

LA LECTURA, UN PLACER DE SENTIDOS

**DIANA MARCELA OCAMPO ARANDA
MARCELA VALENCIA ÁLVAREZ**

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA
BOGOTÁ, COLOMBIA
2015**

LA LECTURA, UN PLACER DE SENTIDOS

**DIANA MARCELA OCAMPO ARANDA
MARCELA VALENCIA ÁLVAREZ**

**Trabajo de grado para optar a los títulos de
Magisteres en Pedagogía de la Lengua Materna**

**Director
ÉDER GARCÍA DUSSÁN**

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA
BOGOTÁ, COLOMBIA
2015**

Amor a primera vista (Relación del niño y el libro)

Ambos están convencidos
de que los ha unido un sentimiento repentino.
Es hermosa esa seguridad, pero la inseguridad es más hermosa.

Imaginan que como antes no se conocían
no había sucedido nada entre ellos.
Pero ¿qué decir de las calles, las escaleras, los pasillos
en los que hace tiempo podrían haberse cruzado?

Me gustaría preguntarles
si no recuerdan
—quizá un encuentro frente a frente
alguna vez en una puerta giratoria,
o algún «lo siento»
o el sonido de «se ha equivocado» en el teléfono—,
pero conozco su respuesta.
No recuerdan.

Se sorprenderían
de saber que ya hace mucho tiempo
que la casualidad juega con ellos, una casualidad no del todo preparada
para convertirse en su destino,
que los acercaba y alejaba,
que se interponía en su camino
y que conteniendo la risa
se apartaba a un lado.

Hubo signos, señales,
pero qué hacer si no eran comprensibles.
¿No habrá revoloteado
una hoja de un hombro a otro
hace tres años
o incluso el último martes?
Hubo algo perdido y encontrado.
Quién sabe si alguna pelota
en los matorrales de la infancia.

Todo principio
no es más que una continuación,
y el libro de los acontecimientos
se encuentra siempre abierto a la mitad.

Wisława Szymborska

DEDICATORIA

Marcela

*Por la inspiración, pero también por el tiempo y espacio
de diálogo y juego que les robé:*

Valen y Sofí

*Por el amor, apoyo, motivación y comprensión para
lograr este sueño y no quedarme en la mitad del
camino cuando sentía que ya no podía más:*

Mí esposo, padres y suegra.

Diana

*Por su apoyo incondicional y por animarme a seguir
adelante en este proyecto:*

A mí madre, a mí padre y a mí esposo

AGRADECIMIENTOS

A Dios por la vida, por bendecirnos en cada paso dado, por la sabiduría en situaciones difíciles y hacernos saber que todo se puede lograr.

Al profesor Eder García Dussán, por ser cómplice de nuestra propuesta, asesorar y guiar este trabajo con sus valiosos conocimientos.

A Diana por su forma de ver el mundo y hacer que este tiempo de construcción se hiciera más ameno.

A Marcela por su chispa de alegría y por su enorme corazón.

A los maestros de la carrera que brindaron enriquecedor conocimiento a través de los diferentes seminarios.

A los niños de las dos instituciones del Distrito porque hicieron posible con su imaginación y creatividad hacer posible este proyecto.

A nuestros compañeros de carrera, en especial al grupo de investigación Sherezada: Creatividad y Lenguaje, con el que crecimos más en la propuesta investigativa.

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

MAESTRIA EN PEDAGOGIA DE LA LENGUA MATERNA

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN

RAE No. MPLM 82/2015

ASPECTOS FORMALES

TIPO DE DOCUMENTO	Monografía de grado: Trabajo de Investigación
TIPO DE IMPRESIÓN	Computador
ACCESO AL DOCUMENTO	Universidad Distrital Francisco José de Caldas Centro de Documentación. Sede Posgrados Número Topográfico MPLM/2015
TITULO	La Lectura, Un Placer de Sentidos
AUTORAS	Diana Marcela Ocampo y Marcela Valencia Álvarez
DIRECTOR	Eder Alexander García Dussán

ASPECTOS DE INVESTIGACIÓN

PALABRAS CLAVES	Lectura placentera, textos auténticos
DESCRIPCIÓN	Muestra el proceso de acercamiento a la lectura placentera que los niños experimentaron en el grado transición de dos colegios del Distrito de la ciudad de Bogotá. El niño lector se convierte en un investigador cuando busca e interpreta indicios antes, durante y después de la lectura con los textos auténticos.
FUENTES	Barthes, R. (1978). El placer del texto. Paris: Editions du Seuil. Chambers, A. (2007). El ambiente de la lectura. Traducción, Ana Tamarit Amieva. México: Fondo de Cultura Económica (Colección Espacios para la Lectura). Título original: The reading environment, how adults help children enjoy books. Jolibert, J. y Jacob, J. (coords.) (1998). Interrogar y producir textos auténticos. Vivencias en el aula. Santiago de Chile: Dolmen.

CONTENIDOS	<p>Capítulo I: Se analiza la problemática de la lectura en el grado transición a través de una mirada etnográfica y se enuncias preguntas de investigación y objetivos</p> <p>Capitulo II: Se hace mención a la perspectiva socio semiótica la cual sitúa al lector como un investigador que interpreta indicios en el texto. Se desarrollan las dos categorías teóricas centrales, lectura placentera y textos auténticos.</p> <p>Capítulo III: se refiere al marco metodológico, se explicita el paradigma hermenéutico interpretativo el cual parte de reconocer la diferencia existente entre los fenómenos sociales, condicionados por la participación del hombre, el enfoque cualitativo el cual reconoce la educación como proceso social y experiencia y la investigación-acción que se configura como el diseño más pertinente para la investigación educativa.</p> <p>Capítulo IV: Se presentan los resultados de la sistematización de los talleres y las conclusiones relacionadas a la pregunta de investigación.</p>
METODOLOGÍA	<p>Paradigma hermenéutico interpretativo</p> <p>Enfoque cualitativo</p> <p>Investigación-acción</p>
CONCLUSIONES	<p>La presente investigación se convirtió para las investigadoras en una práctica experiencial de placer en la que se dio sentido al mundo con procesos no sólo a nivel cognitivo, sino también vinculando factores sociales y afectivos. Se trató de abocar a los niños para que superaran el resumen inicial y emprendieran la búsqueda de indicios como un juego que generara múltiples posibilidades de interpretación de textos auténticos para que luego fuesen capaces de transponerla en otras situaciones de uso. En eso el deseo, permitió un goce que se pudo decir, esto es, se cerró el proceso con el placer, algo que ya queda dentro, contenido, enriqueciendo las asociaciones semióticas del lector.</p>

Nota de aceptación

Presidente Jurado

Jurado

Jurado

Bogotá DC, julio 31 de 2015

TABLA DE CONTENIDO

	“Pág.”
INTRODUCCIÓN	14
1. LA FORMACIÓN DE LOS NIÑOS LECTORES: UN ACERCAMIENTO A LA LECTURA PLACENTERA	15
1.1 La formación de niños lectores. Antecedentes	17
1.2 La propuesta lectora en el contexto preescolar	22
1.2.1 Prácticas, concepciones y dinámicas en la enseñanza aprendizaje de la lectura	24
1.2.1.1 Resultados de los talleres	32
1.2.2 Justificación	36
1.2.3 Pregunta de investigación	38
1.2.4 Subpreguntas de investigación	38
1.2.5 Objetivo general	38
1.2.6 Objetivos específicos	38
2. LA LECTURA PLACENTERA: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA	41
2.1 Lectura placentera	43
2.1.1 Antes, explorar y manipular la lectura	45
2.1.2 Durante, leer en voz alta y jugar a investigar	47
2.1.3 Después, co-construir y reconstruir	49
2.2 Los textos auténticos	51

2.2.1	Texto contextualizado	52
2.2.2	Globalidad del texto	54
3.	CÓMO HACER DE LA LECTURA UNA PRÁCTICA PLACENTERA DE SENTIDO	58
3.1	Población	62
3.2	Intervención. Los talleres	63
3.2.1	Planeación de los talleres	65
4.	ANÁLISIS Y RESULTADOS	73
4.1	El antes, explorar y manipular la lectura: El deseo	75
4.2	El durante, leer en voz alta y jugar a ser investigador: el goce	79
4.3	El después, co-construir y reconstruir: placer	84
4.4	Categorías emergentes	87
4.4.1	Factores Afectivos	88
4.4.1.1	Categoría 1. La lectura viaja a casa	88
4.4.1.2	Categoría 2. El aula como espacio de aprendizaje de la lectura	89
4.4.1.3	Categoría 3: afecto y creatividad	90
5	CONCLUSIONES	92
	BIBLIOGRAFÍA	96
	ANEXOS	106

LISTA DE TABLAS

		“Pág”
Tabla 1	Planeación de talleres de sensibilización o propedéutico	66
Tabla 2	Planeación de talleres pedagógicos	68
Tabla 3	Categorías y unidades de análisis	72
Tabla 4	Codificación de instrumentos de codificación de corpus	63
Tabla 5	Codificación de categorías y unidades de análisis	74
Tabla 6	Fragmento taller 1. Escuchamos y recordamos	74
Tabla 7	Fragmento taller 2. Leemos y hacemos	76
Tabla 8	Fragmento taller 3 Investigamos y descubrimos	78
Tabla 9	Fragmento taller 4 Las voces de mi texto y mi voz	79
Tabla 10	Fragmento taller 5 Leyendo con animales	84

INTRODUCCIÓN

El proceso lector se ha convertido en el centro de la mirada de muchos investigadores. De tal manera, en este momento, despunta aún más la importancia de indagar en la manera como se llevan a cabo las prácticas de enseñanza de la lectura y las concepciones que se tienen de ésta. En esta dirección, se advierte, los resultados visibilizados en las pruebas Saber, arrojan un estado poco favorable para la lectura en las instituciones del Distrito Capital. Lo anterior, se debe a factores que están relacionados con uno o varios de los procesos de lectura, como son, la falta de ambientes lectores en el hogar que se ciñen especialmente a la lectura rápida y poco detenida de los medios masivos de comunicación especialmente la televisión y los video juegos y a las prácticas tradicionales en el colegio, que sobredimensionan el interés por la decodificación rápida y temprana, lo que aleja al niño de los procesos de acercamiento placentero y que aportan poco a la comprensión de lectura.

Es así, como en el colegio el factor que coadyuvarían en la generación del problema está centrado en la sola decodificación que aleja al niño de la lectura como proceso significativo y placentero y más bien, se desarrolla como una tarea aburrida y obligatoria. Se centra al niño en habilidades de desciframiento y al plano literal, lo que se hace indiferente a las exigencias sobre la comprensión del contenido del texto, las inferencias y la lectura crítica. Son aspectos importantes a la hora de tener en cuenta las evaluaciones externas de los jóvenes y en su formación como futuros lectores.

Por lo tanto, en la primera parte de este documento se presenta la razón de ser del estudio, el planteamiento del problema de investigación, el cual se centra en el acercamiento a la lectura placentera. Posteriormente, se presenta una síntesis de los antecedentes investigativos, revisados a la luz de las prácticas lectoras y

finalmente, se describe cómo se realizó la delimitación del problema, donde presentamos como producto, tanto las preguntas como los objetivos de la investigación.

En la segunda parte se encuentran algunas construcciones teóricas que ayudarán a entender cuál es el ideal en la formación del niño lector de preescolar, desde la mirada semiótica de la construcción de significado del texto a través de las interpretaciones de los símbolos lingüísticos, de jugar con el texto como, menciona Barthes, y la experiencia del placer que causa el comprenderlo. Jolibert, por su parte, establece una mirada hacia la lectura como experiencia de interrogación del lector, en la búsqueda constante de indicios, en situación real con el texto auténtico. Así, estos aspectos teóricos conducirán la mirada sobre la formación del niño en el camino de la lectura.

En la tercera parte, se desarrolla la estructura metodológica: la organización, el tipo de investigación y diseño; los participantes, el procedimiento, y la estrategia de intervención, desarrollada con los talleres, como propuesta secuencial de enseñanza aprendizaje, acorde con los objetivos planteados y las categorías teóricas.

1. LA FORMACIÓN DE LOS NIÑOS LECTORES: UN ACERCAMIENTO A LA LECTURA PLACENTERA

La formación de niños lectores es una tarea importante en la educación, en la medida en que contribuye en el avizoramiento de sus quehaceres futuros y en su formación como personas. Sin embargo, en la escuela se ha convertido en una labor prácticamente académica, dejando de lado el gusto y el placer por la lectura. Frente a esto, en Colombia, entidades como Fundalectura, la Red de Bibliotecas Públicas, entre otras, realizan significativos esfuerzos para que los niños generen encuentros significativos con la lectura.

Por otra parte, desde los lineamientos pedagógicos y curriculares para la educación inicial del Distrito SED (2010), se atribuye una gran importancia al ambiente rico en experiencias lectoras, y propone la literatura como el juego del lenguaje, como expresión verbal, no verbal y escrita, al igual que un acercamiento a través de la materialidad del libro y la lectura en voz alta, como posibilitador de procesos, como inferir, explicar, interpretar, etc. También, orienta el trabajo pedagógico hacia la ampliación del mundo de experiencias del niño mediante la lectura y hacia la acción de crear vínculos positivos con los textos, para que tengan ricas experiencias literarias.

Así mismo, los *referentes para la didáctica del lenguaje*, en el primer ciclo (Pérez y Roa, 2010), proponen el proceso de lectura como una práctica sociocultural. Los propósitos centrales para el primer ciclo determinan que los niños se descubran lectores y que participen en diversos tipos de prácticas, en las cuales irán construyendo la convencionalidad de la lectura. Plantea además, fortalecer la diversidad de prácticas de lectura, así como el acercamiento a la diversidad de textos, en virtud de que "(...) el acto de leer se entenderá como un proceso significativo y semiótico-cultural e históricamente situado, complejo, que

va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector” (Pérez y Roa 2010, p.43).

En el preescolar se busca familiarizar a los niños con la lectura, acercarlos y formarlos como posibles lectores potenciales hacia diferentes textos. Es así como en el documento Lineamiento Curricular Para La primera Infancia, plantea sobre la concepción de la lectura: “En la Educación Inicial el código alfabético no es un objetivo, sino un conocimiento por descubrir que genera curiosidad, motivación y familiaridad con la lengua en contextos significativos”. (2011, p.139). Desde este punto de vista, se trata entonces de que el docente reflexione y cambie las concepciones sobre la lectura, tomarla como una construcción de sentido permanente, lo que indica que ésta le es inherente a la comprensión, Jolibert y Gloton propone tres estrategias utilizadas en el proceso de la lectura: la anticipación, la predicción y la regresión (2003, p.48). Sin embargo, estas estrategias que no son tenidas en cuenta cuando se abordan los textos en el aula.

La lectura está en todo lo que se vive en el contexto porque es de uso social y cultural, no obstante, depende de la manera como se aborde y de las experiencias que se tengan frente a ellas, siendo en el mismo Lineamiento Curricular Para La Primera Infancia que nuevamente propone a los docentes abordar la lectura como:

“Las experiencias en las que niños y niñas sean escuchados y en las que puedan descubrir sus propias hipótesis sobre la escritura les ayudarán, posteriormente, a convertirse en lectores y escritores en el sentido alfabético. Asimismo, la elaboración de tarjetas, cartas, mensajes o recetas de cocina, ligadas a la vida del jardín y el colegio, son experiencias cotidianas llenas de sentido en las que los niños y las niñas pueden conectar la escritura con la vida” (2011, p. 140).

En conclusión, si la lectura atraviesa todos los ámbitos escolares, políticos, culturales y sociales, entonces la escuela debe comprometerse en la búsqueda y apertura de espacios para la producción de lecturas con *sentido*, proceso que los

niños de preescolar inician en ese estar en el mundo, para construirlo y reconstruirlo.

1.1 La formación de niños lectores. Antecedentes

La preocupación por el problema de la lectura en los niños había surgido en años anteriores durante la experiencia docente y encontraría eco con la teoría y en la práctica que se fundamentó en la línea de investigación, *género discursivo, oralidad, lectura y escritura*, en la cual se inscribe la presente investigación. Para ello, y en búsqueda de centrar aún más el proceso investigativo tuvimos en cuenta cinco categorías de rastreo documental: estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura; didácticas para lectura; acercamiento a la lectura; lectura placentera, y lectura en el preescolar.

Teniendo como base las categorías señaladas, se realizó un rastreo documental entre los años 2004 y 2013 de documentos bibliográficos, iconográficos y digitales, cuyo principal objetivo se dirige a los problemas que enmarcan la lectura de los niños, obteniendo como resultado: 10 trabajos de grado de maestría y 2 tesis doctorales; 12 artículos de investigación y 3 textos, para un total de 27 documentos, todos relacionados con las categorías propuestas en el plan de estado del arte; esto, con la intención de reflexionar frente a las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en grado transición.

Así, a partir de la categoría planteada desde la pregunta de investigación: ¿De qué manera acercar a los niños de transición a la lectura placentera? Se finaliza la etapa de clasificación, y se organiza la información registrada en la ficha de caracterización general de delimitación del estado del arte, pero también se registra en una segunda ficha analítica más profunda y modificada se registra la información de acuerdo con las necesidades de captura de información de la investigación (Anexo 1 y 2). Posteriormente, se confrontaron y relacionaron los

datos, los cuales dieron a conocer lo que se ha investigado en relación con la lectura en preescolar, el cómo, el para qué y el por qué, para así encontrar la ausencia en la cual situar nuestra investigación.

La realización del estado del arte de la investigación, se orientó desde las siguientes preguntas: ¿qué disciplinas del conocimiento se involucran en el desarrollo de investigaciones sobre lectura en los últimos años? ¿Qué estrategias de intervención son las más recurrentes en las investigaciones de los últimos años sobre lectura? ¿Según las investigaciones, qué tipos de textos son los más utilizados para trabajar la lectura en el preescolar? Y ¿qué diseños metodológicos de investigación son los más recurrentes en las investigaciones sobre lectura en los últimos años?

A partir de dichas preguntas, fue construyéndose un espiral de contrastación y relación entre la información rastreada y las categorías deductivas de análisis, como son: *lectura inicial* y *lectura placentera*, y con aquello que va apareciendo de forma emergente, como son los textos auténticos, la lectura en contexto y las nuevas estéticas en el abordaje de la lectura, categorías que orientan aún más el trabajo en particular y abren el camino hacia una mirada más interesante y significativa de la iniciación a la lectura en el grado escolar de transición.

Así, en la interpretación de análisis de datos y su relación con las preguntas orientadoras, se encontró, en primera instancia, que las disciplinas del conocimiento que se involucran en el campo de la lectura, son la psicolingüística, la sociocultural, la sociolingüística, la semiótica y la cognitiva o, en ocasiones, se integran varias disciplinas en una misma investigación, como, por ejemplo, en Tufiño (2010), el cual integra psicolingüismo y semiótica.

Es válido resaltar, sin embargo, que varios artículos investigativos revisados presentan la semiótica como disciplina para trabajar la lectura, como García

(2013), Ortega (2005) y Stapich (2010). Mientras que los proyectos de investigación de maestría o doctorado, dirigen las investigaciones hacia la disciplina psicolingüística, como Caballero (2012), Reyes y Vargas (2009) y Duarte (2012); en lo sociocultural, Parrado (2010), Chambers (2007), y en sociolingüística, Arellano (2012).

Esto muestra que la disciplina más relevante es la psicolingüística, al contrario de la semiótica, disciplina que cuenta con muy poco registro de investigación en el campo de la educación, y menos trabajada en el aula de transición, pero que ha venido tomado fuerza en los últimos años, con las nuevas generaciones que podrían identificarse como audiovisuales.

Estas disciplinas orientan en cómo se debería abordar la lectura. Desde ese punto, continuamos indagando en los documentos acerca de las estrategias de intervención más usadas en la práctica lectora con los estudiantes, y de ello se encontró que existe una inclinación muy marcada por la lectura en voz alta y en los rincones; por ejemplo, en Parrado (2010), Duarte (2012), Tufiño (2010) y Arellano (2012). También, de manera paralela, encontramos que hay un interés creciente por el estudio de las prácticas docentes, Faride (2010), Monro (2012), Rivera (2009), así como una preocupación por los saberes docentes y su repercusión en la formación del niño lector.

Ahora bien, en cuanto a los diseños metodológicos de investigación, encontramos que existe una tendencia, hacia el enfoque cualitativo, al diseño de investigación acción y a las investigaciones de tipo descriptivo y pocas en estudios de caso. Por otra parte, se evidenció que el enfoque cuantitativo es poco implementado; se encontraron además, investigaciones de tipo experimental, cuasi experimental y no experimental, por lo que se deja claro que actualmente existe un interés común en interpretar y entender los fenómenos sociales. Esto equivale a decir que la predominancia del método cualitativo y el diseño de

investigación acción, nos muestran la ruta para acercarnos al grupo de niños, con el objetivo de impactar a través de una intervención y reflexión que permita transformar la mirada al acto de leer.

Con la anterior reflexión y la lectura de varias conclusiones y proyecciones de investigaciones, reflejan un planteamiento del acercamiento del niño a la lectura de manera natural, desde su cotidianidad, en ambientes lectores y en situaciones reales de comunicación: García (2013), Mora (2005), Stapich (2010), Jolibert (1988), Jolibert & Jacob (1998), Goodman (2003), Chambers (2007). Es así, como surge precisamente la categoría: **textos reales, textos en contexto**. Con esta segunda categoría nos preguntamos: ¿qué textos circulan en el aula?; ¿qué pasa con estos textos?; ¿qué generan estos textos en el niño y por qué? Estas preguntas se relacionan claramente con nuestra pregunta inicial de la investigación: ¿De qué manera favorecer el acercamiento a la lectura placentera en niños de transición?

De tal manera, comenzamos a reflexionar en torno a estas preguntas, y encontramos que hay una lectura libre y placentera real de su cultura en los textos. Estos son textos de goce; los que ellos mismos buscan e intercambian, de los que hablan, esconden, se regalan; es decir, son textos con los cuales los niños leen por placer, alejados de la lectura formal de decodificación; transforman el acto de leer de lo riguroso a lo que motiva, lo que le gusta; de lo real y de lo cotidiano.

Con lo anterior, podemos concluir que es importante resaltar un punto esencial, esto es, los tipos de textos más utilizados para trabajar en el preescolar, pues existe una tendencia al uso de tipologías textuales en el desarrollo de la lectura con los pequeños, en las que se encuentra predominancia en el texto narrativo, la literatura infantil, los cuentos tradicionales, el libro álbum (Reyes y Vargas 2009), Flórez (2010), Monro (2010), Parrado (2010), Duarte (2012), y las cartillas de lectoescritura, Tufiño (2010) dejando olvidados otros tipos de textos, como el

recreativo (adivinanzas, retahílas, rimas, canciones), que se retoma sólo en una investigación.

En las conclusiones y proyecciones de varias investigaciones consultadas, surge una categoría emergente, que se convierte en pieza fundamental en la presente investigación: el *texto auténtico*; Son lecturas de textos que los niños usan en la cotidianidad, tales como avisos publicitarios, tarjetas, cartas, ilustraciones, carteles, empaques, afiches, cuentos, recetas y fábulas; los cuales se orientan desde la propia realidad del niño con situaciones auténticas de uso en la vida diaria. Éste trabajo investigativo, principalmente lo abordan Jolibert & Jacob (1998), y permite a los docentes trabajar la lectura desde la construcción de sentido. Las autoras utilizaron en este trabajo como estrategia didáctica los proyectos pedagógicos para crear significado, con “una función y una funcionalidad” en los textos.

Paradójicamente, aunque el *libro álbum* y los cuentos infantiles son tan mencionados en las diferentes investigaciones consultadas, encontramos que son textos que poco se trabaja y mucho se usa, es decir se toman como estrategias de lectura en el campo audiovisual, pero enfocado a la lectura en voz alta por parte del maestro, a la lectura literal desde las imágenes y a la lectura individual silenciosa.

Se encuentra como vacío el trabajo con textos recreativos, y el *libro objeto* como facilitador de la relación del niño con la lectura como tal.

Por otra parte, hay poco reconocimiento por los textos producidos por los niños de aquellos que circulan en su cotidianidad; se evidencia que el texto se mantiene alejado del niño, como instrumento para ser escuchado, preguntado, charlado, visto en la biblioteca o en el escritorio de la maestra, pero no como objeto de goce, con el cual exista un acercamiento estrecho, una relación en la

que encuentre placer, que involucre todos sus sentidos y lograr de esa cercanía una relación duradera o, como lo sugieren los nuevos estudios de literalidad, una puesta en escena donde se aprenda a leer leyendo y a escribir escribiendo en una verdadera fiesta (Martos y Vivas, 2010).

Para finalizar, la concepción clásica de lectura —obsesionada con el libro impreso, y en modalidades clásicas, como el texto narrativo, en especial los cuentos infantiles—, se hace necesario revitalizarla y dar paso a los llamados *nuevos alfabetismos*, medios audiovisuales, nuevas estéticas, llevando no sólo a que se prefiera una experiencia lúdica propia de los niños y niñas de esta generación, que prefieren lo visual, lo lúdico, la acción, sino que ésta sea multisensorial, que integre cada vez más distintos lenguajes y soportes.

De esta manera, del presente estado del arte, se rescatan los aportes teóricos al proceso investigativo y la posibilidad de conocer otras miradas y otras acciones que preceden y dan luces e ideas, así como la posibilidad de andar por los caminos ya recorridos para buscar otros horizontes y pensar en intervenciones novedosas, que arrojen otros resultados positivos, enriquecedores y pertinentes para los niños implicados en esta intervención.

1.2 La propuesta lectora en el contexto preescolar

Las instituciones educativas pueden asumir, de manera autónoma, propuestas que orienten y atiendan las prácticas pedagógicas referentes a la lectura, interconectándolas a los horizontes institucionales y, por ende, a los procesos educativos, lo cual, influye de manera directa en las prácticas diarias en el aula.

A partir de esta proposición, se realiza, entonces, una mirada crítica a dos instituciones distritales en las cuales se encontraron puntos comunes en cuanto a las prácticas de la enseñanza y aprendizaje de la lectura. A continuación, se presentan los aspectos que orientan la problemática de la presente investigación.

Para esta investigación, se realizó la observación en dos colegios distritales de la localidad 18 Rafael Uribe Uribe y de la localidad 8 Kennedy, en dos grupos del grado transición, de la jornada tarde, con niños y niñas en edades entre los 4, 5 y 6 años, pertenecientes a familias de estratos 1 y 2.

