

La literatura infantil: una experiencia hacia la expresión de la voz interior a través de lo oral y escrito.

JULIET MELISSA CÁRDENAS BERNAL

Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades: Español y Lenguas Extranjeras

Asesora
EMPERATRIZ ARDILA E

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS
TRABAJO DE GRADO
BOGOTÁ D.C.
2020

PÁGINA DE ACEPTACIÓN

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Tabla de contenido

CAPÍTULO I.....	9
1.1 Contextualización	9
1.1.1 Localidad	9
1.1.2 Institución	9
1.1.3. Lo académico: proyecto educativo institucional (PEI).....	11
1.2 Caracterización de los estudiantes	13
1.2.1 Diagnóstico.....	15
1.3 Planteamiento del problema.....	17
1.4 Pregunta problema.....	21
1.5 Objetivos.....	21
1.5.1. Objetivo general.....	21
1.5.2. Objetivos específicos.....	21
1.6. Justificación.....	22
2.CAPITULO II: MARCO REFERENCIAL.....	24
2.1. Antecedentes (estado del arte).....	24
2.1.1. Oralidad.....	25
2.1.2. Subjetividad.....	27
2.1.3. Comunicación.....	28
2.1.4. Emoción.....	29
2.2. Marco teórico.....	30
2.2.1. Literatura infantil.....	31
2.2.2. Experiencia de la lectura.....	37
2.2.3. Expresión de la voz.....	42
3. CAPITULO III: DISEÑO METODOLÓGICO	50
3.1. Tipo de investigación	50
3.2. Enfoque de la investigación.....	51
3.3 Técnicas e instrumentos	52
3.4 Categorías de análisis.....	56
3.4.1 Matriz Categorial	58
3.5 Población	59
4. CAPITULO IV: FASES DEL PROYECTO	60
4.1.Fases de la investigación	60
4.2. Descripción propuesta de intervención	62
5. CAPITULO V: ORGANIZACIÓN	67
5.1 Organización.....	67
5.2. Análisis.....	72

5.2.1 Categorías Inductivas.....	74
6. CAPITULO VI: RESULTADOS	78
7. CAPITULO VII: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	90
8. REFERENCIAS.....	93
Tabla 1 y 2. Diagramas caracterización	99
Anexo 1. Plan de estudios.....	100
Anexo 2. Encuesta y prueba diagnóstica.....	104
Tabla 2. Matriz de análisis general	108
Anexo 3. Imagen 1. Cuento.....	120
Anexo 4. Imagen 2. Rimas.....	120
Anexo 5. Imagen 3. Caligramas.....	121
Anexo 6. Imagen 4. Hojitas de Yerbabuena.....	122
Anexo 7. Imagen 5. Acróstico.....	122
Anexo 8. Imagen 6. Cadáver Exquisito	123
Anexo 9. Imagen 7. Eloísa y los bichos.....	124
Anexo 10. Imagen 8. Entrevista.....	125
Anexo 11. Imagen 9. Carta.....	126
Anexo 12. imagen 10. Autorretrato.....	126

RESUMEN EJECUTIVO

El presente trabajo de investigación-acción tiene como objetivo determinar la incidencia de la literatura infantil en la expresión de la voz interior de las estudiantes tanto de forma oral como escrita. Para llevar a cabo lo anterior, se diseñó una propuesta de intervención pedagógica basada en la lectura mediada de literatura infantil desde la experiencia. Durante el desarrollo de esta, se evidenció que el uso de estrategias como: ejercicios de conciencia fonológica, experiencias sensoriales, la ejemplificación y la lectura mediada posibilitaron la experiencia de las estudiantes con el texto, la cual expresaron a través de las conversaciones y la elaboración de un libro con su experiencia literaria y una muestra literaria, donde expresaron su voz interior y los avances en el desarrollo de la escritura y la oralidad.

Palabras clave: Literatura infantil, experiencia, voz interior.

ABSTRACT

The current action-research work intends to determine if the use of children's literature in the classroom can help to express the inner voice of students, in oral and written forms. To achieve this, a pedagogical application proposal was designed, based on the guided reading experience of children's literature. The student's experience of the text was enhanced through strategies like: exercises of phonological awareness, sensorial experiences, exemplification and guided reading. In the conversations with the students and a final project (the making of a book about their experience with literature and a literary event) was proved and evident that those strategies helped the students express their inner voice and contributed to the development of their written and oral skills.

Keywords: Children's literature, experience, inner voice.

INTRODUCCIÓN

La literatura en la escuela se ha caracterizado por desarrollar las competencias del lenguaje propuestos en los estándares básicos, este tipo de requerimientos dejan entrever el propósito de que los educandos sean competentes en habilidades lectoras y escritoras para desempeñarse laboralmente en la sociedad; pues, es allí donde se ve instrumentalizada la literatura como recurso de producción de textos. Lo anterior, se ve reflejado en la necesidad que exige la institución educativa porque los niños y las niñas estén inmersos en la cultura escrita a través de la alfabetización formal, dejando de lado la importancia que involucra la lectura en estos procesos, pues es allí donde carece la formación de vínculos con la literatura.

Las demandas académicas que deben cumplir los estudiantes generan una tensión al momento de disfrutar las prácticas de lectura y escritura en la escuela, pues, es en la presentación de los contenidos y en actividades repetitivas que no se genera una experiencia sensible, pues ocurre una ruptura afectiva con la literatura, a su vez lleva a una pérdida de la especificidad y reconocimiento individual de los niños en la etapa inicial.

Los primeros acercamientos de los niños con los libros se han dando desde las primeras memorias de la humanidad, anteriormente no se reconocía al niño como sujeto sino como un pequeño adulto que tenía la posibilidad de enriquecerse intelectualmente a través de textos de instrucción; Garralón (2001). Sin embargo, a través del tiempo se ha ido considerando la importancia que posee en la sociedad y se ha hecho visible la creación de obras literarias destinadas a estas tempranas edades.

En ese sentido, este trabajo de investigación, busca a través del uso de la literatura infantil incidir en las habilidades de lectura, escritura y oralidad de las estudiantes que fortalezcan y favorezcan el desarrollo de procesos cognitivos y de expresión de la voz, dado a través de la experiencia que supone la interacción de este tipo de textos en el aula de clase.

Cada uno de los capítulos de este trabajo se enfocan al objetivo que se propone en esta investigación. El primer capítulo, recoge todo lo que se identificó en el trabajo de campo que permitió visibilizar la problemática con la que se plantea el objetivo de la investigación el cual se desarrolla en cada uno de los capítulos. En el segundo, se da cuenta de las investigaciones revisadas tanto a nivel nacional como internacional que conforman el estado del arte. Así como, los referentes teóricos que guiaran el proyecto, en autores como Colomer (2002) en la valoración de la literatura infantil, Larrosa (2003) en la importancia de la experiencia en el aula y Rosenblatt (2002) en procesos transaccionales entre la obra y su lector.

El tercer capítulo, aborda el proceso de diseño metodológico en donde se define que el tipo de investigación es cualitativo y el enfoque de investigación- acción, además de las técnicas e instrumentos de recolección de la información y la descripción de la población con la cual se realiza la investigación. El cuarto capítulo, describe las fases de desarrollo de la investigación y la propuesta de intervención pedagógica que responde al objetivo de este estudio, la cual se divide en cuatro fases que presentan las actividades, recursos y logros que van a permitir a las estudiantes expresar su voz interior.

