conocer lugares e identificarme por personajes y sitios.</i></p> <p><i>Enseñar literatura para despertar la creatividad y la imaginación, para fomentar la creación textual, mejorar el vocabulario. La escuela debe proporcionar los escenarios y recursos para promoción de lectura.</i></p> <p><i>...me gusta la disfruto y me encanta enseñarla, me encanta que los niños pequeños se acerquen a ella por medio de cuentos, las narraciones. Pienso que es importante enseñarles a los niños. Pienso que es importante enseñar la literatura a los niños desde muy pequeños.</i></p> <p><i>Es importante tener en cuenta las edades en el desarrollo del lenguaje, las experiencias familiares y de nuevos entornos, la importancia de las imágenes y del lenguaje no verbal en la enseñanza de la literatura, la lúdica el canto y el juego también hacen parte de este proceso.</i></p>
M3	<p><i>... la literatura es la inspiración que se necesita para trascender en lo desconocido, entender la complejidad o simpleza de las cosas.</i></p> <p><i>...Se hace presente cada día (la literatura) al iniciar la enseñanza de vocales y fonemas, con este inicio el niño se va acercando a la literatura desde sus primeros trazos hasta la formación de palabras. Es importante el papel que desempeñamos en cada momento. Debemos tener en cuenta que los diferentes tipos de lectura van ayudando al niño a la formación de su vocabulario que luego presentaran en la formación de palabras de forma divertida para que su aprendizaje sea feliz</i></p> <p><i>Debemos además llevar al niño a leer imágenes, que luego ellos agregaran palabras que les signifiquen u todo. Teniendo en cuenta que si queremos iniciar un niño al mundo lector debemos escoger historias cortas con imágenes, con ello y a través de la fantasía los vamos involucrando en el encanto por leer.</i></p>

	<p><i>... Debemos conocer muy bien los gustos de nuestros alumnos para que resulte un éxito el libro llevado al aula. La lectura en voz alta con las entonaciones necesarias será un éxito garantizado ante nuestros alumnos. Debemos pues involucrar tiempo de lectura diaria en nuestras clases, con ello lograremos una mejor interpretación textual.</i></p>
--	--

Las apreciaciones de las maestras en torno a la literatura, muestran aspectos comunes respecto de lo que piensan de ella, como la fantasía, la creatividad, la posibilidad de expresión de sentimientos y emociones, igualmente, se muestra en relación con etapas de la vida como la infancia o la adolescencia.

También, se alude desde el rol como maestras, a considerar la literatura como una oportunidad que se les ofrece a los niños de ver la vida desde otra perspectiva, de cambiar formas de pensar, aspectos que aportan a la construcción de subjetividad (Petit, 2001) o poder comparar la realidad con mundos posibles, una manera de despertar la imaginación y la creatividad. De igual manera, aparecen otras miradas, como la de ayudar a aumentar el vocabulario o una relación paralela entre el avance en la adquisición del código formal de la lengua escrita y el acercamiento a la lectura literaria.

En esta última afirmación, cuando se habla del aprendizaje de vocales y fonemas y una posterior formación de palabras, como un proceso en que la literatura es un vehículo para un *(M3) aprendizaje feliz*, se afianza la hipótesis de subordinación de la literatura, al aprendizaje formal de la lengua castellana en la escuela, desconociendo su función estética, como lo expresa Bombini (1996).

También, hay aspectos que se destacan como la necesidad de tener claro que es lo que se lee en la escuela y cuál es propósito al leer en el aula, la importancia de diferentes

entornos y experiencias, el tener en cuenta el juego, el canto y la lúdica dentro del ámbito literario. Se muestra además, una intención por conocer el interés de los estudiantes y pensar en cómo leerles en voz alta (entonación), dando de igual manera, importancia a la frecuencia de lectura.

En contraste se presenta como fin de la lectura literaria un avance en la interpretación textual, actividad más cercana a los procesos cognitivos que se enmarcan en el aprendizaje de la lengua castellana. Teniendo en cuenta el estudio realizado sobre concepciones sobre didáctica de la literatura en Colombia (Preciado y Pineda, 2013), se puede decir que hay afirmaciones relacionadas más con los procesos de la lengua castellana, que se inscriben en la categoría que la investigación ubica desde la mirada de la lectura y la escritura, en el sentido de la importancia que se manifiesta con respecto a la adquisición del código y a los procesos de interpretación textual.

Frente a esto último, la relación de la lectura literaria en función de los procesos de comprensión e interpretación textual como objetivo fundamental de la lectura en la escuela, se puede decir que se relaciona con la tercera concepción de Sánchez “todos los textos se leen igual. Lectura eferente y lectura estética” (2014, p. 16), asumiendo o centrando la visión en el acto de leer, como una acción general, pasando por alto la experiencia que potencia en el sujeto, la relación con la lectura desde lo emocional e interior de cada uno y validando la lectura sin diferencias, respecto del tipo de texto que se lee o del propósito al hacerlo.

También aparece la idea (M3) de que los niños deben acceder a libros con imágenes, con poco texto, por encontrarse en grados iniciales y no conocer el código escrito de manera

formal. Evidenciándose una visión reduccionista de la capacidad simbólica del niño y de su conocimiento del mundo. Se refleja una negación sobre la idea que es posible acercarlos a textos literarios largos o sin imágenes. (Ver ilustración 4.).

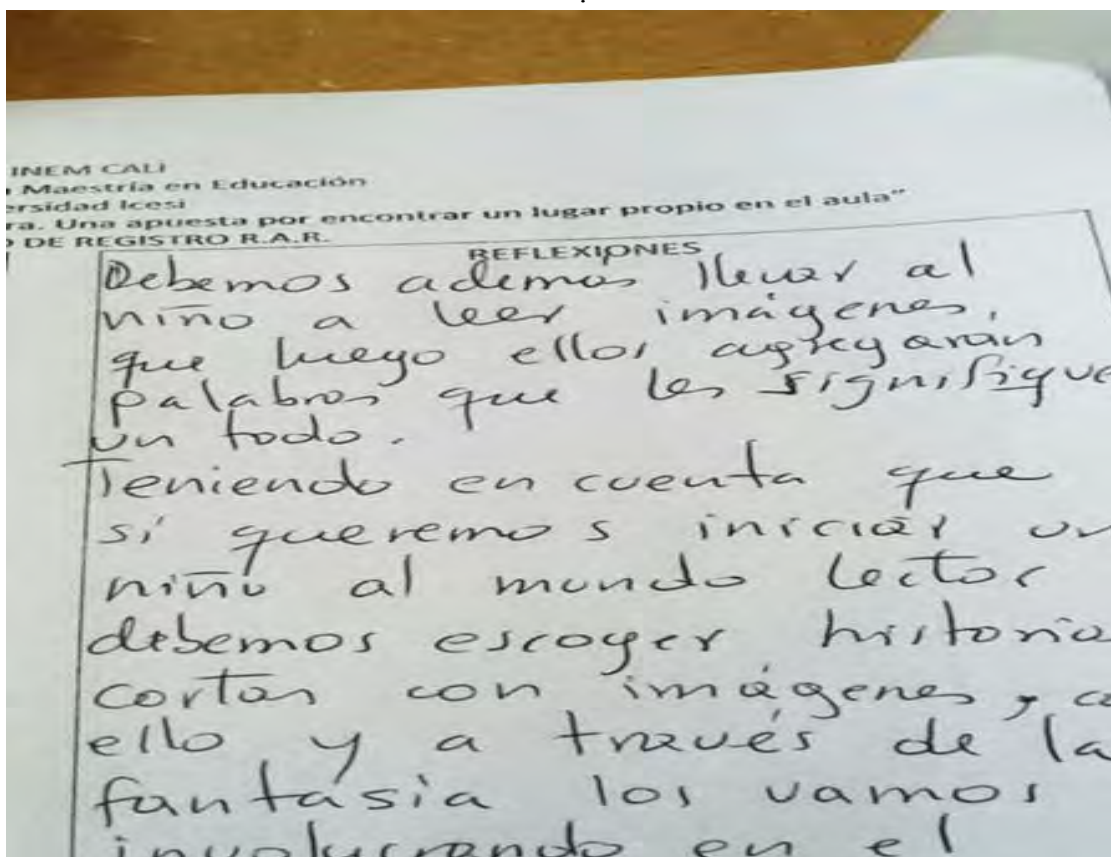


Ilustración 4. Reflexión M3

Por otro lado cuando la mirada se centra en el maestro, se expresa que en la escuela no se le da la suficiente importancia a la lectura literaria y se manifiesta la necesidad de profundizar sobre la enseñanza de la misma y de establecer criterios y propósitos claros, al igual que asumir el compromiso de ser mejor lector, característica fundamental del maestro mediador y modelo.

Esta característica es básica para la consolidación de la enseñanza de la literatura desde una perspectiva estética, hace posible que la lectura literaria se piense en profundidad y permita proyectar y potenciar la capacidad simbólica y la construcción de sujeto, convirtiéndose en “un acto de comunicación de características especiales, que afecta al conjunto de elementos intervinientes en él, y que no puede explicarse por uno solo de ellos”. (Cerrillo, 2016, p.29)

En esta misma línea, la secuencia didáctica propuso confrontar teoría y práctica, en el sentido de revisar aportes en torno a la didáctica de la literatura y pensar reflexivamente desde su interior, en lo que sucede en el quehacer diario de cada maestra. Esto propició centrar la mirada en cada una e ir tejiendo a partir del análisis de referentes teóricos, lo que estaba presente en sus prácticas, la manera en que enseñan la literatura, que no era del todo consciente. A la par que cada una revisó su quehacer, también aportó a dilucidar el quehacer de la compañera, aspecto importante en la construcción de saber, al permitir al otro encontrar coincidencias, poder aportar de manera crítica al crecimiento profesional, sin demeritar el proceso, la experiencia, sino, construyendo comunidad de aprendizaje.

Para concluir este apartado, se puede decir que aunque las maestras participantes en el desarrollo de la secuencia didáctica consideran importante la relación con la literatura, tanto a nivel personal, como en la escuela y tienen claras características propias de lo literario, no aparece un límite visible entre la manera de enseñar literatura, desde su especificidad y la enseñanza de los aspectos que corresponden al estudio de la lengua castellana, igualmente, hay criterios para acercar a los niños de grados iniciales a la literatura en relación con la extensión de los textos y con la presencia de la imagen como

el reemplazo del texto, no como un complemento en el significado. También es importante constituirse como modelo lector y tener mayor conciencia de la necesidad de establecer criterios y propósitos al leer textos literarios.

7.2 Encontrando pistas sobre la función estética y la capacidad simbólica.

En esta sección se pretende descubrir los aspectos que potencian la construcción de sentido en el acto lector con las maestras de la SD. Reconociendo la importancia de la literatura en tanto se concibe como parte del arte. La importancia y la belleza de la palabra, la relación imagen-texto que evidencia la interacción de varios lenguajes al interior de un texto, la presencia de símbolos como elementos para la representación del mundo, el desarrollo de una conciencia narrativa que permite comprender estructuras y aportes de los elementos constitutivos en el texto, la experiencia y la relación con las vivencias que cada uno pone en juego. Es esa posibilidad de encuentro “al mismo tiempo íntimo y social” (Andruetto, 2014, p.117) lo que se produjo.

Este ejercicio con las maestras participantes, permitió darle forma a lo estético, a lo que constituye la subjetividad, al permitir crear ese espacio privado del que habla Petit (2001), encontrando conexión con el texto y propiciando el análisis literario de títulos de literatura infantil y de aportes desde la didáctica específica.

7.2.1 Analizando textos...

Con respecto a los textos que se abordaron en el momento 4, se presentaron 3 versiones de la historia de *Caperucita Roja*, una de ellas del autor Adolfo Serra. La lectura de este

texto construido sólo a partir de imágenes, confrontó a las maestras respecto de lo que significado que cada una de ellas, daba a la visión de este autor.

Lo propuesto en cada página desde las ilustraciones, aún conociendo el cuento, las cuestionaba. Al acercarse al final una de las profesoras dijo:

M1: ¡Que cuento tan difícil!, ¿Cómo le explica uno a los niños?



Ilustración 5. Carátula cuento *Caperucita Roja*. Adolfo Serra



Ilustración 6. *Imagen lobo*

Las imágenes llevan al lector por el hilo conductor de la historia, asociando las representaciones de las palabras clave que se evocan cuando se recuerda el cuento clásico de Perrault. Entre ellas: bosque, peligro, lobo, acecho, temor, engaño, sin embargo no se presenta de manera lineal, que se debe descifrar y permite un juego imaginativo, que es necesario orientar con preguntas que den lugar a encontrar las pistas necesarias para continuar con la historia al leer con los niños.



Ilustración 7. *Ojos de lobo. Caperucita Roja*

La mirada acechante del lobo, la niña reflejada en sus pupilas, la imagen del feroz animal en cada página, su mirada penetrante, traducen la espera del lector frente a lo que se sabe que sucederá, sin embargo al dar vuelta a la hoja se hace necesario reconstruir el camino y comprender que pasa a esa altura del cuento y cuál es la relación con el vuelo de la mariposa.



Ilustración 8. *Lobo y mariposa*

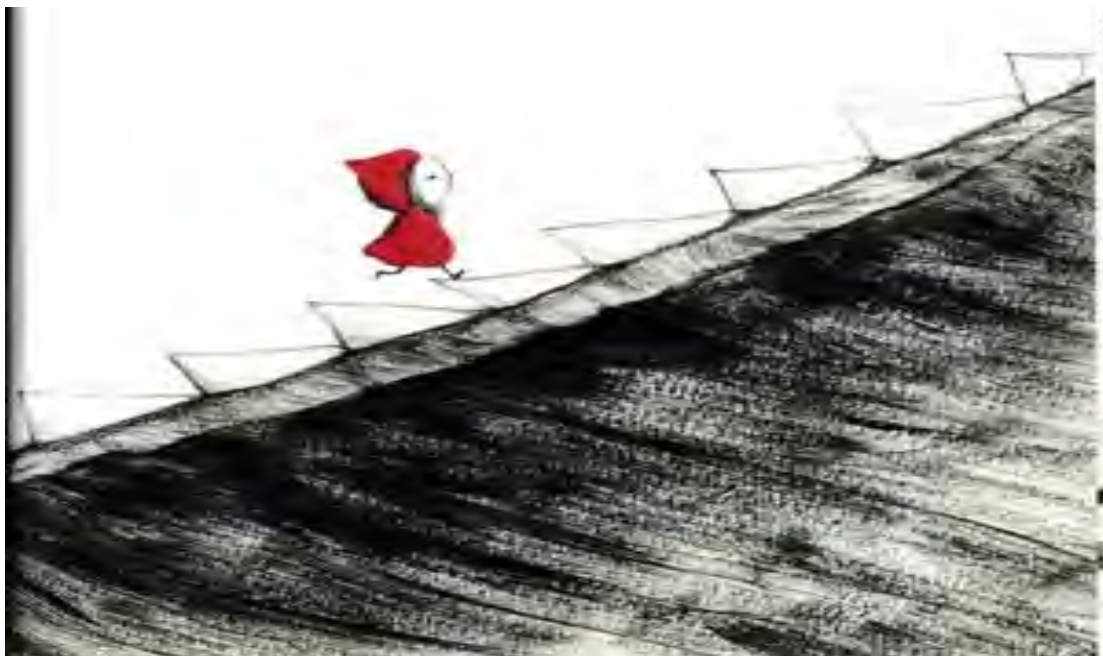


Ilustración 9. *En la boca del lobo*



Ilustración 10. *Abuelita que orejas tan grandes tienes...*

Es interesante como en esta sección de la historia, la imagen alude a la estructura repetitiva y fundamental del cuento clásico.

- Abuela, ¡qué brazos tan grandes tienes!
—Es para abrazarte mejor, hija mía.
—Abuela, ¡qué piernas tan grandes tiene!
—Es para correr mejor, hija mía.
Abuela, ¡qué orejas tan grandes tiene!
—Es para oír mejor, hija mía.
—Abuela, ¡que ojos tan grandes tiene!
—Es para ver mejor, hija mía.
—Abuela, ¡qué dientes tan grandes tiene!
— ¡Para comerte mejor!

En la siguiente imagen, situada en doble página, se provoca en el lector un desconcierto y se le obliga a reconstruir e interpretar una posible situación a partir de las miradas que se encuentran, a pensar en un lugar, una razón, un ¿quiénes son?



Ilustración 11. *Miradas en la oscuridad*

Al dar vuelta a la hoja, después de la incertidumbre, aparece una respuesta que nos confirma el momento del cuento y la línea de la historia. Aparece de nuevo Caperucita en ese escenario oscuro apoyada en el regazo de la silueta de quien parece ser su abuela.

Al terminar la lectura, las maestras concluyeron que siendo “Caperucita Roja” un clásico de la literatura infantil, conocido por todos y casi que memorizado, se presenta en esta versión de manera diferente, a través de imágenes cargadas de color y de un sentido que es necesario reconstruir a partir de las representaciones de cada una, poniendo de manifiesto lo estético y lo simbólico. Además sin salirse del argumento, obliga a preguntarse qué es lo que sucede en cada página y cómo sucede, qué es lo que el autor desea transmitir al lector, evidenciando la capacidad de la literatura para evocar, suscitar, recordar, relacionar y provocar en cada uno una mirada diferente,.

De igual manera con la lectura del cuento *El Rey Mocho*, de Carmen Berenguer, se pudo reflexionar en torno a lo retador que puede ser un texto catalogado “para niños”, por las temáticas que aborda.