Con la lectura etnográfica permitió obtener registros *in situ*, a través de instrumentos como: encuestas a maestras y padres de familia, fotografías, grabaciones de audio y videos con los cuales se pudo registrar la realidad de las prácticas lectoras en el aula de transición, y de allí establecer los propósitos que conllevaron este trabajo (Anexo 3 y 4). A continuación, se realizó un acercamiento a las instituciones educativas, describiendo, de manera sistemática, las prácticas, concepciones y dinámicas propias con relación a la enseñanza y aprendizaje de la lectura.

Entre los aspectos más importantes se encontró que, entre las maestras y padres de familia, aún pervive la concepción de lectura tradicional, pues se asume este proceso lector como sólo el desciframiento del código lector, formando lectores que desconocen los elementos de comprensión que van más de una lectura literal. La anterior afirmación se realizó basada en la revisión de documentos institucionales, como por ejemplo, el PEI de cada institución.

1.2.1 Prácticas, concepciones y dinámicas en la enseñanza-aprendizaje de la lectura

Cuadro 1. Se compara las dos instituciones educativas de la Ciudad de Bogotá.

Colegio Distrital de la Localidad 18 PEI "...la formación en valores y la orientación a la gestión empresarial proyectada al desarrollo de la responsabilidad social".	Colegio Distrital de la Localidad 8 PEI "...la comunicación desde sus diversas expresiones como medio para la sana convivencia".
<p>El énfasis de la institución pretende formar estudiantes con una mirada crítica, generadores de cambios proyectada a la comunidad" (<i>Manual de convivencia</i>, 2013). De esta forma, insta a los educandos a ser líderes, creativos y emprendedores lo cual exige que sean grandes lectores críticos.</p> <p>Partiendo de esta gran exigencia planteada para los estudiantes, se hace el análisis pertinente a dicho documento y se observa con relación al lenguaje, que en la escritura queda registrado la importancia de los padres de familia en el proceso lector; sin embargo, en la realidad, no se ven involucrados en talleres o en horas de lectura dentro o fuera de la institución. Así las cosas, se puede concluir que, siendo la lectura un eje fundamental en la formación de estudiantes como gestores empresariales, la formación integral aparece como una de las mayores debilidades a nivel institucional.</p>	<p>El énfasis de la institución invita a formar personas críticas, investigativas, creativas, sensibles y competentes para desempeñarse como seres individuales y sociales.</p> <p>Sin embargo, las prácticas que se evidencian al interior de las aulas, en algunos casos, no corresponden en esa formación de estudiantes, capaces de criticar argumentos o apreciar el punto de vista de los demás y defender el propio. La dificultad se ve en las enseñanzas; los docentes prefieren conservar sus esquemas tradicionales en la lectura, porque no hay mecanismos que faciliten en ellos modificar las estructuras mentales sobre los contenidos a impartir. Estos cambios no sólo se dan desde las herramientas procedimentales de desempeño como, por ejemplo, al planificar en las mallas curriculares: aquí la lectura es vista como ese proceso de comprensión y producción de textos narrativos contextualizados; sin embargo, en la práctica se deja de lado esta función, como ese primer acercamiento a la cultura de manera significativa de ese interés que llama al leer.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Continuando con el análisis, en ambas instituciones se revisó el PILEO, y se encontró que en teoría es muy coherente con los *Referentes para la didáctica del lenguaje*, ya que define la *lectura* como un *proceso* que inicia desde que el niño nace, y resalta la importancia de revisar las didácticas en la escuela para orientar al niño a una enseñanza feliz y natural. Sin embargo, esto no se cumple en la práctica puesto que, realmente, se hace énfasis en la decodificación y aprendizaje de letras en el preescolar; esto se evidencia en la recopilación de actividades trabajadas en el preescolar.

Las siguientes imágenes dejan ver el énfasis de la lectura, de palabras descontextualizadas y poco significativas.

Imágenes de registro de actividades aplicadas a los niños de Transición.



Adicionalmente, en el documento se identificó claramente el problema de comprensión de lectura; en todo caso, el proyecto PILEO, no propone la manera de abordarlo ni mucho menos un proceso o plan estratégico para superarlo. Su énfasis es formar al estudiante lector-escritor, pero da poco valor a las situaciones significativas de lectura.

Por otra parte, en el Plan de Área de Humanidades, se presenta como objetivo principal: “desarrollar habilidades comunicativas básicas a través de la adquisición de destrezas en el campo psicomotor, donde los niños serán honestos, responsables y comprometidos con el entorno” (Documento Plan de Humanidades de uno de los dos colegios en estudio, 2012).

Esto demuestra una concepción tradicional, que reduce la lectura a la apropiación del sistema alfabético y al aprestamiento, lo cual, aunque son prácticas aún vigentes, han sido ejercicios cuestionados por las investigaciones recientes, en cuanto a su incidencia en el proceso de lectura, pero que la alfabetización emergente sitúa como mecánicos y sinsentido (Braslavsky, 2005).

Siguiendo con el análisis, se observó escaso énfasis en lectura comprensiva y se desconoce completamente el papel de la familia y ambientes de formación del niño lector. En cuanto a la evaluación, se tienen en cuenta aspectos como: asistencia y puntualidad, participación en clase, participación en actividades extra-clase, argumentación, valoración y ampliación de los temas, creatividad e interés en la presentación de trabajos escritos, evaluaciones orales y escritas y participación en trabajos de grupo.

Dicha valoración no es coherente con el objetivo planteado en el plan de estudios y se convierte en una situación arbitraria cuando el docente exige al estudiante resultados de aquellas metas y desempeños de los que inclusive no se les ha mencionado previamente y no de los procesos que pueden ir logrando, con

un trabajo de lectura constructiva. Además, entre el objetivo que apunta a una concepción tradicional y la evaluación que proyecta a una concepción significativa, existe una divergencia que resulta confusa a la hora de planear y desarrollar las prácticas pedagógicas.

Finalmente, se encontró que no han actualizado los referentes bibliográficos, entre los cuales están Ministerio de Educación Nacional (1998), *Español. Lineamiento Curricular*, Editorial Magisterio, Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, 2002.

En síntesis, la falta de coherencia entre los documentos políticos y documentos institucionales, que son los que orientan la planeación y prácticas en la escuela, deja ver el abismo entre los que “debería ser y lo que es”. La ruptura entre la teoría y la práctica de lo que se quiere lograr de la población estudiantil en formar seres competentes para la sociedad y la manera como los docentes aplican y evalúan el conocimiento.

Esta repercusión se dilucida en los vacíos encontrados en los resultados de las *Pruebas Saber* grado 3º, año 2012, la cuales muestran ausencias en las habilidades de deducción, inferencia y comparación; en la comprensión global de textos y la predicción de contenidos. También, se percibe debilidad en la competencia comunicativa lectora y en el componente sintáctico y pragmático de los niños.

Por otra parte, desde la observación, en las instituciones y en relación a la práctica de la lectura, se encuentra que los niños usualmente no van a la biblioteca del colegio; en primera instancia, porque no hay bibliotecario. Los libros nuevos no pueden ser usados y no poseen bibliotecas en el salón de clase. Esto lo corroboran los niños en la transcripción videos 1, 2, 3.

Los libros, ya deteriorados, que fueron regalados por la bibliotecóloga, se encuentran escondidos en un baúl viejo, lejos del alcance de los niños. Se tiene gran expectativa en el fortalecimiento de un plan lector, y hacer uso de este espacio fundamental para el acercamiento de los niños a la lectura. Sin embargo, este espacio no es aprovechado por las docentes, porque no se le ha dado el uso adecuado que merece, y no es habitual salir del aula y usar otros espacios del colegio con los niños.

Para las docentes, según el análisis de las encuestas, es evidente que, algunas, conciben la lectura como proceso formativo para la comprensión, que sirve, además, en la comunicación, y la didáctica frecuente es la lectura dirigida en voz alta, con textos narrativos e imágenes; por ello, reconocen el gusto por parte de los niños en actividades lectoras.

A continuación, se analizará una planeación del cuarto periodo académico, organizada desde el enfoque pedagógico adoptado por el colegio, llamado EPC, Enseñanza para la comprensión.

La planeación muestra que la lectura debe enseñarse dentro de contextos fortalecidos y desde una concepción comunicativa, sin descuidar aspectos formales (p. e., uso del renglón, uso correcto de grafías y copia del tablero). Que también, deja ver la poca apropiación por los referentes para la didáctica del lenguaje y los Lineamientos Curriculares del MEN para el Ciclo Inicial.

Planeación dimensión comunicativa:

ÁREA: Español. Asignatura: Dimensión Docente: Diana Ocampo y Aurora Espitia Grado: 02 Periodo: 4
Meta Abarcadora: los estudiantes comprenden el uso de oraciones sencillas, según contexto

Desempeños de Comprensión	Evaluación
Fecha: —Lectura de palabras diariamente con las consonantes d, f, j, g. —Escritura de cuentos cortos, chistes, poesías y otras comunicaciones, usando correctamente el renglón. <i>Toma dictados</i> —Realización de cartas, tarjetas y otras comunicaciones, usando las consonantes aprendidas. —Lectura de avisos, cuentos y revistas, encuentra palabras aprendidas.	Metas de comprensión, 1-2-3 —Se valorara el avance individual, según el proceso de cada niño y su condición de apoyo familiar; se tendrá en cuenta la lectura de palabras significativas con las consonantes vistas en el año. —Se evaluará el uso del renglón y la claridad en las grafías, así como la direccionalidad y el manejo del espacio en el cuaderno. —Se tendrá en cuenta el dictado de palabras significativas en voz alta y la producción libre y creativa de palabras, según el proceso de cada niño. —Se valorará el uso que le da el niño a las comunicaciones escritas en su realidad.

Continuando con la mirada al proceso lector de los niños de la institución, se encontró que las familias de los niños han tenido un acercamiento muy pobre con la lectura; de hecho, las encuestas muestran que conciben la lectura como un medio de aprendizaje; la ayuda a los niños en casa, se restringe a explicarles las tareas, y la lectura no consiste en una actividad familiar. Sin embargo, reconocen que los niños disfrutan las pocas veces que leen con ellos; es normal, puesto que no poseen hábitos lectores. Por otra parte, los libros que predominan en casa son académicos, además de la Biblia. Por ejemplo, en una entrevista preguntamos, “¿qué libros tienen en la casa?”, y se respondió: “libros de grados pasados, lectura y español”.

Además, por las condiciones sociales y económicas, no existe el tiempo y dinero para visitar la biblioteca; por ejemplo, en la transcripción del video de los niños, la docente pregunta: “¿han ido a la biblioteca con los papás?”, y los niños (2

o 3): “¡sí!”, mientras el resto del curso grita: “¡Nooooo!”. Tampoco se vincula al colegio en talleres de lectura, evidenciado en las entrevistas a los niños; por ejemplo, la docente pregunta: -“¿conocen la biblioteca del colegio?”- y los niños responden: -“¡no, yo no!”-.

Por otra parte, el interés de las docentes y padres se encuentra en fortalecer en los niños la lectura como decodificación del código, y no como un acercamiento a los textos, de manera placentera. Por tanto, las tareas de lectura en casa, son de repaso de los fonemas y la unión de sílabas formando palabras; esto lo manifiestan los padres en la primera encuesta, y se hace evidente en las fotos de cuadernos de los niños. Además, el libro que dicen tener en casa para trabajar la lectura, es la *Cartilla Nacho*.

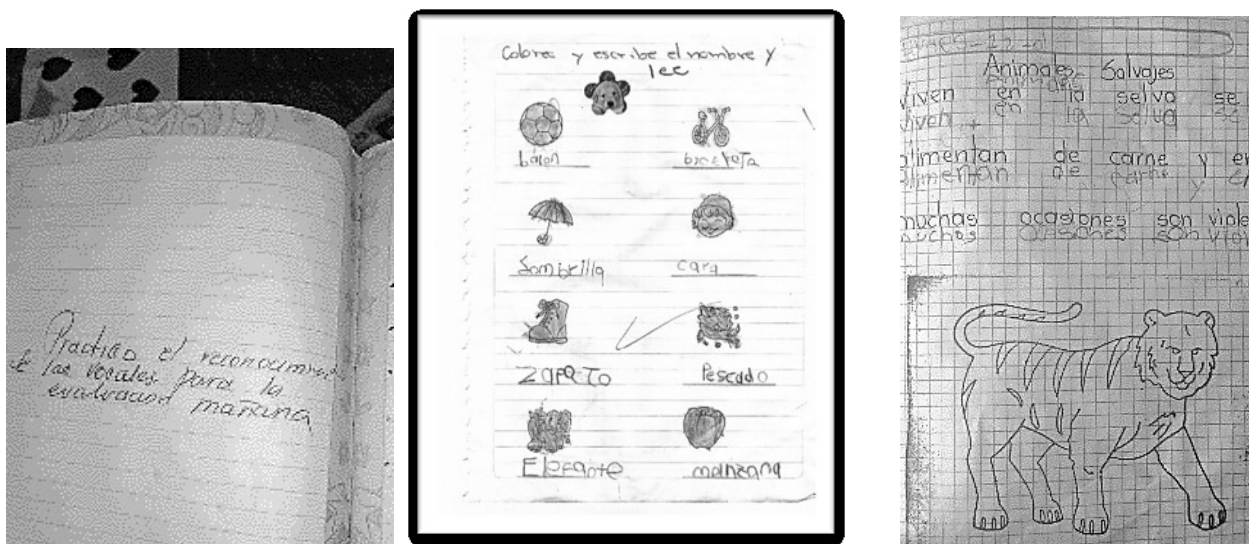
Mediante la observación directa de clases, en la cotidianidad del curso, se evidenció que los textos que los niños leen, son fragmentos desarticulados y frases que se encuentran en los textos académicos que sugirieron a principio de año para el trabajo de la lectoescritura y que en ocasiones la maestra copiaba en el tablero o en el cuaderno. Por tanto, las lecturas que realizaban son de frases, palabras vistas en clase según los fonemas aprendidos y de imágenes de cuentos leídos esporádicamente.

La voz de la lectura es la de la maestra, quien utiliza los mismos cuentos que tiene a la mano; exige a los niños silencio y, posteriormente, realiza preguntas a nivel literal, tales como: “¿qué pasó cuando la bruja le dio la manzana?”, o “¿para dónde iba el lobo?” Preguntas que ella misma responde o induce a que respondan como ella quiere, sin dejar espacio de participación libre y formulación de hipótesis.

Continuando nuestra observación en torno a la dinámica del aula de clase, a partir de la recolección de fotos, videos, grabaciones y talleres de lectura con los

niños y niñas, se visibilizó ciertas situaciones que dejaron entrever los quehaceres cotidianos de aula con relación a la lectura. En uno de ellos se advierte, respecto a la didáctica, que se trabaja la lectura desde las experiencias que han aprendido de otras compañeras.

Registros de Fotografías tomadas de tareas relacionadas con la lectura.



Así, desde un enfoque tradicional realizaban dictados, usaban sellos didácticos, utilizaban la plana y la copia de palabras, hacían lecturas de párrafos descontextualizados, entre otras actividades. La evaluación de lectura se realizaba valorando la decodificación de sílabas, palabras y frases y las tareas de casa se reducían al trabajo en los libros de texto que se manejaban en clase. No obstante, aun cuando son lecturas de cuentos presentadas para los niños por la docente en su posición de poder dentro del aula, éstas les permiten generar nuevos conocimientos de manera divertida.

Después de efectuar una mirada sobre las prácticas de la lectura en el aula, se centró la mirada ya propiamente sobre los niños, y se realizaron tres talleres para conocer cómo han construido su proceso lector. El primero, le permitía al niño narrar a partir de sus propios dibujos (escrituras), aquello que hicieron el fin de

semana pasado; el segundo, consistía en narrar de manera espontánea, aquello que hicieron la noche de Halloween. Finalmente, un taller de comprensión lectora, en el cual se leyó un cuento corto (La gallinita roja), espacio en el cual los niños debían reconstruirlo oralmente.

1.2.1.1 Resultados de los talleres

A continuación, se exponen algunos ejemplos de cada taller, seguidos por el análisis, que da cuenta de la escasa apropiación de la secuencia narrativa en la narración oral de los niños, como consecuencia de las pocas experiencias de lectura adquiridas por los escolares. Este análisis se hace a la luz del texto de R. Pinilla, *La palabra cuenta. Relatos de niños y niñas en condición de desplazamiento* (2006):

Taller 1º: Narración de relatos dibujados. Vivencias en un fin de semana

El análisis de dicho taller visibilizó una serie de huellas en la expresión oral de los niños. Inicialmente, se presentó dificultad en la reconstrucción de un texto oralmente; sus relatos son demasiado breves y sólo recuerdan los personajes y las situaciones más relevantes; necesitaban que la maestra los estuviera motivando constantemente; manifestaban una tendencia a la descripción breve, resaltando objetos y personajes con los que habían interactuado.

Igualmente, se percibió un uso frecuente de deícticos de espacio (ahí, acá, esos) y, usualmente, contaban las situaciones, siempre desde la posición de sí mismos (yo salí, yo jugué, yo fui, yo estaba). Fue notoria la poca implicación de sujetos y las reacciones frente a los sucesos descritos, además, no se evidenció resolución o cierre de los relatos. No poseían una estructura narrativa.

Ejemplo 1

Fragmentos de corpus recolectado en la etnografía

<i>Niño:</i> Este es un Transmilenio; esta es una agua cocinando; esto es un cohete, una bicicleta, una flor, un sol, un balón y... un zapato.
<i>Niño:</i> Este es, una cosita que..., una llanta que lo ata del techo y había... una de estas... y esto se queda ahí. Éste soy yo, éste también soy yo, y éste es el Sol.
<i>Niño:</i> Fui a la piscina y fui al parque.
<i>Niño:</i> Acá hay..., acá estoy en el columpio que mi mamá me deja jugando, y cuando ella me empuja, me deja, y ahí está mi hermano, y cuando empuja a mi hermano me empuja a mí. <i>Docente:</i> O sea que, ¿qué hiciste el fin de semana? <i>Niño:</i> Fui al parque y me quedé en la casa porque estaba enfermo.

Ejemplo 2

El análisis del siguiente taller dejó ver igualmente la poca apropiación de la secuencia narrativa. Para los niños, les era difícil realizar la reconstrucción oral de la narración, y sólo recordaban aspectos del cuento que han sido repetitivos o representativos. Además, se veían inseguros al hablar y dependían de la motivación permanente de la maestra para realizar la narración.

Taller 2: Narración oral de un evento significativo, Noche de Halloween

<i>Niño:</i> Estaba escarbando en, eh... ennnnn... eeeeeennnnn... ennnnn... ennnn... ammm... ennn... mmmm... <i>Docente:</i> ¿Y? ¿Qué sucedió después? Cuéntame algo más.
<i>Niño:</i> La gallinita roja sembró una..., el perrito dijo: ¡yo no! Y el pato dijo: ¡yo no! Bueno, yo lo haré, dijo la gallinita roja... <i>Docente:</i> ¿Qué más? <i>Niño:</i> ...Y llamó los pollitos y todos repartieron el pan. <i>Docente:</i> ¿Qué más? <i>Niño:</i> No más.
<i>Niño:</i> La gallina roja: un di... di... a... la... (Comienza a decodificar). <i>Docente:</i> Cuéntame de lo que te acuerdas. ¿Qué fue lo que pasó en ese cuento? <i>Niño:</i> Mmm... No hicieron caso el pato, el gato, el perro... <i>Docente:</i> No hicieron caso, ¿de qué? <i>Niño:</i> De ayudar

Docente: ¿A qué?

Niño: ¿A sembrar las pastas?

Docente: ¿Qué más?

Niño: Que ayudaran a las pastas, y..., y... *Niño:* No me acuerdo de nada...

Docente: ¡Mira las imágenes, y ahí te acuerdas!

Niño: ¡No me acuerdo ni nada!

Docente: Claro que, si miras las imágenes para que te acuerdes de lo que pasó, ¡la gallina roja es el título!

Niño: La gallina roja, estaba... estaba... estaba rasgando el piso.

Docente: ¡Ajá!

Niño: Está rasgando para hacer pan, y no me acuerdo más.

Docente: ¿Qué estaba pasando cuando estaba rasgando el piso?

Niño: Les dijo a los amigos: quien me ayuda a... a... hacer trigo; yo no, dijo el gato; yo no, dijo el pato; yo no, dijo el perro; sí, no me acuerdo de más...

Ejemplo 3

Taller 3: Reconstrucción oral a partir de una narración, “La gallinita roja”

Niño: Recogí dulces, fui al tren y fui por el día a... a... el éxito, a recoger dulces.

Docente: ¿Qué más?

Niño: Fui a La Aurora y recogí más dulces...

Docente: ¿Qué más?

Niño: Y fui... y fui a... a... no más.

Niño: Mmm... yo no hice nada en la noche...

Docente: Bueno, en el día, ¿qué hiciste?

Niño: Estaba aquí... vestirme de... de policía. Vine, mmm... recogí dulces y fui a donde mi mami... ¿qué más? Luego, no más.

Niño: Mmm... Salí, le pedí dulces a un muchacho del frente, y me fui con... con mi primo y... y... y nos fuimos para la casa.

El análisis dejó ver que los relatos son muy breves; que dependían también del ejercicio motivador de la maestra para dar continuidad a éstos, y no llevaban una secuencia narrativa como tal. Esto mostró claramente que a los niños no se les

realiza lectura de textos narrativos frecuentemente, puesto que no daban cuenta de ello en sus relatos.

A partir de los talleres mencionados anteriormente, y el análisis del hacer de los actores que influyen en la formación del niño lector, es pertinente afirmar que los niños y niñas de preescolar, no habían tenido un acercamiento significativo y placentero a la lectura. La preocupación de la institución, las maestras y la familia, es la adquisición del código escrito como tal, y alejaban al niño de la lectura como actividad placentera, mientras se la imponían como una actividad formal, de carácter obligatorio.

Por ello, en los grados posteriores, los niños logran decodificar un texto, pero presentan pereza de leer, desgano, desconocen su macro estructura, las voces en el texto; se les dificulta su comprensión, son adiestrados en el sistema escolar a reconocer elementos explícitos del texto y no se tiene en cuenta el análisis y la interpretación para avanzar a niveles de comprensión.

De tal manera, se piensa cómo desde el quehacer docente investigativo se puede transformar esa forma de darles de leer y generar en los niños el placer por la lectura, que les permita con los textos que generalmente les llama la atención, textos con imágenes, textos con los que juegan e intercambian como las cartas, las tarjetas, los títeres, en fin los que vive en realidad en el aula y que siente la necesidad de escribirlos y leerlos, acercarlos a una lectura con sentido.

1.2.2 Justificación.

La presente investigación, pretende generar acciones pedagógicas y didácticas que favorezcan el inicio a la lectura placentera de los niños de transición, con el propósito de que la vean como un acto de interpretación, agradable y significativo. Se pretende entonces, permitir la interacción del niño con el texto auténtico y generar estrategias de interrogación y comprensión con la búsqueda de indicios que el niño encuentra en los textos y que los textos a su vez entregan al niño. Permitirle experimentar el placer, como cita Barthes de ir más allá del gozo, que exista un juego de deseo entre el lector y el escrito (1978). Interesa que los niños lleguen a interpretar la realidad como lectores constructores de sentido con la capacidad de aplicar estrategias a través de la exploración y manipulación del texto auténtico, leer y escuchar en voz alta, jugar a investigar y finalmente construir y reconstruir con diversos lenguajes verbales, no verbales y escritos.

La lectura es considerada un acto de imaginación, creatividad e interpretación de la realidad; de crecimiento cognitivo pero también emocional. El niño necesita relacionarse con el texto objeto para conectarse con el contexto real e histórico para darle a significado a lo que desea comprender de su vida. Pese a ello, los niños se habían visto inmersos en prácticas descontextualizadas de lectura que pervivían en las concepciones enfocadas en la decodificación, lo que minimizaba la actuación del niño en su proceso y lo reducía a un ser pasivo, encargado de extraer conocimientos literales de un texto o transcribir grafías descontextualizadas. Por lo tanto, desde la etapa preescolar se pueden romper estas concepciones tradicionales que se tienen frente a la lectura segmentada y repetitiva dando voz y protagonismo al niño con experiencias placenteras y significativas que lo inviten a vivir la lectura.

No obstante, existe la posibilidad de indagar sobre cómo orientar y que concepciones teóricas asumir para transformar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura desde el grado transición. Es así, como la presente investigación se inscribe dentro de la línea Actividades discursivas de la oralidad y de la escritura, con el propósito de plantear, ejecutar y evaluar acciones pedagógicas y didácticas que promuevan una lectura con sentido, con experiencias estéticas, auténticas y variadas al desarrollarse seis talleres pedagógicos; los cuales posibilitaron acercamientos trascendentales en la vida del niño con acciones individuales y colectivas a través del juego, el poder discutir el punto de vista con sus pares, encontrar la mirada de la maestra y su voz, expresar hipótesis, representar con analogías respecto a vivencias propias, transponer a través de diversos lenguajes como: bailar, dramatizar, recitar, ilustrar o cantar. Es así, como la lectura se vive como una experiencia de vida en un triángulo amoroso, niños, libro y maestra.

1.2.3 Pregunta de investigación.

¿De qué manera favorecer el acercamiento a la lectura placentera de algunos textos auténticos en un grupo de niños del grado transición?

1.2.4 Subpreguntas de investigación.

¿Qué dimensiones teóricas y pedagógicas intervienen en el desarrollo de experiencias lectoras placenteras, de textos auténticos en un grupo de niños de grado transición?

¿Cómo bosquejar y ejecutar lecturas placenteras de textos auténticos con un grupo de niños de transición, que apunten a favorecer la formación lectora?

¿Cuáles son las condiciones pedagógicas y didácticas pertenecientes para el favorecimiento de la formación de la lectura placentera, de textos auténticos en niños de grado transición?

1.2.5 Objetivo General

Favorecer el acercamiento a la lectura placentera a través de algunos textos auténticos en un grupo de niños de grado transición.

1.2.6 Objetivos Específicos

Determinar las dimensiones teóricas y pedagógicas que intervienen en el desarrollo de las experiencias lectoras placenteras de textos auténticos, en un grupo de niños de transición.