El quinto y sexto capítulo, se refieren a la organización y análisis de la información recogida a lo largo del desarrollo de la propuesta pedagógica, la cual se analiza, se categoriza y se relacionan

categorías y subcategorías que responderan la pregunta problema. Luego, se detallarán cuales fueron los resultados obtenidos en cada intervención teniendo en cuenta los aspectos anteriormente mencionados.

En el septimo capítulo, se recogen las conclusiones a las que se llega, teniendo en cuenta los resultados obtenidos los cuales permitieron acercarse al objeto de estudio y determinar logros alcanzados. A su vez, se describen los aspectos desfavorables y consecuencias en el aprendizaje que determinaron la intervención, las limitantes y recomendaciones que se exponen para posteriores investigaciones.

CAPITULO I: PROBLEMA.

1.1. Contextualización.

1.1.1 Localidad.

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo en el Liceo Femenino Mercedes Nariño, ubicado al suroriente de Bogotá, en la localidad 18 Rafael Uribe Uribe. La institución limita al occidente con la avenida Caracas, donde se encuentra la entrada principal del colegio, al oriente y sur limita con zonas residenciales y negocios comerciales que están en los alrededores y al norte se encuentran las instalaciones de la alcaldía local de Rafael Uribe Uribe la cual se encuentra en cercanías con la avenida Primero de mayo.

El barrio San José sur, donde se encuentra el colegio, pertenece a la unidad de planeamiento zonal (UPZ) San José; es un sector urbano rodeado de zonas verdes y residenciales, en este barrio al igual que su localidad, predominan la clase media y baja, de estrato socio-económico 1,2 y 3.

1.1.2 Institución

El Liceo Femenino Mercedes Nariño se encuentra en la Avenida caracas No. 23-24 Sur, fue fundado el 5 de octubre de 1916, con el nombre de “Sindicato de la aguja, artes y oficios”, el objetivo era preparar a la mujer para los oficios del hogar, por ello la institución anteriormente contaba con un enfoque en artes y manualidades. Posteriormente a través del tiempo, el liceo iría cambiando y transformándose por diferentes nombres. En 2001 finalmente, asume el nombre de “Liceo femenino Mercedes Nariño” que se conoce hoy en día.

En el año 1972 se comenzaron a dar cambios notorios en la institución, en normas como: disminución del tiempo de estudio en la institución, los coordinadores, docentes y estudiantes pasaron a tener los mismos espacios físicos y a compartir los mismos recursos, dejó de ser un internado para pasar a ser una institución diurna cuyo hecho afectó la inclusión de población rural o de otras provincias; se cambiaron los planes de estudio y se substituyó el bachillerato comercial por académico.

En la actualidad, la institución cuenta con jornadas en la mañana, tarde y noche, en los niveles de: Preescolar, primaria, secundaria y la media. Desde el año 2020, el liceo extendió su jornada a los fines de semana, el sábado de 6 pm a 9 pm; dándole la posibilidad a otras mujeres jóvenes y mayores de acceder a la educación en áreas de matemáticas, competencias ciudadanas, ética y valores, educación física y preparación para prueba saber 11.

La estructura física del colegio es un espacio amplio que se encuentra dividido por zonas en secundaria y primaria. La primera cuenta con 2 plantas de edificios de dos pisos en cada bloque, y la segunda con 1 planta cuyas edificaciones son de 1 piso. Además, cuenta con un área administrativa en la entrada principal, en la que se encuentra una biblioteca, sala de profesores, audiovisuales y rectoría, en el segundo piso se encuentran las aulas de clase. La zona de primaria también cuenta con oficinas administrativas, biblioteca, sala de profesores. Entre el área de secundaria y primaria se encuentra una amplia zona verde, alrededor de la cual hay una pista de atletismo, una capilla, un restaurante, caseta de comida. Los diferentes bloques de primaria y secundaria poseen baños, salas de informática e inglés respectivamente 2 canchas cubiertas con tarima en cada nivel. Cabe resaltar que la arquitectura de las edificaciones es muy antigua, por eso los salones de clase y oficina presentan muros agrietados y desgastados.

El aula del curso 302 de la jornada mañana, en donde se desarrolló la propuesta de intervención pedagógica, se ubica en el sector de primaria, próxima a la sala de profesores. Es un espacio

pequeño para la cantidad de estudiantes, cuenta con pupitres individuales para cada uno, un escritorio y silla para la docente, un armario en el que se guardan materiales, libros guía, copias entre otros; un tablero. Las paredes tienen decoraciones con formas hechas en fomi, donde está el horario del curso, y las reglas de cuidado que deben tener las estudiantes con su uniforme, el salón y sus compañeras.

1.1.3 Lo académico: Proyecto educativo institucional (PEI)

El PEI de la institución tiene un enfoque humanista, ya que busca educar desde una perspectiva reflexiva y autónoma a la mujer, para que ésta pueda determinar cómo se desea formar, en valores que pueda rescatar de su cultura y quehacer cotidiano de manera que la anime a adquirir conocimientos los cuales sean capaces de crear una conciencia crítica, responsable y creativa. El PEI plantea que las estudiantes sean una “Liceísta, reflexiva y autónoma, transformadora de la sociedad con perspectivas científicas y tecnológicas. Su filosofía está relacionada en determinar qué mujer desea formar, que valores rescatar, como redimensionar la cultura y su quehacer de manera que la impulse a participar en la adquisición del conocimiento, en armonía con una conciencia crítica, responsable y creativa para que sea competente en el medio donde se desenvuelve” (Agenda estudiantil, 2009)

De ahí que su misión esté enfocada hacia el proyecto de vida de la estudiante donde ésta pueda formarse de manera integral en valores como: solidaridad, identidad, autonomía, respeto y honestidad, factores propicios para que la liceísta tenga la capacidad de transformar su entorno. Y su visión, apunte a que el colegio sea reconocido a nivel nacional por la calidad de su servicio, donde las estudiantes dominen los conocimientos necesarios para construir y desempeñarse en la sociedad en el manejo de lenguas extranjeras (inglés y francés) y las NTIC.

La institución propone una mirada lúdica y artística hacia el medio ambiente el cuál promueva en las estudiantes un sentido de mejoramiento y pertenencia hacia el liceo. Por esta razón cuenta con un proyecto llamado “Proyecto ambiental escolar (PRAE)” el cual busca fortalecer el liderazgo para el mejoramiento de su participación frente a la comunidad educativa. El colegio se encuentra vinculado con otros colegios como el María Montessori a través de talleres de “extensión” en: Ciencia, matemáticas, Arte, Naturaleza, danzas, entre otros.

El plan de estudios (ver anexo 1) en el área de español para el grado 3° se divide en cuatro periodos, Tiene como base o eje principal el desarrollo de tres competencias: interpretación, argumentación y proposición, los cuales se centran en cuatro componentes generales del área que son: dimensión semántica, dimensión conciencia fonológica, dimensión sintáctica y dimensión pragmática.

El primer periodo tiene 4 ejes temáticos: comprensión e interpretación textual, en el cual se trabaja la fábula, el apólogo y el retrato; en producción textual, con las letras mp y mb, las combinaciones gue, gui, ge, gi, güe, güi, el sustantivo y sinónimos y antónimos; en literatura: la narración, estructura y análisis de un género narrativo como la fábula; además, los medios de comunicación y otros sistemas simbólicos como los jeroglíficos; y ética de la comunicación, los elementos de comunicación y la idea central de un texto.