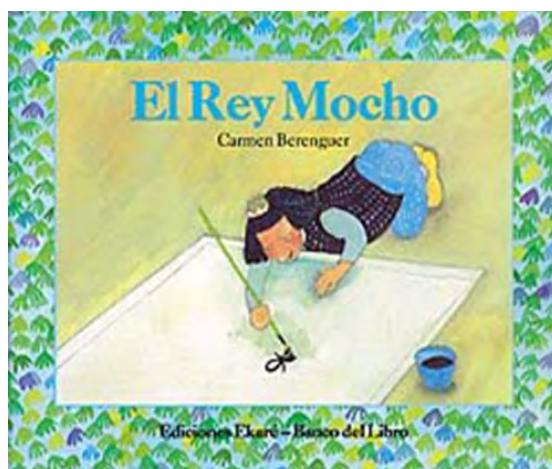


Ilustración 12. Carátula cuento *El Rey Mocho*

En este caso la representación del estereotipo de perfección de un rey, en relación con un defecto físico, la falta de una oreja. La necesidad de ocultar su vergüenza por no tenerla y el medio que utiliza para salvaguardar su secreto, la intimidación y la amenaza de muerte a un joven barbero.

Así mismo a partir de la discusión, se pusieron en evidencia la necesidad de conocer los textos en profundidad, de plantear objetivos diferentes y maneras de leer, de enfrentar los textos sin buscar *moraleja*, de pensar en la audiencia sin menospreciar su capacidad de interpretación. Se puso en tela de juicio la decodificación del texto como un ejercicio sinónimo de lectura y se reconoció como concepción arraigada, creer que la literatura por catalogarse como infantil está minimizada en el sentido y por ende es muy fácil de acceder a ella y establecer una relación clara con lo que propone cada autor. Mucho más si sólo tiene imágenes, porque pareciera que a través de ellas es más sencillo encontrar el sentido y comprender la narración.



Ilustración 13. Reflexionando a partir de textos de literatura infantil

En razón de estas afirmaciones surgió la necesidad de acudir a referentes teóricos que abordan el sentido de enseñar literatura , entre ellos Colomer (2001), Cerrillo (2016), Reyes (2007), analizar detenidamente a través de la lectura compartida los aspectos que favorecen o permiten esa construcción de sentido , reconociendo que esa actividad trasciende lo escolar y lo automático, que es necesario ahondar en la comprensión de las estructuras que componen los textos, los recursos que se utilizan, las convenciones, las secuencias que plantean, los temas y la relación fantasía-realidad.

En este sentido se puso en juego la palabra “experiencia”, que en lo expuesto por Colomer cobró mucha fuerza para las profesoras, se centraron en la frase “las imágenes y las palabras representan el mundo de la experiencia” (p. 8), como un acercamiento a ese espacio que debe construirse entre el lector y el texto, que se convierte en el reto para el maestro y en una necesidad de hacerlo posible para sus estudiantes.

Para terminar se hizo énfasis en la importancia de profundizar en la lectura de manera individual, de buscar aportes sobre la especificidad didáctica, de compartir y discutir sus opiniones y reflexiones con sus pares, de participar en redes de maestros por niveles o áreas del conocimiento, de enfrentar textos variados y dar lugar a interpretaciones que enriquezcan su quehacer didáctico y su ejercicio pedagógico.

7.2.2 Conociendo lo que otros hacen

A partir de reconocer la importancia y necesidad de profundizar en aspectos relacionados con la enseñanza de la literatura, se mencionaron de manera general aspectos particulares en la manera de abordar el acercamiento a los textos literarios, sus avances o

dificultades, sus aciertos y dudas, las estrategias que ponen en juego, los momentos, los textos que circulan y los criterios para seleccionarlos.

En consecuencia con esta discusión, estos hallazgos conscientes y la reflexión frente a su práctica y su saber, propiciaron el conocer experiencias relacionadas con la literatura, sistematizadas por maestras en contextos de grados iniciales. Esta decisión permitió ver lo que otros hacen, cómo lo hacen, con quién lo hacen, dónde lo hacen, para encontrar juntos luces, formas de abordar el trabajo en el aula, que sin convertirse en *recetas*, motiven y sirvan de inspiración para presentar propuestas innovadoras, a partir de lo que ya se tiene.

Entre ellas está la experiencia que desarrolla la profesora Gloria Ramos en el grado transición de la institución educativa distrital Ciudad Bolívar Argentina de la localidad Ciudad Bolívar, cuyo título es: “Leer en voz alta en la educación inicial: una experiencia estética que estrecha los lazos entre el niño, el libro y la familia” desde la perspectiva de la estética de la recepción, donde se asume la lectura como un proceso complejo, único e irrepetible para cada uno, y se involucran en el escenario que promueve la escuela, el niño y el padre de familia, a través de las emociones que suscitan en ambos los libros, además de formar a los niños como lectores críticos. (Ramos, Roa y Pérez, 2009).

En relación a lo que plantea la profesora Ramos se discutió con las profesoras, cómo se realiza la lectura en voz alta en sus escuelas, en qué condiciones se da, si se planea, quienes participan, si siempre lee el maestro, si se lee diferente un texto literario de uno informativo, con qué propósito se lee en voz alta, porque el acto de leer, generalmente en grados iniciales, se circunscribe a una actividad rutinaria del proyecto educativo que orienta los aprendizajes de los estudiantes y de responsabilidad exclusiva de la maestra.

Además, estas inquietudes constituían la base para pensar en los elementos que las maestras participantes, tendrían en cuenta en la construcción de la propuesta de estrategia para enseñar literatura en los grados transición y primero en la institución educativa, durante el penúltimo momento de la secuencia didáctica.

Así también, se retomaron aspectos tratados al inicio de la secuencia, relacionados con algunos criterios para seleccionar los textos literarios que llegan al aula (ver ilustración 4). Se genera una discusión, donde se concluye de manera verbal por parte de las maestras que, *a los niños pequeños se les debe leer historias cortas, con letra grande, con imágenes coloridas y vistosas, para que no pierdan la atención.* Con el fin de confrontar estas ideas colectivas y arraigadas, se propuso conocer otro trabajo sistematizado, desarrollado en grado transición a partir de la lectura de la novela Pinocho. En esta apuesta por abordar la literatura se evidencian “los elementos constitutivos de la didáctica de la literatura presentes en la práctica de la profesora Claudia Patricia Montoya a partir del análisis del proyecto de lenguaje “Las aventuras de Pinocho” “(Castaño, Montoya y Pérez, 2015).

Aunque, es claro que en la experiencia sobre *Pinocho* se ponen en juego saberes y experiencia de la maestra, claridades didácticas en torno a la enseñanza de la literatura y un minucioso trabajo de análisis sobre lo que sucede en el aula; también es evidente que el mayor reto es cómo presentar una novela, a los niños de grado transición. Por tal razón y con la intención de contrastar la suficiencia y validez de las características de los textos que las maestras participantes de la SD consideran que deben llegar al aula, mencionadas anteriormente, se reflexionó en torno a las categorías de análisis propuestas en la experiencia sistematizada, que surgen de la lectura con los niños y de la planeación de la

maestra, se concluyó qué lo necesario era tener claridad, sobre aspectos más amplios y profundos, que hacían posible el acercamiento a textos extensos y complejos como una novela, al público infantil, entre ellos:

Tabla 5
Aspectos importantes relacionados con la lectura del texto Pinocho (Castaño, Montoya y Pérez, 2015)

Aspectos de la propuesta de trabajo del texto Pinocho con estudiantes de grado transición, que la maestra tiene en cuenta en relación con la enseñanza de lo literario.	
1.	Tener presente la ubicación de la obra literaria en un contexto social.
2.	Concebir el libro como un objeto cultural.
3.	Establecer relaciones entre textos y formatos y poner en perspectiva tradiciones, versiones y adaptaciones.
4.	Conocer aspectos específicos de la didáctica de la literatura. En el caso particular de esta experiencia “componentes como las voces, los relevos discursivos, los planos de la narración, del relato y de la historia” (p.81) mediados por el maestro, de acuerdo a la audiencia.

Al finalizar la lectura analítica de lo expuesto, retomamos la conclusión a la que habían llegado las profesoras, sobre el tipo de texto para leer con niños de transición y primero y se lanzó la pregunta ¿por qué los niños de la profesora Claudia Montoya fueron capaces de leer un texto largo, con letra pequeña y con pocas o ninguna imagen?, porque la maestra se proyecta a sus estudiantes como lectora literaria, indaga y concilia teoría y práctica construyendo saber didáctico, reflexiona sobre lo que hace con sus estudiantes, tiene altas expectativas sobre ellos.

Para cerrar, también surgieron expresiones negativas como: *es que son niños de otros estratos sociales, son maestros a cargo de grupos pequeños en número de estudiantes, o*

son colegios con todos los recursos al alcance. Entonces se puede pensar que los niños de las instituciones educativas públicas no tienen el derecho a acceder al contacto con la literatura desde esta óptica. Entonces ¿cómo lograr “fundar el vínculo con la literatura”? como lo expresan las autoras de la experiencia, con los niños que pertenecen a la institución educativa INEM “Jorge Isaacs” de Cali.

Para dar respuesta a esta pregunta, o por lo menos acercarse a dilucidarla, se planteó encontrar elementos en lo que se hace, tener presentes los recursos bibliográficos con los que se cuenta, el capital humano, el interés y compromiso de las maestras y lo analizado frente a la didáctica de la literatura hasta el momento. Esta búsqueda dio paso a la revisión y análisis de documentos institucionales, con la mirada en la manera como se enseña la literatura en sus aulas.

7.3 Análisis institucional

Para iniciar el análisis se partió de reconocer cuáles eran las estrategias presentes en las prácticas de las maestras participantes en la secuencia didáctica, frente a ello hubo consenso en que la actividad primordial, era la lectura en voz alta en las aulas de las 3 maestras. En particular las docentes de grado transición expresan que al interior de los proyectos que sustentan su planeación y que orientan su quehacer en el aula, se trabaja la lectura, que tienen en cuenta al realizarla el tono de voz, tener cerca a los niños, modular bien las palabras, tener claro los signos de puntuación, que generalmente el cuento que trabajan está ligado a un contenido temático y tiene un objetivo en ese sentido.

Frente a los criterios para decidir cuál libro leer, todas coinciden en que en este momento son: primero que el libro debe ser atractivo para los niños con imágenes coloridas y no tan extenso, sino que se pueda abordar su lectura durante una semana en dos momentos. Segundo, resaltan que los textos que leen con los niños están directamente relacionados con la temática del proyecto propuesto para el periodo o para el área o contenido en grado primero también la relación se establece de acuerdo al eje en lengua castellana, y tercero que otras actividades que se realizan en una de las sedes es el préstamo de libros y la Lectura al Patio.

En esta última se realiza una lectura entre pares y en el caso particular de transición y primero, sus compañeros en el espacio destinado para esta actividad, son los niños de tercero y cuarto grado, sin embargo estos estudiantes seleccionan solos el texto que van a leer, generalmente lo traen de su casa y no tienen una preparación previa a la actividad de lectura, o espacios donde sean ellos, a quienes se les lea.

Frente al desarrollo de la actividad de Lectura al Patio, hubo varias situaciones sobre las que se enfatizó la reflexión: Primero, no se usan los textos con los que cuenta la escuela, segundo, no hay una preparación de la actividad con los niños que leen en voz alta, aunque es muy importante la conexión que se establece al momento del encuentro, es necesario que se planee, que ellos conozcan el texto, les agrade, lo disfruten y sepan cómo leerlo a los demás. Como tercera situación, con respecto a los textos que llevan a los más pequeños, no hay criterios de selección, y el espacio valioso que se tiene, se pierde cuando los textos que llegan van desde una revista a un libro de texto, cuando la institución cuenta con una biblioteca y dos colecciones bibliográficas de calidad.

Teniendo en cuenta que para todas es fundamental la manera como se lee en voz alta se retomó la experiencia sistematizada de la profesora Gloria Ramos (Ramos, Roa y Pérez 2010) reconociendo en su experiencia de lectura en voz alta, aspectos puntuales que se tuvieron en cuenta en una discusión colectiva y que las maestras sintetizaron en sus opiniones al respecto:

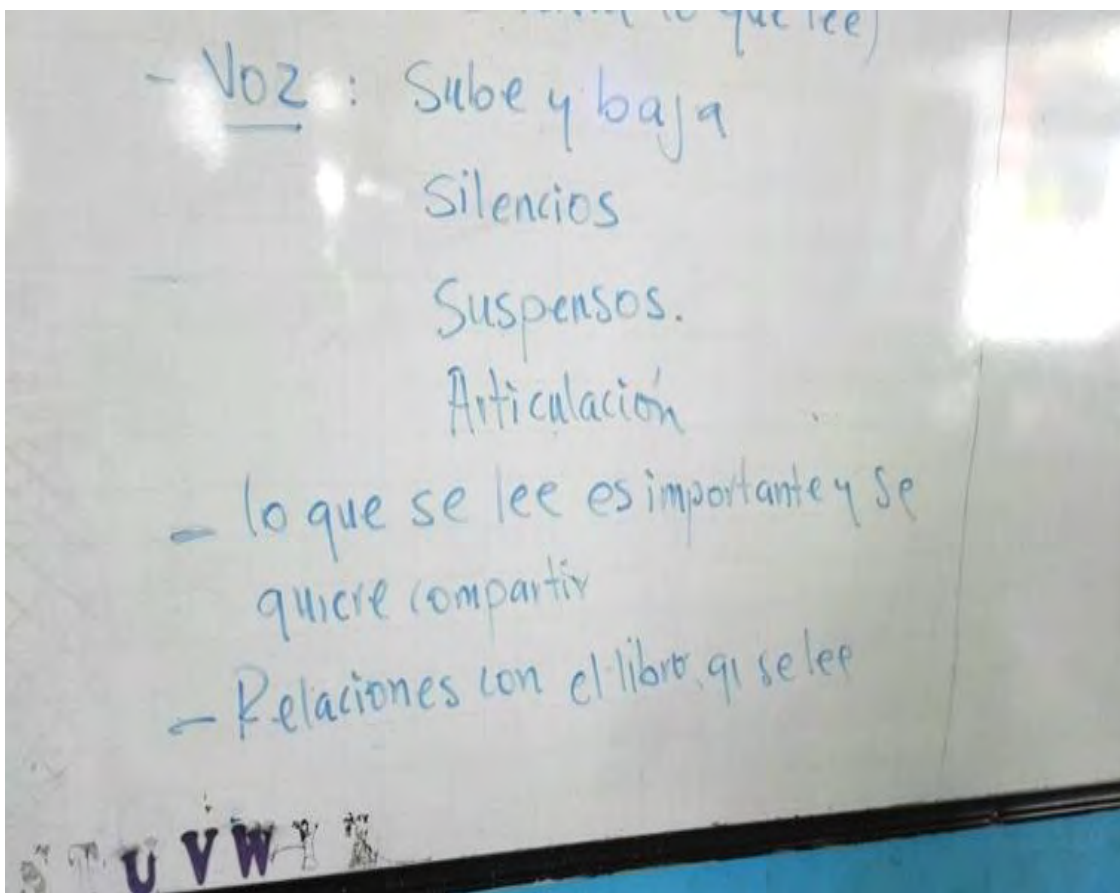


Ilustración 14. Conclusiones de una sesión con las maestras.

La reflexión posibilitó reconocer la necesidad de fortalecer los espacios de lectura en voz alta, y darle un mayor valor a lo que se transmite desde lo que produce el encuentro con el texto. Aunque la modulación de la voz o el conocimiento de los usos formales de la

lengua son importantes, se necesita generar una conexión con el libro, para convertirse en una experiencia reveladora que posibilite al lector obtener “unas coordenadas para nombrarse y leerse en esos mundos simbólicos que han construido otros seres humanos” (Reyes, 2016 p. 32).

La lectura en voz alta es un acto emotivo, “crear con la palabra una magia, una seducción con la voz, que tiene que ver con identificar frecuencias, matices, y sinuosidades de las palabras” (Vásquez, 2016, p.23). Esta práctica no es sólo una tarea didáctica del maestro, es una actividad para disfrutar en compañía de niños o adultos, y en coherencia con esta descripción se realizó la lectura en voz alta de libros como: *Érase una Mujer* (Carvajal, 2014), *Eres Único* (Askenazy, 1995), *La Noche de las Estrellas* (Gutiérrez y Oliver, 2011) y *Camino a Casa* (Buitrago y Yockteng, 2008).

A partir de estos elementos se concluye por parte de las maestras participantes en la intervención didáctica, que es necesario para enseñar literatura, que el maestro se fundamente de manera clara, que el proceso en grados iniciales, en este caso, debe tejerse a partir de la relación con los textos, con las expectativas de los niños, con sus necesidades de comprender el mundo, ofreciéndoles maneras que les permitan reconocer diferencias en el lenguaje factico y el lenguaje estético.

Para ello se debe ampliar el horizonte del lenguaje al mundo literario, “no para subrayar ideas principales, sino porque necesitamos pasar la vida por el tamiz de las palabras” (Reyes, 2016, p.32) e iniciar el proceso de educación literaria, paralelo a los desarrollos cognitivos y académicos que la escuela potencia a través de la lectura con otros propósitos y el acercamiento a otros textos.

Además que se debe pensar también el lugar del maestro desde la reflexión personal como lector, para que comprenda que con la literatura logra interrogarse, perderse, reflejarse, emocionarse, asumir retos, que su función es uno de ellos “la enseñanza de la literatura debe basarse en la defensa del atractivo de la lectura de la obra literaria en sí misma, la aceptación de las interpretaciones personales que cada receptor haga de esa lectura” (Cerrillo, 2016, p.29) y que desde ese lugar, es posible que potencie subjetividades y logre incidir desde su autoformación en la construcción lectores autónomos.