Bosquejar y ejecutar lecturas placenteras de textos auténticos a partir de talleres pedagógicos con un grupo de niños de transición, que apunten a favorecer su formación lectora.

Estimar las condiciones pedagógicas y didácticas empleadas para el favorecimiento de la formación de la lectura placentera de textos auténticos en niños de transición.

2. LA LECTURA PLACENTERA: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

Dando continuidad a la indagación por el campo de la lectura en los niños de preescolar, se hace necesario identificar los referentes teóricos que han guiado el trabajo. En este sentido, la presente investigación se concibe desde la línea de investigación *Actividades Discursivas de la Oralidad y la Escritura*, en el área temática de lectura.

De tal manera, con este trabajo, se busca apreciar la influencia de la socio-semiótica en el ámbito lector, por tratarse de niños que inician su experiencia lectora y no manejan el código alfabético, pero sí otros sistemas de lenguaje, como el corporal, musical y el icónico. Las anteriores expresiones, permiten abordar el eje conceptual de la lectura desde la disciplina de la semiótica, lo que conlleva a la construcción de la significación de un texto y el conjunto de interpretaciones dadas al mismo. Para Barthes, “leer es hacer trabajar a nuestro cuerpo siguiendo la llamada de los signos del texto, de todos esos lenguajes que lo atraviesan y que forman una especie de irisada profundidad en cada frase” (1978, p.33).

Roland Barthes señaló, en sus reflexiones sobre los estudios de la lectura, cómo el lector debe captar el sentido de la obra o llegar a una conclusión de acuerdo con un modelo deductivo, asociativo, porque vincula el texto material con otras ideas, otras imágenes, otras significaciones. Es así como la lectura trasciende al individuo, debido a las asociaciones generadas por el texto; asociaciones que le preceden y se descubren e insertan en determinados signos o determinados lenguajes (Barthes, 1971).

Así mismo, la lectura está sujeta a ciertas reglas de la narración, de una forma simbólica que forma antes del nacimiento por el espacio cultural de cada individuo

lector. Con respecto a la lectura, señala que “no hay verdad objetiva o subjetiva: hay verdad lúdica en el trazo del texto, porque las normas que proporcionan a la lectura sus confines, al mismo tiempo le otorgarán su libertad” (Barthes, 1978, p.46).

En ese juego de asociación y descubrimiento, Jolibert & Jacob (1998) describe cómo el niño lector busca y coordina —con variadas pistas que ofrece el mismo texto para comprenderlo por sí mismo—, una actividad compleja; por lo tanto, necesita la orientación del maestro, con estrategias que le permitan al niño la construcción de significado del texto y la reflexión sobre su propia vivencia: niños buscadores de indicios, niños investigadores.

La pretensión es entonces, ver la lectura como proceso de transformación desde el docente para con el estudiante y convertir la lectura una herramienta para la vida, es así como se debe convertir en una experiencia con las características que denomina Jolibert: significativo, activo, interactivo social y reflexivo (1998, p.204). Lo cual se logra interrogando el texto que llega a las manos de los niños en determinado momento y lugar pero que necesita ser explorado. Entonces, leer para esta autora, es un aprendizaje desde el indicio: “aprender a buscar significado a textos completos encontrados en situaciones reales de uso y desear, es decir, tener necesidad, de elaborar su sentido” (Jolibert & Jacob, 1998, p.205)

Los *indicios*, son precisamente dados por los modos semióticos y que son considerados pistas, o lo que llamó en su momento Vigotsky (1998) herramientas correspondientes a una representación externa de las formas de pensar el mundo en una cultura.

De esta manera, comprender las prácticas semióticas de una cultura, equivale a estudiar la construcción cognitiva y social del ser humano, la forma de relación con el mundo y la forma cultural de representar y comunicar el mundo desde esta

representación. En este sentido, aprender dichas prácticas semióticas, lleva a redefinir el concepto de lectura.

Vistas así las cosas, la presente investigación, con los niños de transición, se desarrolló bajo dos categorías, que apuntan a una lectura placentera con los textos auténticos, situados en contextos reales de uso.

2.1 La lectura placentera

Los niños son capaces de leer el mundo que les rodea; las imágenes, los objetos, los relatos, las actitudes, los lugares, las ilustraciones, en fin todo aquello que perciben con los sentidos, esos signos en la sociedad, signos para interpretar a los cuales Vygotsky los denomina como un sistema dinámico de significado y en el que lo afectivo y lo intelectual van ligados como por ejemplo el contacto del niño con la madre y sus verbalizaciones las miradas, las formas, los olores, los colores, el oído, que se estimula con el arrullo, el gusto y el olfato, que lo llevan a experimentar una serie de sensaciones que rodean su vida y que indudablemente se representan en la unión de procesos emotivos y asociativos. Para Barthes (1976) leer es un acto universal según la intención del lector; el lector lee en cualquier contexto en búsqueda de respuestas a través de la interpretación de las señales.

De igual manera, en esta generación de niños que crecen y llegan a los colegios con una visión diferente, son ciudadanos de una nueva sociedad, en la cual existe una primacía de lo visual, interesados por lo lúdico y lo placentero, donde prevalece el uso de nuevos lenguajes, con los que los lectores hacen interconexiones desde lo audiovisual y lo emocional.

Es por ello necesario transformar la mirada que se tiene del niño lector pasivo, a un protagonista y productor de su propia vida, interesado en experiencias sensoriales, en las cuales el lenguaje y el pensamiento interactúan y promueven el desarrollo, mediado, a su vez, por el contacto con el medio.

Tal afirmación la podemos sustentar desde la teoría de Lev Vigotsky (1998), quien advierte que el lenguaje del niño está mediado por las experiencias con los otros, y el ambiente en el que está inmerso. Dichas experiencias con sentido, Rosenblatt (1996), las denomina como proceso transaccional en la que se configura el sujeto como lector y su relación con el texto objeto, en un contexto particular, para darle significado al mismo en una situación dinámica, involucrando conocimientos previos, que le dan sentido dentro de una cultura.

En este orden, Rosenblat (1996), en el desarrollo de tal noción, advierte los presupuestos de John Dewey y Arthur F. Bentley, quienes creían que el término “interacción” se asociaba demasiado con el viejo paradigma positivista, en el cual cada unidad o elemento estaba predeterminado por separado, como “cosa equilibrada contra cosa” y se estudiaba su “interacción”. Ellos, en cambio, eligieron “transacción”, para decir “observación no fragmentada” de la situación en su totalidad [...] (1996, p. 27)

Así, el conocedor, el conocimiento y lo conocido, se distinguen como aspectos de un único proceso. Cada elemento condiciona y es condicionado por el otro en una situación gestada de manera recíproca. El nuevo paradigma exige abandonar hábitos del pensamiento ya instalados. Los viejos dualismos estímulo-respuesta, sujeto-objeto, individual-social, ceden frente al reconocimiento de las relaciones transaccionales (Rosenblat 1996, p. 17).

2.1.1 Antes, explorar y manipular la lectura

En el proceso de interacción sujeto, texto, contexto, el lector, al encontrarse frente al texto, surge el *deseo*, inicia procesos tales como observar, interrogar y analizar los elementos del mismo. Sin embargo, Barthes (1987), plantea que, ante la falta de pertinencia en el análisis de los elementos de la lectura, se lleva al lector a la imposibilidad de experimentar y descubrir datos esenciales y ocultos, cuya tarea todo el tiempo el lector experto debe realizar con los textos, imágenes, ciudades, rostros, gestos, escenas; en fin, a todo lo semiótico a que se ve expuesto.

Culturalmente la sociedad asocia el inicio a la lectura gráfica con el aprendizaje de las letras, de las palabras escritas, (hecho demostrado con el trabajo etnográfico de contexto), no obstante, hay lecturas sin aprendizaje técnico, como las que brindan las imágenes que son originadas de lo simbólico. Este tipo de lecturas, entonces, posibilitan un sentido connotativo de libertad, por su carácter recordatorio, y con múltiples sentidos de interpretación. Por lo tanto, el lector necesita del texto, de aquél que desea, lo hojear y manipula.

Chambers (2007) describe la experiencia de ofrecer ambientes enriquecidos, en los que debe estar expuesto el niño con diversidad textual, la experiencia de elegir, hojear, leer, disfrutar, compartir e incluso organizar por tipologías de texto: literarios, instruccionales e informativos, en espacios como el aula o la biblioteca, e inclusive con reglas creadas con el mismo grupo; como por ejemplo, llevar un registro de préstamo y tener bien identificados los libros mediante un fichero o diferenciación con tarjetas por colores.

En estos espacios de lectura brindan la oportunidad de vivir la lectura frecuente, necesaria para generar lectores autónomos y comprometidos, la lectura en silencio, sostenida y sin interrupciones, permite que los niños vayan adquiriendo el

hábito y la realización de lecturas por sí solos. También, actividades como ferias de libros, que unen a la comunidad escolar y estimula poseer libros, contribuyen en la tarea de que el niño se encariñe con los libros; permite que el niño asuma los libros como parte de su ambiente y su cotidianidad.

En este proceso de motivación y de expectativa, el lector tiene la experiencia de enfrentar los textos, una muestra que con el dibujo y la estructura del mismo, el sujeto lector fascinado se pierde entre. No obstante, la lectura no puede quedarse en el solo acto inicial del deseo, sino que toda lectura puede controlarse y verificarse en su estructura, darle contexto histórico y activar saberes previos, a partir de las experiencias anteriores literarias y narrativas familiares.

Barthes precisa la existencia de una huella de deseo o de no deseo, que queda en el interior de una lectura, y utiliza tal situación para relacionar el acto de leer con la marca casi ritual de una iniciación de lecturas, asociadas a las lecturas libres o impuestas. Jolibert, (2003) precisa este aspecto con la visión constructivista del autoaprendizaje de la lectura de la interacción con otros lectores y la del maestro; éste, como facilitador de contacto con variedad de textos y colaborador en la estructuración de resolución de problemas.

Durante esta experiencia del *deseo* con la lectura, todo el cuerpo interviene, con mezcla de emoción, fascinación o dolor, con un cuerpo texto tejido no fraccionado, pero que necesita ser fraccionado para entender las partes e indagar lo que quiere comprender, a través de las imágenes o de la narración; por lo tanto, necesita experimentar con él.

2.1.2 Durante, leer en voz alta y jugar a investigar

La lectura, en el transcurso de este momento es asociado con el *goce*. Nace aquí la sensación experimentada por el lector cuando, gracias al orden del suspenso, es arrastrado hacia lo largo del libro texto por una fuerza que se va anulando, poco a poco, hasta decaer en la espera, en la medida en que éste no es del orden de la satisfacción.

En esta acción, el lector necesita buscar los indicios de lo que la lectura le muestra con lo literal, y es en ese desenlace cuando el maestro lo invita a descubrir con las señales, adivinaciones; con la sospecha y con los sobreentendidos, como actividades mentales, que se activan al predecir, al inferir con aquellas ideas que se expresan en las conversaciones, de forma explícita con los supuestos.

El maestro, entonces, en esa orientación, emplea estrategias como contar historias, lecturas en voz alta, exposición tipologías textuales, centradas en el intérprete y la audiencia, constructoras de la identidad cultural, de articulación de aprendizajes y construcción de significados. De esta manera, “el texto demanda centenares de señales, de informaciones, para interpretar en la construcción de significado” (Jolibert & Jacob, 1998, p.207).

Por lo anterior, se busca que el niño se convierta en un investigador y buscador de *indicios* de contexto, de los elementos de la situación de la comunicación; por ejemplo, con el género literario, se inicia la interrogación desde la portada, el autor, el título, la imagen, que invita a predecir el desenlace, con preguntas escalonadas como estrategia de animación para formar lectores no novatos, y a partir de la lectura de las mismas imágenes, de arriba hacia abajo y viceversa; tapar con la mano elementos que intenten descubrir, como por ejemplo, terminar una frase o terminar un cuento con otro final.

Se hace evidente, así, que los niños necesitan explorar el texto, de modo que vinculan la carga afectiva y emocional cuando se trata del género literario, desde los mismos personajes, como hadas, piratas, brujas. De las acciones, como cocinar, volar; de los adjetivos, como grande, cálido, fea; en fin, señales que pueden ser transpuestas a otras situaciones.

Barthes, en su libro, *De la obra al texto* (1971) habla de que “jugar” debe ser tomado de manera polisémicas, como *juega como una puerta*, como un aparato en el que existe el “juego”, y el lector juega, a su vez, dos veces:

“ ...Juega al Texto (sentido lúdico), busca una práctica que lo re-produzca; pero para que esta práctica no se reduzca a una mimesis pasiva, interior (precisamente es el Texto quien se resiste a esta reducción), juega el texto; no hay que olvidar que “jugar” es también un término musical donde escuchar e interpretar no eran términos tan diferenciados” (Barthes, 1971, p.56).

Barthes utiliza las palabras *jeu, jouer* en el doble sentido que tienen en francés, al igual que en el inglés. Jugar e interpretar, tocar o representar una obra de teatro. El texto es, más o menos, una partitura: solicita del lector una colaboración práctica. El papel de la lectura como un consumo, es la responsable del “aburrimiento” que muchos experimentan ante el texto moderno “ilegible”, el film o el cuadro de vanguardia. Para Barthes (1971), aburrirse quiere decir que no se puede producir el texto, jugarlo, deshacerlo, *hacerlo partir*.

En otras palabras, es producir una nueva visión del texto objeto como juguete, con el significante de la propiedad y el poder; un objeto de acumulación simbólica, con la oportunidad de manipularlo y recrearlo, darle uso, hacer del objeto lúdico a través de un proceso globalizador de invención, construcción, transformación en ese proceso de interpretación.

2.1.3 Después, co-construir y reconstruir

El *placer* es decible; el *goce* no lo es. Lo anterior está asociado con la metáfora de la receta: un cocinero siente goce cuando va leyendo los ingredientes para aquello que va a preparar, y ya terminado, el placer es suyo: de haber cumplido, de probarlo, de darle a otros y que sientan ese placer. El goce es ese tiempo de tensión, lo inasible, que constituye lo vivo del placer. El concepto de *placer* también suele ser acuñado desde el arte, desde la creación y la creatividad. Según Barthes, el arte se encuentra comprometido históricamente, es lo que lleva al artista a querer destruirlo, a des-estructurarlo, a liberarlo de las ataduras de los modelos y de los límites.

Para Barthes (1978) texto quiere decir *tejido*. Denomina al texto como un producto, un velo detrás del cual se encuentra, más o menos oculto, el sentido o la verdad; el texto se hace, se trabaja, a través de un entrelazado perpetuo. Y el *Texto de placer* es el que colma, brinda euforia, contenta; proviene de la *cultura* y se adentra en ella; es decir, con la creación y recreación de las propias hipótesis, para encontrar el sentido de lo que leen, una construcción dada por las múltiples interpretaciones, contrastaciones, nuevas elaboraciones, para lleva al lector a comprender el texto, porque lo ha construido, lo ha apropiado, para expresarlo y transponerlo en nuevos textos, con nuevos lenguajes, pero con la situación real de uso.

En ese uso de la transposición, el lector, utiliza la información adquirida con la información antigua y almacenada en la mente. Sin embargo, no usa toda esa cantidad de información, sino que opera por medio de asociaciones. Es decir, cuando el niño lector asimila nueva información con el texto, éste inmediatamente la lleva a otra información, haciendo el proceso de asociación de hechos secuenciales. El lector enlaza la información, por ejemplo, desprendida por las imágenes.

La lectura vive en un mundo de lo tangible y lo intangible; el texto, como contenido espiritual y el texto como objeto material; el texto, como referir, y el texto como actuar, y una ruptura entre la cultura letrada más clásica y la nueva cultura de lo visual. Por lo tanto, existe ahora un abanico de posibilidades para ingresar al espíritu del niño, desde sus sentidos, a través de las múltiples posibilidades que le ofrece el contexto, en el cual priman los actos comunicativos que invaden los sentidos.

Por ejemplo, quienes leen con el tacto se materializan en los ambientes. Los objetos y los personajes aparecen como algo que se puede modelar como una arcilla y que se siente, de manera superficial y también profunda, cuando le genera múltiples interpretaciones.

Para cerrar, se podría afirmar que el texto está ligado al placer. El placer que se acerca al lector en la comprensión y por vía de la escritura. “No se puede leer sin escribir y escribir sin leer” Jolibert & Jacob (1998), pero no necesariamente la acción de escribir, en realidad, sino tan solo el deseo de plasmar, transferir en otro texto la oralidad o la escritura.

Desde esa perspectiva afirma Barthes (1971), la lectura resulta verdaderamente la producción de una forma de trabajo y el producto (consumido) se convierte en producción, en promesa, en deseo de producción, y la cadena de los deseos comienza a desatarse.

Es claro, entonces, que los niños leen y escriben desde lo que realmente les es significativo y real, con lecturas que nacen de situaciones auténticas, especialmente interesados en aquello que les complace y que está orientado a la diversión y al juego.

2.2 Los textos auténticos

El niño se transforma en lector *leyendo*, así como se aprende a escribir *escribiendo*. No se enseña a leer al niño, sino que es él mismo quien lo va haciendo, con situaciones de lectura efectivas y diversificadas; ayudar a los niños a interrogar el texto, es ayudarlos a realizar conjeturas, a verificar y a dilucidar sentidos.

En el capítulo segundo de su libro *Formar niños lectores de texto*, Jolibert (1998), define al acto de leer como una vivencia de situaciones, donde aprender a leer es *leer*, y donde leer es atribuir sentido al lenguaje escrito, a partir de una interrogación efectiva, nacida de una necesidad real, por información o por placer, extrayendo verdaderos significados de todas las claves que se pueden detectar y verificándolas.

Así, para acercarse a este concepto, se acude a Jolibert & Jacob (1998), denominan este tipo de textos como aquellos con los que los mismos niños construyen el significado de su contexto, en situaciones reales de uso, y que permiten a través de la escritura, de la lectura y la oralidad, tener una comprensión del mismo. No obstante, estos textos se dan de manera global, no sólo atendiendo letras, sílabas o palabras, muchas veces sin sentido, sino que, por el contrario, le dan una función y un funcionamiento real del lenguaje.

“Son lecturas o producciones que se hacen sin la participación directa del docente o bajo su dirección y a partir de sus instrucciones... son interacciones con textos escritos que son significativos para los niños, ya que son textos auténticos que los niños enfrentan a partir de una necesidad suya y con un propósito determinado” Jolibert & Jacob (1998, p.57)

En el día a día del aula, acciones relacionadas con proyectos, visitas a la biblioteca, la llegada de un texto nuevo que trae un niño o la misma docente,

suscitan el deseo y la necesidad por leer, pero leer textos auténticos exige que se piense la lectura como un proceso que se puede fortalecer, se lee en función de un contexto, con un propósito y para dar respuesta a una necesidad y si es así, leer se convierte en una interacción activa curiosa, viva y directa entre el niño y el texto.

A continuación se identifican dos tipos de textos Jolibert & Jacob (1998, p.225), se incluye el texto que circula en nuestra sociedad y que se denomina como *funciona*, clasificados en éstos, por ejemplo, la carta, el afiche, la receta, la noticia, que funcionan como reales, con un propósito, receptores reales y usados en situaciones reales de uso. Y los textos de *ficción o literarios*, como los cuentos, leyendas los cuales se interrogan con la guía del adulto, que surgen de situaciones presentadas en el aula y que llegan al aula por interés de los niños, pero hay que tener en cuenta que no es el adulto quien interroga al niño con relación al texto, sino el propio niño quien interroga el texto con orientación de la maestra. Esto atendiendo a los postulados de Vígotsky (1998) quien advierte de aquellas actividades que se ubican en la “Zona de Desarrollo Próximo” acciones que los niños inicialmente realizan con el apoyo del adulto de compañeros y que después podrán realizar de forma autónoma.

Finalmente, podemos decir que los textos auténticos se denominan auténticos porque nacen de una situación que se presenta en el grupo o que parte de un interés o necesidad del niño.

2.2.1 Texto contextualizado

Para entender la noción de contexto, tomamos en cuenta dos puntos de vista. Primero, el contexto de la situación; es decir, de qué manera y por qué se ha llegado a lector y se hace significativo. Y segundo, el contexto textual: aquellos textos que, por sus estructuras gramaticales, el lector las puede clasificar. Por ejemplo, aquellos textos “autónomos”, como los denomina Jolibert (1998, p. 228), como las cartas, volantes, afiches, tarjetas. También, otros más “complejos”, como los textos literarios: cuentos, poesías, rimas, álbumes, revistas, entre otros.

Es importante que el lector, en este proceso de interrogación del texto, sepa diferenciar los elementos en ciertas situaciones de comunicación, pues de ello, también, depende el éxito de descubrir los indicios y generar hipótesis de sentido a ese texto específico. Para lograr tal fin, Jolibert & Jacob (1998) enuncian cinco principios, los cuales, inicialmente, el maestro en proceso de formación lectora enseña al niño lector, para que, luego, sea él mismo quien interroge cada texto leído, con preguntas como: ¿quién escribió el texto? (emisor); ¿a quién está dirigido? (destinatario); ¿para qué o por qué fue escrito? (propósito); ¿qué se espera del texto?, ¿qué pasa si el texto no es pertinente? (desafío), y ¿qué se comunica? (el contenido del mensaje).

Son interacciones con textos escritos que son significativos para los niños, son auténticos porque los niños los abordan desde una necesidad suya y con un propósito determinado. Entonces leer se convierte en una interacción activa, curiosa, ávida, directa de búsqueda de pistas entre un lector y un texto.

2.2.2 Globalidad del texto

Como lo mencionamos anteriormente, cada texto tiene unas características especiales, que diferencian un texto de otro. El lector, en ese primer acercamiento con el material impreso, lo ve como el instructivo o guía de lectura; le permite anticipar cuestiones, como el carácter de la información y de qué manera se asumirá el texto. Lo anterior, dadas tales especificaciones. Genette define el *paratexto* como el discurso auxiliar al servicio del texto (Genette, 1987).

Desde el formato, el lector reconoce elementos con la oportunidad de formular las primeras hipótesis sobre el contexto textual; persuade al lector, pero también, acompaña al lector en el trayecto y en el trabajo de construcción y reconstrucción. Para Jolibert (1998), los textos funcionan a partir de su globalidad con la superestructura al tener en cuenta la organización espacial de la diagramación, la articulación lógica de los bloques del texto, como por ejemplo la lógica cronológica y la dinámica interna, como el inicio y el cierre o la misma secuencialidad, además del esquema narrativo, si es de ficción o noticia. Es decir, se convierten en datos funcionales a partir del apoyo visual o gráfico: planos, ángulos, colores, la forma en que está escrito. Es así como se obtiene información y, a la vez, se permite el intercambio comunicativo propio de su cultura.

Dentro de esta dinámica de la lectura *indexical*, es decir de las claves que da el texto, influyen también ciertos conceptos de la lingüística textual; a éstos, Jolibert y Jacob los llaman *niveles de conceptos lingüísticos* (1998, p. 227), herramientas para que el lector a través de las huellas o marcas que le brinda el texto pueda construir el significado del mismo y se describen a continuación:

<i>Noción de contexto</i>	
1.1.	Contexto de situación (¿de qué forma el texto llega a ese lector?).
1.2.	Contexto textual (¿cuál es el origen del texto por leer? Un libro, un afiche, una revista, etc.).
<i>2. Parámetros de la situación comunicativa</i>	
2.1.	Emisor (autor / narrador).
2.2.	Destinatario (s).
2.3.	Objetivo (¿para qué / por qué leo?).
2.4.	Contenido (¿qué leo?).
<i>3. Tipos textuales (cuento, carta, afiche, receta, etc.).</i>	
<i>4. Superestructura</i>	
4.1	Silueta textual.
4.2	Esquema narrativo (si se tratara de un cuento).
<i>5. Lingüística textual</i>	
5.1	Sustituciones.
5.2	Marcas de enunciación (personas gramaticales, tiempo(s)).
5.3	Nexos.
5.4	Campos semánticos (vocabulario que asigna significación del texto)
<i>6. Lingüística oracional</i>	
6.1	Sintaxis oracional: clases de palabras (sustantivos, verbos, adjetivos, etc.), relaciones entre las palabras.
6.2	Vocabulario: opciones lexicales; palabras en contexto.
<i>Palabras que constituyen el texto</i>	
7.1.	Grafemas (minúsculas / mayúsculas).
7.2	Relación grafema / fonema (letra / sonido).
7.3	Marcas morfosintácticas (Singular / plural; femenino / masculino; persona(s) y tiempo(s) verbal (es).

Los tres primeros niveles son prioritarios, porque el resto se reconoce a partir de ellos. Se trata, entonces, de una tarea en la que el lector debe detectar en el texto las huellas, marcas, manifestaciones, es decir, las claves que dejan en el texto los mencionados siete niveles de operaciones lingüísticas, y de poder utilizarlas como informaciones que el lector operará para construir el significado del texto.

Esta misma perspectiva del niño lector, en contextos auténticos, se ve reflejada en los lineamientos para la didáctica del lenguaje, donde se involucra la lectura con la literatura, a través de la vivencia, en contextos reales, y animan al docente a generar curiosidad e interés, y a que el niño inicie una relación con el texto y le halle sentido.

Estas situaciones también se ven reflejadas en el texto guía de ciclo inicial, cuando se refiere a los cuatro pilares de la educación inicial y, en especial, el pilar de la literatura, por medio de la cual se sugiere al maestro permitir al niño el juego con el texto, la escucha de lectura en voz alta y que involucre el juego de roles, los títeres y su cuerpo en el goce de la lectura.

Sin embargo, es necesario asumir una postura en relación con la forma de valorar o considerar el trabajo docente y el desempeño o avance de los pequeños, en un proceso como la lectura. Se habla entonces, de la evaluación auténtica. Para Condemarin (2000), esta evaluación se refiere a aquella que está destinada a mejorar la calidad de los aprendizajes y procesos para retroalimentarlos; permite regular, tanto el propio desempeño del docente y la viabilidad de las estrategias pedagógicas utilizadas, como el proceso del niño, partiendo de un diagnóstico inicial y haciendo seguimiento constante para evidenciar transferencia de aprendizaje. Así, se convierte en un proceso colaborativo y bidireccional, donde el docente se autoevalúa y el mismo estudiante también aprende a valorar su aprendizaje.