Para el segundo periodo en cuanto a: comprensión e interpretación textual, se plantea trabajar la leyenda, el mito, la noticia y la relación entre distintos textos; en producción textual, los grafemas: c,s,z, clases de sustantivos comunes y propios, la interrogación y la exclamación; en literatura, la

descripción de personas, animales, objetos y lugares, la estructura y análisis de un texto narrativo: leyenda; medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, se trabaja el periódico y la notación musical y ética de la comunicación, donde se trabajará la comunicación efectiva entre interlocutores.

Para el tercer periodo en comprensión e interpretación textual, se propone: el poema, la infografía, el catálogo de ofertas, la organización de imágenes de un texto; en producción textual, palabras simples y compuestas, el artículo, el adjetivo y los conectores de secuencia; en literatura, el símil y la metáfora y la estructura y análisis de un texto lírico en el poema; en medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, los mensajes cifrados y en ética de la comunicación, el uso adecuado del correo electrónico y el cuadro sinóptico.

Para cuarto y último periodo en comprensión e interpretación textual, se trabaja el guion teatral, la etiqueta, el afiche informativo y el artículo editorial; en producción textual, las palabras según el número de sílabas, el verbo: tiempo, número y persona, la estructura de la oración y los usos de la coma; en literatura, se trabaja el teatro y la estructura y análisis de un texto lírico: el poema, en medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, se trabajarán las partes y secciones del periódico y los contenidos de las etiquetas; en ética de la comunicación, se trabaja el respeto de los turnos al hablar.

1.2. Caracterización de los estudiantes

La caracterización de la población se llevó a cabo mediante un proceso de observación, el cual tenía como objetivo indagar la importancia de la literatura como espacio para la experiencia en el

aula de clase y como ésta se reflejaba en los procesos de lectura y escritura que se realizaban en el área de español, no solamente visto desde la mirada de la alfabetización, en los niveles de segundo y posteriormente tercero de primaria. Además, se aplicó una encuesta para indagar por aspectos familiares y personales de las estudiantes, y una prueba diagnóstica en escritura, con el propósito de conocer el nivel de las estudiantes. (ver anexo 2)

De acuerdo con los datos obtenidos se encontró que el curso 302 estaba conformado por 35 estudiantes entre edades de 8 a 10 años, de estratos 2 y 3, las cuales viven en su mayoría en la localidad Rafael Uribe Uribe y en barrios aledaños.

En cuanto al aspecto familiar (ver tabla 1) el 52% de las estudiantes viven en familias nucleares conformadas por padre y madre; el 48% en familias monoparentales, conformadas únicamente por la madre. El oficio más destacado en el que se desempeñaban los padres era en el sector comercial, pues un 60% se dedicaban a los negocios independientes en ventas y estética, y un 40% de los padres y madres laboraban en el sector de salud y del Estado.

Con respecto a lo académico y personal, se evidenció el interés de las niñas por la pintura y las películas; así mismo, hay más motivación por la lectura que por la escritura. En efecto, se manifestó gran interés por incluir el arte en la lectura, pues en instrumentos como la encuesta, diarios de campo y a su vez en las dinámicas desarrolladas en clase, hubo mayor participación de las estudiantes, pues se veía como una actividad libre y de creación propia donde las estudiantes podían plasmar sus ideas.

En las observaciones de las actividades de la clase de español realizadas por la docente titular del curso, se evidenció que se centraban en el aprendizaje gramatical de la lengua, cuando se le daba espacio a la literatura se empleaban las narraciones, cuentos o historias para el desarrollo de la escritura, no se propiciaba actividades que permitieran a las estudiantes establecer un diálogo

previo con el texto, de manera que ellas pudieran expresar sus comprensiones y voz, principalmente se hacía uso de un libro guía de lenguaje para el desarrollo de la clase.

Con respecto al tiempo que le dedicaban a la lectura, las estudiantes tenían una hora a la semana para leer libros que ellas mismas traían de sus casas y que intercambiaban entre todas las compañeras, pues la institución no cuenta con una colección de literatura infantil en la biblioteca.

Las niñas manifestaron que las historias que más conocían eran cuentos tradicionales, como: blanca nieves, cenicienta y el conejito de felpa, libro con el que más han trabajado en clase.

Cuando hacían lectura en casa, la mayoría de las niñas no leían con sus padres, sino que este rol se delegaba a otro familiar como hermano y abuelo, algunas manifestaron que preferían leer en familia porque así podían reforzar la lectura. Una gran parte de las alumnas realizaba lectura individual o silenciosa en vez de lectura en voz alta, otras estudiantes comentaban que iban a la biblioteca pública más cercana para encontrar otros cuentos.

1.2.1 Diagnóstico

Con el fin de conocer el nivel de lectura y escritura de las estudiantes, se aplicó una prueba diagnóstica teniendo en cuenta los estándares de lengua castellana para el primer ciclo, donde se señala que los niños en este ciclo producen textos orales y escritos que respondan a propósitos comunicativos, deben estar inmersos en la cultura escrita a partir de su entorno social y simbólico, permitiéndole reconocer el lenguaje, cuestionarse acerca del sistema y función de la escritura a partir de productos culturales como la literatura.

La prueba consistía en inventar una historia a partir de una imagen donde los personajes eran: un león, un hombre de lata, una niña y un espantapájaros; la intención al escoger esta imagen fue para indagar en el conocimiento literario y la intertextualidad de las niñas, pues corresponde al cuento “Mago de oz”. (ver anexo 2). Esta se desarrolló mediante un cuestionario de once preguntas que integraron tanto la caracterización familiar como la educativa, preguntas orientadas hacia el gusto de la lectura y la escritura, mirar el repertorio literario de las estudiantes, y cómo ellos expresaban sus ideas a través de un texto.

Los resultados de la prueba arrojaron que hay un predominio por lectura sobre la escritura. En cuanto a la comprensión de lectura, la mayoría de las estudiantes lograron comprender imagen y texto, relacionar el significado y comprensión de estos, algunas hacían una interpretación literal de las imágenes. De igual manera, se evidenció que hay niñas que han adquirido saberes desde casa o han venido adquiriendo la estructura narrativa de los cuentos en la escuela. A su vez, mediante un pequeño ejercicio de descripción se pudo percibir el contexto particular en el que la mayoría de las niñas se encuentran inmersas y cómo éstas lo relacionan con la imagen o ilustración.

Con respecto a la forma de escritura de las niñas, se evidenció que la mayoría están familiarizadas con la estructura narrativa del cuento, mientras que otras, no tenían experiencia con la lectura interpretación de la imagen y únicamente hacían una descripción literal. Se encontró que la mayoría de las niñas, no relacionaban las oraciones, todavía no manejaban la ortografía y de escritura de las palabras, algunas de las alumnas escribían como sonaban las palabras. Por otro lado, se evidenció en lo que escribieron las niñas aspectos del contexto como creencias, familia, entorno.

1.3. Planteamiento del problema

Hace tan sólo unas décadas el acceso al libro para los niños era limitado pues se consideraba que su contenido solo era comprensible para los adultos; sin embargo, cuando fueron reconocidos los derechos de los niños, se pensó en la posibilidad de la creación literaria para estos. Según cuenta Garralón (2001) en su libro *Historia portátil de la literatura infantil*, en Europa en los años ochenta existió una gran polémica frente al contenido de la literatura y su relación con la realidad o la fantasía, por ejemplo, se cuestionó a autores como Michael Ende por sus textos de humor y aventuras que hacían una crítica a la sociedad de ese entonces y se rechazaron por no considerarse “didácticos” para los niños. Al respecto la autora, afirma que debido a gobiernos dictatoriales en América Latina y España quienes no favorecieron la libre expresión, generó como consecuencia la no renovación de fórmulas narrativas (Garralón, 2001).