7.2.4 En búsqueda de un derrotero institucional.

Continuando con el análisis institucional, se realizó la revisión documental de los soportes de la planeación, entre ellos el Plan de Área de grado Transición (PCT), donde se establece el marco general, los principios epistemológicos, las competencias, fundamentos pedagógicos y didácticos de acuerdo a los referentes educativos legales. De igual manera el Desarrollo del plan de la asignatura de Lengua Castellana (DPCA) y el Desarrollo del Plan Curricular de Área de grado transición (DPCT), documentos que dan cuenta por periodo académico de las competencias, las actividades de enseñanza-aprendizaje y los niveles de desempeño de los estudiantes.

Al revisar el Desarrollo del Plan Curricular de Transición, se evidencia de manera muy general aspectos sobre lenguaje tomados de los lineamientos curriculares de lengua castellana (MEN, 1998) y particularmente referidos al uso y adquisición de la lengua escrita. Desde un componente que se llama lectura, se enfoca el proceso en la misma línea, no se amplía más allá de los aspectos lingüísticos y fonéticos de la lengua, a los que se enfrenta



el niño cuando ingresa a la escuela. En los apartados siguientes se habla de escritura, de igual manera en relación con la adquisición del código escrito, no se menciona nada acerca de la relación con la literatura. (Ver ilustración 15)

Después de esa revisión se concluyó que falta ampliar la visión desde el lenguaje e incluir lo literario, particularmente desde las orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral, se aborda específicamente el componente literatura, como una de las actividades rectoras del proceso, donde se pone en juego la relación ella, como experiencia estética y simbólica (MEN, 2014).

De igual manera las maestras llegan a la conclusión, que aunque en el Desarrollo del Plan Curricular de Transición (D.P.C.T.), se incluye la lectura en voz alta y algunos textos literarios por periodo, el énfasis está en la relación que ellas han propuesto como grupo, con los contenidos (Ver ilustración 17). Aunque, en el documento aparece un espacio en la columna correspondiente a la etapa de planeación que hace referencia a la lectura de un texto particular y hay explícitas algunas preguntas en relación a momentos de la lectura, el propósito está enfocado a los aprendizajes esperados correspondientes al proyecto que estén ejecutando y al periodo académico en que se encuentren. En la etapa de ejecución en el documento no se evidencia de manera precisa como se da este espacio de lectura literaria, ni se marcan diferencias con respecto a los textos que se van a leer (cuentos, rimas, trabalenguas, canciones). Sólo se listan una serie de actividades, que generalmente se repiten a lo largo del periodo. Un ejemplo de ello es el siguiente:

Tabla 6
 Apartes del DPCT INEM Jorge Isaacs Cali.

Algunas actividades del documento DPCT INEM “Jorge Isaacs”2017, relacionadas con la lectura en aula.	
PLANEACION	EJECUCION
<p>Plan de lectura: Chigüiro viaja en chiva (ver anexo de enlaces) Propósito general: establece relaciones e interpreta imágenes, letras, objetos, personajes que encuentra en distintos tipos de texto.</p>	<p>Dramatización sobre nuestras culturas. Memorizar rondas y canciones afro colombianas. Narración de historias, mitos y leyendas. Memorizar canciones típicas de su región. Expresarse a través de la música de nuestro país. Dramatizaciones y juego de roles. Memorización de Canciones, dicciones, trabalenguas. Dibujos y pinturas. Expresar situaciones narradas en un cuento. Realizar exposiciones con ayuda de los padres. Construir sus propios relatos. Predecir las posibles acciones que realizarán los personajes en una historia. Realizar dramatización de cuentos, escogiendo personajes que le gustan para realizar su imitación. Escribir su nombre completo. Hacer pequeñas transcripciones. Narrar a sus compañeros algunas anécdotas</p>

 ALCALDÍA DE SANTIAGO DE CALI <small>COMITÉ DE EDUCACIÓN</small>	INSTITUCIÓN EDUCATIVA INEM JORGE ISAACS UNIDOS EN EL AMOR FORMAMOS LA MEJOR INSTITUCIÓN		
	PLAN DE TRANSICIÓN (PT)		
	CÓDIGO: GAIn04	VERSIÓN: 02	FECHA ELABORACIÓN: 2014 01 13

cambio, una persona puede "saber" leer y escribir sin requerir realmente la escritura. Si, como dice Bruner, aprendemos para no tener que aprender más, nuestro papel como docentes frente a este asunto es estar allí y complejizar las cosas hasta el extremo que los niños se vean necesitados de construir el sistema de escritura.

La lectura

Gracias a la experiencia que ha tenido con los textos escritos, cuando un niño llega a la escuela sabe leer, aunque no lo haga como el adulto. Se cree que porque el niño no lee como nosotros, no tiene actividad de lectura (así mismo, un niño de dos años no habla como uno de seis, pero es innegable que habla (Bettelheim, 1981). Para comprender un texto se requieren dos fuentes de información: visual, referida a los signos impresos, percibidos mediante la visión; y no visual, referida al conocimiento, tanto del lenguaje como del contenido del texto escrito (Smith, 1975). Por ello, hay más dificultad para comprender un texto de cuyo tema se conoce poco. A más información no visual, menos se depende de la información visual, y la lectura fluye más. Entonces, el énfasis en la información visual no necesariamente conducirá a un acto de lectura en sentido pleno; y, de otro lado, enriquecer el universo del niño —así no sea mientras se le enseña a leer— es contribuir con el ingrediente más importante de la lectura.

Este análisis da paso a otro más complejo: la detección visual misma depende de una disposición, en el sentido de manejar unas hipótesis en relación con el objeto (las cosas no son visibles por estar allí, sino por formar parte de un contexto de visibilidad). Tanto así que el aparentemente sencillo acto de asociar letras a sonidos ("descodificación") tiene una enorme complejidad: ante una cadena material gráfica, inicialmente el lector discierne las grafías, pues podría no saber que se trata de eso y juzgar que se trata de marcas (o sea, el paso de la marca a la grafía); luego, con su conocimiento de la convención escrita, deduce el sistema subyacente a las grafías, pues si no tiene ese conocimiento, podría saber que son grafías pero no podría continuar, ni podría, por ejemplo, saber que una distinción como la que hacemos entre mayúscula y minúscula no cambia el hecho de que se trata de una misma letra (o sea, el paso de la grafía al grafema); y, después, asocia los grafemas con otro sistema convencional: el fonológico (de grafemas a fonemas). En una lectura oral habría otro paso: de la cadena fonológica, de naturaleza psíquica, a una forma fonética de naturaleza física (o sea, el paso de los fonemas a los sonidos).

De la misma forma en el documento correspondiente al área de lengua castellana para grado primero, no aparece una estrategia clara para la enseñanza de la literatura. Solo se mencionan actividades de los libros entre-textos que entrega el programa Todos a Aprender a la institución educativa detallando la actividad y el número de página (Ver ilustración 16). En dichas actividades se prioriza la interpretación y comprensión textual, de manera general, se nombra plantea una actividad de lectura, con unas preguntas que no trascienden al objetivo de formación de un lector literario.

En este caso puntual, en el texto de Lenguaje Semestre A para grado 1° compuesto por retos y desafíos, se plantea lo siguiente:

Reto 1. Busca y lee en la biblioteca escolar el siguiente texto: “la historia de los tres cerditos” (Jacobs, 2013). También puedes conseguirlo en la dirección de internet que aparece referenciada.

Reto 2. ¿Quiénes son los personajes del cuento? Realiza un dibujo.

Reto 3. Lee, repisa y copia. (En la primera línea de la hoja aparece la siguiente frase), El lobo solo se puedo comer a dos cerditos y el tercero se lo comió a él.

(Debajo de ella, la misma frase punteada para reteñir y luego los renglones en blanco, para continuar con la copia).

Reto 4. ¿Qué fue lo que más te gustó del cuento?

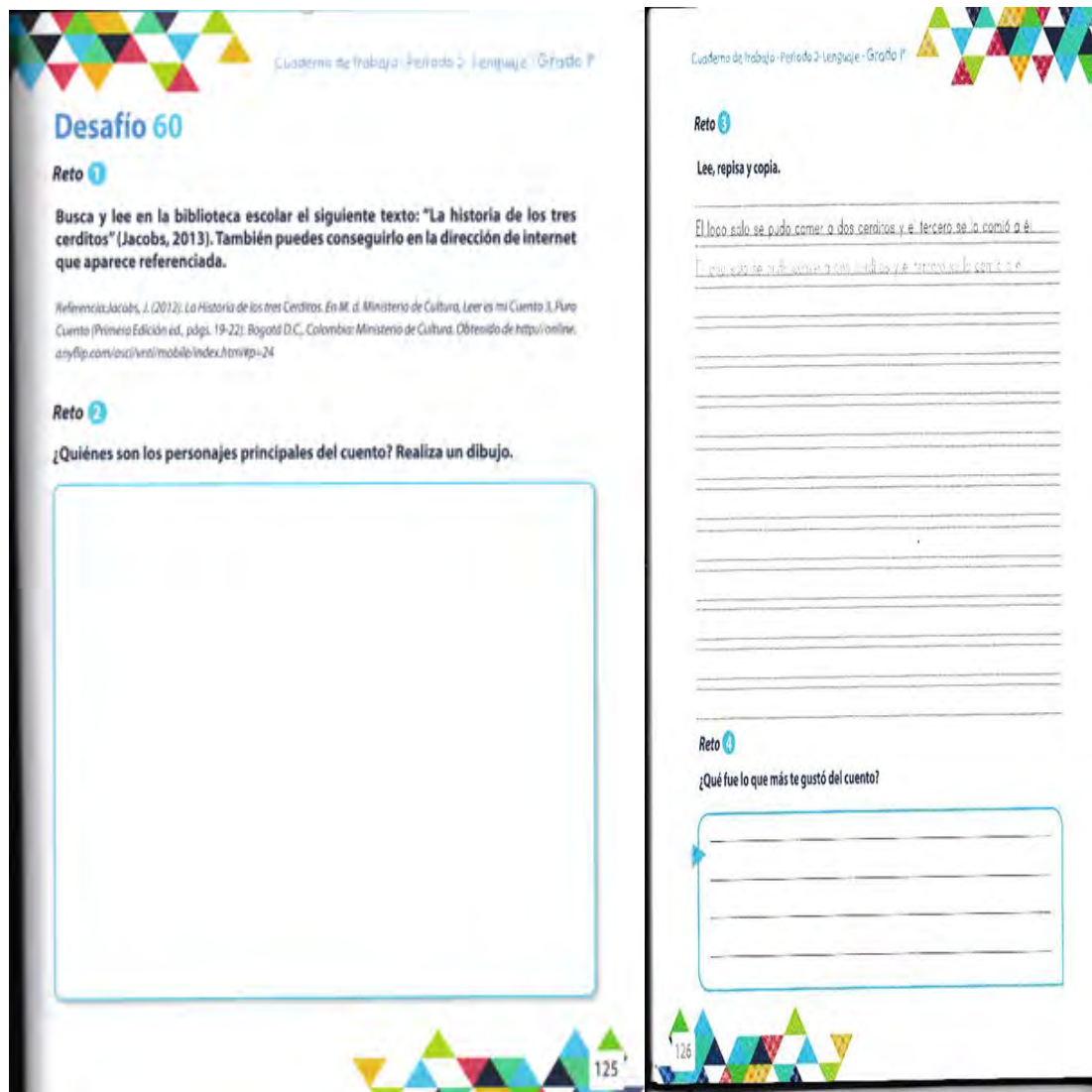


Ilustración 16. Lenguaje entre textos. Semestre A. Grado 1o. Pag. 125-126. Programa Todos a Aprender. MEN. 2017

Es necesario precisar que el Programa Todos a Aprender enfatiza en el uso pedagógico de los textos que entrega a la instituciones que acompaña, y eso tiene que ver con que no deben ser el único referente que oriente el quehacer desde el área, sin embargo es común encontrar que el desarrollo de la planeación está direccionado por lo que se plantea paso a paso en los libros.

Además, esta situación se justifica en el hecho de que no hay claridades respecto de la especificidad de la literatura en las maestras, ni tampoco sobre la manera de abordarla para lograr pensarla por separado de la enseñanza de los procesos lingüísticos y formales de la lengua castellana, lo que origina que deba seguirse fielmente y sin cuestionar lo que propone el texto guía.

Aunque de manera institucional, se desarrolla una iniciativa vinculada a un proyecto municipal que propicia el fortalecimiento institucional de la lectura, la escritura y la oralidad (PILEO), en la sede donde se encuentra la maestra de grado primero (M3), no se han realizado acciones en torno a ello, y el acercamiento que se da los textos literarios, se realiza más por iniciativa particular y generalmente está directamente relacionado a las áreas del conocimiento o al contenido a trabajar en cada clase.

En consecuencia la estrategia que se construye por parte de las maestras participantes en la secuencia didáctica y se propone como una forma concreta, para enseñar la literatura en los primeros grados (transición y primero) realimentará y ajustará la planeación institucional y vinculará escenarios y situaciones al aula, para contribuir de manera integral la formación de un lector literario, no sólo en las 2 sedes en las que ejercen las docentes, sino en las 6 sedes de educación básica primaria de la institución educativa.

Después de realizar la revisión y análisis de los documentos que soportan la planeación institucional y que se constituyen en la carta de navegación de los maestros, se puede concluir que las docentes M1, M2 y M3, están conscientes de la necesidad de encontrar relaciones claras con la literatura y sus especificidades a nivel didáctico, aspectos que desconocían al inicio de la secuencia didáctica y que aunque avanzaron gracias a la lectura

y análisis de referentes conceptuales y teóricos, no es una tarea terminada, el ejercicio de búsqueda continúa y su deseo e interés por transformar la práctica cotidiana con sus estudiantes en relación con lo literario, será lo que motive a los demás maestros .

Paralelo a esta disposición de cambio, están la implementación de acciones que contribuyan a sostenerla como: socializar la propuesta de estrategia de manera institucional a las compañeras de estos niveles, actualizar los planes curriculares de grado transición y lengua castellana de grado primero (PCT, PCA, DPCT y DPCA), planificar encuentros literarios entre pares, proponer otros textos de lectura presentes en las colecciones de las sedes de básica primaria y dinamizar la estrategia en sus sedes para vincular a maestros de otro grados.

El trabajo de lectura de textos literarios y teóricos, el análisis de documentos institucionales, la reflexión sobre la propia práctica, proporcionó un marco general coherente con lo realizado, que brindó seguridad y confianza para la escritura de la propuesta de estrategia para la enseñanza de la literatura en grados iniciales, y que gira alrededor de elementos claves que las maestras definieron de la siguiente manera: no estar directamente ligada a los ejes de contenido o desarrollos cognitivos de cada proyecto en grado transición o a la asignatura de lengua castellana en primero, no se persigue un fin moralizante o de consulta a través de la lectura del texto literario y se busca propiciar el encuentro con un objeto cultural, el libro, que posibilita el encuentro con otros y consigo mismo.

Además en relación con el maestro, se busca potenciar el rol como mediador, reconociendo en la conversación auténtica una posibilidad didáctica, tener en cuenta las

interpretaciones de sus estudiantes y escuchar respuestas siempre válidas, así no sean las que espera, estableciendo una “comunicación honorable” (Chambers, 2007, p. 61), asumir el lugar de orientador de la lectura responsablemente, a través de la revisión de catálogos y preparación de los encuentros y las lecturas, generar altas expectativas en relación con el público infantil y no excluirlos de la realidad y el contexto social, permitirle encontrar la puerta que la literatura abre para encontrar su espacio íntimo (Petit, 2001)



 ALCALDÍA DE SANTIAGO DE CALI SECRETARÍA DE EDUCACIÓN	INSTITUCIÓN EDUCATIVA INEM JORGE ISAACS UNIDOS EN EL AMOR FORMAMOS LA MEJOR INSTITUCIÓN PROGRAMA CURRICULAR POR COMPETENCIAS DE TRANSICIÓN (PCCT) CÓDIGO: GAFr13 VERSIÓN: 03 FECHA ELABORACIÓN: 2014 01 13	
2.1. ETAPAS (El orden del desarrollo de las actividades dependerá de las decisiones didácticas de cada docente y el contexto)		
PLANEACIÓN algunas situaciones cotidianas. • Evidencia de aprendizaje: anticipa algunas consecuencias de las decisiones que toma. <p style="text-align: center;">SEMANA 5</p> • Plan del día. Actividades básicas cotidianas (Saludo, asistencia, Análisis del día, fecha, análisis de noticias, oración) • Realizar compromisos y acuerdos • Asignar responsabilidades a los estudiantes • Juegos de roles • Dramatizaciones, rondas infantiles • Ejercicios de expresión corporal • Trabajo en el módulo. • Actividades de atención y concentración • Plan de lectura: el carnaval de los animales. • Propósito general: compara, ordena, clasifica objetos e identifica patrones de acuerdo con diferentes criterios. • Evidencia de aprendizaje: reconoce que existen diversos seres vivos a los cuales conoce y cuidan. <p style="text-align: center;">SEMANA 6</p> • Plan del día. Actividades básicas cotidianas (Saludo, asistencia, Análisis del día, fecha, análisis de noticias, oración) • Realizar compromisos y acuerdos • Asignar responsabilidades a los estudiantes • Juegos de roles • Actividades para el manejo de nociones espaciales	EJECUCIÓN • Escuchar canciones en inglés. • Diálogo sobre cuidado y respeto por los seres de la naturaleza. • Representación de historias cuya enseñanza son los valores del amor, la solidaridad y la pertenencia. • Actividad de reciclaje. • Copiar o escritura del título del cuento. • Copia y escritura de personajes del cuento. • Escritura espontánea • Escritura del nombre propio sin modelo. <p style="text-align: center;">Producto final:</p> • Exposición de trabajos creativos sobre la naturaleza.	EVALUACIÓN

Ilustración 17. Semana 5 y 6 del DPCT 2017 INEM Jorge Isaacs. Cali

7.4 Construyendo una propuesta

Al terminar de abordar el análisis de textos y autores que han aportado a la didáctica de la literatura y revisar los documentos institucionales, a la luz de las reflexiones hechas, era tiempo de proponer una estrategia general, que mostrara una visión sobre la enseñanza de la literatura, donde se fortaleciera la perspectiva estética y la capacidad simbólica de la misma.