Esta evaluación sugiere implementar estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas a los ritmos de aprendizaje de los diferentes estudiantes; así, se contribuye a la cualificación del aprendizaje y se convierte en un medio, no en un fin. Jolibert & Jacob (1998, p.130) sugiere la trasposición como una manera de que el niño comprenda un texto, ya sea funcional o literario, transformándolo en otro modo de expresión en particular en formas de expresión narrativa, oral, dramatización, teatro de títeres, sombras chinas, entre otras, textos que se pueden interpretar de manera creativa gracias a la expresión corporal y plástica, aprovechando la capacidad histriónica natural en los niños de transición.

Finalmente, relacionando las dos categorías de la presente investigación, *lectura placentera* y *texto auténtico*, el niño con la experiencia lectora, actúa como

un “investigador forense” y se acerca a la lectura desde los indicios que el texto mismo le va mostrando, y él va interpretando; esto es, los llamados por Jolibert (1998), *niveles lingüísticos*, que no son de conocimientos gramaticales formales, sino que se trata de conceptos que el niño debe construir. Dichos niveles pueden convertirse en instrumentos valiosos para que los niños y niñas logren el placer de comprender un texto, y transponerlo en otras formas de expresión escrita.

La lectura se constituye así, como un proceso que se vive, propia de esta generación de niños que no se satisface con solamente tomar un libro y leerlo de manera pasiva, de hojear de manera rápida un texto y coger otro o de sentarse a escuchar la lectura de un cuento clásico; ésta generación busca algo más allá, necesita de aquello que le genere emoción, que lo inunde de sensaciones y experiencias reales con las cuales le halle sentido a su propia existencia. Hablamos entonces de ambientes de lectura. Ya no se citan los personajes principales de un cuento. Ahora se disfrazan y actúan como si se hiciera parte de la historia, e inventan otros finales; llevan con ese mismo personaje a inventar canciones, a preparar fiestas temáticas, organizando las invitaciones, los carteles para apropiarse de la cultura escrita, de manera divertida y placentera, a través de eventos entorno a la lectura y la escritura.

3. CÓMO HACER DE LA LECTURA UNA PRÁCTICA PLACENTERA DE SENTIDO

Hacemos hincapié en que esta investigación se realiza desde el paradigma hermenéutico interpretativo, el cual parte de reconocer la diferencia existente entre los fenómenos sociales, condicionados por la participación del hombre. Por tanto, engloba un conjunto de corrientes humanístico-interpretativas, cuyo interés fundamental va dirigido al significado de las acciones humanas y de la vida social. Desde este paradigma, se concibe la educación como proceso social, y experiencia, por ende, para los involucrados en la investigación, en este caso, las instituciones educativas distritales.

Así, se enfatiza en el análisis de las prácticas docentes, para transformarlas. Apunta a las nociones de *comprensión, significado y acción*. Su propósito esencial está dirigido a la comprensión de la realidad en la interacción comunicativa y afectiva, que permita darle sentido, de tal manera que emerjan diversos significados e interpretaciones del objeto de estudio de este trabajo.

En este sentido, por tratarse del estudio de un fenómeno social y cultural, la investigación se orienta desde el enfoque cualitativo, basado en experiencias y en el uso de diferentes fuentes de información.

Por otra parte, la investigación-acción se configura en el diseño más pertinente para la investigación educativa, puesto que se busca movilizar, cambiar situaciones, concepciones y prácticas, dentro de las instituciones escolares. Desde esta mirada, se convierte en un proceso reflexivo y crítico, que estudia la realidad con una finalidad transformadora, involucrando los propios actores de la comunidad, y los reconoce como sujetos activos, con posibilidad de empoderamiento y de transformación de su propia realidad. De esta manera, para

la presente investigación se tomará en cuenta la propuesta de Elliot (1993, p. 88) que consiste en una espiral de autorreflexión que implica esencialmente:

a. *Planificación*: se inicia con el propósito de mejorar o cambiar algún aspecto problemático de la práctica profesional. Si se identifica un vacío o un problema, se diagnostica y se plantea la hipótesis acción o acción estratégica.

b. *Acción*: el énfasis se pone en la acción más que en la investigación; la investigación es revisada, pero su función principal es servir a la acción. La acción es deliberada y controlada. Se concibe como un cambio reflexivo de la práctica.

c. *Observación*: la observación implica la recogida y análisis de datos relacionados con algún aspecto de la práctica profesional. Se observa la acción para poder reflexionar sobre lo que se ha descubierto para, posteriormente, aplicarlo a la acción profesional.

d. *Reflexión*: esta es la fase que cierra el ciclo y da paso a la elaboración del informe y, posiblemente, el replanteamiento del problema, para iniciar un nuevo ciclo de la espiral autorreflexiva. Constituye uno de los momentos más importantes del proceso de investigación-acción.

Por tanto, se convierte en una autorreflexión de los participantes, contemplando la problemática desde el punto de vista de quienes están implicados.

Para el primer acercamiento a la población, se toma la etnografía educativa porque esta resulta ser un método de carácter interpretativo. En este sentido, se comienza con un trabajo de observación detallada y próxima a los hechos, buscando lo específico y con el fin de descubrir algún vacío o situación extraña, así como alguna cuestión particular de resaltar en este contexto. El trabajo

etnográfico, es exploratorio, descriptivo e inductivo, orientado más al proceso y la acción. En tal dirección, se realizó a partir de las siguientes fases:

a. Observación participante en el contexto del aula: se aprovecha el contacto directo con los niños y docentes, y se enfoca la mirada hacia un objetivo de investigación que sea real, controlado y que se pueda someter a comprobaciones de validez y fiabilidad.

b. Delimitación del área temática: se delimita el área temática en la lectura, y más específicamente, en la comprensión y acercamiento placentero al proceso lector.

c. Planteamiento de preguntas iniciales: para encontrar el vacío a investigar, se parte del planteamiento de diversas preguntas orientadoras, agrupadas en dos grupos: desde la franja didáctica, el ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿a quién, cuál?, y desde la franja pedagógica, ¿qué?, ¿para qué?, ¿por qué?

d. Registro de información in situ: después de consolidar las preguntas vistas anteriormente, se procede a registrarlas, para realizar un diagnóstico previo y un reconocimiento de aquellos detalles que sobresalen desde los actores escolares. Se diseñan los siguientes instrumentos de recolección de datos:

—*Encuestas y entrevistas:* conocer concepciones de lectura, didácticas y evaluación del proceso lector con los docentes de ciclo inicial, ciclo 1 y padres de familia. Conocer la concepción de lectura, el tiempo que dedican a leer en casa, qué libros tienen y cada cuánto visitan la biblioteca (Anexo 4, 5 y 6).

—*Videos:* conocer realmente cómo se lleva a cabo el proceso lector en el hogar y en el colegio; visitas a la biblioteca escolar y el acercamiento a diversidad de textos.

—*Fotos*: evidenciar las prácticas lectoras en el salón de clase a través del cuaderno de los niños, textos usados por la maestra y materiales utilizados para la enseñanza de la lectura.

—*Grabaciones de audio*: dar cuenta de la narración oral de experiencias y cuentos para analizar la apropiación de la sintaxis narrativa de los niños.

—*Documentos políticos*: lineamientos curriculares para la educación inicial (2010) —referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo (2010): conocer y confrontar con la realidad los lineamientos que, desde la parte política, deberían regular las prácticas educativas con respecto a la enseñanza de la lectura, y confrontarlo posteriormente con la realidad del aula.

—*Documentos institucionales (2013- 2014)*: PILEO, Plan de estudios, PEI, malla curricular: tener un panorama más amplio de la mirada que se tiene en la institución sobre el proceso lector y las prácticas que, desde allí, se consolidan; esto, para confrontarlas con el marco político y las prácticas en el aula.

e. *Organización y descripción de datos (2013-2014)* se comenzó un proceso de particularización de aquellos elementos que surgieron en los registros; esto, de manera sistemática, realizando tabulaciones y triangulando aquello *que se dice, lo que es y lo que debe ser*.

f. *Explicación y análisis (2014)*: se continuó con el proceso de análisis y explicación, confrontando aquella información que se recopiló y se organizó a la luz de la teoría, en cuanto al proceso lector.

g. Categorización (2013- 2014:) a partir del análisis, surgen categorías, como: lectura, concepción de lectura, estrategias didácticas, decodificación y comprensión lectora.

h. Proyección hacia el problema de investigación (2014): En tanto emergieron las categorías relacionadas anteriormente, surge el problema de investigación, el cual se centra en las estrategias didácticas y el acercamiento a la lectura placentera, pero también los textos auténticos. Se realiza así, la redacción de los objetivos de investigación.

3.1 Población

La población de estudio está compuesta por niños de 4 a 6 años de estratos 1 y 2, de dos colegios distritales de la ciudad de Bogotá, de las localidades Kennedy y Rafael Uribe Uribe. Los resultados del estudio etnográfico permiten evidenciar a niños que provienen de sectores periféricos afectados por la violencia y el desplazamiento. Se trata de niños con afectación en las relaciones afectivas con presencia de problemas emocionales, abandono, baja autoestima y pautas de crianza distorsionadas. Debido a su condición y a las dificultades para conseguir recursos que permitan su subsistencia, se generan altos niveles de deserción escolar o incluso, muchas veces se demoran en incluirlos en los colegios y fácilmente los retiran, constituyendo una dinámica escolar disímil.

Entre esta población escolar existe una alta movilidad, debido a los problemas sociales y económicos que enfrentan. Los niños son paseados de colegio en colegio, según la ubicación de la habitación arrendada por los padres de familia cercana al lugar de trabajo de éstos. Muchos de estos niños se encuentran en estado de malnutrición, debido a las dificultades económicas; este malestar acarrea indefectiblemente problemas de aprendizaje.

El rendimiento académico de los niños en muchos casos no es el mejor, incluso a muchos les cuesta disponerse para la realización de tareas o actividades que les dejan en el colegio a manera de que los padres compartan, se interesen y conozcan el proceso en el que se encuentran los hijos. Estos son procesos académicos y afectivos piezas fundamentales en el rendimiento de los niños, no obstante, a los progenitores no les queda tiempo de acompañarlos en las tareas y mucho menos realizar lecturas en casa, visitas a bibliotecas o asistencia a talleres de lectura, puesto que trabajan todo el día en labores como aseo, ventas y construcción, por lo que el tiempo libre lo dedican es a hacer el oficio del lugar donde habitan. La actividad recreativa más frecuente es llevar al niño al parque y ver televisión. (Anexo 4). Es así, como la escuela se convierte en un espacio de retroalimentación, con desarrollos de talleres que fortalezcan los procesos académicos y hasta afectivos que no alcanzan a vivenciar en casa.

3.2 Intervención. Los talleres

Dentro de la idea de trabajar la investigación-acción y en concordancia con las categorías de *lectura placentera*, donde el lector —en este caso el niño—, supere lo literal y, a través de andamiajes, genere múltiples posibilidades de interpretación de los *textos auténticos* (aquellos cotidianos, inmediatos, sociales y culturales del propio contexto), surge la propuesta didáctica de talleres pedagógicos.

De tal manera, para Ezequiel Ander-Egg (1999) los talleres son “estrategias operativas”, mediante las cuales los estudiantes avanzan en un proceso gradual de descubrimiento de los problemas, de una parte, de la realidad (social, natural) a través de la acción-reflexión inmediata o acción diferida. En otras palabras, es una estrategia pedagógica para aprender haciendo. La interdisciplinariedad juega un papel importante dentro de este proceso de construcción, en virtud de que el docente se convierte en un motivador y guía que ayuda a aprender.

Así, como estrategia didáctica, el taller es:

—*Dialógico* (se expresan interés, emociones, dudas, temores, angustias...).

—*Participativo* (no hay jerarquías evidentes entre profesores y alumnos).

—*Funcional y significativo* (aprender haciendo).

—*Lúdico* (se pone en juego el placer de leer o escribir y los juegos del lenguaje). Lo más parecido a la realidad.

—*Integrador* (se supera la dicotomía teoría-práctica).

—*Sistémico* (es planeado y revela sistematicidad de las acciones desarrolladas).

Como estrategia investigativa, según María Elvira Rodríguez (taller práctico, 2014), los talleres:

—Permiten estudiar la vida escolar.

— Advierten de una situación de aprendizaje, que puede ser observada, registrada y analizada.

—Posibilitan, a través de la etnografía, recolectar e interpretar datos y determinar concepciones y prácticas y finalmente

—Articulan intenciones investigativas y actividades docentes y de estudiantes.

3.2.1 Planeación de talleres

A continuación, veremos la planeación de los talleres pedagógicos, según las fases aportadas por Ezequiel Ander-Egg (1999).

Se realiza también atendiendo las fases enunciadas en el marco teórico relacionadas con el proceso de lectura desde *antes, durante y después* y el acercamiento placentero desde el *deseo, el goce y el placer*.

La planeación muestra el surgimiento de una experiencia significativa con la visita del maestro Fernando Soto Aparicio al colegio con el mismo nombre, lo cual da inicio a una interacción con los cuentos y la literatura lo cual sirve como guía para planear la ruta de intervención y lo cual también convierten la situación de interacción con la lectura en una *situación auténtica*.

De esta situación auténtica se desprenden diferentes talleres con diferentes textos tanto funcionales como de ficción o literarios, esto atendiendo a los postulados de Jolibert la cual sugiere la interrogación de diversos tipos de textos siempre y cuando nazcan del interés de los niños. Los tipos de textos utilizados en la siguiente ruta o planeación fueron surgiendo a medida que se avanzaba en el proceso, estos tipos de textos según la clasificación usada por Jolibert & Jacob (1998, p 57-58) son:

Funcionales: receta

Literarios o de ficción: cuentos y fábulas

Para la transposición los niños realizaron la conversión de cuento en otro modo de expresión, Jolibert & Jacob (1998, p.57) en este caso al teatro de títeres y al dibujo.

En el siguiente cuadro se observa la planeación de los talleres en sus dos momentos iniciales se sensibilización o propedéutico que abrieron el camino para observar cómo se concibe la lectura desde las dos partes maestro y niño y cómo abrir campo a situaciones auténticas de lectura placentera desde el contacto con los libros y la exploración de uno de las obras de un autor que visitará una de las instituciones escolares, convirtiéndose en un evento significativo para los estudiantes.

Tabla 1. *Planeación de talleres de sensibilización o propedéuticos y de exploración.*

Fases	Taller	Objetivo inv.	Objetivos Pedagógicos y didácticos		Unidades de análisis involucradas
Sensibilización o propedéutico	Compartir libros en el aula y biblioteca	Planificar y aplicar estrategias pedagógicas y didácticas que promuevan el acercamiento hacia la lectura de textos auténticos	<ul style="list-style-type: none"> —Propiciar un encuentro directo de los niños con los libros, para conocer qué saben de ellos, y si diferencian algunas tipologías textuales. —Planificar, junto con los estudiantes, un cronograma de las actividades respecto a lo que desean realizar con la tipología narrativa. —Planificar actividades de lectura que implican expresión plástica, corporal, visitas de un escritor 	<ul style="list-style-type: none"> Ojear, explorar, hojear y manipular diversidad de textos. —Clasificar con fichas de color las tipologías textuales. —Experimentar con lecturas placenteras 	<ul style="list-style-type: none"> —Diversidad textual. —Tipología textual. —Espacios de lectura. —Rituales de lectura en pequeños grupos o parejas. —Intervenciones predictivas. —Comentarios. —Preguntas escalonadas. —Apoyo visual y gráfico

Fases	Taller	Objetivo inv.	Objetivos Pedagógicos y didácticos		Unidades de análisis involucradas
Exploración	El autor nos cuenta	Planificar y aplicar estrategias pedagógicas y didácticas que promuevan el acercamiento hacia la lectura placentera de textos auténticos	<ul style="list-style-type: none"> —Propiciar ambientes de lectura placentera con el cuento de un autor reconocido en Colombia. —Propiciar sentido desde la voz del narrador. —Observar y registrar las comprensiones y transposiciones a otros códigos, respecto a lo que leen con la imagen y escuchan, con la narración del adulto. —Evidenciar, desde la ilustración, la secuencia narrativa como forma de reconstrucción del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> —Escoger un libro cuento fantástico, para ser escuchado y narrado por la docente en voz alta. —Conocer experiencias del autor en relación a los libros y la creación literaria, demostrando que la lectura es un placer para disfrutar. —Ilustrar la lectura que se realiza por fragmentos del libro al crear cada niño su propio texto auténtico, y darle posterior lectura individual, como grupal para culminar el placer a través de la lectura de este texto. —Diseñar un mural y una carátula basada en el libro. 	<ul style="list-style-type: none"> —Tipología textual. —Espacios de lectura. — Rituales de lectura. — Intervenciones predictivas. —Comentarios —Intertextualidad. —Interculturalidad. —Leer con todo el cuerpo/poli alfabetización transliteraria.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se observa el cuadro de planeación de los seis talleres que se desarrollaron con los niños de transición teniendo presente las variables para lograr los objetivos, los corpus previstos para la posterior sistematización y el tiempo previsto para cada taller.

Tabla 2. Planeación talleres pedagógicos

Talleres Pedagógicos	Objetivos de enseñanza y aprendizaje		Objetivos Investigativos	Productos (Corpus Previsto)	Tiempo Previsto
	Docente	Estudiante			
1. "Escuchamos y recordamos"	<p>—Planificar democráticamente un cronograma de enseñanza las actividades lectoras de un texto narrativo.</p> <p>—Planificar y realizar un encuentro dialógico entre los niños y un escritor con el fin de despertar en ellos el interés y la sensibilidad sobre los textos, su tipología básica y sobre el acto lector.</p>	<p>—Ojear y hojear diversidad de textos.</p> <p>—Adelantar la primera clasificación de las tipologías textuales con fichas de color en un cuerpo importante de textos que se logran llevar al aula.</p>	<p>—Propiciar un encuentro directo de los niños con los objetos (libros) y los sujetos que hacen posible el acto lector y determinar saberes previos sobre algunas tipologías textuales.</p> <p>_ Despertar en los niños el deseo por conocer un tipo de texto escogido en grupo, de un escritor que van a conocer e intercambiar la experiencia (goce) de la lectura.</p>	Fotografías, videos	2 talleres (dos días)
2. "Leemos y hacemos"	<p>—Propiciar ambientes físicos y simbólicos de lectura placentera a través de la lectura en voz alta.</p> <p>—Acercar a los niños al conocimiento declarativo de las partes integrantes de los textos auténticos.</p>	<p>—Escoger un cuento fantástico para ser escuchado y narrado por la docente en voz alta.</p> <p>—Indagar experiencias del autor en relación con su vida y su creación literaria.</p> <p>—Reconstruir el cuento a sus compañeros en subgrupos y luego ponerlos en común a través de la hechura de un mural.</p>	<p>—Explicar los elementos pedagógicos que intervienen en la primera aproximación placentera de los niños al texto auténtico</p>	Fotografías, videos, libros ilustrados por los niños	2 talleres (dos días)

3. "Investigamos y descubrimos"	<p>—Reconstruir la lectura colectiva del texto "Hoy, tal vez", a través de material inicial.</p> <p>—Guiar preguntas inferenciales e intertextuales sobre un nuevo texto socializado).</p>	<p>—Reconocer la silueta del texto socializado.</p> <p>—Identificar personajes, tiempo y espacio del cuento.</p> <p>—Reconstruir el texto a través de elementos del cuento que ellos consideren indicios lingüísticos e icónicos.</p>	<p>Propiciar espacios para la identificación de los indicios (título, personajes inicio y cierre) o claves necesarias para identificar el sentido del texto.</p>	<p>Videos, grabaciones, productos espontáneos de los niños</p>	<p>1 taller (una tarde)</p>
4. "Las voces de los textos y mi voz"	<p>—Auxiliar al niño lector a identificar la presencia y función de textos dentro de los textos y de en el cuento "Receta de una bruja"</p>	<p>—Conocer las características del texto instruccional como parte de los textos narrativos.</p> <p>—Valorar la importancia de la intertextualidad como parte de la estructura indicial de los textos en general.</p> <p>—Crear una receta diferente a la que se presenta en el cuento.</p>	<p>—Reforzar elementos indiciales para construir el sentido del texto.</p> <p>—Validar dimensiones pedagógicas del problema investigativo.</p>	<p>Dibujos, videos</p>	<p>1 taller (una tarde)</p>
5. "Leyendo con animales"	<p>—Presentar un texto didáctico de intención crítica (la fábula <i>El lobo, la nana y el niño</i>) para que el niño lector aproveche elementos indiciales del relato en la formación de sentidos.</p>	<p>—Centrar su labor lectora en la lectura indicial del elemento los personajes.</p> <p>—Asociar elementos literales de la fábula en elementos metafóricos.</p>	<p>—Reforzar elementos indiciales para construir el sentido del texto.</p> <p>—Validar dimensiones pedagógicas del problema investigativo.</p>	<p>Dibujos, videos grabaciones</p>	<p>1 taller (una tarde)</p>

6. “Mi voz en los títeres”	—Facilitar escenarios creativos para que los niños demuestren sus capacidades de trasponer lecturas placenteras a otros códigos.	—Seleccionar y construir personajes que representen actores de la vida real. —Presentar la obra de títeres a sus compañeros. —Identificar intertextos y metáforas a través de conversatorios posteriores a la presentación.	—Poner en escena la lectura placentera de los niños en la performance de los mismos niños.	Videos y fotos	1 taller (una tarde)
----------------------------	--	---	--	----------------	----------------------

Fuente. Elaboración propia.

Se pretendió luego, desde las categorías centrales de la investigación: Lectura Placentera y Textos Auténticos, mostrar las unidades de análisis las cuales se relacionaron desde el antes, el durante y el después con el deseo, el goce y el placer respectivamente. Estos talleres ejecutados de manera secuencial, permitieron que los niños llevaran un proceso de interpretación de los textos, se acercaran a las lecturas en ese proceso de deseo no solo de textos narrativos literarios como el cuento que pretendía a través de los indicios, centrarlos en la superestructura, al texto contextualizado y a la globalidad del texto, sino que de aquí se desprendió un trabajo más intertextual y de construcción de hipótesis de sentido, lo que está oculto en el texto, una etapa del goce, de exploración, de interrogación (Jolibert & Jacob, 1998); de establecer diálogos con los objetos, con las personas involucradas y que lograban entablar relaciones cognitivas y emocionales, para luego demostrar con la transposición que fue comprendido el texto. Es así como entre más experiencias lectoras y el uso de ellas, mayor conocimiento. Estas unidades de análisis sirvieron de orientación para la posterior sistematización.

El desarrollo del plan de intervención obligó a un plan de análisis cualitativo de datos, una sistematización cuyos resultados se muestran en el siguiente capítulo (capítulo 4).

Tabla 3. *Categorías y Unidades de Análisis*

Categorías	Definición	Subcategorías		Unidades de análisis
Lectura placentera	<p>En la obra “Placer del texto” de Barthes (1978), leer placenteramente involucra a un lector tenga la posibilidad de ir más allá del goce que es lo indecible, y abrir el espacio para que haya un juego de interpretaciones con el texto. Ese juego de interpretaciones está guiado por sospechas (Jurado, 2008): el lector actúa como un detective que no sólo se detiene en los más locales detalles, sino que desconfía de aquello que las palabras pretenden decir en un texto. Y para ello es importante superar lo literal, o lo que es igual, pasar hacia la inferencia que implica el esfuerzo de desentrañar los significados implícitos. En otras palabras, el placer en la lectura irrumpe cuando el lector es un recreador de lo que dice el texto al que se enfrenta (Condemarín, 1996).</p>	Ojear / explorar (Qué leemos)	Antes de leer (deseo)	Diversidad textual Tipologías textuales
		Hojea / manipular (Dónde leemos / cuándo leemos)		Espacios de lectura Disposiciones rituales de lectura
		Leer en voz alta /escuchar atentamente (Qué sabemos de la lectura)	Durante la lectura (goce)	Intervenciones predictivas Preguntas escalonadas Comentarios
		Dialogar /co-construir/ transponer/re construir	Después de leer (placer)	Construcción de hipótesis de sentido Intertextualidad (hipertextos y paratextos) Leer con todo el cuerpo
Textos Auténticos	<p>Producciones dinámicas abiertas a la actividad interpretativa de los posibles lectores y del contexto cultural en el que se utilizan (Jolibert, 1996). Son instrumentos semióticos que toman cuerpo según la situación comunicativa donde opera.</p>	Indexicalidad	texto contextualizado	<ul style="list-style-type: none"> -Contexto en situación (creencias y prejuicios y estereotipos) -Contexto textual (contexto físico e intención) -Tipos de texto
			Globalidad del texto	<p>Texto completo (organización espacial de la diagramación) dinámica interna (inicio/ cierre) esquema narrativo.</p> <p>Título</p> <p>Apoyo visual y/o gráfico: planos, ángulos, colores...</p> <p>Tendencias gramaticales y uso de ciertas palabras: desconocimiento del significado de las palabras.</p>

Fuente. Elaboración propia.

4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

“Voy a ir más lejos. Voy a decir que, mientras no sepamos reconocer al lector implícito,

Seguiremos pidiendo infructuosamente que se le ponga atención seria los libros para niños y a los niños como lectores.”

Chambers, (2007:65)

Este capítulo tiene por objetivo presentar los resultados obtenidos desde el diseño de la Investigación-Acción, puesto que lo que se buscó fue movilizar, cambiar situaciones, concepciones y prácticas dentro de las instituciones escolares. Desde esta mirada, el docente realizó un proceso reflexivo y crítico en el que estudió la realidad con la finalidad de transformarse y transformar la escuela misma e involucró a los propios actores de la comunidad y los reconoció como sujetos activos. Por lo tanto, para esta investigación aquí comentada se tomó en cuenta la propuesta de John Elliot (2000), la cual consistió en una espiral de autorreflexión, que envolvió momentos de acción participativa y colaborativa y, además, permitió realizar análisis crítico con los resultados que permitirá posiblemente replantear el problema con las proyecciones de las categorías emergentes e iniciar un nuevo ciclo de la espiral auto reflexivo.

Para tal evento mostramos el comportamiento de las dos categorías, con sus respectivas subcategorías y unidades de análisis, (Tabla 3) y cómo se comportaron en los tres momentos del acto lector: el antes el deseo, el durante el goce y el después el placer con la ejecución de seis talleres pedagógicos (Tabla 2) que dieron cuenta al cómo se favoreció el acercamiento a la lectura placentera de algunos textos auténticos en un grupo de niños de grado transición de dos colegios Distritales de la ciudad de Bogotá, al analizar e interpretar los datos más significativos recogidos durante las 3 fases de la ejecución de esta estrategia de implementación.