Actualmente el acceso a la literatura infantil en el contexto colombiano no es muy amplio, si bien han surgido iniciativas locales como los programas de lectura en las bibliotecas públicas de la red de Biblored y Fundalectura en espacios no convencionales con los paraderos para libros para parques, leer en familia, leer es mi cuento y otras iniciativas como libro al viento. Sin embargo, estas iniciativas no se han ampliado en las instituciones educativas, pues en la biblioteca hay una ausencia de una colección de literatura infantil que incentive la práctica de lectura por parte de las niñas. Díaz (1999) afirma que uno de los límites o contras de la literatura infantil es la especificidad del público al cual va dirigida, pues parece que esta es una razón para que no tenga transcendencia.

A partir de allí, se ha cuestionado la importancia que tiene la literatura para niños en la escuela, y más en un contexto como en el de nuestro país; principalmente se ha considerado a esta manifestación artística como medio para la alfabetización en escritura y lectura más no como medio de expresión de conocimiento y de individualidad del niño, la experiencia se da a través de la lectura la cual estimula también la escritura, ya que a partir de la confluencia de estas dos, se da la experiencia que le permite al niño/a expresarse.

Esta situación se observó en el grado 202, pues se evidenció que, en las dinámicas de la clase de lengua castellana, no se utilizaban libros de literatura infantil, y no se le daba cabida a la expresión de las impresiones de las estudiantes sobre el texto. La mayoría de las actividades se centraban en la gramática, la adquisición de vocabulario y tipos de texto. Estos ejercicios se dejaban para realizar en casa como trabajo autónomo, sin plantear un ejercicio en clase donde las estudiantes pudieran mostrar y desarrollar sus habilidades. En cuanto a ejercicios de lectura como tal, se llevó a cabo solamente un ejercicio de lectura en voz alta donde la docente les hacía preguntas orales a las estudiantes de manera literal e inferencial, o preguntas de comprensión lectora de forma escrita sobre: título, autor, personaje principal, otros personajes y finalmente ellas realizaban una ilustración o dibujo del ejercicio.

Con respecto a la escritura las actividades realizadas por la docente se enfocaban en dictados y copia de tablero, además, la mayoría de las actividades que se llevaban a cabo en clase se dejaban de tarea para la casa. Otras actividades propuestas por la docente estaban relacionadas con un proyecto de diccionario, donde las estudiantes creaban uno propio, la elaboración de una receta, actividad que se hizo para desarrollar el texto por instrucciones. Las otras actividades de escritura observadas se centraban en la gramática, corrección de trazos, reconocimiento del espacio y letras. Los ejercicios de escritura iban enfocados hacia lo gramatical más que a la producción escrita.

En el diagnóstico se encontró que la mayoría de las niñas preferían leer historietas o viñetas en los textos. Otro aspecto identificado fue que relacionaban fácilmente texto con imagen y al momento de escribir lo adaptan a su contexto. Como las niñas estaban apropiando la lengua escrita, todavía al escribir no distinguen muy bien la letra cursiva o mayúscula.

En cuanto a la oralidad, se evidenció que la docente en varias oportunidades recurría a relatos o historias para explicar, por ejemplo, el origen de la escritura. Mientras narra el relato la docente relacionaba el contexto de las niñas por medio de representaciones cómicas de televisión o hace uso de hipérboles para acentuar el dramatismo y así fuera más fácil de comprender la temática. Adicional a eso, hacía uso del cuento para explicar fenómenos como: la contaminación, el autocuidado, los deberes diarios, entre otros aspectos en el que se desenvuelven las niñas. Por otro lado, cabe notar que la docente hacía uso de canciones o rondas para que mantener la atención de las niñas.

Gracias a los diarios de campo que se realizaron en contraste con la entrevista a la docente y la prueba diagnóstica realizada a las estudiantes, se puede concluir que no hay una concordancia de contenidos y estrategias de aprendizaje, especialmente en la lectura; es decir, no se evidenció un trabajo en clase que motivara el hábito lector a comparación de lo que manifestaron las docentes y las estudiantes. Si bien las niñas han realizado ejercicios de comprensión de textos, preguntas de asimilación de la lectura, escritura creativa con imágenes, fichas de producción textual, tipos de textos, partes de la narración (inicio, nudo y desenlace), entre otros temas; también se demuestra que en su mayoría los ejercicios de clase son de dictados enfocados a la gramática y a la copia de ejercicios de las guías. Cabe notar, que la docente fortalecía la oralidad mediante ejercicios narrativos, sin embargo, no se propiciaba que las niñas expresaran lo que sentían con respecto al

texto y el impacto de la literatura en su pensamiento y voz propia, esto debido a factores como: la timidez, la motivación de la docente para que las niñas comunicaran sus ideas y sentimientos y expresión verbal, la dificultad para prestar atención y comprender lo que manifestaban sus compañeras.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, se evidenció que las niñas no tenían una experiencia con el texto que las animará a disfrutarlo y comprenderlo en la dinámica de la clase de español, pues esta estaba enfocada hacia la gramática y decodificación de los textos; por ende, gran parte de las estudiantes mostraban dificultades en la comprensión de lectura porque no conectaban con lo que leían, no había una estimulación previa en clase que las animará a estas prácticas, pues no había un espacio y no se le da la importancia al desarrollo de lo literario en el aula. Por esta razón, la experiencia con lo literario en el aula no fomentaba el desarrollo de la competencia comunicativa ni la interacción con el texto.

En esa medida, se plantea la necesidad de evidenciar un trabajo que involucrara procesos de experiencia con la literatura a través de la lectura y escritura, de manera que se incentive el interés y el gusto de las niñas y que lo puedan plasmar en sus escritos o en sus intervenciones orales en las clases. Se propone que a partir de lo literario se dé lugar a una reflexión personal que pueda ser llevada a la interacción oral, y genere condiciones propicias para que las niñas logren expresiones originales o de voz propia.

Para llevar a cabo lo que se plantea anteriormente, se propone trabajar con el uso de la literatura infantil para pasar a una lectura del texto a través de la experiencia, implementar la lectura no como una obligación sino como una forma de conocimiento e interacción con los otros, dando cuenta de un aprendizaje valioso en el contexto del aula de clase; a su vez se propone un trabajo

donde la estudiante pueda explorar y pasar por el contenido y los géneros que ofrecen los libros infantiles, siguiendo de cierta manera la línea no convencional que se venía planteando en la clase, encontrando en los relatos infantiles una forma divertida y espontánea en donde la expresión, el pensamiento y la propia voz se encuentran.

1.4. Pregunta problema

¿De qué manera la lectura de literatura infantil como experiencia contribuye en la expresión de la propia voz de las estudiantes del grado 302, jornada mañana del Liceo Femenino Mercedes Nariño a través de lo oral y escrito?

1.5. Objetivos

1.5.1 Objetivo general

Determinar la incidencia de la literatura infantil en el desarrollo de la expresión de la propia voz de las estudiantes del curso 302 Jornada mañana, del Liceo Femenino Mercedes Nariño a través de lo oral y escrito.

1.5.2 Objetivos específicos

- Caracterizar la expresión de la voz de las estudiantes a partir de la lectura de literatura infantil.
- Diseñar una propuesta de intervención pedagógica que contribuya a facilitar la expresión de la voz interior a través de la experiencia literaria infantil.
- Identificar los aspectos de la literatura infantil como experiencia que contribuyen a la expresión de la voz propia en las estudiantes.