I.E. INEM CALI
En el marco de la Maestría en Educación
Universidad Icesi

M2.

SECUENCIA DIDACTICA "Un velero llamado Literatura. Una apuesta por encontrar un lugar propio en el aula"
INSTRUMENTO DE REGISTRO R.A.R.

IDEAS	REFLEXIONES
<p>La enseñanza de la literatura como construcción de sentido</p> <p>Teorías literarias de los 70 no ofrecen suficientes argumentos para la consideración educativa de la literatura.</p> <p>La sociedad post industrial y sus cambios producen cambios en la educación tradicional, creando marcos de actualización que evidenciaron la necesidad de cambios en el tema de la enseñanza literaria.</p> <p>sin importar el término utilizado o la expresión motivadora lo importante es llevar a la práctica escolar de la lectura extensiva y libre de obras</p> <p>El uso y variedad de textos en el aula es muy importante, tanto como ir complejizando los materiales de lectura y los textos.</p> <p>Las imágenes y las palabras representan para los niños el mundo de la experiencia</p>	<p>Es innegable la participación de la lectura en la construcción social del individuo</p> <p>El significado, la cultura y el lenguaje constituyen campos de interés en el mundo actual incorporando nuevas disciplinas para la reflexión de la importancia de la literatura como construcción de sentido</p> <p>la literatura forma en el individuo cualidades estéticas, cognitivas, afectivas, lingüísticas</p> <p>la confrontación entre una variedad de textos literarios ofrece la oportunidad de enfrentar la diversidad social y cultural.</p> <p>la labor del ilustrador es muy importante por lo que la imagen sigue viva para el niño.</p>

ROGOT Y GÓMEZ SERES. (2014) LA PRÁCTICA REFLEXIVA. BASES, MODELOS E INSTRUMENTOS. NARCEA

Ilustración 18. Reflexión M2

En este proceso se tuvo en cuenta aportes y conclusiones sobre discusiones anteriores generadas por las lecturas abordadas, tanto de lo teórico, como de lo literario, de las experiencias de maestros vistas y de la reflexión frente a la propia práctica (Ver como ejemplo ilustración 18)

Se inició pensando en la necesidad de un objetivo, que diera cuenta de esta perspectiva y donde la potencia de lo literario se mostrara. Hubo aportes colectivos claros, como:

M2 y M3: *partir de aquello que hacemos, aunque en una versión mejorada*

Refiriéndose particularmente, a la lectura en voz alta y al espacio de Lectura al Patio. Fue complicado pensar en cómo preguntar para guiar la conversación literaria. Se discutió que debían salir del esquema de niveles de comprensión y pensarse desde las relaciones y conexiones que puede provocar el texto. En esa discusión una de las maestras expresa:

M2: Nunca le había dado la importancia a este concepto de literatura, viéndolo desde el desarrollo humano.

De esta manera, en un primer encuentro presencial se escribió el objetivo y se tuvieron en cuenta aspectos generales como los momentos de lectura, ejes o posibles categorías de interés de los niños, criterios de selección de los libros, tipos de actividades, pasos a realizar en cada momento y qué clase de preguntas hacer, para salirse del esquema clásico de los personajes, el lugar donde sucede la historia, el tiempo, que sin desconocer que son importantes, no son los únicos elementos a tener en cuenta a en la lectura literaria.

Como ejemplo de actividades repetitivas o mecánicas asociadas a la transcripción, que no aportan ni tienen relación con un encuentro genuino con la lectura del texto, se presentan algunas imágenes de la planeación de grado transición (Ver ilustraciones).


	INSTITUCIÓN EDUCATIVA INEM JORGE ISAACS		
	UNIDOS EN EL AMOR FORMAMOS LA MEJOR INSTITUCIÓN		
	PROGRAMA CURRICULAR POR COMPETENCIAS DE TRANSICIÓN (PCC1)		
	CÓDIGO: GAFT3	VERSION: 03	FECHA ELABORACIÓN: 2014-01
2.1. ETAPAS			
(El orden del desarrollo de las actividades dependerá de las decisiones didácticas de cada docente y el contexto)			
PLANEACIÓN	EJECUCIÓN		EVALUACIÓN
<p>algunas situaciones cotidianas.</p> <p>Evidencia de aprendizaje: anticipa algunas consecuencias de las decisiones que toma.</p> <p style="text-align: center;">SEMANA 5</p> <p>Plan del día. Actividades básicas cotidianas. (Saludo, asistencia, Análisis del día, fecha, análisis de noticias, oración)</p> <p>Realizar compromisos y acuerdos</p> <p>Asignar responsabilidades a los estudiantes</p> <p>Juegos de roles</p> <p>Dramatizaciones, rondas infantiles</p> <p>Ejercicios de expresión corporal</p> <p>Trabajo en el módulo.</p> <p>Actividades de atención y concentración</p> <p>Plan de lectura: el carnaval de los animales.</p> <p>Propósito general: compara, ordena, clasifica objetos e identifica patrones de acuerdo con diferentes criterios.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar canciones en inglés. • Diálogo sobre cuidado y respeto por los seres de la naturaleza. • Representación de historias cuya enseñanza son los valores del amor, la solidaridad y la pertenencia. • Actividad de reciclaje. • Copiar o escritura del título del cuento • Copia y escritura de personajes del cuento. • Escritura espontánea • Escritura del nombre propio sin modelo. <p>Producto final:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposición de trabajos creativos sobre la naturaleza. 		

Ilustración 19. Apartes DPCT. Semana 5. INEM Jorge Isaacs. 2017

	INSTITUCIÓN EDUCATIVA INEM JORGE ISAACS		
	UNIDOS EN EL AMOR FORMAMOS LA MEJOR INSTITUCIÓN		
	PROGRAMA CURRICULAR POR COMPETENCIAS DE TRANSICIÓN (PC		
	CODIGO: GAfr13	VERSION: 03	FECHA ELABORACION: 2014

3.1. ETAPAS

(El orden del desarrollo de las actividades dependerá de las decisiones didácticas de cada docente y el cont

PLANEACIÓN	EJECUCIÓN	EVA
<ul style="list-style-type: none"> • Selección de ayudas didácticas. • Realizar compromisos y acuerdos • Compartir del día del amor y la Amistad • Trabajo en el módulo. <p style="text-align: center;">SEMANA 6</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plan del día. Actividades básicas cotidianas. (Saludo, asistencia, Análisis del día, fecha, análisis de noticias, oración) • Plan lectura: disculpe es usted una bruja. <p>Propósito general: identifica las relaciones sonoras en el lenguaje oral</p> <p>Evidencia de aprendizaje: observa y hace registros gráficos sonoros o audiovisuales para explicar lo que sucede.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Transcripción de textos cortos. • Texto lista • Texto receta. • Escribir un pequeño mensaje a un compañero firmado con su nombre. • Escribir notas a los padres. • Copiar o escritura del título del cuento • Copia y escritura de personajes del cuento. • Escritura espontánea • Escritura del nombre propio sin modelo. <p>Producto final:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposición de maquetas y trabajos realizados. 	

Ilustración 20. Apartes DPCT. Semana 6. INEM Jorge Isaacs. 2017

Se hizo énfasis en la necesidad de evidenciar diferencias entre la lectura literaria y la lectura para aprender, para ello se retomaron referentes sobre lectura anteriormente trabajados (Sánchez, 2014) y se decidió pensar en cómo propiciar una conversación con

los niños a partir del tema del libro que se seleccionara, pero además, que permitiera sus intervenciones espontáneas y respuestas inesperadas.

Para continuar en la misma línea, era necesario ampliar el espectro del lector y ofrecerle variedad de temas y de textos, entonces se acordó como criterios generales para los libros que llegaran al aula: cuentos, novelas, poemas, juegos de palabras, retahílas, adivinanzas, libros con color, con imágenes, sin imágenes, cortos o largos en relación con el texto, por capítulos, que puedan manipular y disfrutar. Se decidió revisar el inventario bibliográfico de las sedes, entre esos documentos el catálogo de la colección semilla, que está distribuido por categorías, una de ellas *literatura*, que tiene una breve descripción de cada texto, y una sugerencia para leerlos de acuerdo al grado de escolaridad. Para avanzar cada una asumió un número de páginas para proponer los textos que se leerían con los más pequeños y se tendrían en cuenta algunos usados en el Desarrollo del Plan Curricular de Transición, donde el enfoque para abordarlos sería literario.

También se establecieron momentos de lectura en el aula, libre y dirigida, en casa a través del préstamo de libros, en la biblioteca de la escuela, a la hora del descanso y compartida en el patio, con sus compañeros de clase de grados superiores.

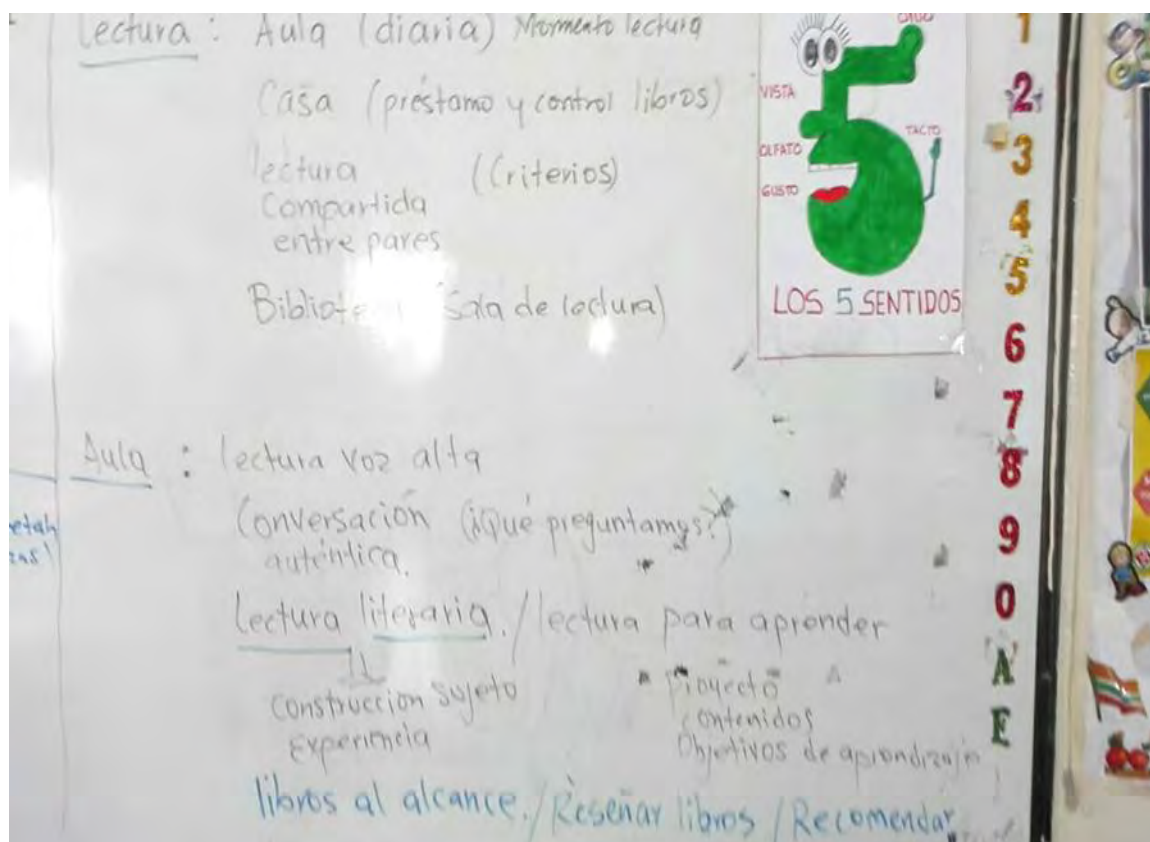


Ilustración 21. Otras conclusiones de la sesión con las maestras.

Se acordó además, iniciar formalmente con el préstamo de libros, sin embargo hubo expresiones como: ... *y si se pierden, si se dañan, si no los devuelven*. A las cuales se les dio salida, proponiendo la elaboración y uso de unos formatos de registro y compromisos para los padres de familia. Otra situación que se presentó, es que el manejo del acervo bibliográfico en las sedes, no es compartido y, esto limita su uso.

Posteriormente, a través de google drive se fue construyendo de manera colectiva el documento y profundizando en cada aspecto para irle dando forma. Revisando, escribiendo y reescribiendo, teniendo en cuenta intereses, expectativas de los niños de acuerdo a la edad, para establecer ejes de interés. Se pensó además en la necesidad de abordar lecturas,

en donde se reconozcan como personas, donde se tenga en cuenta la amistad y la solidaridad como vivencia importante, textos cargados de fantasía y sueños.

Igualmente se buscaron lecturas donde no se les esconda la realidad social, sino que de la mano de lo simbólico se les incluya, para permitirles elaborar situaciones como el abandono, la muerte, el divorcio, la exclusión, la guerra, o la pobreza, desde la perspectiva del niño. Y esto no significa disminuir la complejidad de la vida, sino reconocer que tienen una mirada particular sobre lo que sucede a su alrededor y que la escuela y la literatura pueden constituirse en el escenario para reconocerse, identificarse o expresarse.

De esta manera se escribieron tres categorías de interés, alrededor de las cuales se distribuyeron los textos, estas fueron: Soy un ser único y especial, Explorando mi mundo y Aquellos con los que habito. Con respecto a la clase de textos que se seleccionaron hubo una nueva discusión en relación a la extensión, a las imágenes, a la simpleza de algunos textos como “Franklin va a la escuela”, que una de las maestras consideraba debía incluirse, sin embargo se lograron acuerdos al respecto, que se sustentaron en que el texto en mención no presentaba retos significativos a los niños y que retomaba conductas sencillas que interesan a los niños de edades inferiores a los que se atienden en la escuela.

La situación de selección de textos obligó a retomar una clasificación propuesta por Cerillo (Beuchat, citado por Cerrillo 2016, p.56) de los libros para primeros lectores y a partir de allí, se pensó en cuál de estos tipos de libros potenciaba el objetivo de la estrategia. Finalmente, se decidió que la mayoría de los textos fueran libro - álbum y textos que recojan juegos de palabras, rima y poesía (Ver tabla 7)

Tabla 7
Algunas características del libro álbum según Cerrillo.

<p>Algunas características del libro álbum El lector literario. El álbum ilustrado. (Cerrillo, 2016, p. 58)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Variedad de tendencias artísticas. (Combinaciones cromáticas, elementos oníricos, cine, abstracción, pintura infantil, entre otros). • Uso de diferentes técnicas (collage, acuarela, dibujo, fotografía, mancha, grabado) • Abordaje de todo tipo de temas: elementales, de la vida cotidiana, profundos, temas tabú (Ejemplos: dictadura, muerte, sátira, igualdad y diferencias, emigración, problemas de familia, amor) fuerza simbólica.

Respecto de los textos poéticos se decidió seleccionar aquellos donde se evidenciara juego con el uso del lenguaje poético, del ritmo y del sinsentido en las palabras utilizadas, algunas recopilaciones de rondas tradicionales y folclóricas.

Seguidamente al pensar en cómo desarrollar el espacio de lectura en voz alta, teniendo en cuenta desde la mirada del maestro la necesidad de conocer los textos, de adentrarse en ese mundo de palabras, se inició la discusión frente a ¿qué preguntar?, cuando la decisión general fue establecer como estrategia que complementa la lectura en voz alta, la conversación literaria.

Teniendo como base la lectura analítica de algunos capítulos del libro “Dime” (Chambers, 2014) se concluyó que era necesario tener presentes unas claves para que la conversación fluyera y fuera lo más auténtica posible.

Tabla 8
Claves para la conversación literaria. Propuesta Dime.

Claves para la conversación literaria “Dime. Los niños, la lectura y la conversación” (Chambers, 2014 p.21-26, 61)	
1.	Compartir la alegría de leer.
2.	Verbalizar las dificultades para comprender el texto o lo que se muestra confuso.
3.	Tener presente la significación de acuerdo al contexto situacional o emocional de la lectura o de los participantes.
4.	Descubrir y asombrarse con las regularidades o patrones en los textos, como los ritmos, las rimas, los estribillos o frases que se repiten.
5.	Permitir y propiciar las comparaciones del texto con la vida real, o con lo que sucede en otros textos, las evocaciones que puede suscitar la lectura.
6.	Reconocer que todas las intervenciones y apreciaciones son válidas, no hay respuestas u opiniones erradas o inútiles.

Además se hizo énfasis en que debían plantearse preguntas alrededor de cada texto, lo que sugería tener claro pautas para elaborarlas, pero cada encuentro necesitaba de un derrotero. Este ejercicio además permitiría conocer a fondo los libros y las temáticas y poder encontrarles un sentido más amplio, que apoyaría el trabajo de preparación de las sesiones de “lectura al patio” con los niños de cuarto y quinto grado.

Por último se estableció un derrotero general que ayudaría a construir las preguntas durante la conversación literaria, teniendo en cuenta que es posible que esta, lleve a abordar tópicos no contemplados, los cuáles deben enfrentarse y darles salida normal, no forzada, a lo largo de la sesión. La lectura en voz alta se organizó de la siguiente manera:

Actividad: Lectura guiada en voz alta

Estrategia: la Conversación literaria. Se sugiere que la lectura se desarrolle a partir de la posición en círculo de los participantes, con el fin de que puedan observarse cuando hablan.