Se ira mostrando paralelamente resultados y fragmentos de la sistematización que dan cuenta del proceso el cual se llevó a cabo para lograr las conclusiones. Para tal acción es necesario mostrar la codificación de los instrumentos utilizados para recolectar los corpus durante la implementación y la codificación de las categorías y unidades de análisis.

Tabla 4. Codificación de instrumentos de recolección de corpus

TIPO DE CORPUS	BITACORA	VIDEOS INTERACCIONES EN AULA	GRABACIONES DE INTERACCIONES EN AULA	FOTOGRAFIAS	ELABORACIONES DE LOS NIÑOS
CODIGO	(B)	(VI)	(GI)	(F)	(EN)

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5. Codificación de categorías y unidades de análisis

Categorías	Subcategoría	Unidades de análisis		
Lectura Placentera (LP)	Antes de leer (deseo)	Ojear / explorar SC1 (Qué leemos)	Diversidad textual(UA1) Tipologías textuales(UA 2) Espacios de lectura (UA 3)	
		Hojear / manipular SC2 (Dónde leemos / cuándo leemos) SC3	Disposiciones rituales de lectura(UA 4)	
	Durante la lectura (goce)	Leer en voz alta /escuchar atentamente SC4 (Qué sabemos de la lectura) SC5	Intervenciones predictivas(UA 5) Preguntas escalonadas(UA 6) Comentarios(UA7)	
	Después de leer (placer)	Dialogar /co-construir/ transponer/reconstruir SC6	Intertextualidad(hipertextos y paratextos)(UA 8) Leer con todo el cuerpo(UA 9) Construcción de hipótesis de sentido(UA 10)	
	Textos Auténticos (TA)		Texto contextualizado SC1	Tipo de texto(UA 1) Contexto textual, Elementos situación de comunicación (autor, mensaje, destinatario)(UA 2)
		Indexicalidad		Texto completo, dinámica interna, esquema narrativo. (inicio, nudo, desenlace)(UA 3) Personajes (UA 4)
		Globalidad del texto SC2	Apoyo visual y/o gráfico: planos, ángulos, colores, titulo (INDICIOS)...(UA 5) Tendencias gramaticales y uso de ciertas palabras : Había una vez y colorín colorado, nuevas plabras (UA)	

Fuente: Elaboración propia.

Dado que la experiencia investigativa permitió evidenciar que los niños de transición aún no alcanzaban niveles o planos aceptables de lectura (tras las líneas, detrás de las líneas), logramos comprender que sí eran capaces de leer su cultura con las pistas que el mundo les ofrece, y que están amalgamados en imágenes, objetos y todos aquellos signos que están puestos para interpretar (Barthes,1971). Tal comprensión estuvo enmarcada y fundamentada con la perspectiva socio-semiótica del acto lector. Al respecto Barthes advierte: “Leer es hacer trabajar a nuestro cuerpo siguiendo la llamada de los signos del texto, de todos esos lenguajes que lo atraviesan y que forman una especie de irisada profundidad en cada frase (1971, p. 34). Desde este autor, podemos decir que leer es, ante todo, activar una actitud de exploración mediante la cual se toman signos indiciales que ofrece un texto y las transforman en claves que van acercando al lector a la elaboración de hipótesis de sentido.

Fabio Jurado (2008) estudia los postulados de Barthes de lo que se puede inferir que define al lector como una especie de detective (forense), que no sólo se detiene en los más locales detalles, sino que desconfía de aquello que las palabras pretenden decir en un texto y así, literalmente juega con la búsqueda del crimen, del sentido. Y para que se genere juego de interpretaciones, es necesario que el niño se enfrente a textos que circulan en su entorno, los que intercambian y usan en situaciones reales. Con Jolibert & Jacob (1998) podemos llamarlos “textos auténticos”, esto es, producciones dinámicas abiertas de uso y a la capacidad interpretativa de los lectores y a la cultura, dentro de unas coordenadas históricas de conocimiento. Para todo esto es importante superar el plano literal de textualidad o, lo que es igual, pasar hacia el plano donde se permite el trabajo inferencial que implica el esfuerzo de desentrañar los significados implícitos y explorar el querer-decir textural. En otras palabras, el leer no es más que la interpretación de indicios que va entregando el mismo texto para ser descifrado, Jolibert (2008).

Nace así la necesidad de transformar la mirada que se tiene del niño lector como un sujeto pasivo a la de un protagonista y productor de sus propias responsabilidades, e interesado en aquello que le produce generación de sentido sobre las experiencias por medio de las cuales se involucran todos los sentidos, el lenguaje del niño está mediado, tanto por las experiencias con los otros, como con los estímulos del ambiente en el que está inmerso. A propósito de esto, y apostando por el dialogismo de modelos teóricos, dichas experiencias las denomina Rosenblatt (1994), procesos transaccionales. Desde esa perspectiva surge el reconocimiento del sujeto como lector en su relación con el texto objeto en un contexto particular. A continuación, desarrollamos este proceso relacionándolo con los conceptos de placer lector, acuñado por Barthes (1978)

4.1 El antes, Explorar y manipular la lectura: El deseo

En ese proceso, al encontrarse el lector con el texto, inicia procesos como observar, ojear, interrogar, manipular y analizar sus elementos constitutivos. Por cierto, la lectura frecuente forma lectores autónomos y comprometidos, mientras que la lectura en silencio, sostenida y sin interrupciones permite que los niños vayan adquiriendo el hábito y la realización de lecturas por sí solos (Chambers, 2007). Sin embargo, Barthes (1987) plantea que la falta de pertinencia en el análisis de los elementos del texto lleva al lector a la imposibilidad de experimentar y descubrir datos esenciales y ocultos, los cuales sí explota un lector experto, quien debe realizar con los textos, imágenes, ciudades, rostros, gestos y escenas; en fin, con toda la experiencia sígnica contienda en su unicidad, una *semiosis infinita* a que se ve.

Tabla 6 Fragmento taller 1 “Escuchamos y recordamos”.

FRAGMENTOS DEL CORPUS QUE REVELAN CONDUCTAS DE CT a partir de UA	NOTAS SOBRE CONDUCTAS EVIDENCIADAS	CATEGORÍAS EMERGENTES
<p>UA2 SC1 C2. D- ¿Sabes de qué se trata este libro? NA: _ “Profe, este cuento es de miedo, porque tiene unos dinosaurios que me asustan”- (Se refiere a un libro informativo de dinosaurios.)</p> <p>D- “¿Cuál es el título?” A- “¿Qué es eso?”</p> <p>D- “¿Cómo se llama este libro?” NA – “¡Ahhh!”- Mira en la portada las imágenes y deduce NA – “Los dinosaurios que querían comerse a los animales” UA1-UA3-UA4- SC1 C2 %% NM: -“Este es un cuento, porque tiene dibujos. ¡Como el de la bella durmiente!”- NA: “Este no es un cuento porque no tiene fin”-</p>	<p>Con este primer taller se proyectan otras estrategias para adentrarse en la lectura de las tipologías a partir de los indicios, desde la carátula del libro, la superestructura textual (inicio, nudo desenlace). Que los asemeja o no unos de otros.</p> <p>La lectura en voz alta es un acto que conmueve porque despierta una reacción emocional que impacta demostrado cuando los vemos sin parpadear, asustarse al subir el tono de voz después del suspenso, reírse con alguna locura, pedir que termine el cuento todo lo anterior a través los mensajes y estímulos que emana el relato al estudiante, pero que se queda en el solo goce. La docente. Se hacen preguntas predictivas UA5, respecto a la imagen de portada, se anticipan algunos hechos, existen algunos comentarios por parte de los niños UA7 al hacer relación con otros textos leídos anteriormente. (GI) Que es posible ser escritores e ilustradores al lograr transponer con la ilustración.</p> <p>Se hace necesario con los demás talleres Abrir más espacios y ver la lectura como acto colectivo en donde se construya conocimiento al confrontar ideas de los compañeros, no se escuchan entre ellos mismos (GI) por lo tanto de las estrategias que el docente emplee como la narración, las imágenes expuestas, la participación gradual de los estudiantes, el tiempo, los espacios, la organización el grupo, los turnos en el habla, son condiciones necesarias para lograr centrar la atención con la lectura en voz alta.</p> <p>Orientación de la docente sobre diversos modelos textuales, transformarlos para que ellos lo hagan propios, pero no sin antes interrogarlos con las pistas que estos le generan. Se ve la necesidad de continuar inicialmente con la sensibilización y aproximación al texto narrativo, por la dinámica interna que este posee como la secuencialidad, los conflictos (GI) Para luego desplegar a otros géneros literarios según la intención de cada uno y generar mayor significado y coherencia según el uso del texto. Como docentes cuestionarnos sobre: ¿Cómo hacemos para que se sepa qué es una receta y no un cuento? ¿Cómo leer un cuento que genere miedo? ¿Cómo lograr que los niños al transponer un texto otros lo puedan comprender?</p> <p>Demuestran (GI) mayor goce por tener el libro objeto en sus manos, para poderlo explorar, que otras actividades que pierden la motivación fácilmente (canciones, películas, cortometrajes, poesías, refranes)</p>	<p>Cuando la docente lee, los niños hacen contacto físico, se acercan a ella, la acarician, le tocan el cabello, las piernas, ponen sus cabecitas en el hombro de la docente. Otros se relajan y se acuestan en el piso. KINESIA, PROXEMIA.</p> <p>No se escuchan entre ellos mismos cuando narran, la escucha, clave en la lectura en voz alta.</p> <p>La voz del narrador como mediador transmite el texto, imprescindible en estas primeras edades y el niño, incapaz de aprehender el significado del texto sin la ayuda del adulto mediador.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Convocado como lector. A continuación tomamos un fragmento del corpus del primer taller “escuchemos y recordemos” para evidenciar las respuestas de los niños cuando se enfrentan al texto objeto y evidenciar unidades de análisis que se configuran en esta primera etapa. (Anexo 8)

En este proceso de motivación y expectativa, el lector experto, tiene la experiencia de enfrentar los textos desde el deseo y la emocionalidad que le suscita el colorido y la curiosidad de lo que puede encontrar en de dicho objeto; sin embargo, la lectura no puede quedarse en el acto inicial del deseo, sino que la lectura debe organizarse y orientarse a desarrollar procesos. Es que desear, del latín *desidium*, significa tanto lo que se anhela conocer como lo que se vive con desidia, con ociosidad. Se trata, entonces, de vagar por el texto, como el *flaneur* vaga por la ciudad.

Lo anterior suscita activar saberes previos, experiencias literarias anteriores que el niño-lector está forzado a aportar en el proceso lector mismo. Así pues, Barthes (1978) precisa la existencia de una huella de deseo que queda en el interior de una lectura y utiliza tal situación para relacionar el acto de leer con la marca casi ritual de una iniciación de lecturas asociadas a las lecturas libres o impuestas. A su vez, Jolibert (2003) precisa la lectura y el deseo con la visión constructivista de la interacción con otros lectores, incluyendo al maestro como facilitador de contacto con variedad de textos. Se realiza un segundo taller de sensibilización “leemos y hacemos” Con el fin de mirar cómo actúa el docente en la formulación de preguntas y las respuestas de los niños con la interacción con el texto objeto desde la lectura en voz alta y el interés por conocer el autor de uno de esos cuentos que tanto desean para ser leídos con el ánimo de plasmarlo a través de la ilustración.

Tabla 7. Fragmentos del taller 2 “Leemos y hacemos”

FRAGMENTOS DEL CORPUS QUE REVELAN CONDUCTAS DE CT a partir de UA	NOTAS SOBRE CONDUCTAS EVIDENCIADAS	CATEGORÍAS EMERGENTES
<p>UA8 UA9 UA10 SC6 C1</p> <p>D: - “¡Vamos a dibujar con crayolas en esta hoja blanca lo que han entendido de lo leído. ¿Qué pasó? (intención) ¿cómo lo imaginan? (descripción) No se van a copiar del compañero. Recuerden escribir dentro del círculo el número que continua” (secuencia) MF-“ ¿Profe, me prestas el libro para dibujar?”</p>	<p>Lo más significativo es cuando los niños personificando a los personajes del cuento Guacas y Guacamayas realizan preguntas que han quedado sin responder, pero que a su vez el autor les dice que cada lector interpreta de maneras distintas y que el escribirles le genera un juego con la palabra, que de estas actividades salgan ideas productivas, que la lectura está al alcance de todos de maneras distintas, que la lectura se evidencia en cada momento y en cada lugar. Antes de esta visita, cada estudiante, con ayuda de la docente, organiza las secuencias, las lee y luego inicia la apreciación del trabajo con los demás. Cuando se logra dar fin a la obra, los estudiantes dan su punto de vista y se sorprenden. Como ha sido un trabajo de construcción conjunta, un espacio de aceptación de sí mismo y del otro (compañeros, docente, texto) han tenido que intercambiar experiencias, dar aportes e ideas para luego ser plasmada las iniciativas propias con el placer de crear y recrear significados y afectos, reconoce, libera y expresa</p>	<p>La expresión gestual, corporal y Verbal juegan un papel muy importante en el proceso de transferir, pues permite que de mayor Significado a lo que imagina a través de la escucha, de la narración.</p>

Fuente: Elaboración propia

Nótese que cada estudiante al escuchar desde la voz de la docente transpone con otros códigos de lo que logró comprender haciendo su propio texto auténtico; para lo cual no solo experimenta la tensión durante las lecturas esperando un final, sino que sienten placer cuando logran plasmarla (transponerla) para luego compartirla con sus pares y familiares. Termina no solo con placer de haber logrado terminar su propia obra y de darle una lectura interpretativa con sus propios dibujos, sino con la hipótesis de sentido cuando el autor del libro se presenta en la institución y explica sus motivaciones y el valor de la lectura, de lo desbordado que significa leer en el contexto (nubes, pájaros, etc.) Comenta: No puede escribirse si no existen los lectores, que como afirma Barthes no se puede escribir lo que no se leerá, es el texto no solo desde este escritor, sino a los textos de los propios niños expresados en un lenguaje que con el imaginario del autor dan sentido. Sin

embargo, falta en esta lengua escrita los detalles de una secuencia narrativa, el espacio, el tiempo, la construcción desde los mismos personajes. (Anexo 9)

4.2 El durante, leer en voz alta y jugar a ser investigador: el goce

Este momento está asociado con el goce, ya que después de husmear ociosamente buscando algo que le falta, algo que no tiene (deseo), nace aquí la sensación de buscar los indicios que lo lanzarán irrevocablemente a descubrir las señales, a activar sus acciones cognitivas de adivinación, sospecha y trabajo a través de actividades mentales como la predicción, la inferencia y la construcción de hipótesis sobre el querer decir del texto.

Gozar, viene del latín *gaudium*, que significa sacar un provecho de algo o de alguien que se posee, exprimir el jugo de la naranja y botar las pepas, porque al gozar, hay *disfrute* y también hay *desfrute*, o sea, privación del fruto a una planta antes de que llegue a su sazón. Y ni qué decir con la comparación del español *gozar* con el francés *jouir* (que también es correr un velo o correrse en un acto sexual)¹. Gozar es, en suma, sacar lo oculto a flote, des-enmascarar, trabajar en beneficio de la obtención del jugo de la fruta, oculto, en la piel de su estructura de tejido.

Y en esta acción compleja, el maestro es, entonces, un “mediador” (Chambers, 2007), un ayudador de la acción de correr, de exprimir, de llegar a la esencia. En tal acto, se emplean estrategias como contar historias, hacer lecturas en voz alta, trabajar con tipologías textuales; pero, además, con teatro de títeres, sombras chinas, relato de historias de vida, películas, entre otras. Estas actividades textuales diferentes al escrito, están centradas en el intérprete y la audiencia, las cuales se orientan al lector para generar identidad cultural, articular aprendizajes y

¹ Confróntese la vecindad fonética de este verbo con el verbo jugar y tocar en francés: *jouer*

construir sentidos. Parafraseando a Jolibert, el texto demanda centenares de señales, de informaciones, para interpretar en la construcción de sentido.

Tabla 8. *Fragmentos del taller 3 “Investigamos y descubrimos”*

FRAGMENTOS DEL CORPUS QUE REVELAN CONDUCTAS DE CT a partir de UA	NOTAS SOBRE CONDUCTAS EVIDENCIADAS	CATEGORÍAS EMERGENTES
<p>D:-¿Cómo se llama este cuento?-</p> <p>F:-“¡La niña triste!”</p> <p>A:-“No, caperucita roja”</p> <p>M:-“Está triste porque está mal peinada.”</p> <p>UA8, UA9,UA10, SC3 UA1 (VI)</p> <p>UA3,UA4,UA5 SC1-SC2 C2 (VI, F)</p> <p>D. Dónde sucederá la historia?</p> <p>N- En el bosque...</p> <p>D-Ya sabemos en dónde sucede la historia. (La maestra inicia la narración) “Un día tres bandidos entraron a su casa sin tocar... “¿Qué clase de bandidos eran? Investigadores es hora de descubrir otro personaje (los niños palpan materiales dentro de la bolsa) -Aquí se encuentra la mascota con la que la mayoría de ellos cargan.</p> <p>N- piratas</p>	<p>La secuencia narrativa tiene un orden didáctico con datos iniciales desde la portada con la imagen con la que el niño lector logra anticipar a través de preguntas escalonadas por parte del docente (del adulto) identifica claves y lo va involucrando dentro de la historia. (superestructura del texto)</p> <p>Las predicciones anunciando tener abierto los sentidos, oídos, la vista y el tacto, para que descubran además el lugar donde sucede la historia y los personajes Leer con todo el cuerpo.</p> <p>La secuencia visual. Se hace alusión a que son investigadores o detectives que deben encontrar las pistas desde los personajes La imagen, su intención es crear niveles de significados abiertos a las interpretaciones. Los niños van construyendo hipótesis de sentido a partir de las representaciones que brinda la semiótica con los símbolos insertados en la cultura.</p> <p>Pluma=loro=mascota de pirata. O escoba=bruja. El niño introduce sus concepciones del mundo, sus intereses, deseos, saberes previos, necesidades y su condición social en el mundo, es decir, su historia de vida. Actualización creativa que realiza el lector, cuando incorpora su mundo semiótico, con el mundo semiótico del texto. Es importante por eso acercar a los niños a diversidad de textos que los lleve a predecir y jugar con el lenguaje y la literatura. Los personajes producen efectos en el lector, que serían las revelaciones sobre los hechos de los niños después de la lectura expresiones de sentimientos, identificación con los personajes, comparaciones inmediatas con situaciones vividas, reelaboración de la historia, inferencias, deseos de representación por medio de la ilustración o la dramatización Se vincula el lector con el texto.</p>	<p>Para los niños la repetición juega un papel importante.</p> <p>Lo emocional +estético.</p> <p>Metáfora, Metonimia, hipérbole, personificación</p> <p>Después de un antes hay un después,</p> <p>Una acción hay una reacción.</p> <p>Sonidos onomatopeyicos</p>

Fuente: Elaboración propia

Así las cosas, los lectores iniciados desde el deseo hasta el goce, experimentan la lectura de manera casi visceral, movidos por la búsqueda de algo recóndito, y se convierten en investigadores de claves contextuales y de elementos de la situación de la comunicación; por ejemplo, con el género literario se inicia la interrogación desde la portada, nombre del autor, el título, la imagen que invita a predecir el desenlace, con preguntas escalonadas como estrategia de animación para formar lectores menos novatos. De hecho, los resultados de la observación y el análisis de la investigación que hace esta apuesta investigativa (2013-2014), revela que los niños manifiestan que necesitan explorar el texto y logran vincularse a él desde la carga afectiva y emocional que les genera con los personajes como las hadas, los piratas, las brujas, entre otros. Pero, también lo hacen desde las acciones como cocinar leyendo una receta, actuar leyendo una obra, jugar a reconstruir las escenas de una película, en fin lecturas lúdicas que pretenden dar sentido a lo leído.

Para este tercer taller, momento de desarrollo, fue necesario para la reconstrucción colectiva de la secuencia narrativa implementar un juego didáctico en el cual los niños hicieron ilustraciones en hojas blancas con las imágenes del cuento y los niños las trataron de organizar secuencialmente para posteriormente narrarlo, según la estructura de sucesos, con ayuda del grupo.(Anexo 10)

Tabla 9. Fragmentos del taller 4 “Las voces de los textos y mi voz”

FRAGMENTOS DEL CORPUS QUE REVELAN CONDUCTAS DE CT a partir de UA	NOTAS SOBRE CONDUCTAS EVIDENCIADAS	CATEGORÍAS EMERGENTES
<p>UA1, UA2, SC1- UA8,UA9,SC6 C1</p> <p>UA1,UA2, SC1 UA5 SC2 C2</p> <p>UA6 UA7 SC 2 C1 (VI) (F)</p> <p>D- “En el cuento que leímos en el taller pasado, la niña le entrego algo al príncipe para que este no estuviera triste porque ella no se iba a casar con él, que era?”</p> <p>M- “¿Un beso?”</p> <p>Noo. “Una receta para hacer unos pastelillos dulces”</p> <p>D- ¿Qué es una receta?</p> <p>M-“Una receta es para comer algo</p>	<p>Retomaron el texto narrativo y descubrieron dentro el texto instructivo (receta) tipología textual</p> <p>Leyeron silenciosamente entre los narrativos buscando indicios imágenes donde se cocinaba y llevarlos a lo que implica hacer una receta, para dar significado de la receta Hipótesis de sentido desde el género narrativo al instruccional.</p> <p>Interrogaron el texto y encontraron lo que conocen de las recetas por actividades previas (conocimientos previos).</p>	<p>Multisensorial. Necesita Leer con todo el cuerpo o poli-alfabetización trans-literaria</p> <p>Carga emocional afectiva.</p>

Fuente: Elaboración propia

Importante destacar en este cuarto taller cómo el formato de la receta no es suficiente para identificar el tipo de texto, puesto que en casa no han tenido la experiencia de visualizar recetas como tal, de hecho fue indispensable ver varias recetas, compararlas y dialogar sobre ellas para que identificaran los principales indicios que dan información sobre el tipo de texto y los cuales iban a ser reconstruidos en las producciones graficas de los niños estos indicios fueron, los guiones o viñetas y las ilustraciones . Así, se comienzan a entender la fina red de relaciones semióticas que los textos tienen; esto es, gozan el texto. Y, tal como dice Barthes, el niño Juega al Texto (sentido lúdico), sin descuidar que jugar también es un término musical donde escuchar e interpretar no son términos diferenciados. (Anexo 11)

Tabla 10. Fragmentos del taller 5 “Leyendo con animales”

FRAGMENTOS DEL CORPUS QUE REVELAN CONDUCTAS DE CT a partir de UA	NOTAS SOBRE CONDUCTAS EVIDENCIADAS	CATEGORÍAS EMERGENTES
<p>(C1UA10) (UA2,3,4,5,67)</p> <p>Cuando se les plantea hacer su propia fabula:</p> <p>D- “Qué quieren enseñar con la fábula?”</p> <p>M- Ah! Un personaje le enseña a otro personaje. Yo quiero que un perrito le enseñe a un gatico”</p> <p>D- Pero qué quieres que le enseñe?</p> <p>E – “Pues por ejemplo que no sea grosero”. A no escupir a los compañeros ni darles patadas”</p>	<p>(UA 6- 10) (UA3 -4) Saben que hay personajes en la historia. Que a partir de las características pueden hacer su propia fabula. Pero la enseñanza o moraleja solo la descubren cuando se les lee dos fabulas más. Uso de personajes de animales cercanos a ellos como perros, gatos o personaje de fabulas ya leídas como león o ratón. Se enfocan hacia la amistad y las problemáticas en torno a la escuela, envidias, peleas, sentimientos de tristeza o alegría.</p> <p>(UA4 UA9) La interacción permitió que ellos se acercaran y mientras se leían las fabulas existieran contactos afectivos como el tocar los brazos de la docente o acariciar su pelo, lo cual se interpretaría como que los pequeños aprovechan este momento placentero con el placer de tocar, la caricia como un <u>espacio que significa para ellos afecto.</u></p>	<p>Ilustración acompañada de narración.</p> <p>Inferencias de lugar, tiempo espacio, causa</p> <p>Contacto físico</p>

Fuente: Elaboración propia

Así, pues, gozar se reduce a tocar, jugar y escuchar lo que el texto canta, cuando es tocado lúdicamente por el lector². Con éste quinto taller con la fábula se resalta la metáfora cuando el niño le da identidad en la escena con la relación entre los personajes y sus características, pero también con los pequeños cambios que hacen de una página a otra al generar hipótesis a través de los significantes. (Anexo 12)

² Barthes utiliza el verbo *jouer*, en el doble sentido, como Jugar e interpretar, tocar o representar por ejemplo una obra de teatro. El Texto es comparado con una partitura, donde el lector colabora con la interpretación.

Los niños encuentran además como indicio principal los personajes de los animales para reconocer una fábula. El indicio principal denominado moraleja fue paulatinamente comprendido por los niños, aunque se necesita más tiempo y otras estrategias para avanzar en la comprensión de tal concepto.

4.3 Después, co-construir y reconstruir: placer

El goce no es aún decible, mientras que el placer sí. Hay placer cuando se dice lo que estaba oculto. Placer significa, en una de sus acepciones etimológicas, producir satisfacción de un deseo; estar contento. Contento o feliz porque se pudo hablar. Por ejemplo, se sabe por el psicoanálisis que las personas histéricas cambian un acto de goce (un acto carnal) por uno de placer (hablar en un parque); son dos maneras, pues, de sentir placer. Contento viene del latín *contentus*, que a su vez viene del verbo *continere* (*mantener dentro*). Algo bueno ha entrado a nosotros después de la tensión del deseo y la tragedia del goce, y nos pone alegres. Ya no hay nada que nos moleste porque podemos decir, porque el lector puede decir: **El texto quiere decir X.**

En este último taller los niños se apropian del texto con la transposición “la voz de los títeres y mi voz”. Se ha facilitado el escenario para la transposición del texto narrativo a el teatro de títeres, realmente se ha jugado con el texto de manera libre y placentera, los niños han podido mostrar sus obras dando vida a los personajes creados por ellos, agregando situaciones vividas o leídas en otros espacios de lectura (películas, cuentos, novelas o de su propia vida) y los otros han podido leer lo que sus compañeros han escrito vinculándose en ellas con las risas, las preguntas, la colaboración cambiando la escenografía, o ayudando a manejar los títeres de su compañero. La lectura está estrechamente relacionada con la narración y la escritura.