1.6. **Justificación**

Se encuentra que, en las instituciones educativas del país, especialmente en los colegios públicos, existe una ausencia de prácticas literarias en la enseñanza de español que propicien en las estudiantes una relación con los textos literarios, de manera que ellos puedan expresar tanto de forma oral como escrita la percepción y significados que la literatura genera en ellos.

En los grados iniciales de escolaridad, los niños tienen la necesidad de comunicarse y expresarse, además, de potenciar la curiosidad por conocer y relacionar aspectos que vive diariamente con el mundo que lo rodea. Es por esto, que esta investigación se propone trabajar el desarrollo de la oralidad desde un entorno más espontáneo y ameno, en donde en este caso las estudiantes puedan manifestarse libremente sin cohibir su pensar frente a situaciones, preguntas y experiencias que quieren manifestar no sólo en la escuela sino en su vida diaria.

La literatura puede ser el puente que conecte e influencie esas primeras ideas que tienen las niñas frente al contexto en el que viven inmersas y faciliten construir por medio de la oralidad ese pensar propio que las lleve a mirar el mundo con sus propios ojos, al mismo tiempo facilitar hábitos lectores que generen ese ejercicio del goce literario, en este caso de la literatura infantil y esa curiosidad por conocer el mundo que las rodea.

De otra parte, la expresión oral en lo que se refiere a las habilidades comunicativas primordiales (hablar y escuchar), se han visto relegadas al priorizar los procesos de alfabetización en lectura y escritura; puesto que en la tradición escolar se considera que para estar inmerso en una cultura se piden como requisito saber leer y escribir bien.

Si bien, es importante explorar y fortalecer estas competencias lectoras y escritoras, no se debe olvidar que es en el acto comunicativo natural que se logran potenciar y evidenciar el desarrollo cognitivo y socio-afectivo en la expresión de pensamientos y sentimientos, pues la educación como tal constituye una práctica comunicativa en la que se relacionan: docentes, estudiantes y conocimientos. Se cae en el error de pensar que cuando el estudiante logra adquirir una lengua es suficiente para convertirse en un hablante-oyente ideal.

CAPÍTULO II: MARCO DE REFERENCIA

2.1. Antecedentes (estado del arte)

Con el fin de saber e indagar desde la mirada de lo investigado hasta la actualidad acerca del uso de la literatura infantil como una experiencia para expresar la voz interior a través de lo oral y escrito, se revisaron quince trabajos y artículos de investigación tanto a nivel nacional como internacional. A nivel local se hallaron trabajos de pregrado y maestría, de la Universidades Distrital, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Santo Tomás y San Buenaventura. A nivel nacional, trabajos de pregrado de la Universidad del Tolima a Distancia, la Universidad de Antioquia y la Universidad de Cartagena. A nivel internacional, trabajos de pregrado y artículos de investigación de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle Alma Máter del Magisterio Nacional de Perú, la Universidad Nacional de la Plata de Argentina y artículos de las revistas: Ocnos de España y Catalejos en Argentina.

De acuerdo con la revisión realizada, se encontró que la mayoría de las investigaciones era de tipo cualitativo, utilizaron enfoques de investigación: socio-crítico, hipotético-deductivo, hermenéutico-histórico y tres trabajos utilizaron el etnográfico, investigación-acción, IAP y descriptiva; como también en sistematización de experiencias, cuasi-experimental y de enfoque mixto. Las investigaciones se realizaron con poblaciones de educación inicial en su mayoría de primera infancia que se ubican en edades entre los 3 a 9 años; y un artículo enfocado en la adolescencia, en instituciones públicas y privadas.

Al estar presente la lectura en la escuela, se tiene una preconcepción de lo que significa fundamentar este proceso desde la educación inicial, es decir, que el sujeto lector solamente se puede formar en la escuela y no en otros contextos; pues es a partir de la escritura que se concibe al sujeto como alguien alfabetizado y que puede pertenecer a la cultura escrita. Por lo anterior, la revisión de antecedentes buscaba dar una mirada hacia como se puede estimular para los grados iniciales, desde la lectura de literatura infantil, el interés y experiencia propia con el mundo que los rodea, mediante la expresión de su voz a través de lo oral y lo escrito.

Es por esto que, para lograr un mayor acercamiento hacia el objeto de estudio de este proyecto, se han agrupado los diferentes trabajos en cuatro tendencias de acuerdo con el enfoque que se le ha dado al uso de la literatura infantil en el contexto escolar. La primera tendencia se relaciona con la Oralidad la cual buscaba desarrollar la expresión de la voz, la segunda con la emoción y cómo esta se desarrolla y relaciona con el texto literario, la tercera con la subjetividad y su relación con el individuo, y la cuarta con la comunicación y su interacción con el entorno. Cabe mencionar que las tendencias que predominan son oralidad y subjetividad pues fueron las tendencias en las que más se hallaron trabajos al respecto.

2.1.1 Oralidad

En la primera tendencia, los proyectos de investigación plantean problemáticas en el aula que apuntan hacia dificultades en la expresión del lenguaje y el habla en los niveles iniciales por factores como: poca interacción grupal, falta de comprensión de los actos comunicativos en clase, aislamiento de los estudiantes con el docente lo que da como resultado la falta de interacción espontánea y oportuna en las intervenciones orales, así como el poco interés por participar por parte de las estudiantes; Así mismo hay una falta de cabida hacia el texto literario dentro de la

escuela, pues se presenta más como un acto de alfabetización en lectura y escritura que cómo un acto de conocimiento.

De esa forma, el objetivo principal que se planteó en la mayoría de los documentos es implementar la utilización de la literatura infantil como medio de motivación, desarrollo y fortalecimiento de la expresión o el lenguaje oral. Amortegui (2017) y López (2018), señalan que la implementación de estrategias como la mediación de lectura en la lectura en voz alta, contribuye a la participación de los niños, lo que hace que se expresen desde la oralidad de manera voluntaria dando cuenta de su mundo interior.

Del mismo modo, en el proceso de recolección de información, aplicación de talleres y propuesta de intervención se pueden visibilizar algunos aportes y resultados en diferentes aspectos que dan cuenta de conclusiones a las que llegaron las investigaciones ya mencionadas dónde, por ejemplo “Las experiencias literarias realizadas a través de las secuencias didácticas propician en los niños de preescolar aprendizaje significativo que abstraen por medio del uso de sus sentidos, en donde su voz a través de la palabra expresa el goce de la literatura infantil y con la cual adquiere conocimiento y aprendizaje, en donde por medio de la escucha la palabra del otro pone en funcionalidad el proceso interpretativo dándole sentido al mensaje recibido” (López, 2018, p. 95). Es así como, con la implementación de estrategias como la mediación y lectura en voz alta se utilizaron los niveles en la competencia comunicativa: fonológico, semántico y pragmático, que posibilitaron el desarrollo de la expresión oral pues se dejó de lado el aprendizaje memorístico y se dio paso a un aprendizaje más autónomo donde tomó lugar la comunicación no verbal y la gestualidad en el discurso.

A su vez, cabe notar que se generó un acercamiento entre profesor-estudiante, pues al utilizar la lectura en voz alta aumentó la participación, el gusto e interés por la lectura, se fortaleció la capacidad de escucha por parte de las estudiantes y el trabajo cooperativo con el docente. También se generó una cercanía entre oralidad y escritura, pues se incentivó la aproximación al texto literario mediante la reflexión primeramente oral y luego escrita permitiendo la relación con el contexto cultural y social.