Preguntas de anticipación: sobre las imágenes del título o del interior del texto. Otras literales, sobre el texto que permitan precisar en la renarración y preguntas que posibiliten la conversación y el interés por la historia, o que les ayuden a expresar sus pensamientos o sentimientos. Otras orientadas a comparar o asumir el rol o alguna situación de los personajes o en relación con la vida cotidiana, también establecer nexos entre lo real y lo fantástico, reconocer o identificar símbolos.

Además se contempló tener en cuenta, la importancia de generar discusión establecer o puntos de vista variados. Otras intervenciones de la maestra, deberán permitir, precisar o comprender la razón de sus respuestas y la manera como interpretan en la medida que avanza la trama narrativa, el tiempo en la historia, quien es el narrador o cuál es el conflicto.

En esta conversación, se permiten preguntas como ¿qué te interesó de la historia? o ¿qué no te gustó? no hay respuestas buenas o malas. La intención debe ser la de interrogar el texto, y que en ese espacio se logre involucrar al lector, sin presiones, ayudando a que la conversación avance, con preguntas abiertas y particulares, que permitan que cada uno exprese su posición personal, lo que sabe, piensa, cree, ha vivido o su manera como elaboró lo que escuchó.

De cada texto deben pensarse preguntas básicas que ayuden a entrar en relación con el texto, preguntas generales que permitan ubicarse, otras particulares o precisas en algún momento crucial de la narración, algunas cercanas al contexto o a las vivencias del grupo.

Teniendo en cuenta estos aspectos se realiza una planeación del encuentro lector, se establece el tipo de texto, la actividad complementaria, la audiencia y el contexto particular de lectura.

Otros momentos, espacios y actividades además de la lectura guiada en voz alta, que se tuvieron en cuenta para la construcción de la propuesta fueron:

- Actividades de aula (complementarias a la lectura guiada).
- Lectura libre (en el aula, en la biblioteca, en casa)
- Lectura al Patio (entre pares)
- Préstamo de libros (acervo colección semilla y escuelas lectoras).

Con respecto a las actividades de aula que se propusieron, se tuvo en cuenta la necesidad de vincular la lectura del texto a actividades que permitan que los niños se expresen y establezcan relación con lo simbólico y con otros lenguajes. Entre ellas se propusieron: dramatizaciones, renarraciones, invención de otros finales o inclusión de nuevos personajes, producción textual espontánea a partir de una parte de un cuento, tema, personaje o vivencia, elaboración de máscaras o disfraces, construcción de rimas sin sentido, visita a lugares relacionados con la historias que leen, moldeado de figuras en plastilina, exposiciones de arte, juegos de roles, juego con secuencias o estribillos de los cuentos, construcción de figuras con material reciclable, conversación con escritores y visita a ferias o carnavales del libro.

Estas actividades articuladas a la lectura pretenden, como lo describe Turin:

...a partir de las historias transmitidas potenciar descubrimientos, generar sorpresas, disfrutar del placer de jugar y compartir, convertirse en un espejo de sus emociones, una base para desarrollar su pensamiento, un trampolín para su imaginación, pero sin olvidar que cada lector, y según cada momento particular de lectura, encuentra y comprende qué es lo que necesita y sabe de lo que es capaz. (2014, p.11)

De igual modo, frente a los espacios de lectura libre, se dispuso el momento de llegada, como un tiempo para acercarse a los textos de manera espontánea, al igual que visitar la biblioteca en el espacio de recreo. En el caso de la Lectura al patio, se decidió reformular su puesta en marcha, primero seleccionando los textos y preparando las lecturas con los niños con función de *padrinos* y regalándoles un espacio para disfrutar de la lectura literaria con una maestra; posterior a ese proceso, se dará inicio al espacio de lectura entre pares.

Frente a la actividad de préstamo se pretende trascender y propiciar un ambiente de lectura en casa, promover la responsabilidad y la autonomía de los niños con la elección que hacen de los libros que se llevan para leer, el uso adecuado y los tiempos de entrega, además de vincular poco a poco a los padres de familia, permitiéndoles acceder a la lectura compartida con sus hijos (Ver ilustración 22).

I.E. INEM Jorge Isaacs- Sedes Fray Domingo de las Casas y Centro educativo del norte.
2017

PROPUESTA DE ESTRATEGIA PEDAGÓGICO DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN GRADO TRANSICIÓN Y PRIMERO.

Propósito: promover en los niños de grado transición y primero de la I.E INEM Jorge Isaacs de Cali, el acercamiento y comprensión de los textos literarios infantiles, a través de la práctica de la lectura como experiencia personal, para contribuir al desarrollo del ser, la representación del mundo, la interpretación de símbolos y la relación con su cultura, durante el desarrollo de los 3 periodos académicos del año escolar.

ASPECTOS				ACTIVIDADES				
TIEMPO	EJE DE INTERES	TEXTOS LITERARIOS	PREPARACION	LECTURA GUIADA EN VOZ ALTA	ACTIVIDADES DE AULA (Complementarias a la lectura guiada)	LECTURA LIBRE	"LECTURA... AL PATIO"	PRÉSTAMO DE LIBROS (Colección Semilla y Escuelas Lectoras)
	SOY UN SER ÚNICO Y ESPECIAL	FRECUENCIA 1 texto cada 15 días.						
3 meses	Integración del niño al ambiente escolar mediante juegos y dinámicas. Reconocimiento y manejo de sentimientos y emociones. Interiorización de normas sociales de comportamiento en el aula y fuera de ella, interacción con sus compañeros y profesores. Reconocimiento del niño como ser único con características y gustos propios.	El tigre y el ratón. Ramón recuerda. Choco encuentra una mamá. El niño que perdió el ombligo. Bichonzas y adiviplantas El día de campo de don chancho. La abuelita de arriba y la abuelita de abajo. La familia Numerozzi. El divorcio de mamá oso y papa oso. Rosaura en bicicleta De verdad que no podía. Lobo El pequeño topo que quería saber quién se había hecho eso en su cabeza	Debe seleccionarse el texto de la lista propuesta. Planear el horario para el encuentro, como también el lugar (salón, biblioteca, patio). Planear el encuentro a partir de la lectura anticipada por parte del docente del libro. Construir las preguntas para dinamizar la conversación literaria y preparar las actividades posteriores a la lectura, tener en cuenta tiempo, materiales y recursos necesarios. Evaluar el encuentro después de terminar la lectura y las actividades	Estrategia: la Conversación literaria. Se sugiere que la lectura se desarrolle a partir de la posición en círculo de los participantes, con el fin de que puedan observarse cuando hablan. ¿Qué preguntas hacemos? Preguntas de anticipación sobre las imágenes del título o del interior del texto. Preguntas literales sobre la historia que permitan precisar y preguntas que posibiliten la conversación y el	<ul style="list-style-type: none"> Renarraciones de los cuentos por parte de los niños. Inventación de otros finales o inclusión de nuevos personajes. Producción textual a partir de una parte de un cuento. Dramatizaciones. Elaboración de máscaras o disfraces. Construcción de rimas sin sentido. Visita a lugares relacionados con la historia. Moldeado de figuras en plastilina Expresión artística a través de las artes plásticas. Exposiciones de arte. Juegos de roles. Juego con secuencias o estribillos de los cuentos. Construcción de figuras con material reciclable. 	Inician el día con lectura libre de algún texto que siempre está al alcance de ellos, en un espacio del salón de clases. En el tiempo del descanso visitan de forma libre y voluntaria la biblioteca, donde cada día hay un docente facilitando el acceso a los libros.	Los niños de quinto grado, son los padrinos de los niños de transición y los niños de 4º de los de grado primero. Una vez por semana, se realiza lectura en voz alta en los grados cuarto y quinto, haciendo énfasis en el tono de voz, la articulación y el texto que desean leer con su ahijado, se resuelven preguntas alrededor de la próxima lectura. Durante este tiempo se pretende que padrino y ahijado se empiecen a conocer. Se promueven actividades que ayuden a fortalecer lazos de amistad, como envío de tarjetas, visita al salón, lectura compartida por parte de la maestra a ambos	Se establecen criterios para el préstamo, como cumplimiento en el tiempo de entrega, cuidado, responsabilidad y uso de los libros en casa. Estos criterios se informan a los padres en la primera reunión del año escolar. Se hace el registro en un cuaderno y cada niño firma al llevarse el texto. El día viernes cada niño escoge un texto para llevar a casa y devolverlo el lunes siguiente. Luego de la devolución los niños comparan su experiencia, opinan acerca del libro, lo recomiendan o no y cuentan quien les leyó en casa.

Ilustración 22. 1a página documento propuesta de enseñanza para la literatura en grado Transición y Primero

7.5 Planeando y viviendo una conversación literaria.

Seguidamente, después de tener escrita la propuesta de estrategia por parte de las maestras, se procedió a planear en detalle una de las actividades para llevarla al aula. Las 3 docentes estuvieron de acuerdo en que fuera una sesión de lectura en voz alta, donde debían enfrentar la estrategia de conversación literaria y vivir la experiencia de ser observadas por sus pares.

El ejercicio de planeación se llevó a cabo en conjunto, los textos seleccionados fueron: para grado transición “De verdad de que no podía” de Gabriela Keselman, un texto que aborda los miedos infantiles, el instinto de protección de la madre y la necesidad de cercanía y afecto para ganar seguridad.



Ilustración 23. Carátula cuento trabajado con grado Transición

Para realizar la actividad se diseñó un formato que contenía la planeación del encuentro, organizado en dos partes. La primera con un encabezado, un objetivo, responsables de la planeación, fecha, grado, docente, sede, título del texto y autor. La segunda parte con orientaciones generales, como sentarse en círculo, establecer acuerdos para el encuentro lector y cómo empezar la presentación del texto. En relación a la construcción de las preguntas hubo un rango de dificultad porque siempre la pregunta reina es ¿por qué? y aunque se había dado la lectura reflexiva de algunos capítulos de “Dime”, donde el autor enfatiza en la necesidad de buscar alternativas para que la intención sea la de establecer conversación y no la de responder a lo que la maestra pretende o da por cierto.

Así que era necesario hacer consciencia sobre lo que se pretendía, para encontrar la manera de escribirlas. Por ello, se recordó que se debía posibilitar al niño expresar lo que siente, o cree, lo que sabe, recuerda o relaciona con la lectura. En ese sentido el planear la actividad, se constituyó en un reto y en un aprendizaje más para las maestras y este aspecto se convirtió en objeto de reflexión, porque al inicio de la intervención didáctica, las 3 maestras manifestaron que la literatura para ellas era una posibilidad de expresar emociones, sentimientos, pensamientos, sin embargo a la hora de hacerlo concreto y visible con sus estudiantes, lo primero que pensaban y decían estaba relacionado con la construcción de preguntas exactas, precisas y centradas en aspectos formales o superficiales del texto.

En vista de que construir las preguntas no era tan sencillo, se seleccionó un texto, se hizo lectura en voz alta y luego de manera individual, se reconocieron intenciones, relaciones entre el texto y la imagen, representación simbólica, estructuras repetitivas, y

finalmente se fueron construyendo una serie de preguntas entre todas, que guiarían la conversación con los niños, situación nueva para las docentes, ya que el énfasis no era construir las preguntas que la maestra quería, sino pensar en cuáles preguntas ayudarían a profundizar en el texto a los niños, tampoco se pensó en respuestas predeterminadas, todas eran válidas.

Se hizo la salvedad que podrían aparecer otras inquietudes, de acuerdo al desarrollo de la conversación y a los intereses o expectativas de ellos, a las cuales debía dárseles salida. Estas intervenciones de las maestras durante la planeación del encuentro se realizaron con seguridad y aunque exigieron un tiempo de lectura, de reflexión frente a lo que propone el texto y a la manera de acercar a los niños a la lectura, se notó otra mirada. Ellas hablaban sobre certezas y poco a poco, se fortalecía la dimensión estética en su manera de enseñar literatura, porque se hizo un esfuerzo por pensar desde el interés del estudiante y en la manera de darle pistas, para lograr descifrar situaciones en el texto, que no son explícitas. Y se asumió la lectura literaria con un objetivo centrado en la construcción del sujeto.

Otro aspecto que se abordó fue la importancia de asumir la estrategia de conversación literaria de manera constante, para lograr desenvolverse con naturalidad y poder plantear las preguntas de acuerdo a un contexto determinado o a una situación particular, al igual que poder desarrollarla con fluidez y sin temor, cuando los aportes de los niños lleven a tocar otros tópicos, tal vez no contemplados en las preguntas pensadas por las maestras.

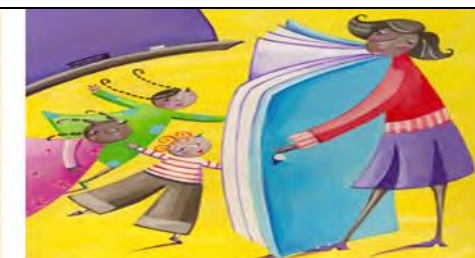
Después de pensar y planear el encuentro literario y organizar un conjunto de preguntas y unas actividades de aula complementarias mencionadas de manera general anteriormente, surgió la inquietud sobre ¿cómo observar la actividad? y ¿qué observar?, para ello,

pensando sobre todo en el objetivo propuesto, se creó un instrumento con unas preguntas en relación a aspectos que las 3 consideraron importantes para tener en cuenta. Estos fueron se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 9
Aspectos a observar en la actividad de lectura

Aspectos a tener en cuenta en la observación del encuentro literario	
1.	Contextualización a los estudiantes respecto de la lectura.
2.	Actitud de la maestra en relación con sus estudiantes.
3.	Actitud de los estudiantes en relación con la maestra.
4.	Interacción entre estudiantes.
5.	Momentos en que intervienen los estudiantes (inicio, final, durante la lectura).
6.	Uso de la palabra y respeto por el turno de habla.
7.	Fluidez de la conversación (maestra –estudiantes).
8.	Actitud de la maestra frente a las preguntas de los estudiantes.
9.	Interés de los estudiantes en la actividad.
10.	Dominio de la maestra sobre el texto que está leyendo.
11.	Tono de voz, articulación de palabras, uso de silencios, gestos o expresiones durante la lectura.
12.	Nivel de expectativa de los estudiantes con respecto a la lectura.
13.	Coherencia de la planeación con la ejecución del encuentro literario
14.	Frases que llaman la atención (de la maestra o los estudiantes).
15.	Observaciones.

A continuación se presenta el formato de planeación del encuentro literario que se construyó con las maestras a partir de la lectura compartida del texto seleccionado para el trabajo con grado transición y del planteamiento de preguntas que lograran profundizar en la historia, establecer relaciones con las experiencias de los niños y propiciar la conversación.



ENCUENTRO LITERARIO

Objetivo:

Desarrollar un espacio de lectura con los niños de grado transición y primero, generando el acercamiento a textos literarios, fortaleciendo la capacidad para opinar y cuestionar acerca de lo que el texto suscita o evoca, interactuando con sus pares y posibilitando la adquisición del gusto por leer.

Planeada por:

Fecha de realización : Octubre 11/2017	Grado: Transición	Docente:
Sede:		Texto: De verdad que no podía
		Autor: Gabriel Keselman

Orientaciones generales

Momento de lectura

- Los estudiantes se sientan en círculo de tal manera que puedan tener contacto visual con sus compañeros y su maestra.
- Se establecen acuerdos de participación como hablar en un tono de voz moderado, respetar el turno de habla y la opinión del compañero o la maestra.
- Se inicia con la presentación de la caratula del libro. ¿Qué nos dice la imagen??Cuál será el título? Se pregunta a los chicos ¿qué les suscita la imagen en la caratula?, ¿qué les dice o les recuerda? ¿con qué lo relacionan?
- Luego se nombra el autor, el ilustrador, la editorial, el año de edición. Si hay datos sobre el autor se mencionan de manera breve.
- Si el libro ya se ha comenzado a leer se retoma la parte de la historia donde quedaron, permitiendo que se dé la renarración del momento anterior.
- En este caso vamos a leer “De verdad que no podía” iniciamos fijándonos en lo que nos dice la expresión del niño y en la expresión de su peluche.
- ¿Dónde están? ¿Con quién? ¿Hay pistas que nos indican que lugar es?
- ¿Qué le sucede a Marc?
- ¿A que le temen ustedes? ¿Por qué? ¿Con quién duermen?
- ¿A quién buscan cuando tienen miedo?
- ¿Cuál será la solución que tiene su mamá?
- ¿Hay mosquitos gigantes? ¿Son peligrosos los mosquitos? ¿Qué creen ustedes?
- ¿Qué piensan del traje que le construyó su mamá? ¿le funcionará? ¿Con qué lo fabricó?
- ¿Qué le puso al osito espanta zumbidos?
- ¿A quién le escribió una carta la mamá de Marc? ¿Para qué?
- ¿A quién le escribió un cartel la mamá de Marc? ¿Para qué? ¿Dónde lo colocó?
- ¿Para qué le dijo al viento que se consiga un mapa?
- ¿Qué otras cosas hizo la mamá de Marc para que el pudiera dormir tranquilo?
- ¿A qué otras cosas le tendría miedo Marc?

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué pasó al final? ¿Se le quitaron los miedos a Marc? ¿Cómo? • ¿Qué quería hacer Marc al inicio del cuento? Y ¿qué quería hacer al final? • ¿Qué piensas de la mamá de Marc? • ¿Cómo es tu mamá o tu papá contigo cuando sientes miedo? • ¿Qué te gustaría que hicieran cuando estas asustado?
<p>TRABAJO EN AULA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dramaticemos lo que le sucedía a Marc. • Moldeemos la forma del monstruo al que le tenemos miedo en plastilina. • Hagamos una armadura o vestido contra monstruos. ¿Qué necesitamos? Pensemos en qué clase de monstruo necesitamos ahuyentar. Describámoslo. Luego de tener los trajes hechos, demos un nombre a cada vestido, por ejemplo “espanta zumbidos”, “aleja truenos” “Contra relámpagos” • Aprendamos la canción “No tengo miedo” • Preparemos un desfile por la escuela con los trajes que hicimos. • Hagamos un cartel para anunciar el desfile a los compañeros de la escuela.
<p>EVALUACION DE LA ACTIVIDAD DE LECTURA:</p>

Ilustración 24. Formato de planeación del encuentro literario

Finalmente, terminada la planeación llegó el momento de la observación de la actividad de lectura. Esta se realizó con un grupo de grado transición y uno de grado primero y sus respectivas maestras. En la sesión de grado transición la observadora fue la maestra de grado primero y en la sesión con la maestra de grado primero, las 2 maestras de grado transición.