Tabla 11. Fragmentos del taller 6 “Mi voz en los títeres”

FRAGMENTOS DEL CORPUS QUE REVELAN CONDUCTAS DE CT a partir de UA	NOTAS SOBRE CONDUCTAS EVIDENCIADAS	CATEGORÍAS EMERGENTES
<p>VI) (F) se escuchan frases como “había una vez” “y después” “y colorín colorado” “y entonces” a partir de las preguntas escalonadas de la docente tales como y entonces que paso después?, ¿dónde sucede la historia? ¿Cómo estaba el tiempo?, y ¿cómo termina?</p>	<p>(UA8) (UA2) La mayoría de los niños olvidó su fabula, así que volvieron a al texto realizado en el anterior taller lo leyeron y comenzaron a crear ambientes y situaciones. Convirtieron el aula en un espacio de juego y disfrute, donde lo que importaba era contar una historia, ser escuchados y escuchar las historias de los otros. Se reían unos de otros, colaboraban con el manejo de los títeres cuando realizaron más de dos personajes.</p>	<p>Ingresar elementos nuevos al aula y disponer de manera distinta el salón o que los niños adopten posturas corporales diferentes, agregan goce a la experiencia lectora.</p>

Fuente: Elaboración propia

Así las cosas, el lector en ese acto de apropiación necesita reconstruir y transponer el texto a un lenguaje público. Por lo tanto, el placer se acerca al lector por la vía de la escritura. “No se puede leer sin escribir y escribir sin leer” (Jolibert & Jacob, 1998). Pero no necesariamente la acción de escribir en realidad, sino tan sólo el deseo de plasmar, transferir en otro texto con el cuerpo, el dibujo, la oralidad o la escritura. Barthes (1987) recordando a Roger La-porte afirma que una lectura que no esté llamando a la escritura tiene algo de incomprensible. Desde esa perspectiva, Barthes confirma cómo la lectura resulta ser verdaderamente la producción de una forma de trabajo, y el producto (consumido) se convierte en producción, en deseo de producción y cómo esa sucesión de deseos comienza a desatarse. (Anexo 13)

Para finalizar, confrontando los análisis iniciales en relación con la lectura evidenciados a través de la etnografía educativa y que dieron pie para generar la pregunta de investigación se pueden evidenciar avances concretos en el proceso de acercamiento placentero a la lectura de textos auténticos:

Entre los resultados más concretos encontramos que los niños:

- Saben que pueden encontrar diversidad de textos en su entorno social y que tienen un uso.
- Producen textos tanto funcionales (receta) como de ficción (cuentos, narraciones, fábulas, obra de títeres y dibujos).
- Son autónomos a la hora de elegir sus textos y han aprendido a cuidarlos, clasificarlos, compartirlos y narrarlos en pro de relacionarse con otros a través de la lectura.
- Logran narrar a sus compañeros de transición y a los niños más pequeños de pre-jardín en visitas de lectura lo esencial de un cuento a través de las imágenes.
- Transforman el cuento narrado en una ilustración y en una obra de títeres.
- Identifican indicios como lo que sugieren portada, imágenes, palabras, estructura.
- Realizan una receta inventada con dibujos y grafías y son capaces de leerla para prepararla.
- Averiguan desde sus textos completos el significado, confrontando las de los demás y proponen su interpretación global.
- Verifican a lo largo de la lectura su hipótesis de sentido.

- Contestan a preguntas escalonadas de la docente como: (¿Por qué lo dices?, ¿Dónde lo viste antes? ¿Qué crees que pasara después? ¿Por qué lo haría? ¿Qué quiere decir con ello?)

Es necesario resaltar el rol del docente y el fortalecimiento de su imagen en ésta investigación, ya que de ellos depende gran parte la transformación a una mejor calidad educativa. La apropiación cada disciplina es importante, pero también la función social como líder e investigador, de diseñar y poner en práctica estrategias pedagógicas y didácticas, capaz de avanzar en conocimientos y crear espacios de encuentro e integración; que sean mediadores entre la cultura y las nuevas generaciones, docentes que pregunten, que indaguen y que cuestionen, que crean vínculos en los cuales la transformación sea elemento clave para que los niños puedan comprenderse a sí mismos, entendiendo el mundo que los rodea y encontrando su propio lugar desde el cual actuar activamente en la sociedad en que viven.

4.4. Categorías emergentes

4.4.1 Factores afectivos (lectura desciframiento emocional)

Al confrontar la tesis inicial con las huellas dejadas por los niños de transición de los dos colegios en el desarrollo de la investigación, no solamente corroboramos la fuerte incidencia de los textos auténticos en la construcción de una lectura placentera, sino que además encontramos una significativa correlación entre niños, textos y los lazos afectivos que se tejen con la maestra, los compañeros y la familia durante los rituales de lectura. Surgieron tres categorías que se derivan del desciframiento emocional en la escuela y en la casa: La lectura

que viaja a casa, el aula como espacio de aprendizaje de la lectura y afecto y creatividad.

4.4.1.1 Categoría 1. La lectura viaja a casa.

La familia presenta una tendencia al arraigo cultural por la lectura tradicional cuando produce y reproduce prácticas hacían que generan apatía y aburrimiento en los niños no obstante, tras la experiencia emergió la necesidad para que los niños llevaran los cuentos al hogar por sugerencia de los mismos y se creó el *cuaderno viajero*, el cual llevan a casa junto con su cuento favorito y lo leen en familia para luego realizar una ilustración y al otro día narrarlo en clase. Esta actividad llevó la lectura al núcleo familiar y logró crear lazos más afectivos, abrió un pequeño espacio para compartir en familia y vincularla en el proceso lector. Los niños se convierten en protagonistas, al centrar la atención en su hogar cuando comparte con sus padres la experiencia de la lectura y en el aula cuando expone su producción con los demás.

4.4.1.2 Categoría 2. El aula como espacio de aprendizaje de la lectura

El espacio mismo de la escuela es de gran influencia en las prácticas de la lectura; la institución en sí misma se torna en un juego de relaciones que influye notablemente en el placer lector. Se creó el viernes de lectura con los niños de jardín y pre-jardín a los cuales, los niños de transición les leen y comparten con ellos en un ambiente de amistad y convivencia con el placer de poderles leer a otros. La escuela como todo espacio social no es un territorio uniforme, allí hay prácticas que se construyen colectivamente con las vivencias pensamientos y sentimientos de cada niño, pero que se logra construir y reconstruir permitiéndoles ser autónomos y creativos. Las actitudes que muestran los niños en sus prácticas de lectura son al mismo tiempo el espacio simbólico de negociación con el mundo

exterior, sus roles les permiten ser, sentir, actuar, decir, escribir, son maneras de manifestar su pensamiento. Muchas de estas prácticas las reciben por sus vivencias en experiencias dadoras de sentido.

Entre la contrastación y la relación de los resultados de la investigación con los aportes de los autores consultados, podemos reconocer en la escuela un espacio de construcción de lectura auténtica y placentera, fuerte influencia en los niños escolares. Una vez aplicados los instrumentos de recolección de datos, procesados los mismos y obtenida la información que de ellos se generó conjuntamente con los respectivos análisis, se obtuvieron unos resultados que permitieron proponer la escuela como el lugar trascendente, ese espacio capaz de adoptar nuevos paradigmas, actuando como generadora de lectores autónomos, investigadores, estimulando en los niños el deseo por el conocimiento.

La participación de los niños en las prácticas educativas hace de la escuela el escenario propicio para el análisis y la reflexión constante de las situaciones culturales y sociales desde las propias voces, pensamientos y sueños. En los pequeños de ciclo inicial la evaluación de la lectura no puede ser inmediata, exigir al niño solo la punta del iceberg y dejar de lado todo lo que hay escondido, aquello que no se puede ver a simple vista debe ser interpretado. Resulta inoportuno decir al niño cual es el hilo conductor del pensamiento, que responda a una evaluación de memoria o que solo identifique personajes. Él construye su hipótesis de sentido a medida que pasa el tiempo y se encuentra con la experiencia lectora y aprende a interrogar los textos jugando con ellos. A los niños de 4 años les gusta quedarse en ese plano metafórico, a medida que lee va formando criterio y experiencia. A más experiencias lectoras más ávido investigador lector se va formando.

4.4.1.3 Categoría 3: afecto y creatividad

Se encontró durante este acompañamiento a los pequeños, que el proceso lector se ve condicionado por el afecto y la creatividad, los niños aprovechan el momento de lectura para entrar en contacto con la maestra, tocar su cabello sus manos, escuchar la voz personificada, un ritual de lectura que se llevaba a cabo sentados y se prestaba para que los pequeños la miraran a los ojos y detallaran sus movimientos de labios, su mirada sus gestos, leían a su profesora o al personaje que quería interpretar. El niño en el silencio individual representa la literatura con la fantasía de personajes y lugares para descubrir aquello que les inquieta de las historias o de escritos estrechamente ligados al momento que transmite y construye cultura, cargadas de afecto, pero que se encarga de recrear el conocimiento existente y la creación de uno nuevo para de hallarle sentido. Lo anterior se logró gracias al contacto y la construcción con los otros, con sus pares, con su maestra y la necesidad de expresar a través de diferentes lenguajes. Mari Carmen Díez (2015), reconocida pedagoga española plantea la escuela de ciclo inicial como “*un sitio de encuentro entre personas*” en donde se gestan una serie de alejamientos o acercamientos afectivos los cuales se convierten en recurrentes para el favorecimiento de aprendizajes posteriores, “cuando hay seguridad afectiva los niños aprenden lo que sea”.

Esta investigación tuvo un valioso aporte dado desde la entrevista (próxima a publicarse), que las investigadoras obtuvimos con el escritor Fernando Soto Aparicio, quien con sus respuestas expresa lo genera a él poder escribir, de jugar con la palabra, quien observa desde sus escritos como salen ideas productivas en los lectores, así, entiende que la lectura está al alcance de todos de maneras distintas y que se evidencia en cada momento y en cada lugar. El autor expone además, que la lectura no sólo se da en el texto impreso, sino que existen otras maneras de leer, las nubes, los pájaros, una imagen, e invita a las docentes a

continuar con el proceso formador e investigativo por el placer de la lectura a través de los sentidos.

El aporte de la presente investigación para los Colegios Distritales, consiste en invitar a las maestras a “aprender a leer los niños” ver esas cosas sutiles, ellos entregan sus hipótesis no solo diciéndolas con palabras. La docente interpreta una partitura en esa mediación lo que realmente importa para el niño es qué vínculo se teje con su profesora y el triángulo amoroso que se forma en el momento de la lectura.

Figura 1 *Triángulo amoroso de lectura*

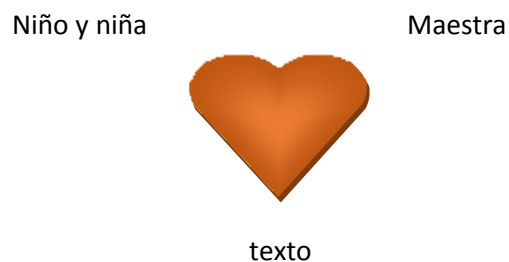


Figura tomada de la conferencia *Poética de la infancia* de Yolanda Reyes en el evento Diálogos y Reflexiones en torno a la educación inicial, Secretaría de Educación del Distrito.

5. CONCLUSIONES

El primer aporte importante en este trabajo investigativo se da en términos de que al niño lector no le interesa la sola decodificación, sino que quiere interpretar el mundo para hallarle sentido, no obstante, esto no depende del niño ni del docente, sino de las líneas que marca cada uno en el proceso, los dos son protagonistas, uno da oportunidades y el otro toma decisiones. Fue necesario plantear nuevas dimensiones teóricas y pedagógicas que aportaron significativamente al proceso lector de los niños de esta nueva generación que permitió la construcción de lectores autónomos de textos auténticos, de manera que disfrutaron democráticamente la lectura y se hizo la experiencia realmente placentera.

El hecho de investigar la lectura como experiencia placentera de texto auténtico, demandó un mayor enriquecimiento conceptual, abordado desde la consulta de los teóricos actualizados y pertinentes que se hicieron significativos en la deconstrucción y construcción de las dos categorías que componen el problema de investigación. Así, desde la perspectiva científica teórica y práctica, permitió a las investigadoras recoger los datos e interpretarlos requiriendo de acciones procesuales y dinámicas, tanto de los docentes como de los niños y las experiencias de juego lector con algunos textos auténticos con la búsqueda de indicios.

Se favoreció la formación lectora al acercar al niño al placer lector orientándolo a afinar su “olfato husmeador” cuando encontraba indicios en sus lecturas y las interpretaba en pos de hipótesis de sentidos. Aprendieron a conocer aquellas pistas que daba el texto como el fin último: **el placer de hallar sentido a una lectura.**

Con el bosquejo y ejecución de los talleres que daba experiencias de lectura de manera secuencial, los niños tomaron conciencia de que el texto auténtico tiene una intención, que comunica o narra algo, por lo cual, experimentaron el placer con la oportunidad de hacerlo suyo al comprenderlo a través del dominio y la producción. La lectura en si se re significa y pasa de ser una memorización a ser la búsqueda de significado de un texto en función del interés y necesidad del lector en este caso de elaborar sentido.

Descubrimos que la transformación a la lectura placentera, está mediada por las prácticas que las docentes generaron en términos de la motivación, la exploración, la asimilación y la reflexión que los niños del grupo de transición de los dos colegios Distritales. Con las experiencias de textos auténticos de lecturas *ficcionales* los logró atrapar en un mundo mediado por la imagen y la literatura (o la literatura con imagen: la literatura gráfica) hasta la invención de sus propias fábulas, pero también las lecturas *funcionales*, con la preparación de recetas, cartas, afiches, dadas desde el mismo cuento que necesitaron ser leídas y transpuestas con diversos lenguajes.

Se ha demostrado que los niños de transición son capaces de enfrentar una actividad de lectura comprensiva al manipular el texto y discutir su contenido con un adulto o con un compañero, dando opiniones acerca de lo leído a respuestas de preguntas escalonadas, relacionando los apuntes de otros respecto a los significados que se presentan y realizando analogías a partir de las vivencias propias como encontrarse a sí mismos con las reflexiones en una fábula o con los personajes del cuento.

Pero lo más interesante, fue la transposición que dio cuenta de lo comprendido por intermedio de expresiones corporales, gestuales, gráficas u orales, el cuerpo

como herramienta creativa. El niño necesitó mostrar a los otros que logró comprender determinado texto. En eso el deseo, permitió un goce que se pudo decir, esto es, se cerró el proceso con el placer, algo que ya queda dentro, contenido, enriqueciendo las asociaciones semióticas del lector.

La mediación del docente se convierte, entonces, en un tema imprescindible, puesto que existe una gran influencia en la forma en que se “da de leer” a los niños, las estrategias significativas de lectura, los tonos de voz, así como los escenarios de lectura, los rituales y las lecturas que se ponen a disposición de los pequeños. Así que finalmente lo que logró la investigación, fue poner a dialogar las interpretaciones de los niños, una apuesta semiótica sobre la apropiación de la cultura escrita, el desarrollo lector de los niños en contextos de significación, las posibilidades de interacción social y la exaltación de su trabajo indexical para superar el resumen inicial, que los motivó a desarrollar y perfeccionar estrategias cognitivas, amén de un aprovechamiento de sus saberes previos y sus esquemas culturales de prejuicios y estereotipos.

De esta suerte, la tarea y compromiso de formar lectores desde ciclo inicial, se convirtió para las investigadoras en una práctica experiencial de placer en la que se dio sentido al mundo con procesos no sólo a nivel cognitivo, sino también vinculando factores sociales y afectivos que se tejen alrededor de la lectura con la maestra, con la familia y con los compañeros de colegio. Nuestros niños utilizan la escuela como su primer espacio de tensión de significados y manipula los materiales que encuentran en su entorno, interesándose en actividades propias que tenga que ver con las imágenes y relacionarse con su propio cuerpo como potencia expresiva. Los niños leen solos, pero a la vez necesita del otro, de los objetos y del espacio, se agrupan para desarrollar determinados eventos simbólicos y se identifican a través de ellos.

Fue necesario detenerse y redefinir la vía hacia dónde transitar con las nuevas generaciones y seguir fortaleciendo este lugar de resistencia al cambio de las prácticas de la lectura, interviniendo en el diseño de estrategias pedagógicas y didácticas al permitir la participación de los niños como constructores del mismo proceso. Como docentes estamos llamados a jugar nuevos roles a las puertas de la sociedad del conocimiento y se intenta desde el grado transición ofrecer mecanismos eficaces para garantizar la permanencia del niño en la escuela al brindar educación de calidad.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Libros

Ander-Egg, E. (1999). El taller: una alternativa de renovación pedagógica. Buenos Aires: Editorial Magisterio, Río de la Plata.

Barthes, R. (1971). "De la obra al texto". En *Revue d'Esthetique*. N° 3. Paris.

Barthes, R. (1978). El placer del texto y lección inaugural. Paris: Editions du Seuil.

Barthes, R. (1987). "Sobre la lectura"; "Más allá de la palabra y la escritura". En. *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Barthes, R. (2002). "Diez razones para escribir". En *Variaciones sobre la escritura*. Traducción de Enrique Folsch González. Buenos Aires: Paidós.

Barthes, R. (2009 [1976]). Sobre la lectura. En *El susurro del lenguaje* (pp. 45-58). Barcelona: Paidós

Braslavsky, B. (2005). Enseñar a entender lo que se lee. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cassany, D. (1996). La cocina de la escritura, Barcelona. Anagrama

Chomsky, D. (2010). Aprender con los cinco sentidos. Buenos Aires. Argentina.

Chambers, A. (2007). El ambiente de la lectura. Traducción, Ana Tamarit Amieva. México: Fondo de Cultura Económica (Colección Espacios para la Lectura). Título original: *The reading environment, how adults help children enjoy books*.

- Condemarín, M. (2000). Principios y características de la evaluación auténtica. Un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Elliot, J. (1993). El Cambio Educativo desde la Investigación-acción. Ediciones Morata, Madrid
- Elliot, J. (2000). La investigación acción en educación. Madrid, España: Morata.
- Genette, G. (1987). Umbrales. Trad. Susana Lage México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Huizinga, J. (1972). Homo Ludens. Madrid: Alianza/Emece.
- Jolibert, J (1988). Formar niños productores de texto. Chile, Editorial Ediciones Dolmen
- Jolibert, J. & Jacob, J. (coords.). (1998). Interrogar y producir textos auténticos. Vivencias en el aula. Santiago de Chile: Dolmen.
- Jolibert, J. y Gloton, R. (2003). El Poder de Leer. Barcelona: Ed. Gedisa S.A.
- Jurado, F. (1995). Los procesos de lectura. Bogotá., Magisterio Ministerio de Educación Nacional (1998) Lineamientos curriculares: Preescolar República de Colombia
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). Estándares de excelencia para la educación preescolar, básica y media. Bogotá
- Pierce, Ch. (1974). La ciencia de la semiótica, traducción al español de Beatriz Bugni. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

Pinilla, R. (2006). La palabra cuenta. Relatos de niños y niñas en condición de desplazamiento. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Pérez, M y Roa, C. (2010). Herramienta para la vida. Referentes para la didáctica del lenguaje del primer ciclo. Bogotá. Secretaría de Educación del Distrito.

Plan de Área de Humanidades. (2012). Colegio República Federal Alemania IED. Bogotá

Rosenblat, L. (1996). El Modelo Transaccional: La teoría transaccional de la lectura y la escritura. Textos en contexto. Los procesos de lectura y Escritura, Buenos Aires: Lectura y Vida, Asociación Internacional de Lectura.

Schechner, R. (2000). Performance teoría y prácticas interculturales. Buenos Aires: Libros de Rojas. Secretaría de Extensión Universitaria de Buenos Aires.

Secretaría de Integración Social y Secretaría de Educación Distrital. (2010). Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial del Distrito. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: Ed. Graó

Vigotsky, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo.

Conferencias

Diez M. (2015). Reflexiones y diálogos en torno a la educación inicial del distrito, Evento realizado por la Secretaria de Educación Distrital, Bogotá

Trabajos de Grado de Maestría/ Tesis Doctorales

Arellano, M. (2012). La Competencia Literaria en educación infantil: estrategias didácticas y materiales literarios como factores de desarrollo. Madrid: Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social.

Caballero, R. (2012). Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados de quinto grado de educación básica primaria. Medellín: Universidad De Antioquia, Facultad de Educación.

Duarte, R (2012). La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del Comportamiento. Universidad de Alcalá, Departamento de Didáctica. Alcalá de Henares – Madrid

Faride, L. (2010). Saberes y prácticas de los docentes de preescolar y primero en relación con la enseñanza de la lectura. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, facultad de Ciencias Humanas.

García, E. (2013). Discurso artístico y educación estética. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Gil, L. (2010). Desarrollo de habilidades de Pensamiento Inferencial y Comprensión de Lectura en Niños de 3 a 6 años, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.

González, R. (2011). Impacto del uso de la pizarra digital interactiva en la enseñanza de la lectura en el grado primero en el Instituto Pedagógico “Arturo Ramírez Montúfar”. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas.

Monro, M. (2010). Concepción teórico-metodológica de las docentes de preescolar en el proceso de adquisición y desarrollo de la lectura y escritura en niños de 4 y 5 años. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello, Área de Humanidades y Educación.

Martos, E. & Vivas, A. (2010). Lectura y Performance, Laboratorio de Medios Impresos, Facultad de Ciencias de la Información (UCM).

Parrado, C. (2010). Intereses gustos y necesidades de los niños en la adquisición formal de la lectura en el primer grado de educación básica primaria.. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.

Tufiño, I. (2010). Incidencia de la lectura y el hábito lector en el desarrollo de las intelectuales en los niños de quinto a séptimo año de educación de básica de la unidad educativa municipal Quitumbe. Universidad Tecnológica Equinoccial, Quito, Ecuador

Rivera, C. (2009). La integración de las artes visuales al componente curricular de otras ofertas académicas en nivel elemental. Universidad Departamental. Puerto Rico.

Reyes, L. y Vargas, A. (2009). La lectura como experiencia. Análisis de cuatro situaciones de lectura de libro álbum en educación inicial. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación.

Cibergrafía

Cassany, (Sf). D. Lectura y vida. Recuperado de: en:
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf

Stapich, E. (2010). Hacer audible el susurro de la lectura. *Lectura y Vida* (08) 43-48

Recuperado de: http://www.bnm.me.gov.ar/novedades/pdf/hemeroteca_2.pdf

Farias, M y Orrego, R. (2010). Modelos de aprendizaje multimodal y Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. En UT. *Revista de ciencias de educación*
Recuperado de:

<http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/desembre10/article04.pdf>

Goodman, K. (2003). El aprendizaje y la lectura y la enseñanza de la lectura y la escritura. *Enunciación*, (08) 77-98. Recuperado de:

<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2480/3463>ICFES.

(2012). Pruebas Saber 3o., 5o. y 9o. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal. Recuperado de : <http://www.icfes.gov.co/publicacion-de-resultados-de-la-prueba-saber-pro-2012-segundo-semester>

Ortega, M (2005). Imaginar la lectura vs. Leer imágenes. Universidad de Marne La Vallee. *Historia de la lectura* (58) 87-111. París. Francia. Recuperado de:

http://www.jstor.org/stable/41328483?seq=1#page_scan_tab_contents

Rodríguez, J., Rayón, L. (2013). Las tecnologías como entorno de experiencias: alfabetización multimodal y aprendizaje colaborativo para la convivencia. Artículo de investigación. *Revista iberoamericana de educación* Universidad de Alcalà. (1681) 1-9 Recuperado de:

<http://rieoei.org/deloslectores/4529Munoz.pdf>

Rojas, D. (2013). La lectura de textos multimodales en el contexto de proyectos de aprendizaje en la Escuela Primaria (tesis doctoral versión electrónica) Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: <http://global.tdx.cat/bitstream/handle/10803/129504/der1de1.pdf>

LISTADO DE ANEXOS

		“Pág”
Anexo A	Ejemplo, instrumento para lectura analítica - sintética de investigaciones	103
Anexo B	Encuesta a docente (octubre 20 de 2013)	104
Anexo C	Encuesta a padres de familia. (Octubre 24 de 2013)	107
Anexo D	Entrevista con una madre de familia. (Noviembre 14 de 2013)	108
Anexo E	Encuesta a docentes preescolar.	109
Anexo F	Fragmento “taller 1 Escuchamos y recordamos”	110
Anexo G	Fragmentos del” taller 2 “Leemos y hacemos”	112
Anexo H	Fragmentos del taller 3 “Investigamos y descubrimos”	114
Anexo I	Fragmentos del taller 4 “Las voces de los textos y mi voz”	115
Anexo J	Fragmento taller 5 “Leyendo con animales”	117
Anexo K	Tabla Fragmento taller 6 “Mi voz en los títeres”	119
Anexo L	. Fotografías de los talleres.	121

Anexo A . Ejemplo, instrumento para lectura analítica sintética de investigaciones.