2.1.2 Subjetividad

En esta tendencia se relacionan aquellos trabajos de investigación que se enfocan en desarrollar una experiencia literaria tanto oral como escrita mediante la comprensión del mundo y la propia voz de los estudiantes. Guerrero et al. (2015) en “La literatura, el plan lector y la construcción de la voz propia en el ciclo uno” y Beltrán y Parra (2015) en “La literatura infantil: medio estratégico para el fortalecimiento, la consolidación de valores, crecimiento personal y convivencial en los estudiantes” apuntan a que las principales problemáticas que se hallaron se concentran en una invisibilización de la subjetividad en el contexto escolar, como consecuencia de esto, hay rechazo de los jóvenes frente a lo literario pues se emplea la literatura como instrumento de evaluación gramatical y de forma no de fondo, lo que genera una apatía, agresividad e irrespeto entre compañeros de clase y con el docente lo cual dificulta la interacción entre los mismos.

En esa medida Artículos de investigación como los de Fiore (2018) y Cuesta (2013), tienen como objetivo principal visualizar los saberes e implicaciones didácticas frente a las vivencias y al mundo que rodea al estudiante en una realidad social y cultural, a través de la experiencia lectora de literatura infantil donde pueda construir y expresar su subjetividad mediante la comunicación verbal u oral y escrita.

De tal manera, al examinar la recolección de información realizada mediante propuestas de intervención, talleres e instrumentos de recolección de datos, se pudieron hallar aportes relevantes frente a las conclusiones a las que llegaron los diferentes trabajos mencionados anteriormente, que apuntan a ver como mediante el uso de géneros literarios como la narración, se potencia la posibilidad de diálogo o conversación en el aula lo que motiva a que la voz del estudiante pueda ser reconocida, evitando y mediando posibles conflictos.

Así mismo, se deja de lado el poder autoritario que enfrasca la figura del maestro para convertirse en un mediador de un trabajo de lectura colectiva y de construcción de significados en el que la lectura de obras literarias no se impone, sino que se hace mediante el disfrute de lo literario, de esa manera se manifestará de forma libre para que los pensamientos y modos del ser del individuo se encuentren y se reconozcan en su realidad y en la de los otros, permitiendo escuchar sus voces no enfocándose en dar una lección académica sino reconociendo al individuo como ciudadano y ser histórico.

2.1.3 Comunicación

La tercera tendencia, enfocada a la comunicación, las investigaciones buscan potenciar las habilidades comunicativas a través del uso de la literatura infantil en los estudiantes. Las principales dificultades que encontraron eran las contrariedades entre las expectativas académicas de las instituciones y las necesidades, intereses y capacidades reales de los estudiantes quienes no cuentan con una materia o enfoque en literatura que incentive la creatividad, el desarrollo oral y escrito y la capacidad de interpretación y cuestionamiento que se espera de estos.

En los documentos hallados de González (2016) en “Procesos creativos con la literatura como mediación cultural” Aristizábal y Velásquez (2015) en “Fortalecimiento de las habilidades comunicativas en los niños y niñas de 3 a 7 años, utilizando la literatura infantil como herramienta pedagógica y didáctica” y Arango et al. (2007) en “La literatura infantil. Llave mágica para potenciar las habilidades comunicativas en niños y niñas con dificultades de aprendizaje en el área de Lengua castellana” coinciden en el objetivo principal el cual se resume de manera general en los estudios, se centra en potenciar las habilidades comunicativas por medio de la literatura infantil en procesos creativos de mediación cultural en el aula de clase.

Al recoger las miradas, propuestas y conclusiones de los documentos relacionados previamente, se puede afirmar que escoger textos acordes con la edad de los estudiantes incentiva a la creación de textos orales u escritos, pues es por medio de la lectura que se acumula una serie de saberes y experiencias que permiten al niño imaginar y concebir ideas propias; es así como mediante la narración de historias, la oralidad y la lectura colectiva se motiva al desarrollo del discurso del niño y se fortalecen las habilidades comunicativas, pues el individuo da cuenta de su error y se confronta con él mismo.

2.1.4 Emoción

En la cuarta tendencia, se encuentran dos investigaciones relacionadas con la emoción: “la literatura infantil y su vínculo con los modos de expresión oral y escrito: un medio para el abordaje y la resignificación de los conflictos socio-emocionales en las niñas de 6 a 11 años, partícipes del programa “cultivarte” Ortiz (2017) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, y “De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la

lectura literaria en la infancia y en la adolescencia” Sanjuán (2011) Artículo de investigación de la revista Ocnos, folio No. 7. Las principales problemáticas identificadas por los investigadores alrededor se centran en que la enseñanza de literatura ha potenciado el desarrollo cognitivo pero se ha dejado de lado el componente emocional, lo que se refiere a la experiencia emocional de la lectura; además, se plantea que es importante que los estudiantes puedan expresar y comunicar los pensamientos sin temor al juzgamiento.

El objetivo principal de estos trabajos de investigación se enfocaba en analizar de qué manera la experiencia de leer literatura infantil puede contribuir a transformar al sujeto en las dimensiones emocionales, y cómo este lo vincula con los modos de expresión oral y escrito. Los investigadores llegaron a ciertas conclusiones y se generaron aportes que permitieron acerca al objeto de estudio de estos dos trabajos, uno de las que más sobresalen es la señalada por Ortiz (2017) con respecto a que la literatura infantil es un medio que facilita a las niñas reconocer su realidad y apropiarla, esto permite que se generen espacios de discusión para que ellas expresen sus experiencias más personales; también se señala que la educación literaria es un proceso que se da de forma progresiva y se va desarrollando conforme los lectores vayan adquiriendo formas de leer más textos para obras más dificultosas.

2.2. Marco Teórico

La presente investigación propone como referente teórico, algunos autores y autoras que han estudiado, las categorías presentes en el objetivo de la investigación: experiencia, voz interior, literatura infantil.

2.2.1 Literatura infantil

Para empezar, se debe tener en cuenta que en las instituciones educativas en los grados iniciales, no existe como tal una “enseñanza de la literatura” sino más bien una “educación literaria” lo que va ligado a la adquisición de la lengua o alfabetización, Teresa Colomer al respecto, afirma que las recopilaciones de textos escolares destinados a esta área que existen en la escuela se enfocan en los aprendizajes memorísticos y de decodificación, no sólo en el área del lenguaje sino en otras asignaturas. Lo que lleva como consecuencia a que la sociedad condicione al sujeto o al niño en este caso, a que debe “leer una obra literaria” no con el fin de disfrutar de la posibilidad estética de la lectura sino más bien con el temor a que el niño no logre dominar la lengua escrita, lo cual lo llevaría a no tener éxito laboral o social (Colomer 2005).

Por su parte, Cervera (1989) acerca de literatura infantil, afirma que: “bajo el nombre de literatura infantil deben acogerse todas las producciones que tienen como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y como receptor al niño” (p.157).

Además, propone una clasificación para la literatura infantil en: *Literatura ganada*, es la que se relaciona con todas las obras o producciones que no se realizaron para niños pero que se adaptaron y se destinaron para estos, *literatura creada para niños*, las cuales se refieren a obras que recogen géneros como: cuento, novela, poema y obra de teatro y la *literatura instrumentalizada* cuya práctica se refiere a el libro como instrumento didáctico, más que la literatura como tal, son aquellos que generalmente se usan como apoyo para temas de gramática, lógica, caligrafía, vocabulario, etc. Son usados generalmente como libros de estudio (Cervera, 1989).