El encuentro literario con los más pequeños (transición) se llevó a cabo a primera hora de la mañana, los niños estaban dispuestos, sin embargo la maestra amaneció con algo de disfonía, situación que interfirió un poco, cabe resaltar que hizo su mayor esfuerzo y no se excusó en la dificultad para realizar la actividad con sus estudiantes, aunque, antes de iniciar se le preguntó si se sentía en capacidad de continuar, a lo que ella respondió afirmativamente. Algunas observaciones de su compañera fueron:

M3: Ella tiene actitud amable con sus estudiantes, tiene buena relación...Los estudiantes muestran tranquilidad, confianza se ven muy contentos al lado de ella...

Me parece que no interactúan respecto a lo que se lee...Ellos quieren intervenir siempre, les gusta, todo el tiempo lo hicieron...La profesora les pide que levanten la manito lo hacen pero responden varios al mismo tiempo... Fue complicado para ella su disfonía pese a eso lo logró, Le faltó leer con más entonación... Hace preguntas pertinentes. Mostrándoles los dibujos del libro...Realmente no siguió los derroteros establecidos en la planeación, ella sacó otras preguntas.

Tal como lo expresa la docente M3, se evidencia una actitud cercana entre los niños y su maestra. Con respecto a los turnos de habla, aunque la docente enfatiza en la necesidad de levantar la mano para pedir la palabra y esperar que se le dé, muchos de los niños levantan la mano, a la vez que dan su opinión. Las preguntas las realizó la maestra y en algunos momentos las respuestas de los niños eran imprecisas, a lo que ella no replicó, sino que continuó con la lectura. También hubo interés en los niños por las pesadillas y eso hizo que ella se detuviera allí, para escuchar lo que decían al respecto, aunque ese tema no se había contemplado en la planeación de la actividad.

Frente a los símbolos y las relaciones en el texto, faltó indagar un poco. En uno de los textos del libro la mamá “cubrió a Marc con 10 plumas de ganso y un pato de verdad” aquí tal vez, en lugar de poner el énfasis en la razón de la presencia de un pato de verdad para ahuyentar el miedo, lo hizo en la cantidad de plumas (10). Pidiendo a los niños que mostraran cuánto es 10. Los niños efectivamente levantaron sus dos manos abiertas. Lo que muestra la fuerza de la relación que establecen entre la lectura de los textos y los aprendizajes académicos.

Cuando se habló del miedo a que se “derrita la luna”, la profesora preguntó de que estaba hecha la luna y un niño dijo: “La luna es de hierro” y allí no hubo ninguna intervención de la maestra al respecto, pudo aprovecharse para confrontar fantasía y realidad.

Posteriormente en otra escena, la mamá de Marc, como medida preventiva cierra los cuadernos, ante esta situación la profesora pregunta ¿por qué ella cierra también los cuadernos? y uno de los niños responde: “para que no se salgan los dibujos de los cuadernos”. Frente a esta afirmación tampoco se profundizó y sólo se sospechó que el niño comprendía el sentido fantástico y simbólico de la acción relatada en la historia.



Ilustración 25. Imagen del cuento *De Verdad que no Podía*

Se destaca que la maestra logró que los niños se identificaran con la historia y surgieron intervenciones como:

- N1: Yo duermo con mi gato ¡y no me da miedo!
- N2: ¡A mí me prenden una luz!
- N3: Mi mamá me lee un cuento hasta que me duermo.
- N4: Yo abrazo a mi peluche y me quedo dormida.

Finalmente hubo alusiones al para qué de un mapa para el viento, a lo que los niños respondieron para encontrar un tesoro, respuesta que da cuenta de la interpretación que generalmente se le atribuye a los mapas en los cuentos, aunque en esta historia era para que

este cambio de ruta, porque la mamá asume que su casa, es el lugar de destino equivocado del “viento malo”, sin embargo no se logra establecer esa precisión a través de las preguntas.

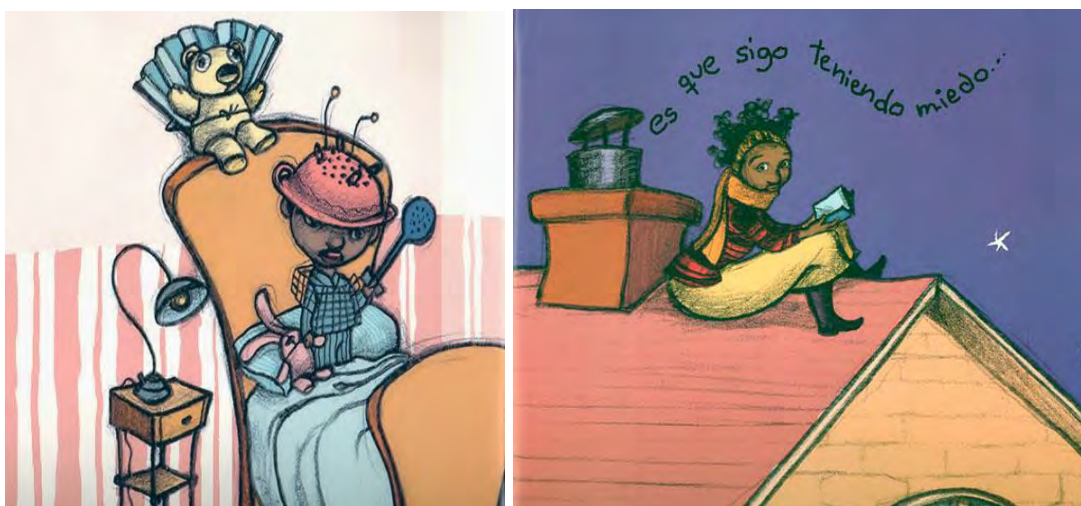


Ilustración 26. Otras imágenes del cuento De Verdad que no Podía

También se refirieron a la carta y al cartel y a la función que cumplen, a la razón de por qué se enviaba una carta a la luna, y al viento se le ponía un cartel en la puerta. Algunos niños respondieron:

N1: el cartel, como el que pone la profe en la reja.

N2: la carta para mandársela a la luna.

Como se dijo al principio, la dificultad en la voz de la maestra hizo menos fluida la conversación y la lectura. La necesidad de controlar los turnos de habla provocó que la maestra utilizara el sonido ¡shhhhh!...y mirara de frente a algunos niños en particular. Frente a este llamado gestual, los niños se centraban y comprendían al encontrarse con la mirada de la maestra que necesitaban prestar atención.

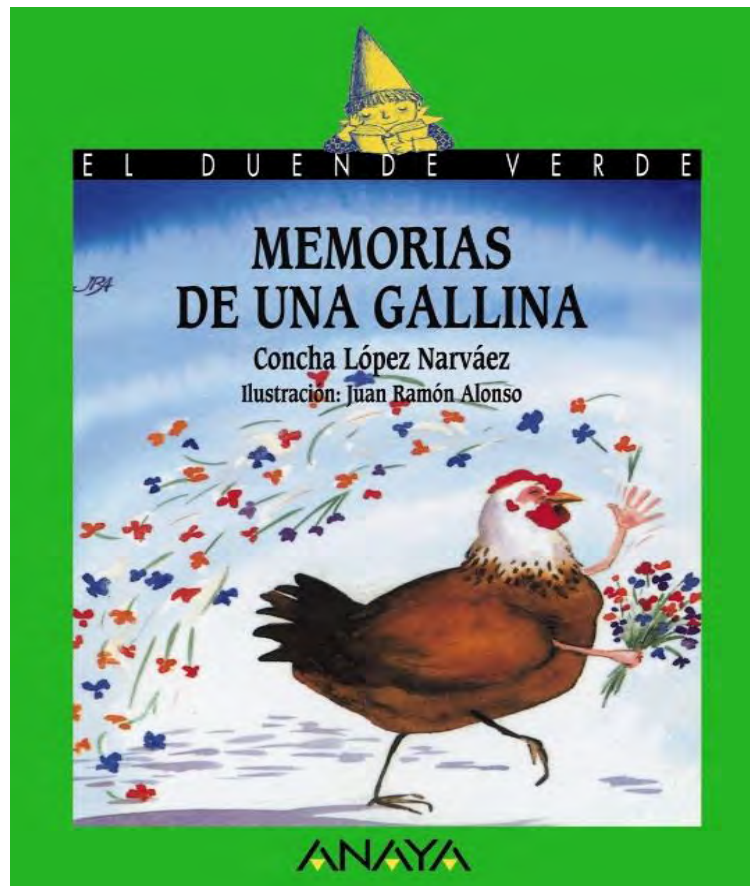


Ilustración 27. Carátula del texto trabajado con grado 1o.

Con respecto a la actividad realizada por la profesora de primero, durante la lectura del capítulo 4 de “Memorias de una gallina” algunos registros de las 2 maestras que observaron la lectura y la conversación fueron:

M2: Los dispone en semicírculo, tal vez debería sentarse... Inician muy atentos aunque luego algunos se dispersan... Se levanta la mano pidiendo la palabra, aunque algunos no respetan el turno... La maestra es la que hace las preguntas... les llama la atención y vuelve a retomar cuando no hay respuestas... Pienso que había mucha diferencia de altura, la maestra de pie y

los niños sentados o acostados en el piso...Omite algunas preguntas del derrotero pero hace otras que no estaban incluidas...el tema del accidente desvió un poco la actividad¹

M1: Este día la profesora no se sentó, sino que decidió estar parada para contarles a los niños el capítulo 4, llamado lecciones, también decido separarlos niños de niñas, esto hizo que los niños perdieran un poco su concentración y estuvieran desatentos en la lectura...durante la lectura hicieron preguntas sobre palabras que no entendían como: alas ahuecadas, pero creo que no quedó claro porque los niños siguieron preguntando sobre esto, aunque en ese momento jugaron con sus manos a hacer de alas, y la profesora tuvo que centrarles otra vez la atención a la lectura...los niños como estaban desatentos, todos contestaban sin respetar turnos y ponían muchas quejas de los demás, la profesora trataba de centrarlos en la lectura, este se lograba por un momento pero algunos niños estaban en otra cosa, la profesora dejaba que los niños opinaran y respondieran a sus preguntas y cuando alguno salía del tema le decía que estaban era leyendo el capítulo de lecciones, cuando los niños preguntaban la profesora trataba de no contestarla ella sino que lanzaba la pregunta a los otros niños, aunque en momentos se olvidaba de esto y ella terminaba contestando.

Efectivamente, como lo manifiestan las maestras que observan, la profesora M3 tuvo actitudes que reflejaban la necesidad de no perder el control (niñas a su izquierda y niños a su derecha), no se intercalan las preguntas sugeridas o se intentan motivar la conversación sobre el texto. Lo que evidencia una actitud de poder frente a la relación con los estudiantes y rigidez en relación a la disposición para la lectura. Su tono de voz fue uniforme, no hubo silencios, cambios de voz o entonaciones diferentes de acuerdo a los personajes de la historia.

Durante la lectura los niños se dispersaron, más que las niñas, y en general no hubo conversación. Sin embargo la situación afectó más a la maestra M1, quien evidencia en su registro de observación que a uno de los aspectos que más peso le da, es al de la atención

¹ El accidente al que se refiere la maestra, es el que sufrió el padre de uno de los niños que participan del encuentro y que en ese momento el niño comparte, desde lo que le evocó la lectura.

de los niños, en relación a la postura, al movimiento, al uso de los turnos para hablar y no a los elementos que caracterizaron la lectura de la maestra o la manera precisa como orientó la conversación a partir del texto, más allá de la libertad que concede a la opinión de los niños y las respuestas que termina por dar.

Durante esa sesión, hubo un momento particular cuando la docente se refirió a la importancia de las normas y dijo:

M3: por ejemplo ¿Por qué hay que mirar de un lado a otro para cruzar una calle?

Ante esta pregunta un niño que perdió hace poco a su papá en un accidente en moto, empezó a contar lo sucedido. Los demás lo escuchaban y aunque la profesora dejó que hablara, se notaba que se sentía un poco angustiada por continuar. Esa situación fue importante porque puso en cuestión la inquietud frente al qué hacer, si los niños hablan de cosas que no contemplamos en la planeación del encuentro. Posteriormente la profesora comentó que era la primera vez que el niño hablaba del accidente y de la muerte de su padre. Lo que nos afirma la capacidad que tiene la literatura de confrontarnos, de encontrar en una historia una conexión con lo que nos sucede.

Finalmente muchos aspectos planeados en el derrotero, no se abordaron, se terminó la sesión sin un cierre que generara algo de expectativa por el capítulo siguiente. La maestra no estuvo cómoda siendo observada. En relación con este ejercicio de ser observador y observado, las 3 maestras manifestaron sentir incomodidad en los dos roles. Cuando son observadas por sus pares, dicen que pierden naturalidad o que son juzgadas por sus compañeras, más desde lo que ellas creen que debe ser. Hay un paradigma en relación a que se observa para buscar lo que está mal. También se expresó que no hay un nivel de

autoridad o de dominio disciplinar para cuestionar las actuaciones de la compañera.

Algunos de sus comentarios fueron:

M1: No es algo que uno lo hace común entonces...uno lo hace con los niños, observar, pero es diferente ya observar a otro compañero... Me gusto que teníamos las pautas, entonces uno podía centrarse un poco más y sí, eso de observar y ser observado es difícil porque es algo que no se hace común y pues que uno ya tiene unos paradigmas en cuanto a eso y son difíciles de quitar.

M2: ...La verdad es la falta de costumbre de tener otra persona allí observándote y pues el paradigma de ser juzgado y esa parte. Tampoco me siento bien por el mismo motivo observando la clase de otras personas, porque pienso que esas personas se están sintiendo de igual manera.

M3: No me sentí muy cómoda observando a...ella tiene una manera clara de llegar a sus estudiantes. En cuanto a sentirme observada perdí naturalidad.

Estas apreciaciones son producto del contexto socio cultural, de la falta de espacios para abordar la reflexión sobre la práctica y de no contar con dinámicas de trabajo en entre pares, que ayuden a comprender que la observación es un mecanismo que tiene en cuenta las acciones o expresiones que se dan en una situación, en la cual no aparecen juicios de valor o intenciones de perjudicar al otro y que permiten evidenciar relaciones o tensiones entre lo teórico y lo práctico, aportar a la movilización de saberes y a hacer conciencia de conductas normalizadas de las que en ocasiones, no somos conscientes.

Posterior al desarrollo de la actividad de aula, fue importante poder escuchar el sentir de las maestras y corroborar que a partir del derrotero de observación, que cada una conocía, giró la retroalimentación. Fueron respetuosas al dirigirse a la compañera y manifestaron la preocupación que sintieron cuando algo en la actividad no seguía el curso planeado. A pesar de no estar del todo de acuerdo con el ejercicio de ser observadas, reconocieron que es importante verse en acción. Escuchar las frases que utilizan, los gestos que hacen, lo que transmiten a sus estudiantes en ese momento. De igual manera

reconocieron que hubo un proceso para la puesta en escena del encuentro literario, que nunca habían realizado. Primero planearon juntas, el encuentro y la evaluación de la actividad, lo ejecutaron y por último se evaluó no sólo el espacio de lectura y conversación, sino el proceso como tal, es decir la meta evaluación.

Por consiguiente, se pudo notar que la conversación literaria como estrategia que complementa la lectura en voz alta necesita además de leer y conocer el texto, planear el encuentro, pensar las posibles preguntas que guiaran la discusión, convertirse en un ejercicio continuo e interiorizarse, porque desde el rol del maestro está fuertemente arraigada la necesidad de controlar, de encuadrar los espacios que se comparten en la escuela, de tener la última palabra, siempre desde la visión del aprendizaje formal y de todo lo que eso significa.

En contraste, la conversación literaria intenta soltar y flexibilizar un poco la relación, conectarse con una narración, participar de las inquietudes del otro, leer además del libro, los gestos, las miradas, los silencios, los tonos de voz, descubrir y propiciar a través de pistas cómo llenar los intersticios que quedan en la secuencia narrativa, que no logran colmarse cuando no se trasciende lo literal o cuando el propósito se acerca más a una actividad para examinar el nivel de fluidez verbal, los aspectos lingüísticos del idioma o los niveles de comprensión textual.

7.6 Reflexionando sobre el proceso

Algunas conclusiones de las maestras frente al proceso que vivieron fueron:

M1: la parte de la literatura la he visto más importante en los cuentos... a tener en cuenta todas las opiniones de los niños...Estoy aprendiendo a no meterme como tanto a corregirlos, o a darles la respuesta, estoy aprendiendo que ellos mismos pueden llegar a sus respuestas.

M2: Nunca yo le había dado la importancia al tipo de preguntas que iba a hacer durante una lectura....lo otro es que me parece muy interesante el texto donde hablábamos de aceptar todo tipo de respuestas de los chicos, me parece que es una forma de que nos acerquemos como a la parte de la lectura donde ¿qué despierta en los chicos esa lectura?, ¿qué recuerdos traen ellos?, ¿qué significa para ellos?, así sean niños de poca edad, allí se va construyendo algo sobre esa lectura. Los maestros y me incluyo primero yo, siempre estamos esperando el mismo tipo de respuestas o que las respuestas se ajusten a lo que nosotros tenemos pensado de la lectura... Me parece que sí, que motiva la actividad lectora en los niños, que escuchar la experiencia del lector, sea buena, regular o mala sin riesgo de ser rechazada es muy válido.