CODIGO: 1 TITULO DEL LIBRO, TESIS Y O ARTÍCULO:

La lectura como experiencia, análisis de cuatro situaciones de lectura de libro álbum en educación inicial

AUTOR (ES): Leyla Reyes y Ana Milena Vargas,

AÑO: 2009

INSTITUCION: Pontificia Universidad javeriana, Facultad de educación

CATEGORIAS	Lectura niños pequeños, imagen, educación infantil, libro álbum	
PROBLEMA	Cuáles son las similitudes y diferencias de cuatro experiencias de lectura realizada por diferentes lectoras en un mismo espacio y con una misma población, teniendo como referente la emoción suscitada por las diferentes modalidades de lectura empleadas y de libros álbum	
ESTRATEGIAS DE INTERVENCION	Experiencias didácticas de lectura en el aula: cuatro actividades de lectura realizadas por cuatro lectoras diferentes, a 13 niños de 6 años de edad, se retoma la experiencia didáctica de lectura y los efectos emocionales que estas generan (Ricoeur 1986) Durante el proceso surgen las experiencias y categorías que llaman "intuitivas" para luego confrontarlas con la teoría	TIPOS DE TEXTOS: Narrativo Libros álbum
ENFOQUE TEÓRICO AUTORES	<p>Petit (2004 p.51) dice que La lectura y más precisamente la lectura literaria, nos introduce así mismo en un tiempo propio a cubierto de la agitación cotidiana en el que la fantasía tiene libre curso y permite imaginar otras posibilidades.</p> <p>Manrique (1998 p.8) es necesario formar lectores activos que se interesen por libros que utilizan el lenguaje de manera poética, explorando su ambigüedad y su complejidad, proponiendo una pluralidad de significados.</p> <p>Machado (2003 p.14) el amor por la literatura más un contagio que una enseñanza, enseñarle a un niño pequeño la pasión por la literatura es permitirle el acercamiento a un tipo de emoción individual.</p> <p>Colomer (2005) el libro álbum como uno de los géneros más destacados en la literatura infantil, están profusamente ilustrados y tiene poco texto, con lenguaje simple y tipografía de gran tamaño. Ofrece multitud de visiones desde la estética, diseño gráfico, libro como objeto, etc.</p> <p>Díaz (2007) dice que el libro álbum invita al lector a dejarse guiar por una lectura espacial la cual lo ayuda acercarse al sistema de una manera lúdica, adentrándose en la imagen y descifrando y completando las letras</p>	
TEORÍAS EXPLÍCITAS	Teoría fundamentada, Corbin (2002) denominó a la teoría fundamentada una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación	
ENFOQUE METODOLÓGICO	Enfoque cualitativo, a partir de la teoría fundamentada, a partir de postulados de tipo inductivo, interpretativo y recurrente	INSTRUMENTOS APLICADOS: Registros de experiencias de lectura, preguntas sueltas, entrevistas no estructuradas, grabaciones a los niños
RESULTADOS	La trayectoria, la forma y la personalidad de cada lectora influyen en los niños, en su forma de comunicar, de desenvolverse durante la experiencia didáctica. El libro se convierte en un amigo que indaga las emociones del niño.	
APORTES	Entre los aportes, se destaca la parte teórica puesto que nos lleva a conocer al autor Chambers, también nos brinda la oportunidad de pensar en abordar la teoría fundamentada como posible forma de intervención	

Anexo B. Encuesta a docente (octubre 20 de 2013)

La siguiente encuesta se aplicó a nueve docentes de ciclo inicial y ciclo uno (transición, primeros y segundos), quienes presentan un nivel formativo de pregrado y postgrado y oscilan en edades entre 35 y 59 años de edad. La finalidad de esta encuesta es conocer los diferentes puntos de vista de las docentes respecto a cuatro preguntas que permitan tener una idea respecto a cuál es la situación a fortalecer para trabajar desde edades tempranas con las y los estudiantes y que pueda además dar luces sobre qué es lo que en grados primeros y segundos detectan en cuanto a falencias en actividades discursivas de la oralidad, la lectura o la escritura, cómo abordan el arte en los cuatro momentos durante el año como forma interdisciplinar de expresión y comunicación qué concepciones tienen las docentes respecto al fortalecimiento a las inferencias y finalmente, cómo utiliza la pregunta en las clases.

1. ¿Cuál es la actividad discursiva que usted cree que más se le debe hacer énfasis a los niños de preescolar? ¿Por qué?

Habilidad	¿Por qué?
La escucha	Retro alimenta lo que habla lee y escribe
La escucha	Acatan normas y otras instrucciones
Lectura	Mejorar la atención
Escucha y oralidad (categorías semánticas)	Expresión de ideas y sentimientos con coherencia.
Habla y escucha	Uso del lenguaje como medio de interacción con los otros
Escritura	Los niños pueden expresar de forma lo que sienten de manera distinta
Lectura	Los niños no saben leer ni escribir
Lectura	Iniciar procesos de comprensión.
Lectura	No comprenden lo que leen.

2. ¿Cómo cree usted que desde los 4 momentos artísticos Feria de la convivencia, feria de la palabra, museo de los derechos, fiesta de la paz aportan a la comunicación? (estos son los cuatro momentos que se trabajan durante el año en el proyecto eje transversal comunicación y expresión)

Expresan y muestran habilidades comunicativas desde espacios “libres” que no sea el aula.
Aporta porque los niños participan de forma activa y creativa
Trabajan en sus ideas y las expresan de manera creativa leen sus obras y se apropian de nuevos términos (lexicón).
Se contribuye al desarrollo integral, al fortalecimiento de la creatividad, a la diversificación de las formas de comunicación, se vivencia desde el lenguaje artístico.
Los niños tienen una libre expresión,
Los niños expresan y plasman a partir de sus trabajos escritos y corporales.
Libre expresión, participación libre y espontánea, intercambio de ideas, conocimiento del otro, respeto por la opinión y trabajo del otro.
Se trabaja en la motricidad fina y expresan sentimientos.
Comunica sentimientos por medio de diferentes escritos y dibujos.

3. ¿Cree usted como docente que es importante manejar las inferencias (lo que está oculto en el texto), para mejorar niveles de comprensión en los y las estudiantes. ¿Por qué?

Las inferencias, porque exige un mejor nivel de comprensión.
Las inferencias para mejorar la lectura
Inferencia de textos, indagar sobre el vocabulario nuevo para enriquecer la creación y la expresión
Las inferencias para el desarrollo lector y escritor.
Hay que trabajar niveles de comprensión más sencillos.
Ampliar lecturas que muchas veces ni las docentes conocemos.
La lectura no debe quedar en lo superficial, sino descubrir más de ésta
Conocer más a fondo el sentido de la comprensión en diferentes textos a través de los medios de comunicación y aprovechar esta etapa de la curiosidad.
Que el niño vaya más allá del texto y explore los textos de los que la docente narra.

4. ¿Usted utiliza la pregunta como estrategia de enseñanza y de aprendizaje? ¿En qué momentos?

Todos los aprendizajes se inician con preguntas
En todo momento hay que utilizar la pregunta, le ayuda al docente que percepción tiene el niño del tema propuesto para su mayor comprensión.
La utilizo antes de iniciar un tema nuevo, para darme cuenta sobre qué saben del tema y abordarlo de manera más objetiva.
Para indagar preconceptos y como estrategia de reflexión en diferentes temáticas.
Todo el tiempo, para hacer reflexionar a sobre su conducta, para que se pongan en el lugar del otro y para que encuentren respuestas por si mismos.
Nunca la utilizo, me baso en argumentos sobre lo conocido y que el niño exponga o hable sobre lo que sepa.
La utilizo después de leer un cuento y cuando termino de ver un tema.
La utilizo durante la lectura de un texto, antes y después de la adquisición de un conocimiento, para saber que conocen de este y luego que comprendieron.
En todo momento, es una herramienta que ayuda sobre lo que se comprendió.

Anexo C. Encuesta a padres de familia. (Octubre 24 de 2013)

La presente encuesta tuvo como finalidad conocer con quién comparte los niños y niñas en horas extraescolares y qué actividades realizan en familia, qué libros tienen en casa y finalmente, cuál es la visión que tienen los padres de familia respecto a la lectura.

Se aplicaron a 17 padres de familia de los dos colegios RFA y FSA del curso Transición. 15 madres y 2 padres de familia. En edades entre los 19 y 41 años. 16 con un nivel de escolaridad básica secundaria y 1 tecnólogo.

1. ¿Con quién comparte la niña o el niño en horas extraescolares?

En su mayoría los abuelos, en su orden hermanos, tíos, mamá, vecinos, jardín de bienestar y solos.

2. ¿Qué libros tienen en casa?

La mayoría libros de texto académico, la biblia, revistas y cuentos.

3. ¿Qué actividades realizan en familia? Ver televisión, ir al parque, comer, hacer oficio y hacer tareas.

4. De la forma como aprendió a leer cree que aún se debe aprender a leer su hija de la misma forma Si X No ____ ¿Por qué? Los padres piensan que lo más importante es aprender a decodificar con el método alfabético y silábico.

Anexo D. Entrevista con una madre de familia. (Noviembre 14 de 2013)

Tiene los dos hijos estudiando en el colegio, la niña estuvo conmigo cursando preescolar y se encuentra en el grado tercero. El niño se encuentra en primero y el preescolar lo realizó con otra docente.

Docente -¿Cómo ves el proceso en el aprendizaje del niño?

Ángela. Uy profe, un cambio porque cuando estuvo en preescolar con la profe Clara, no aprendía nada, se atrasaba y me tocaba a mí en la casa.

D- Pero atrasado en qué?

A – Nooo era callado, no participaba, la profe se la pasaba regañándolo y así otro hablara lo regañaba era a él. Además ella solo ponía sellos y no se le entendía ni una letra, si era la r o era la t.

D – Y a Daniela ¿cómo le ha ido?

A – Dani, aprendió más. Siempre me ha ocupado el primer puesto.

D – Y respecto a la lectura ¿cómo la has visto?

A – Ella tenía muy buenas bases con usted y después con la profe Gladys.

D – Para ti ¿qué es leer?

A – Leer, es conocer el mundo, es más que conocer sino revivir esas historias, que se conocen por los libros que son una guía.

D- Solo la lectura la ves a través de los libros?

A – Puesss... si

D - ¿Quiénes en casa leen más?

A – Yo cuando estoy sola, cuando veo algo interesante y si están ellos (hijos), pues yo se los leo. ¡Hacen sus tareas y se ponen a leer! Cuando no entienden, entonces hablamos y lo volvemos a leer, y les empiezo a preguntar.

D -¿Qué tipo de lecturas hacen en casa?

A – A veces de Rafael Pombo, de Isaac Newton, de mitos y leyendas.

D - ¿Tú consideras que desde el preescolar se empiezan hábitos de lectura?

A – Si, es muy importante, me gustó el método de la profe Adriana, porque les da un ejemplo de cada tema y entienden muy bien. Y la profe Gladys, ella tenía un libro y empezaba con las palabras y con oraciones y por ejemplo, decía Clara tienen huevo y de cada palabra sacaba otra y así...

En esta categorización, se destaca la importancia de la lectura en esta familia, viéndose que es la madre quien está pendiente en el desarrollo de las tareas y fortalece desde casa con los métodos tradicionales la lectura y la escritura. No obstante, ve que desde otros métodos como el global los niños también aprenden, siempre y cuando les den la oportunidad de expresar las ideas y sentimientos.

Anexo E. Encuesta a docentes preescolar.

La siguiente encuesta realizada solo con las docentes de preescolar, edades entre los 57 y 59 años, con estudios en postgrado y con experiencia de 20 años en el preescolar. Los resultados registran ya de las concepciones que tienen de la lectura y la importancia que le da al aprendizaje.

1. ¿Qué es la lectura?

En sus discursos presentan la lectura una herramienta para mejorar la atención, aprender conceptos, incrementar la comunicación oral y escrita, pero también como un resultado de un proceso de decodificación de grafema-fonema. Se aborda la lectura a partir de la imagen y utilizan estrategias para animar a la lectura, pero falta mayor conocimiento para generar procesos de pensamiento, básicos en el desarrollo de la comprensión.

2. ¿Qué importancia le da a la lectura en el aprendizaje?

Es el acercamiento icónico y de símbolo a través de la narración por parte del docente con el cuento y la reflexión a la pregunta literal. También hay un desconocimiento de la importancia de la lectura y se argumenta que aún están en periodo de manejar actividades de aprestamiento para la preparación hacia la lectura y escritura

3. ¿Considera que los lineamientos curriculares para la primera infancia respecto a la lectura se incluye en el trabajo de aula?


No hay claridad en lo que proponen los lineamientos específicamente hacia la lectura, más lo plantean como desarrollo integral discurso que se maneja a lo que el investigador quiere saber.

Anexo F. Fragmento “taller 1 Escuchamos y recordamos”

FRAGMENTOS DEL CORPUS QUE REVELAN CONDUCTAS DE CT a partir de UA	NOTAS SOBRE CONDUCTAS EVIDENCIADAS	CATEGORÍAS EMERGENTES
<p>V1, F</p> <p>UA1-SC1- C1: Las expresiones de los niños.</p> <p>UA1-UA4-SC2- C1: &&</p> <p>NR – “¡Uyyy miren miren! ¡ uyyy seevero tiranosaurio!- NM-“ Ese no me gusta. No veo de princesas profe”.</p>  <p>00024.MTS</p>  <p>UA3- UA4 SC1 SC2 SC3:</p> <p>NM- ¡Profe, profe, aquí. ¿Me lees éste? - NR-¿Y después a mí me lees éste?- Algunos niños se acercan al grupo para escuchar la lectura pedida por NM.</p> <p>UA4 UA 1 SC4-C1</p> <p>Se disponen y hacen pequeños círculos para poder escuchar la lectura.</p> <p>UA2, UA1, UA4, SC1 SC5</p> <p>NM: - “Había una vez una princesa...y</p>	<p>Al verse los niños en otros espacios diferentes del aula de clase, les genera un entusiasmo y emoción (SC1, SC2, SC3) por querer explorar los textos que allí se encuentran. (UA1) llama la atención que los niños prefieren aquellos que por la carga afectiva que estos les genera a través de la imagen, no con tanto texto escrito (grafías) y, sobretodo, donde encuentran animales, dinosaurios, súper héroes, mientras las niñas prefieren príncipes y princesas u osos; pero es en común los que tienen contenidos de suspenso, los mitos, las leyendas. (UA1-UA4) (UA2)</p> <p>Piden que la docente se siente al lado a que les narre el texto elegido, pero que les muestre la imagen a medida que se les narra. (UA4) Al terminar se pelean porque les continúe leyendo uno y otro libro. Es necesario establecer turnos. (B)</p> <p>No obstante, algunos de los que están en espera con el libro en la mano, no atienden a la lectura, sino que esperan ser complacidos con la lectura por parte del adulto.</p> <p>Desean varios libros al tiempo, e, incluso, esconden unos debajo de la mesa para que los otros no los cojan.</p> <p>Los niños leen desde los textos narrativos ya vistos e imitan al adulto pasando páginas y describiendo imágenes, utilizando ciertas tendencias gramaticales y el uso de ciertas palabras para dar inclusive inicio y cierre a la lectura, tales como había una vez, fin y colorín colorado. Necesitan del libro para manipularlo, explorarlo y en espacios que son “especiales” tratan de hacer silencio y callan a otros atendiendo a las reglas acordadas desde el inicio.</p> <p>Debido a los inconvenientes presentados porque no se alcanzaban a leer todos los libros que deseaban, se sugiere realizar el cronograma con diversas actividades, además para que vivenciaran otras lecturas posibles (títeres, películas, canciones), aunque pedían lectura individual y en voz alta. (F)</p> <p>Se comienzan a diferenciar los libros (UA2) por color, de acuerdo a las experiencias con los libros; sin embargo, aún no todos los niños diferencian unas de otras. Se necesitó de más espacios de encuentro entre objeto (libro) y los sujetos (niños)..</p> <p>La niña va a la imagen de la portada para asegurarse de que existe un título para cada libro. Nombran a todos los</p>	<p>Carga afectiva de los personajes.</p> <p>La voz del narrador como mediador transmite el texto, imprescindible en estas primeras edades y el niño, incapaz de aprehender el significado del texto sin la ayuda del adulto mediador.</p> <p>El lector interpreta, recibe, degusta y significa desde sus saberes previos y de su experiencia con la lectura para dársela a otros, mediante el acto de lectura en voz alta, manejo de tonos de voz, señalización de ciertos elementos en el texto, acompañamiento de la lectura de las imágenes, realización de onomatopeyas con la voz, planteamiento de preguntas y comentarios.</p> <p>Cuando la docente lee, los niños hacen</p>


<p>colorín colorado este cuento se ha acabado”-.</p> <p>UA1- UA2 -SC1-SC2 -SC3-C1 ++</p> <p>NS: Profeeee, ¿cuándo vamos a leer cuentos?-</p> <p>Luego de ver un cortometraje. Pide que se les de cuentos.</p> <p>UA2 SC1 C2.</p> <p>D- ¿Sabes de qué se trata este libro?</p> <p>NA: _ “Profe, este cuento es de miedo, porque tiene unos dinosaurios que me asustan”-</p> <p>(Se refiere a un libro informativo de dinosaurios.)</p> <p>D-“¿Cuál es el título?”</p> <p>A- “¿Qué es eso?”</p> <p>D- “¿Cómo se llama este libro?”</p> <p>NA – “¡Ahhh!”-</p> <p>Mira en la portada las imágenes y deduce</p> <p>NA – “Los dinosaurios que querían comerse a los animales”</p> <p>UA1-UA3-UA4- SC1 C2 %%</p> <p>NM: -“Este es un cuento, porque tiene dibujos. ¡Como el de la bella durmiente!”-</p> <p>NA: “Este no es un cuento porque no tiene fin”-</p>	<p>libros como cuentos; no obstante, intentan diferenciar tipologías con los colores de los stickers *ver consigna en la asimilación y corpus.(F)</p> <p>Con este primer taller, se proyecta otras estrategias para adentrarse en la lectura de las tipologías a partir de los indicios, como desde la carátula del libro, la superestructura textual (inicio, nudo desenlace). Que los asemeja o no unos de otros.</p> <p>La lectura en voz alta es un acto que conmueve porque despierta una reacción emocional que impacta demostrado cuando los vemos sin parpadear, asustarse al subir el tono de voz después del suspenso, reirse con alguna locura, pedir que termine el cuento todo lo anterior a través los mensajes y estímulos que emana el relato al estudiante, pero que se queda en el solo goce. La docente. Se hacen preguntas predictivas UA5, respecto a la imagen de portada, se anticipan algunos hechos, existen algunos comentarios por parte de los niños UA7 al hacer relación con otros textos leídos anteriormente. (GI)Que es posible ser escritores e ilustradores al lograr transponer con la ilustración.</p> <p>Se hace necesario con los demás talleres Abrir más espacios y ver la lectura como acto colectivo en donde se construya conocimiento al confrontar ideas de los compañeros, no se escuchan entre ellos mismos (GI) por lo tanto de las estrategias que el docente emplee como la narración, las imágenes expuestas, la participación gradual de los estudiantes, el tiempo, los espacios, la organización el grupo, los turnos en el habla, son condiciones necesarias para lograr centrar la atención con la lectura en voz alta.</p> <p>Orientación de la docente sobre diversos modelos textuales, transformarlos para que ellos lo hagan propios, pero no sin antes interrogarlos con las pistas que estos le generan. Se ve la necesidad de continuar inicialmente con la sensibilización y aproximación al texto narrativo, por la dinámica interna que este posee como la secuencialidad, los conflictos (GI) Para luego desplegar a otros géneros literarios según la intención de cada uno y generar mayor significado y coherencia según el uso del texto. Como docentes cuestionarnos sobre: ¿Cómo hacemos para que se sepa qué es una receta y no un cuento? ¿Cómo leer un cuento que genere miedo? ¿Cómo lograr que los niños al transponer un texto otros lo puedan comprender?</p> <p>Demuestran (GI) mayor goce por tener el libro objeto en sus manos, para poderlo explorar, que otras actividades que pierden la motivación fácilmente (canciones, películas, cortometrajes, poesías, refranes)</p>	<p>contacto físico, se acercan la acarician, tocan el cabello, las piernas, ponen sus cabecitas en el hombro de la docente. Otros se relajan y se acuestan en el piso.</p> <p>No se escuchan entre ellos mismos, educar a los niños en la escucha activa, pues es clave en la lectura en voz alta.</p>
---	---	--

Anexo G. Fragmentos del taller 2 “Leemos y hacemos”


FRAGMENTOS DEL CORPUS QUE REVELAN CONDUCTAS DE CT A PARTIR DE UA	NOTAS SOBRE CONDUCTAS EVIDENCIADAS	CATEGORÍAS EMERGENTES
<p>SC1, UA2 -UA3-UA4 (B)</p> <p>UA1- UA2- SC1 C2D: -“Nuestro colegio ha cambiado de nombre por el de Fernando Soto Aparicio un gran escritor colombiano, este personaje tan importante en pocos días nos visitará.”</p> <p>UA1 UA2 - SC1 C2</p> <p>UA5 SC2 C1</p> <p>“Estas son sus obras”: Los niños escogen la que más les llama la atención por su carátula.</p> <p>UA 5 UA6 UA7 SC2 SC4 SC5-CT1</p>  <p>D: -“¿Sobre qué creen que se trata este cuento?” -</p> <p>S- De unos niños.</p> <p>N:- De una casa que tiene un perro.</p> <p>D: -“¡Hasta aquí leeré hoy!”</p> <p>Niños: -¡Nooo Profe!</p>	<p>En este momento, se crea la expectativa con la enunciación de la visita del autor Colombiano Fernando Soto Aparicio, escritor muy conocido que escribe para adultos y niños, aquí se disparan la movilidad afectiva Partimos de la lectura de la carátula. Se desbordan las ideas y la imaginación se hace latente registrado en la participación.</p> <p>En este momento se inicia la acción de las docentes en leer en voz alta.</p> <p>Existe la curiosidad por continuar la lectura del capítulo siguiente y se evidencian expresiones de curiosidad y deseo de adentrarse más en la historia. Entre más avanzamos en la obra, mayor significación dada en la interpretación de algunos hechos ocurridos. Se relacionan conocimientos previos desde la propia experiencia y conectado a los capítulos anteriores a lo nuevo por leer. Se realizan algunas anticipaciones sobre la narración. Hay muestras de interés con expresiones de saciedad por terminar. Los niños desean el libro ojearlo, palparlo, ver las imágenes y existe el goce cuando empieza a manipular el objeto y lo deja para sí solo o lo comparte.</p> <p>Cuando el mediador, en este caso, el maestro hace la práctica de lectura en voz alta los Textos cobran sentido, se evidenció en cada uno de los fragmentos leídos.</p> <p>El estudiante necesita de la ayuda de la maestra para conocer la estructura del texto, desde la elaboración propia de un texto. Los niños escuchan primero y luego en su intimidad lo tratan de reconstruir con los personajes, aunque se les dificulta dibujarlos a pesar de que se les</p>	<p>La expresión gestual, corporal y Verbal juegan un papel muy importante en el proceso de transferir, pues permite que de mayor significado a lo que imagina a través de la escucha, de la narración.</p> <p>Pero necesita Leer con todo el cuerpo o poli-alfabetización trans-literaria</p> <p>Los dibujos se dan desde lo que conocen.</p> <p>La carga afectiva. En el texto se tratan realidades e imaginarios narrados por los mismos estudiantes, los fantasmas, los tesoros, La mascota que quieren proteger ante la crueldad de los adultos, las brujas y hadas, personajes y momentos que impulsan a generar y expresar los temores, los ideales, las luchas que agudizan la percepción pero también la creación...</p>

<p>UA8 UA9 UA10 SC6 C1</p> <p>D: - “¡Vamos a dibujar con crayolas en esta hoja blanca lo que han entendido de lo leído. ¿Qué pasó? (intención) ¿cómo lo imaginan? (descripción) No se van a copiar del compañero. Recuerden escribir dentro del círculo el número que continua” (secuencia) MF-“ ¿Profe, me prestas el libro para dibujar?”</p>  <p>UA3 UA4 SC1 C2.</p> <p>D:-¡Léeme tu cuento!”-</p> <p>J: “...profe, aquí que es? (se refiere al dibujo que él mismo había ilustrado)</p>  <p>UA8-UA9-UA10 SC6 C1 (F)</p> <p>E:-“¡Profe, déjanos ver los dibujos!”</p> <p>A: -¿Profe me prestas el libro?”-</p> <p>UA4-UA3- UA4-SC 1 C2 (V)</p>	<p>describe con las características de los personajes. Es decir que interpretan no lo que ven sino lo que conocen Las narraciones siguen siendo fragmentadas, pues hay olvido cuando hacen la lectura desde su propio texto ilustrado, no hay una estructura narrativa inicio, nudo y desenlace. Este ejercicio inicia relectura del texto para tratar de darle sentido. Existe una apropiación de la lectura cuando dejan ver con sus dibujos el sentido que le generó este texto. Hay lectura de los mismo incluyen , Lo más significativo es cuando los niños personificando a los personajes del cuento Guacas y Guacamayas realizan preguntas que han quedado sin responder, pero que a su vez el autor les dice que cada lector interpreta de maneras distintas y que el escribirles le genera un juego con la palabra, que de estas actividades salgan ideas productivas, que la lectura está al alcance de todos de maneras distintas, que la lectura se evidencia en cada momento y en cada lugar. Antes de esta visita, cada estudiante, con ayuda de la docente, organiza las secuencias, las lee y luego inicia la apreciación del trabajo con los demás. Cuando se logra dar fin a la obra, los estudiantes dan su punto de vista y se sorprenden. Como ha sido un trabajo de construcción conjunta, un espacio de aceptación de sí mismo y del otro (compañeros, docente, texto) han tenido que intercambiar experiencias ,dar aportes e ideas para luego ser plasmada las iniciativas propias con el placer de crear y recrear significados y afectos, reconoce, libera y expresa</p>	
---	---	--

Anexo H. Fragmentos del taller 3 “Investigamos y descubrimos”