De otro lado, se encuentra que al momento de leer un texto literario infantil existen unas estructuras narrativas establecidas por Vygostky, las cuales están basadas en los estadios de desarrollo. Al respecto Colomer (2005) afirma lo siguiente:

El primer tipo de estructura, por ejemplo, se refiere simplemente en una *asociación* de ideas entre los elementos, en la cual una idea lleva a otra sin más relación. A los cinco años la mayoría de los niños ya utiliza la estructura que Applebee denominó *cadena focalizada*, en la que se establecen las peripecias de un personaje como en un rosario de cuentas. Finalmente, hacia los seis años, los niños y niñas dominan propiamente la estructura de la *narración* con todas sus características, por ejemplo, la de que el final debe guardar relación con el conflicto planteado en el inicio. (p.74)

Teniendo en cuenta estas estructuras, la autora sugiere que los libros que van dirigidos a niños y niñas deben ser historias cortas, para no sobrepasar los límites de la capacidad de concentración y memoria infantil, además para que no haya una exigencia en el análisis del texto donde se contemplen las causas y consecuencias.

En cuanto a la participación e importancia de los personajes en las historias infantiles, se plantea que una conciencia narrativa debe generar la expectativa de la conducta de los personajes, quienes en su mayoría son animales, al respecto Colomer (2005) comenta que:

El desarrollo de expectativas sobre los personajes incluye también el conocimiento de las connotaciones que se les atribuyen culturalmente, sobre todo en el caso de los animales y de los seres fantásticos. Tal como establecieron algunos estudios, los seres fantásticos ofrecen modelos de conducta que pueden ser definidos aún más rápido que las connotaciones habitualmente suscitadas por los animales. Pero son estos últimos, en forma

humanizada, los que aparecen con mayor frecuencia en los libros infantiles. Aunque su uso se remonta a las fábulas y otros relatos pertenecientes al folclor, su utilización actual se sitúa más bien en la tradición inglesa de inicios del siglo XX, formada por autores como Beatrix Potter. (p.75)

Al respecto se puede decir que, los personajes forman parte del mundo real de los niños, pues en ellos se plasma la cotidianidad y el mundo que conocen; como cuando salen a la calle de compras, cuando van al parque a jugar, los momentos que comparten en casa con su familia, entre otros. Se trata de la representación de la realidad que comparten con los adultos y que se trasmite a través de una herencia cultural.

Además, Colomer (2005) afirma que en el placer artístico y en este caso de la lectura de literatura, hay mucho acerca de adquisición del lenguaje, por ello es importante ampliar el repertorio o corpus de la literatura para que puedan apreciarla. A su vez, menciona que en la enseñanza de la literatura es necesario escuchar y dejar hablar a los niños en las intervenciones de la lectura, pues es allí donde se sabe si interiorizan conceptos o vocabulario que recuerdan de lo que se les lee y de esta manera se les enseña a hablar, argumentar o describir, este proceso desata al niño de la literalidad del significado, pues esto supone un desarrollo de metalenguaje y a su vez meta ficcional, es en la literatura infantil donde ellos se identifican con personajes o situaciones de su entorno.

De otra parte, propone que hay distintos matices en la literatura infantil que permiten valorarla de cierta manera, en aspectos como: el uso de la voz, los recursos visuales cómo las imágenes y las ilustraciones, diversos formatos de lectura y escritura, las interacciones de voces y cómo estas

pueden llegar a ampliar el mundo propio, esta serie de características, Colomer (2002) las nombra en su libro “Siete llaves para valorar las historias infantiles”.

Ver y leer: historias a través de dos códigos

En esta primera valoración, Colomer (2002) plantea que existen una serie de características que se pueden ver a lo largo de la lectura de un texto infantil. La primera se refiere a observar la página de izquierda a derecha, para poder detallar significados ocultos que den una perspectiva general del texto. La segunda es detenerse a mirar la secuencia de imágenes personajes y situaciones que ocurren en la historia. La tercera se refiere a conferir protagonismo, es decir prestar especial atención a lo que ocurre en el texto. La cuarta habla de caracterizar a los personajes que consiste en identificar ciertos matices y rasgos que poseen los protagonistas de las historias y por último, está la voz de la imagen que es donde es la impresión general que se encarga de dar la secuencia de imágenes en el texto que se van comprendiendo de acuerdo al tono o voz con el que se cuenta.

Seguir historias con formas distintas

Esta es la forma en como el niño va recorriendo el texto infantil a través de la voz del que lo cuenta, en eso se va encontrando con distintos momentos de la historia; primero cuando se adentra en ella al momento de brindar información general acerca de lo que va tratar el encuentro con esos mundos posibles, después cuando ya el niño ha entrado en el relato y es posible organizar la narración a través de lo que el mediador le va contando y finalmente el recorrido y la disposición que encuentra el lector en el transcurso de la lectura, Colomer (2002).

Escuchar diferentes voces

En esta valoración de la literatura infantil, es primordial la elección de la voz con la que se contará la historia pues según Colomer (2002) este se considera como una pauta decisiva en la comprensión y el desarrollo del texto, puesto que la voz constituye una invitación a conocer el relato a través de una serie de características como: el uso de un tono acorde con los personajes y las intenciones, no se debe estropear el ritmo con el que se cuente la historia puesto que puede haber momentos de cansancio de la voz y la lectura se puede tonar incipiente o monótona.

Además, Colomer (2002) afirma “la oralidad de la obra trata de imitar la voz interior con la que uno va pasando al lenguaje todo lo que ocurre, dándole forma narrativa para hacerlo inteligible” (p.66) lo que le permite al receptor infantil construir una visión de la realidad al descubrir todo el entramado de acontecimientos que suceden alrededor de la historia y el encuentro de la polifonía de voces que resultan del narrador/lector, receptor y los personajes.

Apreciar el “espesor” de las palabras y de las imágenes

A medida que el niño está más inmerso en la lectura va adquiriendo una competencia narrativa producto de la recepción oral y escrita que ha tenido a través de la mediación con los textos literarios, esto le permite considerar la forma como le cuentan la historia, las particularidades que puede encontrar en las imágenes y en la recepción de las palabras lo que lo lleva a obtener mayor conocimiento del repertorio literario, Colomer (2002).

Lo anterior, permite suscitar en el niño una variedad de emociones que lo adentran en la ficción de lo que se le cuenta, para que este pueda llenarse de herramientas y sentidos simbólicos que luego usará en el lenguaje “A través de diferentes recursos construyen escenas de una gran potencia

sensitiva, visual y sonora y buscan formas de pulsar distintas fibras emocionales, ya sea el terror o la ternura, la placidez o la excitación.” (Colomer, 2002, p.90)

Ser otro sin dejar de ser uno mismo

Según Colomer (2002), un aspecto que se resalta mucho en lo literario son los personajes y como los rasgos que les atribuyen pueden llegar a reflejar una conciencia de lo que somos, a través de sentimientos, costumbres y conductas que permiten identificarse con los modos de ser de las personas; en el caso de los niños, les posibilita reconocer hábitos y costumbres familiares y cotidianas que los rodean.