M3: ...en cuanto a los libros leídos me gustó verlos con miradas diferentes, desde la postura de las 4. Me parece que en esa planeación no deben hacerse tantas preguntas, porque me da cuenta que ajustarse a ellas no es posible del todo ya que se deben tener en cuenta las preguntas que surgen de los niños, que pueden cambiar el propósito de las preguntas planeadas.

De este ejercicio también surgieron posibles mejoras para la realización de los encuentros de lectura en voz alta, como: realizar la actividad de manera frecuente, planear con mayor tiempo de anticipación, leer individualmente varias veces el libro, tener 2 sitios como posibles lugares de encuentro, realizar la lectura antes del descanso de los niños, invitar a uno de los encuentros a un padre de familia.

Para finalizar el desarrollo de este proceso se puede decir que en la medida en que el maestro lee, gana elementos importantes para el desarrollo personal y profesional, fortalece la relación con sus estudiantes, porque les puede mostrar otros horizontes, amplía su espectro literario, reconoce autores, se identifica con tendencias, épocas, géneros y culturas, agudiza su sentido crítico. También es capaz de proponer estrategias diversas teniendo en cuenta su audiencia, es capaz de tejer relaciones entre textos, comprende tramas narrativas complejas y proyecta lo que es como lector.

Por ese camino le será posible pensar en transformar la lectura literaria en experiencia, asumirla de manera apasionada y posibilitárselo a otros. A través de esta propuesta las maestras participantes aceptan el reto de transformar su práctica lectora y la manera de acercar a la literatura a sus estudiantes, que desean encontrar en su aula un espacio acogedor y fantástico, que sólo la literatura puede ofrecer “descubrir otro camino, un espejo de palabras, para encontrarse consigo mismo” .(Vásquez, 2008, p.40)

8. OTROS ALCANCES DE LA PROPUESTA

Como propuesta de las maestras que participaron en la intervención didáctica *Un velero llamado Literatura*, se decidió presentar el documento que se construyó como estrategia para la enseñanza de la literatura para grado transición y primero, al colectivo de maestras que conforman estos niveles. De igual manera los 2 formatos de planeación de la actividad de lectura y la socialización de la experiencia, con las maestras que la realizaron. Este encuentro tendría como objetivo dar un primer paso en la transformación curricular, contextualizándola y aportando al desarrollo institucional, desde la mirada de las responsables del proceso en esos grados, escuchando su experiencia y enfatizando en la necesidad de construir saber pedagógico.

Posterior a eso se presentará el análisis realizado a los documentos institucionales que soportan la planeación, para argumentar la reformulación del Plan curricular y el Desarrollo del Plan curricular de transición, teniendo en cuenta las orientaciones para la educación inicial en el marco de la atención integral y particularmente lo referido a la literatura, como actividad rectora del proceso en ese nivel de educación.

Al igual, que del Desarrollo del Plan curricular de la asignatura de lengua castellana, como una necesidad de evidenciar procesos referidos a la relación lenguaje- literatura en los lineamientos curriculares y al factor literatura establecido en los estándares básicos de competencia. Se pretende además, que la estrategia se articule a la planeación de grado transición y primero de manera oficial y se pueda socializar desde el área de lengua

castellana, para continuar con la implementación, y continuar el ajuste para los grados 2° a 5° de educación básica primaria.

De igual manera, es importante anotar que el espacio de formación de maestros que propició el diseño, la implementación y evaluación de la secuencia didáctica, potenció el acompañamiento situado, proceso líder en el ejercicio como tutora del Programa Todos a Aprender y que esta dinámica fue real y es posible que trascienda del grupo de maestras participantes (3) al grupo de docentes por niveles de grado (Transición y primero), por contar con el espacio de acompañamiento en la institución, y con la confianza y credibilidad de directivos y maestros en la labor que se realiza como docente-tutora.

9. CONCLUSIONES

1. Es necesaria la reflexión y el análisis sobre las concepciones que subyacen al interior de cada maestro y que inciden de manera directa en la forma como enseña, actitudes y discursos que no siempre son conscientes, por ello es importante la escritura reflexiva sobre la propia práctica y la escritura para aprender, a partir de la relación de los aportes teóricos y el quehacer diario, para reconocer, validar, transformar o movilizar creencias, estilos, rasgos particulares que reflejan modos de actuar en el aula.

2. Las maestras participantes de la secuencia didáctica ganaron criterios y claridades básicas frente a la función estética y capacidad simbólica de la literatura, lograron cuestionarse y replantear su papel como mediadoras en el proceso lectura literaria con sus estudiantes, reconociendo y validando la posición del niño como lector y propiciando una relación cercana con los textos literarios.

3. La reflexión sobre la práctica de aula en colectivo, potencia la reelaboración del saber pedagógico, permitiendo encontrar en otros modos de actuar, perspectivas sobre enseñar y aprender, visibilizar dificultades, aprender del error, hacer discusiones y comprensiones colectivas desde lo teórico, retroalimentarse de experiencias y estrategias didácticas, sentirse miembro de una comunidad de aprendizaje, y construir propuestas para mejorar el quehacer diario.

4. Es necesario establecer espacios académicos, de estudio y análisis de referentes teóricos, socialización y reflexión a partir de las prácticas de aula, donde sea posible la

discusión y reflexión pedagógica por niveles de grado, por áreas disciplinares o por grupos de interés, que permitan realimentar el currículo, a través de la mirada y los aportes en contexto de los docentes en las instituciones educativas.

5. Es de mucha importancia construir saber desde las aulas, a través de estrategias como la sistematización de experiencias, enmarcada en la práctica reflexiva. Ejercicio que requiere de compromiso y voluntad para transformar y mejorar lo que se hace en la escuela.

6. Las maestras participantes además de fortalecer sus saberes en relación con la enseñanza de la literatura, trabajaron de manera colaborativa a través de una herramienta TIC, lo que se constituye en un valor agregado, un conocimiento aplicado y una experiencia positiva para su práctica diaria.

7. El estudio abre las puertas para profundizar en la literatura como objeto de conocimiento, como discurso artístico que interactúa con otros lenguajes, que incide en la representación del mundo, así como también frente a la manera de enseñarla en grados iniciales. Se traza además, un camino institucional en el INEM de Cali, con la construcción de la propuesta para enseñar literatura en grado transición y primero, que exige de manera concreta el ajuste del Plan curricular de transición y lengua castellana en primero.

8. El proyecto de investigación es un modelo para futuras intervenciones en procesos de formación con maestros, que tiene como elemento central la sistematización sobre la práctica, como una estrategia potente en la transformación de las prácticas pedagógicas.

9. El proyecto de investigación fortaleció mi rol profesional como tutora en el Programa “Todos a Aprender” porque, me permitió proponer y elaborar un proceso formativo organizado y sistemático con las maestras participantes, con enfoque teórico, práctico y

reflexivo. Además me exigió documentarme desde referentes que hicieran posible tanto la profundidad disciplinar, como la orientación sobre el ejercicio de la práctica reflexiva, y adaptar estrategias de registro de discusión y análisis con las maestras. De igual manera la actividad de formación colectiva de la que fui parte, permitió confrontar mi experiencia y actualizar mi conocimiento, en relación con el saber pedagógico y literario, en un ambiente de respeto y deseo de aprender juntas, como maestras con distintas experiencias que se nutrieron entre sí.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFIAS

- Andruetto, M. T. (2014). *la lectura, otra revolución*. México D.F.: Fondo de cultura económica.
- Angels Domingo Roget, M. V. (2014). *la práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Askenazy, L. (1995). *Eres único*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bombini, G. (1996). *Fuentes para la transformación curricular*. Lengua. Ministerio de Cultura y educación de la nación. Argentina.
- Buitrago, J. y Yockteng R. (2008). *Camino a Casa*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Camps, A. (1995). *Hacia un modelo de la enseñanza de la composición escrita*. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*(5), 21-28.
- Carvajal, V. C. (2014). *Érase una mujer*. Luabooks.
- Castaño, A. Montoya, C. (2003). *Pinocho, una novela en el aula de transición. Aportes para una didáctica de la literatura en los grados iniciales. Tesis presentada para optar por el título Magíster en Lingüística y Español*. Facultad de Humanidades. Escuela de Ciencias de la Educación. Universidad de Valle. Obtenido de Recuperado de: bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/8776/3/CB0433829.pdf
- Cerrillo Pedro, C. (2016). *El lector literario*. México D. F.: Fondo de cultura económica.
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México D.F.: Fondo de cultura económica.

- Colomer, T. (2001). la enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y vida Revista latinoamericana de lectura No. 4. Año 22.*, 2-19.
- Dueñas, J. Tabernero, R. Calvo, V. y Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos 11*, 21-43. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/390>.
- Fittipaldi, M. (2013). ¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria. Tesis doctoral. Departamento de didáctica de la lengua y la literatura y de las ciencias sociales. Universidad autónoma de Barcelona. Recuperado de: www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/131306/mf1de1.pdf?sequence=1&isAllowed...
- Gutierrez, D. (2011). La noche de las estrellas. Caracas: Ediciones Ekaré.
- Kesselman, G. (2007). De verdad que no podía. Kókinos.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo imaginario*. México D.F.: Fondo de cultura económica.
- López, C. (2004). Memorias de una gallina. Anaya.
- MEN. (1998). Lineamientos curriculares en lengua castellana. Bogotá.
- MEN. (2014). Documento No. 23. *La literatura en la educación inicial*. Bogotá, Colombia.
- Pérez, Zuluaga, Barrios, Martínez, Bermúdez, Bernal y Blandón. (2010). *Diez años de experiencias en la enseñanza del lenguaje. Prácticas destacadas de maestros*

- colombianos*. Pedagogías de la Lectura y la Escritura. Universidad Javeriana. Fundación Compartir.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la practica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Graó.
- Preciado, Z. y Murillo, A. (2013). Concepciones de la Didáctica dela Literatura en Colombia durantelos últimos diez años. *Revista Grafía Vol. 10, N° 1 -Recuperado de http://www.fuac.edu.co/recursos_web/descargas/grafia/grafia10/10.pdf*, 175-194.
- Pulido, A. R. (2013). Reflexiones y concepciones sobre la literatura infantil: una mirada del libro álbum en el contexto escolar. *Proyecto de grado para optar por el titulo de licenciatura en psicología y pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional*. repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/handle/123456789/636.
- Ramos, G. Roa, C. Y Pérez M. (2009). Leer en voz alta en la educación inicial: Una experiencia estética que estrecha los lazos entre el niño, el libro y la familia. *Serie la sistematización como investigación: una camino para transformar la enseñanza*. Grupo de Investigación Pedagogías de la Lectura y la Escritura- Pontificia Universidad Javeriana e Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. <http://leerenvozaltaeneducacionini.blogspot.com/2009/10/leer-en-voz-alta-en-la-educacion.html>.
- Reyes, Y. (2007). *La casa imaginaria*. Bogotá: Norma.
- Reyes, Y. (2016). *La poetica de la infancia*. Bogotá: Luna Libros.

- Roa, C; Pérez - Abril, M.; Villegas, L. & Vargas, A. (2015). *Escribir las prácticas: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana-Colciencias.
- Sánchez Lozano, C. (2014). *Prácticas de lectura en el aula : orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá: Ministerio de educación Nacional: Cerlalc-Unesco.
- Serra, A. (2013). *Caperucita Roja*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tejerina, I. (2005). *Literatura infantil y formación de un nuevo maestro*. Alicante (España): Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcm01g9>.
- Turin, J. (2014). *Los grandes libros para los mas pequeños*. México D.F.: Fondo de cultura económica.
- Vásquez, F. (2006). *La enseña literaria*. Bogotá: Kimpres ltda.

ANEXOS

Anexo 1. Formato 2, Planeación por momentos de la secuencia didáctica Un velero llamado Literatura

Formato 2. Planeación, descripción y análisis de los momentos que componen la SD¹ Un Velero llamado Literatura.

<i>Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)</i>			
1. Momento No. 1	Revisando el equipaje...		
2. Sesión (clase)	1		
3 Fecha en la que se implementará	Abril 21 /2017		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	<p>Explicitar expectativas, intereses y necesidades de aprendizaje en torno al objeto literatura.</p> <p>Conoce los objetivos y momentos generales de la secuencia, como el producto de construcción colectiva.</p> <p>Reflexiona alrededor del objeto literatura y la relación con ella desde lo personal y frente al rol como maestras.</p> <p>Identifica y reconoce concepciones que subyacen en su experiencia personal y alrededor de la enseñanza de la literatura, en relación con su práctica pedagógica en los grados transición o primero.</p>		
5. Descripción del momento	<i>Componentes o actividades de los momentos de la SD</i>	<i>Lo que se espera de las maestras</i>	<i>Consignas del docente. Posibles intervenciones</i>
Presentación de la secuencia didáctica. Exploración de concepciones sobre el objeto literatura y sobre la enseñanza de la misma.	<p>Componente 1.</p> <p>Se realiza la presentación de la secuencia didáctica. Como también las expectativas de las maestras frente a la secuencia.</p> <p>Se inicia la exploración de concepciones sobre el objeto literatura y sobre la enseñanza de la misma.</p> <p>Pensar en los momentos a lo largo de la vida personal y profesional, donde ha estado presente la literatura. Escribir un texto y compartirlo.</p>	<p>Disposición e interés por abordar el trabajo en literatura, expectativas frente a la concreción de la estrategia para incluir en el currículo institucional</p> <p>Visibilizar diferentes concepciones que subyacen en cada una, relacionadas con la manera como aprendieron, como han asumido la literatura desde su vida personal y desde su formación profesional.</p> <p>Reconocer el comportamiento lector de cada una.</p> <p>Evidenciar la concepción sobre la capacidad de comprensión del niño en relación con su edad y se asuma que debe acercársele a textos que no le exigen, que son explícitos y en donde la imagen solo aporta belleza.</p>	<p>El motivo de estos encuentros es descubrir o abrir un espacio a la literatura. Encontrarla en la vida y en el aula de cada una de ustedes. Iniciamos haciendo un registro en un cuadro que tiene que ver con sus expectativas, intereses e inquietudes. Tiene 3 columnas con las iniciales S (lo que sé) Q (lo que quiero saber) y A (lo que aprendí).</p> <p>Escribimos en las 2 primeras. En el último encuentro volvemos al cuadro y escribimos en la tercera columna. Tienen 10 minutos para el registro.</p> <p>Como les decía, la intención es abordar la literatura como objeto de conocimiento, de comunicación y de introspección. Reconocer su lugar la escuela en la planeación institucional. Identificar el cómo se enseña en los grados transición y primero, con el fin de construir una estrategia didáctica que se inserte en el currículo</p>

¹ Los formatos utilizados en esta lección se han modificado ligeramente con relación a la versión original tomada de: Pérez - Abril, M.; Roa, C; Villegas, L. & Vargas, A (2013). *Escribir la propia práctica: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. Y del curso virtual *Referentes para la didáctica del lenguaje* orientado por Cerlalc para la Secretaría de Educación distrital

institucional. Este proceso que viviremos, se registrará en el formato que cada una tiene, denominado RAR (Registro de aprendizaje reflexivo) instrumento tomado de “La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos. Angels Domingo Roget y M. Victoria Gómez Serés)

dónde se irán consignando de manera paralela, conceptos, ideas, registros de lectura etc. y reflexiones y análisis frente a lo escuchado o leído.

También tendrán una carpeta con el material de lectura que se trabaje aquí y con las lecturas complementarias.

Para empezar nuestra ruta Leamos un texto literario, que queremos o que caca una recuerda con especial cariño y ¿por qué? Iniciare con la lectura de del cuento “El ruiseñor y la rosa” de Oscar Wilde y una breve descripción de lo que significa ese cuento en mi vida personal.

Ahora es necesario que nos pensemos ¿Qué significa la literatura para cada una? ¿Cuál es la relación que he tenido con ella? ¿Para qué se enseña literatura? ¿Cuál es el lugar de la literatura en la escuela? ¿Cuál es la relación con la literatura con respecto a mi práctica pedagógica? ¿Enseño literatura? ¿Cómo la enseño? .Sin responder una a una las preguntas, sino a manera de orientación, construyen un texto donde se muestre la relación con lo literario y con la enseñanza de la literatura, intentando relacionar lo profesional con lo personal. Este escrito se registrará en el cuaderno RAR, para compartirlo en la próxima sesión.