FRAGMENTOS DEL CORPUS QUE REVELAN CONDUCTAS DE CT a partir de UA	NOTAS SOBRE CONDUCTAS EVIDENCIADAS	CATEGORÍAS EMERGENTES
<p>UA2- UA3- UA4-SC1-SC2-SC3 C1 (VI)</p> <p>UA1-UA5-UA6UA7 SC4 SC5SC6 C1 UA1UA2UA3 SC1 (F VI)</p> <p>UA5 SC2 C1 (FVI)</p>  <p>UA1-UA2-UA3-UA4- SC1 SC2 C2</p> <p>D: “¿Desde dónde iniciamos la lectura de este libro?”</p> <p>N: -“Desde aquí”. (señala la portada)</p> <p>D: Cómo saben que es desde aquí que se inicia la lectura?</p> <p>J: -“ porque tiene letras y dibujos”</p> <p>F: -“Y se lee de arriba hacia abajo”-</p> <p>UA5-SC2- C2</p> <p>UA9-SC6-C1 UA5UA6UA6 UA7 SC4 SC5 C1 (VI, F)</p> <p>D:-¿Cómo se llama este cuento?-</p> <p>F:-“¡La niña triste!”</p> <p>A:-“No, caperucita roja”</p> <p>M:-“Está triste porque está mal peinada.”</p>	<p>Se utiliza la biblioteca como otro espacio diferente al aula, pero con un escenario mágico en el que se encuentra el lector con el arte, la cultura, el juego cuando manipula el libro objeto y de otros materiales, cuando la imaginación vuela con la narración, cuando.(contexto de la situación)</p> <p>Se genera expectativa por la visita del escritor Fernando Soto Aparicio y por los regalos los demás cuentos de otros autores. (contexto de la situación) Hay conexión entre la experiencia de los talleres anteriores (1y2) respecto a la diversidad textual, especialmente el interés por el género literario pero principalmente el que posee ilustración. Se realiza trabajo cooperativo a partir de lo significativo y estimulante que puede llegar a ser la propuesta. Prefieren el libro álbum. Los niños clasifican el cuento al cuento porque tienen dibujos (hay personajes, situaciones, hay historias y tienen un inicio y un final).</p> <p>Describen lo que les incita la imagen no solo quién es sino como está y que puede estar sintiendo. Saben que el libro es escrito por alguien, claro que reiteran el mismo autor (Fernando Soto Aparicio) e ilustrado por alguien Y saben que no es de nacionalidad colombiana por sus nombres y apellidos. Además que es un cuento(texto de ficción) dirigido a ellos.(contexto textual, elementos para la situación de la comunicación y tipo de texto)</p> <p>Hacen inter texto con cuento ya conocido****</p> <p>La secuencia narrativa tiene un orden didáctico con datos iniciales desde la portada con la imagen con la que el niño lector logra anticipar a través de preguntas escalonadas por parte del docente (del adulto) identifica claves y lo va involucrando dentro de la historia. (superestructura del texto)</p> <p>Las predicciones anunciando tener abierto los sentidos, oídos, la vista y el tacto, para que descubran además el lugar donde sucede la historia y los personajes Leer con todo el cuerpo.</p> <p>La secuencia visual. Se hace alusión a que son investigadores que deben encontrar las pistas desde los personajes La imagen, su intención es crear niveles de significados abiertos a las interpretaciones. Los niños van construyendo hipótesis de sentido a partir de las representaciones que brinda la semiótica con los símbolos insertados en la cultura. Pluma=loro=mascota de pirata. O escoba=bruja. El niño introduce sus concepciones del mundo, sus intereses, deseos, saberes previos,</p>	<p>Paratexto.</p> <p>De manera indirecta qué tipo de elementos tendría que tener en cuenta el docente lector para desarrollar sus consignas</p> <p>.</p> <p>El juego está en la imagen.</p> <p>-Juegos didácticos para armar secuencia narrativa</p> <p>Para los niños la repetición juega un papel importante.</p> <p>Lo emocional +estético.</p> <p>Metáfora, Metonimia, hipérbole, sinécdoce,</p>

<p>UA8, UA9, UA10, SC3 UA1 (VI)</p> <p>UA3, UA4, UA5 SC1-SC2 C2 (VI, F)</p> <p>D. Dónde sucederá la historia?</p> <p>N- En el bosque...</p> <p>D- Ya sabemos en dónde sucede la historia. (La maestra inicia la narración) "Un día tres bandidos entraron a su casa sin tocar... "¿Qué clase de bandidos eran? Investigadores es hora de descubrir otro personaje (los niños palpan materiales dentro de la bolsa) -Aquí se encuentra la mascota con la que la mayoría de ellos cargan.</p> <p>N- piratas</p> <p>La maestra continúa leyendo y mostrando las imágenes... En otra ocasión un animal hambriento llegó a mitad de la noche... ¿Qué animal era? (en otra bolsa los niños palpan un peluche) N -El lobo-</p> <p>UA5, SC2, C2- UA4, SC1 C2 UA8, UA9, UA10, SC6 C1</p> <p>D- Una noche tormentosa, un personaje golpeó a su puerta ¿A quién pertenece este objeto? (una corona)</p> <p>N- Al príncipe- Una tarde, llegó una... ¿Este objeto (escoba) a cuál personaje corresponde?</p> <p>N- "a la bruja"- "En el umbral se encontraba aquel personaje que esperaba"... ¿A cuál personaje le gusta comer esto? (les da a probar miel)</p> <p>N -"a un oso"- (La maestra termina el cuento)... "Y yo te estaba esperando y colorín colorado este cuento se ha terminado"</p>	<p>necesidades y su condición social en el mundo, es decir, su historia de vida. Actualización creativa que realiza el lector, cuando incorpora su mundo semiótico, con el mundo semiótico del texto. Es importante por eso acercar a los niños a diversidad de textos que los lleve a predecir y jugar con el lenguaje y la literatura.</p> <p>Los personajes producen efectos en el lector, que serían las revelaciones sobre los hechos de los niños después de la lectura expresiones de sentimientos, identificación con los personajes, comparaciones inmediatas con situaciones vividas, reelaboración de la historia, inferencias, deseos de representación por medio de la ilustración o la dramatización Se vincula el lector con el texto.</p> <p>Los indicios están en la imagen y en las acciones de los personajes y dados por la exageración, en el tamaño gigante cuando aparece el personaje y como se achica cuando la niña los "despacha". Pero que también es dado por el color por ejemplo, amarillo para el oso, negro para el lobo. Los elementos que no se ven en una página y se ven en la siguiente como: la mano amarilla, gruesa y peluda que incita a los niños a descubrir que es un oso.</p> <p>Existe la metáfora cuando identifica un término con el otro y guarda relación de identidad en la escena, el color del oso y el lunar en la mejilla, guarda relación con las mismas características de la niña, pelo rubio y lunar en su mejilla, la abraza y sugiere a los niños que es su progenitor a quien ella esperaba. Cada pequeño cambio en la secuencia es una metonimia que se convierte en metáfora cuando el lector va dando hipótesis a través de los significantes, por ejemplo las pistas en la lectura: una noche tormentosa, golpeó a la puerta (está en la escritura del cuento, el color negro en la imagen y el palpar el peluche son metonimias que en su suma el niño le da significado argumentando es un lobo = metáfora. de tiempo y espacio aparecen en las ilustraciones que son determinadas por lo características del lugar, por ejemplo el amarillo en la casa o el oso que genera tranquilidad y los colores utilizados generan en los niños. Hay una constante del personaje principal.</p> <p>El significado queda anclado en la imagen, pero con la palabra le da una mayor connotación y se convierte en un símbolo.</p> <p>Se pasa al momento de la ilustración haciéndose visible las características de cada uno de ellos con la imagen observada y la experiencia sensorial palpable de las texturas en el descubrirlos luego a la interrogación de los escritos. Cuando de nuevo se les muestra las imágenes del cuento estos lo complementan, teniendo en cuenta el espacio y el tiempo. La creación de los personajes guardan una morfología en la ilustración, más los niños dibujan desde lo que saben y no tanto de lo que ven. Por ejemplo, cuando crean el pirata lo hacen con sus características como el parche, la espada, pero además le agregan barco,</p>	<p>personificación</p> <p>Después de un antes hay un después,</p> <p>Una acción hay una reacción.</p> <p>Sonidos onomatopéyicos</p> <p>Estereotipos. Imaginarios ya instaurados.</p> <p>La parodia (desviación del texto</p> <p>por medio de una transformación mínima)</p> <p>Narrador</p> <p>interpretación- expresión: si un lector es también</p>
---	--	---

<p>D- “De los personajes vistos, ¿cuál creen que es el más importante?”</p> <p>N-“la niña”</p> <p>D –“¿por qué?”</p> <p>J-“porque está en casi todas las hojas”.</p> <p>Las ilustraciones de los niños (F, EN)</p>  <p>UA1, UA2, UA3, UA4, UA5, UA6, SC 2 y 3 C1 y C2</p> <p>UA8, UA9, UA10 SC 6 C 1(VI)</p>  <p>D- “Marcela, inicia, leyendo tu cuento”.</p> <p>M-“Había una vez... un pirata. Ayyy no. Es aquí (y se va a la última imagen, donde realmente inicia la historia.)</p> <p>“una niña que saludó al sol, al viento...”</p> <p>N –“ y a los pajaritos”-</p> <p>“Aquí qué pasó?” Ahhh siiii, entonces,... Llegó la bruja. Te voy a colgar de las patitas....”</p>	<p>agua y el loro, estas no se encontraban en el texto leído. Al preguntar quién es el personaje hay una asociación de donde vive, su personalidad, estado de ánimo, el color (negro para el lobo y la bruja). En la narración de la trama inicia como un relator externo y luego hay una complicidad entre la imagen y lo que él quiere tomar es subjetivo, inclusive se convierte en un monólogo, con el discurso del personaje construye la trama, es decir el personaje es el que da la pista. Pero a través de la narración le da mayor sentido y hay un alivio de la tensión.</p> <p>En el cuento cambia la trama, lo que los niños no esperan, por ejemplo la niña le entregó una receta a el príncipe y no se quiso ir con él, ellos esperaban que se casaba con él y ahí terminaría el cuento.</p> <p>Existe la con lo leído, cuando organiza la secuencia con sus ilustraciones y es capaz de narrarlo al público, ayudado con la imagen ilustrada por el mismo, aunque hubo momentos que olvidaba partes, el caso de Marcela, no organizó las imágenes en secuencia pero narró de manera acorde al cuento iba y venía. Los niños intervenían ayudando al que estaba narrando. Utilizan sonidos onomatopéyicos en la narración como: jajajajaja, la risa de la bruja, los golpes de la puerta.</p> <p>Se involucran los padres en este proceso cuando ya terminado la escritura del cuento se le crea la portada teniendo presente autor e ilustrador y actuará como otro receptor al niño leerle de nuevo.</p> <p>Al finalizar los niños querían leer otros cuentos y se realizó lectura individual, realizaron intertextos y leían a través de las imágenes o pedían a la docente que se les leyera, cuando encontraban cuentos con los personajes nombrados como “Benjamín caballito de mar” (en la portada está un pirata) o Blanca nieves haciendo relación con la bruja</p>	<p>coautor, el lenguaje pueden verse como manifestaciones de la forma como emerge y se va construyendo una voz particular.</p>
---	---	--

Anexo I. Fragmentos del taller 4 “Las voces de los textos y mi voz”

FRAGMENTOS DEL CORPUS QUE REVELAN CONDUCTAS DE CT a partir de UA	NOTAS SOBRE CONDUCTAS EVIDENCIADAS	CATEGORÍAS EMERGENTES
<p>UA1, UA2, SC1- UA8,UA9,SC6 C1 UA1,UA2, SC1 UA5 SC2 C2 UA6 UA7 SC 2 C1 (VI) (F)</p> <p>D- “En el cuento que leímos en el taller pasado, la niña le entrego algo al príncipe para que este no estuviera triste porque ella no se iba a casar con él, que era?”</p> <p>M- “¿Un beso?”</p> <p>A- Noo.“Una receta para hacer unos pastelillos dulces”</p> <p>D- ¿Qué es una receta?</p> <p>M-“Una receta es para comer algo rico”.</p> <p>S- Para preparar un pastel.</p> <p>M _ “¡un chorizo!”</p> <p>A-“Así como nosotros estábamos aquí y preparamos algo para comer, algo dulce. ¿No te acuerdas? Te acuerdas que hice un laberinto con el arequipe?”</p> <p>D – “y ese día leímos la receta?”</p> <p>N- Nooo.</p> <p>D- “Quienes pueden leer y escribir recetas?”-</p> <p>J- “yooo”</p> <p>S- “los profesionales”-</p> <p>D-“¿Qué se necesita para hacer</p>	<p>COMPORTAMIENTO DEL LECTOR PRODUCTOR</p> <p>Recordamos el texto narrativo y descubrieron dentro el texto instructivo (receta) tipología textual</p> <p>Leyeron silenciosamente entre los narrativos buscando indicios imágenes donde se cocinaba y llevarlos a lo que implica hacer una receta, para dar significado de la receta Hipótesis de sentido desde el género narrativo al instruccional.</p> <p>Interrogaron el texto y encontraron lo que conocen de las recetas por actividades previas (conocimientos previos).</p> <p>Referencian conocimientos previos. Recuerdas que un día jugamos a ese cuento? (lo dramatizaron se apropiaron de los personajes y las situaciones) Necesitaron del texto para gozarlo, explorarlo, interpretarlo. ! Una receta es para preparar algo rico como un día que cocinamos! (se refirieron a lo placentero de la manipulación de los ingredientes involucran el cuerpo y el producto de esta, pero refieren no haber escrito la receta.) Lo multisensorial lo lleva a la memoria de experiencias vividas y lo hace significativo a través de los significantes.</p> <p>Tiene en cuenta el elemento paratextual en texto de información.</p> <p>Confrontan con los compañeros e imaginan lo que contiene una receta: “-ingredientes-”Entre todos construyen (escriben y leen la receta) inferencias organizacionales, entendiéndose como lo diría Martínez, (2001) El lector identifica la organización global que el emisor ha dado al discurso y pueda construirse una representación de ella. Dicho de otro modo: identificación del modo de organización del texto en secuencias narrativas, expositivas o argumentativas.</p> <p>La pregunta se enfoca en el Qué ayudo a comprender a que fuera una receta? Y ¿cómo hacemos al producir</p>	<p>Multisensorial. Necesita Leer con todo el cuerpo o poli-alfabetización trans-literaria</p> <p>Inferencias organizacionales</p> <p>Carga emocional afectiva.</p> <p>palabras desconocidas generan curiosidad y necesidad de preguntar y de investigar</p>

<p>una receta?”</p> <p>M-“¡Tenerlo escrito para recordarlo!”</p> <p>J- “ Una lista”</p> <p>D- ooh, una lista para seguir los pasos!</p> <p>J-“Como, los ingredientes”</p> <p>D- “Será que dentro de los cuentos podemos encontrar listas de recetas?”</p> <p>N – “Si”-</p> <p>UA8 SC6 C1(VI)</p> <p>D- “como aquí” (muestra el cuento hoy tal vez)</p> <p>UA9 UA10 SC5 SC6 C1(VI)</p> <p>A-“Se acuerdan que un día jugamos a ese cuento?”</p> <p>N- “¡Siiii!”</p> <p>UA5, SC4 UA8 SCSC6 C1(VG)</p> <p>S-“ Profe que es esto?”</p> <p>UA5 y 6 SC2 C2 (VG)</p> <p>UA1UA2UA3SC1- UA4 UA5SC 2 C2 – UA8, 9 y 10 SC 6 C1 (VI F)</p> <p>M- - “En el último recuadro ponemos los ingredientes para revolverlos”- (VI)</p>  <p>A-“Quedó” mua, lo puedo comer?</p>	<p>una nueva?</p> <p>Que elementos se escriben o dibujan “los ingredientes” En el momento de transponerlo siguen la lectura en orden de la preparación, no obstante hay uno que olvida Hace lectura parcial Contratan pero a la vez hace lectura local para hacer hipótesis de sentido</p> <p>Imagina lo que va a pasar a partir de lo que se sabe. “Yo se cocinar” Como natilla, ensalada roja, chocolisto, pan con huevos y arroz .Carga emocional afectiva e intertextos con otras recetas de platos que conocían desde su casa, por ejemplo recetas de arepas con queso, empanadas, arepas de huevo, etc.</p> <p>Buscan palabras que ya saben leer a través de dibujos, aunque hay ingredientes que no conocen como la crema de chantilly.</p> <p>Utiliza algunas pautas, con los ingredientes que se les muestran piensan en preparar un pastel.</p> <p>Comparte con los compañeros y escucha la lectura de la profesora. Hacen lectura de modelos, y observan que hay una caracterización para cada tipología textual. realizan experiencias, toman nota, leen materiales</p> <p>CONTEXTUALIZACIÓN DEL TEXTO</p> <p>Saben que ellos lo pueden escribir para sí mismo. Debe seguir pasos para llegar a un fin. Tienen ingredientes y un título .Necesita del paratexto la guía.</p> <p>CARACTERISTICA DEL TIPÓ DE TEXTO</p> <p>Como identificaron las características de este tipo de texto? Por la característica general y por la superestructura: en la parte de arriba dicen el título de la receta (formato centrado arriba y corto) En el rectángulo siguiente, los ingredientes. Siguen la secuencia de la receta que va primero, que va después y como culmina, siguiendo una estructura narrativa. Aunque la docente esperaba que pegaran los ingredientes uno seguido del otro, los pegaron uno encima de otro. Lanzan frases o palabras de satisfacción</p> <p>ELEMENTOS DE LA LINGÜÍSTICA TEXTUAL</p> <p>Primero, luego, (nexos cronológicos) echamos...revolvemos o En la preparación utilizaron palabras (TA 6) como: “se mezcla “se cocina” también encontraron nombres de ingredientes que conocían, se podría decir que es una oportunidad para conocer nuevas palabras e incorporarlas en su vocabulario.(lingüística textual) tiempos verbales.</p>	
--	--	--

Anexo J. Fragmento taller 5 “Leyendo con animales

FRAGMENTOS DEL CORPUS QUE REVELAN CONDUCTAS DE CT A PARTIR DE UA	NOTAS SOBRE CONDUCTAS EVIDENCIADAS	CATEGORÍAS EMERGENTES
<p>. UA 3) (UA8) VI: Volviendo a los personajes del primer cuento, recuerdan a uno de ellos??</p> <p>N: - siii. Los niños nombran todos los personajes del cuento.</p> <p>D: -“Recuerdan al lobo? bueno, ese lobo también tiene otra historia fuera de ese cuento, este personaje aparece en una fábula de un señor que escribe llamado Esopo</p> <p>(C1UA10) (UA2,3,4,5,67)</p> <p>Cuando se les plantea hacer su propia fabula:</p> <p>D- “Qué quieren enseñar con la fábula?”</p> <p>M- Ah! Un personaje le enseña a otro personaje. Yo quiero que un perrito le enseñe a un gatico”</p> <p>D- Pero qué quieres que le enseñe?</p> <p>E – “Pues por ejemplo que no sea grosero”. A no escupir a los compañeros ni darles patadas”</p> <p>En el momento de la transferencia(VI)</p>  <p>D-“¿Cuál es la moraleja?”</p> <p>A- “Respetarse, no pelearse, no decir groserías y no dar patadas”-</p>	<p>Los niños relacionan el lobo exclusivamente con el cuento de caperucita roja, o la de hoy tal vez lo que deja ver al pobre acercamiento a la lectura, falta leerles a los niños diversidad de fabulas donde el lobo encarna otros roles.</p> <p>(UA 3) (UA 5) Las fabulas leídas contenían palabras desconocidas para los niños las cuales no comprendían y causaba la perdida de interés en la narración, palabras como:” apacentando, el zagal se desgañita, desenvainado, llevarélo...” tampoco comprendían el concepto de “moraleja” o “enseñanza” lo cual no se logró aclarar completamente, así que la fábula fue tomada como un cuentico corto pero no fue posible que en sus producciones hablaran de una “moraleja” o “enseñanza”. En cuanto a las características de los personajes solo nombran lo físico.</p> <p>Se encuentra facilidad en hacer inferencias y en descubrir la intención de los personajes de la fábula del niño la nana y el lobo, encontrando la contradicción que siente el lobo como una manera de la nana asustar el niño para que duerma pero que en ningún momento va a dárselo al lobo, comprenden que es solo de “mentiras”.</p> <p>(UA4 UA9) La interacción permitió que ellos se acercaran y mientras se leían las fabulas existieran contactos afectivos como el tocar los brazos de la docente o acariciar su pelo, lo cual se interpretaría como que los pequeños aprovechan este momento placentero para el placer de tocar, la caricia como un espacio que significa para ellos afecto.</p> <p>(UA 6- 10) (UA3 -4) Saben que hay personajes en la historia. Que a partir de las características pueden hacer su propia fabula. Pero la enseñanza o moraleja solo la descubren cuando se les lee dos fabulas más. Uso de personajes de animales cercanos a ellos como perros, gatos o personaje de fabulas ya leídas como león o ratón. Se enfocan hacia la amistad y las problemáticas en torno a la escuela, envidias, peleas, sentimientos de tristeza o alegría.</p> <p>(UA3) (UA10) siguieron la misma secuencia narrativa del cuento con un inicio y un final, el problema tan solo unos 2 o 3 niños lo desarrollaron, sin embargo sus dibujos muestran más coherencia en la secuencia narrativa y los personajes característicos de una fábula (los animales más cercanos para ellos perro, gato, ratón y el malo dibujan al león) pero al momento de la narración oral ninguno expreso “moralejas o enseñanzas” la docente interviene para que la expresen.</p> <p>(UA 4,5, 6) (C1) En el proceso de transferencia a la producción gráfica se observó que algunos preguntaban cómo dibujar aquello que quieren expresar, y solicitaban que se les explicara como dibujar ciertos animales. Así que se decidió realizar un <u>Taller intermedio de dibujo con figuras geométricas para la producción gráfica.</u> Este taller permitió mejorar la confianza de algunos niños a la hora de dibujar los personajes que querían y agregarles una gran parte de creatividad y placer al realizar los productos. Otros lograron dibujar reconociendo características sobresalientes como melena, dientes grandes, bigotes.</p>	<p>Contacto físico.</p> <p>Ilustración acompañada de narración. Inferencias de lugar, tiempo espacio, causa.</p>

Anexo K. Fragmento taller 6 “Mi voz en los títeres”

FRAGMENTOS DEL CORPUS QUE REVELAN CONDUCTAS DE CT a partir de UA	NOTAS SOBRE CONDUCTAS EVIDENCIADAS	CATEGORÍAS EMERGENTES
<p>(UA 2, 3, 4) (UA 3, 4 y 10)</p> <p>(B) la docente lleva un teatrino al aula no dice nada, solo deja que los niños hagan sus comentarios e hipótesis.</p> <p>(GI) “vamos a ver títeres” decían los niños, y la maestra les explica que realmente ellos van hacer una obra de títeres!</p> <p>(EN) Después de dibujar, recortar y convertir en títeres los dibujos. Los otros niños como público y colchonetas en vez de sillas. Aprovechan el texto que habían escrito y le hacen “mejoras” con marcadores y crayolas</p> <p>(VI) (F) se escuchan frases como “había una vez” “y después” “y colorín colorado” “y entonces” a partir de las preguntas escalonadas de la docente tales como y entonces que paso después?, ¿dónde sucede la historia? ¿Cómo estaba el tiempo?, y ¿cómo termina?</p>	<p>(UA1, UA2, UA3, UA4) Al llevar el teatrino al salón de clases sin decir nada, fue una invitación a la expresión oral y al animismo, a la generación de expectativa e hipótesis sobre lo que se iba a realizar ese día. Esto contribuyo a mejorar la atención y la participación de todos.</p> <p>(UA8) (UA2) La mayoría de los niños olvido su fabula, así que volvieron a al texto realizado en el anterior taller lo leyeron y comenzaron a crear ambientes y situaciones. Convirtieron el aula en un espacio de juego y disfrute, donde lo que importaba era contar una historia, ser escuchados y escuchar las historias de los otros. Se reían unos de otros, colaboraban con el manejo de los títeres cuando realizaron más de dos personajes.</p> <p>El teatrino como espacio de lectura se convierte en un escenario placentero y lúdico, además permitió la relación entre (UA5) (UA 6) Lo cual muestra que el uso de las frases tradicionales de los cuentos más el apoyo de preguntas por parte de la docente, contribuye a la construcción de la secuencia narrativa (UA 3) y (UA 6). La docente les recordaba el espacio y el tiempo en el que transcurría la historia por lo que hacían cambios en la escenografía.</p>	<p>Ingresar elementos nuevos al aula y disponer de manera distinta el salón o que los niños adopten posturas corporales diferentes, agregan goce a la experiencia lectora.</p> <p>Manipulación de elementos plásticos les brinda mayor creatividad de expresión.</p>

Anexo L. Imágenes de los talleres.

Taller 1. Escuchamos y recordamos. Exploración del libro texto.



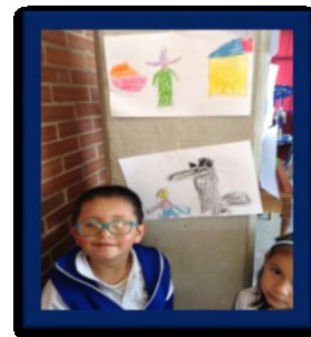
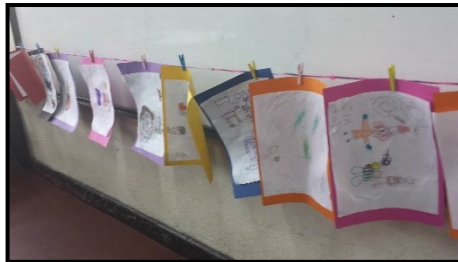
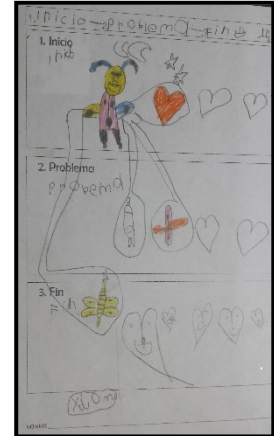
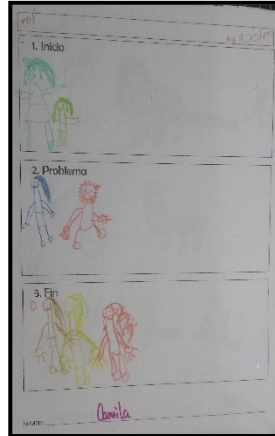
Exploración y manipulación de diversidades y tipologías textuales.

Taller 2. Leemos y hacemos.



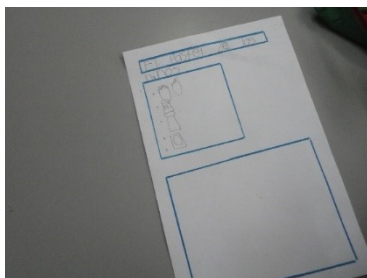
Lectura de cuento, transposición con ilustraciones de los niños e instalación de sus producciones, finalmente encuentro con el autor Fernando Soto Aparicio.

Taller 3. Investigamos y Descubrimos



Lectura y búsqueda de indicios con el cuento hoy tal vez, elaboración de secuencias narrativas.

Taller 4. “Las voces del texto y mi voz”



Lectura reconocimiento de indicios y construcción de nueva receta.

Taller 5. Leyendo con animales.



Lectura y construcción con ilustración de fábula reconociendo indicios.

Taller 6. Mi voz en los títeres



Necesidad del texto escrito en el taller 5, para leerlo y poder construir los personajes, en búsqueda del sentido con la presentación de la obra de títeres.