6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	Formato R.A.R. Testimonio de los textos que recuerdan y ¿por qué?, Carpeta de lectura.		
7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	Formato R.A.R		
1. Momento No. 2	El muelle literario		
2. Sesión (clase)	3		
3 Fecha en la que se implementará	Abril 24 , 27 y 29 /2017		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	Identifica aspectos conceptuales e históricos en relación con la literatura. Reconoce en la literatura la importancia de lo simbólico y el aporte en la construcción del ser. Se compromete con el fortalecimiento del rol del maestro en una escuela que potencia la formación del lector literario.		
5.Descripción del momento	Componentes o actividades de los momentos de la SD	Lo que se espera de las maestras...	Consignas del docente... Posibles intervenciones
A partir de la lectura de textos de algunos autores, se realiza la discusión en torno a preguntas alrededor de lo que significa la literatura la construcción de subjetividad, lo simbólico, la lectura literaria y criterios en la escogencia de textos. Se realiza la discusión. Se recogen conclusiones de la reflexión realizada.	<p>Componente 1. Se presentara una reseña sobre la historia de la literatura en general y sobre la aparición de la literatura infantil.</p> <p>Se realiza la lectura del documento “La literatura infantil y juvenil en la formación del maestro” de Noelia Ibarra, Josep Ballester.</p>	<p>Que recuerden, precisen o tengan elementos generales importantes, frente al recorrido histórico literario y dentro de ella la aparición de la literatura infantil.</p>	<p>Les quiero regalar para comenzar la lectura de: “El número de circo” del libro “Eres único” de Ludwig Askenazy de FCE.</p> <p>Vamos a observar la presentación sobre la historia de la literatura, para tener elementos comunes y algunas precisiones al respecto.</p> <p>Luego realizamos la lectura colectiva del texto: “La literatura infantil y juvenil en la formación del maestro” de Noelia Ibarra, Josep Ballester.</p> <p>... Para sintetizar vamos a escuchar lo que cada una resalta frente a la literatura, lo que puede decir sobre ella y sobre lo que se concibe como literatura infantil. Resaltando lo que más les llamó la atención.</p> <p>En 5 minutos cada una escribe en su R.A.R las ideas principales sobre literatura y literatura infantil y su reflexión al respecto.</p>
	<p>Componente 2 Se realiza la lectura del capítulo IV Y V de “La casa imaginaria” de Yolanda Reyes, y el texto “El poder de la literatura” De Pedro Cerillo. Se realiza la discusión en</p>	<p>Que reconozcan y encuentren a partir de las lecturas propuestas, la importancia de lo literario en la formación del ser.</p>	<p>Hoy les traigo: “Erase una mujer de la que nacieron universos con el soplo de su palabra” del</p>

torno a preguntas respecto de lo que significa la literatura para la vida misma y en el universo del niño.

Componente 3.

Se abordara las lecturas de Teresa Colomer "La enseñanza de la literatura como construcción de sentido" y un texto de Antonio Mendoza Fillola "La educación literaria. Bases para la construcción de la competencia lecto-literaria" Se realiza un cuadro comparativo de manera general. Se recogen conclusiones de la sesión teniendo como

De igual manera que identifiquen en la literatura, su función en sí misma, más allá de la mirada utilitarista que la tradición escolar ha impuesto tácitamente.

Posibilitar el reconocimiento de la labor de la escuela en la formación del lector literario.

Libro Erase una mujer. Escrito por Vera Carvajal e ilustrado por Lizardo Carvajal.

Las maestras de transición leen el capítulo IV y las maestras de primero el V. Luego presentan una síntesis del capítulo a las demás. Teniendo en cuenta la puesta en común iniciaremos la discusión en torno a cada uno y realizaremos una reflexión frente a lo que se plantea y las relaciones entre uno y otro.

Luego realizaremos lectura colectiva del texto "El poder de la literatura" de Pedro Cerillo. Para terminar estableceremos aspectos clave sobre la relación de la literatura con la vida y con el universo del niño. Se recogen conclusiones generales en el tablero. Y desde el interrogante ¿Leemos igual un texto literario que uno académico ¿ ¿Por qué? en 5 minutos cada una hace su registro en el cuaderno R.A.R.

Como lectura complementaria el texto de Michelle Petit "Lectura literaria y construcción de sí mismo"

En esta sesión para calentar motores, vamos a leer la edición en miniatura de "La noche de las estrellas" de Douglas Gutiérrez y María Fernanda Oliver. Ediciones Ekaré.

Ahora continuamos con Teresa Colomer "La enseñanza de la literatura como construcción de sentido" y con Antonio Mendoza Fillola "La educación literaria. Bases para la construcción de la competencia lecto-literaria". Cada grupo selecciona un texto. Hacemos una puesta en común de los aspectos relevantes del mismo, realizamos en colectivo un cuadro comparativo

	pregunta orientadora, de acuerdo a las lecturas realizadas, ¿Qué libros llegan al aula? ¿Cuáles son los criterios de selección? . Se deja como bibliografía recomendada el texto de Fernando Vásquez “La lectura y el desarrollo humano.” y “Como formar lectores” de Aidan Chambers. Para la próxima sesión traen fotos, consignas, actividades realizadas con textos literarios en clase etc		en el tablero. Se recogen conclusiones teniendo como pregunta orientadora, de acuerdo a las lecturas realizadas, ¿Qué libros llegan al aula? ¿Cuáles son los criterios de selección? Se realiza el registro individual de la sesión en el cuaderno R.A.R. Para la próxima sesión traen fotos, consignas, actividades realizadas con textos literarios en clase etc. Como bibliografía recomendada quedan el texto de Fernando Vásquez “La lectura y el desarrollo humano.” y “Como formar lectores” de Aidan Chambers.
6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	Cuadro comparativo, Formato R.A.R, conclusiones de la sesión.		
7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	Cuadro comparativo, Formato R.A.R , conclusiones de la sesión.		
1. Momento No. 3	¡Templando las velas!		
2. Sesión (clase)	3		
3 Fecha en la que se implementará	Mayo 02, 04 y 06 /2017		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	Reconoce en la mediación una posibilidad de potenciar la enseñanza de la literatura. Se visibiliza en un rol de maestro mediador en relación con la enseñanza de la literatura. Encuentra elementos clave que permitan potenciar o fortalecer la mediación literaria en sus aulas.		
5.Descripción del momento	<i>Componentes o actividades de los momentos de la SD</i>	<i>Lo que se espera de las maestras</i>	<i>Consignas del docente . Posibles intervenciones</i>
El rol del maestro como mediador, la estrategia de mediación VS el niño de grado preescolar y primero.	Componente 1. Se retoma lo expresado en torno a la relación que se ha establecido con la literatura y se plantea una reflexión individual en retrospectiva desde lo que hago en mi aula frente a la mediación desde lo literario.	Que de manera anecdótica, muestren desde su práctica diaria, como se relacionan con sus estudiantes en función de la enseñanza de la literatura. Que se evidencie desde lo cotidiano del aula, como la literatura está más al servicio del	Vamos a leer hoy “Caperucita roja” la versión de Triunfo Arciniegas y otra de Adolfo Serra. Pensemos en cada una como maestra. Es decir en función de lo que vivo en mi aula, con mis estudiantes. En relación con las relaciones e interacciones que se tejen todos los días. ¿Conozco mis estudiantes? De manera integral.

Se hace una discusión general frente a la reflexión realizada, se compara con lo que se plantea en el documento del MEN. Se hace una lista de criterios comunes frente a la escogencia de los textos.

Componente 2

Posteriormente se reflexiona de manera individual y colectiva sobre el sentido y lugar de la estrategia pedagógica y didáctica en el ejercicio de mediación?

Componente 3.

Se realiza un Video-foro sobre la experiencia de mediación literaria. Se concluye con la lectura en voz alta del texto de Patricia Calonje "Recomendaciones leer en voz alta"

Se aborda la lectura de unos apartes del libro "Dime. Los niños, la lectura y la

aprendizaje formal de la lengua, que de la construcción de sujeto.

Que se muestre la relación de lo literario y lo moral.

Destacar la estrategia de lectura en voz alta, como la estrategia más utilizada.

Cuál es el niño que tenemos en nuestras aulas. Desde lo cognitivo, lo social y lo emocional? ¿Cuál es mi rol con respecto a la literatura en el proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Cómo asumo es la mediación? ¿Qué tipo de mediación realizo? ¿Qué tipos de textos llevo al aula? ¿Con qué criterios los selecciono? ¿Cuál es el objetivo?

Escribamos de manera individual, luego socializamos por grupo y terminamos en discusión general. En cada grupo se decide quién es el relator y entregan conclusiones por escrito. Ahora leamos de manera colectiva, el documento del MEN La literatura en la educación inicial. ¿Qué relación encontramos con respecto a lo que hacemos en el aula?

En relación con los textos que llegan al aula. Escribimos en el tablero una lista de criterios comunes frente a la escogencia de los textos.

Ahora veamos lo que Aidan Chambers, cap. 6, 8 y 11. Tiene para nosotras...

¿Qué consideraciones tienen respecto de la "conversación literaria" ¿Es posible considerarla en nuestras aulas? ¿Cómo lo harían? Cuáles estrategias implemento? ¿Por qué? ¿Cómo las selecciono? ,

Leamos: "De cómo nació la memoria del bosque". Rocío Martínez. FCE.

Observemos el video de la profesora Gloria Ramos, ¿Qué relación encontramos en la manera como asume la mediación en su aula y la manera

	<p>conversación” de Aidan Chambers.</p>	<p>como lo hacemos en la nuestra? .Similitudes y diferencias. ¿De qué manera realiza la lectura en voz alta? ¿Cómo lo hacemos nosotras?. (Realizamos una lista en el tablero) Para concluir leemos el texto de Patricia Calonje “Recomendaciones leer en voz alta” (Se recogen conclusiones en el tablero)</p> <p>En 5 minutos cada una hace el registro en su cuaderno. Para complementar en casa leemos el capítulo 13 y 15 del libro “Dime. Los niños, la lectura y la conversación”</p>
6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	<p>Formato R.A.R Conclusiones escritas en el tablero Fotos del trabajo en equipo</p>	
7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	<p>Formato R.A.R Conclusiones escritas en el tablero. Formato R.A.R Fotos del trabajo en equipo</p>	
1. Momento No. 4 Diseño de estrategia pedagógico-didáctica para la enseñanza de la literatura en grado transición y primero.	<p>...Conociendo la carta náutica.</p>	
2. Sesión (clase)	<p>2</p>	
3 Fecha en la que se implementará	<p>Mayo 8- mayo 10</p>	
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	<p>Analiza el desarrollo del plan curricular de área y de transición, en relación con los aprendizajes de los estudiantes frente a lo literario y el rol del maestro. Propone aspectos importantes para el diseño y construcción de una estrategia pedagógico didáctica, para la enseñanza de la literatura en grado transición y primero.</p>	

	Aporta a la escritura de un primer documento por grado que dé cuenta de la estrategia pedagógico didáctica de intervención frente a la enseñanza de la literatura.		
5.Descripción del momento	<i>Componentes o actividades de los momentos de la SD</i>	<i>Lo que se espera de las maestras</i>	<i>Consignas del docente. Posibles intervenciones</i>
	<p>Componente 1 Se trabaja por grupos, dando lectura analítica al documento Desarrollo del plan curricular de la asignatura de grado transición y primero, buscando elementos que evidencien la enseñanza de la literatura, ¿Cómo aparece?, ¿Qué aspectos aborda? Se saca una lista de ellos y se proponen unos criterios que de acuerdo al trabajo desarrollado debe contener el documento sobre estrategias pedagógicas y didácticas que se construirá y se insertará en el currículo institucional. Al final se socializa la lectura y los criterios que se escribieron.</p> <p>Componente 2 Se da lectura al capítulo I De “Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela” de Teresa Colomer. Se recogen conclusiones. Luego A partir de los criterios que se establecieron en cada grupo de maestras, se construye el primer texto. Se socializa y se ajusta de acuerdo a los comentarios</p>	<p>Lectura con “otros ojos” del documento del plan curricular de transición y de lengua castellana, frente a lo literario.</p> <p>Lectura crítica de aspectos que están de acuerdo a la enseñanza y al lugar de la literatura en el aula, como una posibilidad de construir subjetividades.</p>	<p>Se trabaja por grupos, dando lectura analítica al documento Desarrollo del plan curricular de la asignatura de grado transición y primero, buscando elementos que evidencien la enseñanza de la literatura, ¿Cómo aparece?, ¿Qué aspectos aborda? Se saca una lista de ellos y se proponen unos criterios que de acuerdo al trabajo desarrollado debe contener el documento sobre estrategias pedagógicas y didácticas que se construirá y se insertará en el currículo institucional. Al final se socializa la lectura y los criterios que se escribieron.</p> <p>Realicemos de manera colectiva, lectura al capítulo I De “Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela” de Teresa Colomer.</p> <p>Luego A partir de los criterios que se establecieron en cada grupo de maestras, se construye el primer texto. Se socializa y se ajusta de acuerdo a los comentarios realizados al respecto. Y se escribe un segundo documento, que se compartirá en la siguiente sesión.</p>

	realizados al respecto. Y se escribe un segundo documento, que se compartirá en la siguiente sesión.		
6. <i>Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes</i>	Conclusiones sobre la lectura del capítulo I del texto de Colomer. Comentarios, sugerencias y recomendaciones al primer borrador del texto de estrategia pedagógica.		
7. <i>Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización</i>	Conclusiones sobre la lectura del capítulo I del texto de Colomer. Comentarios, sugerencias y recomendaciones al primer borrador del texto de estrategia pedagógica.		
1. <i>Momento No. 5</i>	...Levando anclas.		
2. <i>Sesión (clase)</i>	2		
3 <i>Fecha en la que se implementará</i>	Mayo 12 y 13/2017		
4. <i>Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes</i>	Reconoce el lugar de la literatura en la escuela más allá de la función utilitaria. Interioriza el rol como mediador en el proceso de enseñanza de la literatura. Propone y diseña estrategias de intervención pedagógico didáctica frente a la enseñanza de la literatura en el marco del proceso curricular en grado transición y primero.		
5. <i>Descripción del momento</i> Presentación del documento final y Evaluación de la secuencia didáctica.	<i>Componentes o actividades de los momentos de la SD</i>	<i>Lo que se espera de las maestras</i>	<i>Consignas del docente... Posibles intervenciones</i>
	Presentación del documento final por cada grado y evaluación de las sesiones. Análisis de la pertinencia de los referentes conceptuales, las concepciones que se movilizaron, el nivel de impacto que puede tener la inserción de la estrategia en el currículo institucional, de igual manera los conocimientos adquiridos, la reflexión personal frente al ejercicio, la participación de cada una, las acciones o propuestas para	Apropiación conceptual de referentes teóricos en relación con la enseñanza de la literatura. Movilización de concepciones frente a la enseñanza de la literatura en los grados iniciales. Reconocimiento de su rol como mediador en la construcción e implementación de una estrategia pedagógico didáctica en la enseñanza de la literatura en grado transición y primero.	Leamos Camino a Casa de Jairo Buitrago, que hace parte de la Colección Semilla. A continuación socialicemos la segunda versión del documento de estrategia pedagógico – didáctica, con las sugerencias y retroalimentación hechas en la sesión anterior. Y expresemos nuestra postura y reflexión en torno al producto construido. (Se recogen conclusiones en el tablero). Ahora Revisemos cada uno de los aspectos que conformaron la secuencia: pertinencia de los referentes conceptuales, las concepciones que se movilizaron, , la participación de cada una, los

	<p>mejorar en futuras intervenciones.</p> <p>Componente 2 Café literario, donde cada maestra compartirá la lectura en voz alta de un texto o fragmento literario. Audio de una entrevista a la escritora ISOL y comentarios al respecto.</p>	<p>Disfrutar de un espacio cultural y académico, que forma y aporta a su ser maestra.</p>	<p>tiempos de encuentro, el nivel de impacto que puede tener la inserción de la estrategia en el currículo institucional las acciones o propuestas para mejorar en futuras intervenciones Y ahora retomemos el formato SQA que diligenciamos en la primera sesión y escribamos en la última columna lo que aprendimos o nos quedó como significativo en esta experiencia. Se presenta en Power point el texto “El globo” de ISOL. Se presentará el audio de una entrevista a la escritora ISOL y se harán comentarios al respecto.</p> <p>Luego cada maestra compartirá la lectura en voz alta de un texto o fragmento literario, que considere ha tocado su vida. Compartiremos una merienda y nos diremos hasta luego con una sonrisa amplia...desde el corazón a la boca.</p>
6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	Formato R.A.R Documento construido.		
7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización			
1. Momento No. 6	Desembarcando en la isla del tesoro...		
2. Sesión (clase)	3		
3 Fecha en la que se implementará	Mayo 15 al 19		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	Se apropia del ejercicio de mediación literaria en el aula. Reflexiona respecto de la actividad realizada respecto de su lugar como mediador, de los estudiantes y de la práctica en sí. Interacciones, relaciones y resultados.		
5. Descripción del momento	Componentes o actividades de los momentos de la SD	Lo que se espera de las maestras...	Consignas del docente... Posibles intervenciones

<p>Implementación en el aula de una actividad de la estrategia propuesta.</p>	<p>Componente 1. Planeación de la actividad de aula, mecanismo y criterios de evaluación</p> <p>Componente 2. Evaluación de la implementación de una actividad en aula de la estrategia propuesta, en cada grado. Registros de la actividad, tiempo utilizado, momento de la clase, respuesta de los niños, fortalezas, debilidades, aspectos por mejorar, reflexión personal frente al ejercicio.</p>	<p>Planeación en conjunto de una actividad de aula propuesta en la estrategia presentada, definir mecanismo y criterios de evaluación.</p> <p>Ejecución de una actividad de la estrategia pedagógico didáctica construida y escrita</p> <p>Apropiación del ejercicio de mediación literaria en el aula.</p> <p>Reflexión metacognitivo en torno a la actividad realizada desde el lugar del maestro y del estudiante.</p>	<p>Pensemos en ¿qué actividad desarrollar? ¿cómo la haremos?, ¿qué necesitamos? ¿cómo la evaluamos? ¿Con qué la evaluamos? ¿cuándo la hacemos? ¿dónde la hacemos? ¿con quienes la hacemos?</p> <p>Implementar con sus estudiantes de grado transición o primero una actividad de la estrategia pedagógico didáctica construida en colectivo. Hacer precisiones metodológicas respecto del grupo en particular, tomar registro de la actividad y al final escribir un texto que dé cuenta de manera reflexiva del proceso y resultado de la misma, desde el lugar del maestro y de los estudiantes.</p>
<p>6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes</p>	<p>Registro del ejercicio (fotos, fichas, video, texto escrito etc.). Reflexión meta cognitiva frente al ejercicio realizado.</p>		
<p>7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización</p>	<p>Registro del ejercicio (fotos, fichas, video, texto escrito etc.). Texto escrito de Reflexión meta cognitiva frente al ejercicio realizado.</p>		