Por esa razón, en la literatura infantil los niños logran comprender aspectos cotidianos y rasgos de personalidad a través de los protagonistas de las historias, es allí donde se puede ver que los niños tiene una constante necesidad de identificarse y descubrir el mundo “Los niños y niñas se hallan construyendo su autoimagen y su personalidad se benefician de la ayuda de los materiales de ficción que la cultura pone a su alcance, porque ese imaginarse confundidos con el personaje permite soñarse a sí mismo de muchas maneras.” (Colomer, 2002, p.130)

Ampliar la experiencia del mundo propio

Hasta el momento se ha podido dilucidar que la valoración y recepción de la literatura proporciona una formación integral de experiencia, ya que los textos ponen en juego un diálogo de saberes culturales e intertextuales entre lector y autor. Colomer (2002) menciona que esto permite situar a los infantes no sólo en su contexto al llegar a dimensionar el impacto de ámbitos sociales, sino que les posibilita cavilar o reflexionar acerca de quienes son y que lugar ocupan en el mundo, al respecto Colomer (2002) menciona:

Aquí nuevamente, será provechoso reconocer que las reacciones propias del lector, igual que la obra de arte, son la expresión orgánica no sólo de un individuo particular, sino también de un contexto cultural particular. La historia literaria no parecerá como una clara corriente que fluye entre márgenes que la encierran, pero sin afectarla. Más bien se verá que la corriente literaria es alimentada por miles de riachuelos que tienen sus fuentes en el ambiente intelectual y social que la rodea (p.141)

Entrar en el ágora de la tradición literaria

En este último apartado se menciona que es necesario que los niños conozcan la diversidad de textos que ofrece la literatura infantil, pues en ella habita un amplio bagaje cultural de experiencias que los autores realizan con la intención de reconocer al niño como sujeto en la sociedad desde la exploración de su imaginación, que luego resultará en un ciudadano adulto. Esto se refleja en la creación de ilustraciones, imágenes, elección de temas, personajes, encuentro desde distintas voces, tamaños de letras y otras variaciones que ofrecen los formatos infantiles.

2.2.2 Experiencia en la lectura

Se parte de la idea de que en la escuela se debe saber pensar la lectura y la educación desde la experiencia, en la perspectiva de Jorge Larrosa (2003):

En el lenguaje las palabras determinan nuestro pensamiento porque no pensamos con pensamientos sino con palabras, no pensamos desde nuestra genialidad, o desde nuestra inteligencia, sino desde nuestras palabras. Y pensar no es sólo “razonar” o “calcular” o “argumentar”, como nos han dicho una y otra vez, sino que es sobre todo dar sentido a lo que somos y a lo que nos pasa. Y eso, el sentido o el sin-sentido, es algo que tiene que ver

con las palabras. Y, por tanto, también tiene que ver con las palabras el modo como nos colocamos ante nosotros mismos, ante los otros, y ante el mundo en el que vivimos. (p. 86)

Larrosa (2003), aproxima el término de “experiencia” desde su raíz latina *experiri* e indo-europea *per* y la define como ir al encuentro o relacionarse con algo que se prueba, emprender una travesía. Según el autor, el sujeto de la experiencia es aquel que se adentra en lo desconocido y peligroso buscando una oportunidad u ocasión.

Larrosa, afirma que en la sociedad moderna se concibe que el “conocimiento y aprendizaje” hacen parte y se dan a partir de adquirir y procesar información, sin embargo, el autor al respecto considera que “(..) por exceso de información. La información no es experiencia. Es más, la información no deja lugar para la experiencia, es casi lo contrario de la experiencia, casi una anti-experiencia. Por eso el énfasis contemporáneo en la información, en estar informados, y toda la retórica destinada a constituirnos como sujetos informantes e informados, no hace otra cosa que cancelar nuestras posibilidades de experiencia.” (Larrosa, 2003, p. 88)

Teniendo en cuenta lo planteado previamente, se encuentra que la escuela pareciera ser un lugar destinado para estar informado, no en la misma medida que lo hace la tecnología o la internet, pero ha llegado al punto de usar los libros como instrumentos para enseñar a leer y escribir, se ha reducido su función de ampliar el conocimiento y más este se ha impuesto, dando cómo resultado que las vivencias de los estudiantes se den más como anti-experiencias, Larrosa (2003).

Por otra parte, Riquelme y Munita (2011) afirman que lo cognitivo ha desplazado la dimensión emocional, no es considerada fundamental en los procesos educativos formales en la escuela. Pues

debido a prácticas como la implementación del método científico, el conocimiento se ha condicionado a ser meramente racional, excluyendo la diferencia de las prácticas emocionales, haciendo que el individuo se sienta excluido de un grupo determinado y poniéndole etiquetas como “mal alumno” Marchesi (2004, como se citó en Riquelme y Munita, 2011).

Frente a esto, proponen que para que no se dé una dinámica de trabajo forzado se debería trabajar en el desarrollo de habilidades socio-emocionales con la implementación de una “alfabetización emocional” lo que permitiría un entendimiento de las emociones propias y ajenas, todo ello basado en la lectura de literatura infantil como un contexto de interacción regulado o de experiencias mediadas, lo que dejaría de lado las prácticas excluyentes, Riquelme y Munita (2011).

De esta forma, el sujeto al estar inmerso en esos sucesos que le acontecen y que luego transforma en experiencias, le permiten conectar con su entorno a través de las emociones e interacciones con otros. Este proceso hace parte de algo a lo que Larrosa (2009) denomina: *Alteridad*, que se refiere a otra cosa que acontece externa al sujeto “otra cosa que yo”, es decir, que no depende del individuo, ni de su voluntad, sino que es algo que no pertenece a el sujeto, que no es él. A este acontecer, también se le puede denominar cómo: principio de exterioridad o alienación, pues en la exterioridad como bien dice su raíz “ex” que pertenece al exterior o a la extrañeza.

Según Larrosa (2009), el principio de alineación, se refiere a algo que no es propio del sujeto y que no ha sido apropiado a través de sus ideas, sentires o palabras. A saber, la importancia que tiene el interactuar con otros para reconocer esas diferencias y otredades que se dan a través de diálogos, pues en este acto comunicativo que se clarifican ideas, se comparten aficiones y puntos de vista, se cuestione y se da espacio a la experiencia. En suma, lo experiencial constituye un amplio significado en la formación del ser humano, tanto intrínseca como extrínsecamente.

Mediación de lectura

En las cuestiones que involucran la implementación de hábitos y prácticas de lectura en la escuela, se puede lograr que los niños y las niñas consigan leer, sin embargo, esto no asegura que quieran hacerlo como camisa de fuerza. Es por ello, que es importante cuestionarse acerca de cuál es la mejor manera de acercar a los niños a los textos, los cuales son los formatos más propicios para que interioricen la lectura y porque es un importante medio de la transmisión cultural.

Según Petit (2015), el acto de lectura puede reanimar la interioridad del individuo, poner en movimiento las palabras y los pensamientos en la construcción de significados, conjunto de hechos que se pueden transformar en experiencias estéticas al elegir trabajar con obras infantiles.

De esta manera se invita al niño a través de la voz, a conocer un mundo de posibilidades “Te presento a aquellos que te han precedido y el mundo del que vienen, pero te presento también otros universos para que tengas libertad, para que no estés demasiado sometida a tus ancestros.” (Petit, 2015, p.25)

Así pues, se descubre que para invitar al niño a interesarse en la lectura por sí mismo, es necesario emplear una estrategia distinta a la de una adecuada decodificación de las palabras. Gracias a estrategias como la *mediación de lectura* que se puede definir desde distintas miradas, una de ellas expresa: “En general entendemos por animación a la lectura una serie de estrategias y actividades dirigidas a despertar en las personas el deseo de leer. Y cuando así lo creemos emprendemos el duro combate de convertir a los paganos a la fé de la lectura” (Puente Docampo, 2004, p. 50) es posible

generar dinámicas dónde sean participes todos los entes del aprendizaje tanto docente y estudiante como lector y texto a través de la polifonía de los textos infantiles.

De tal manera, la lectura mediada de literatura infantil se constituye en una herramienta de exploración de los estados mentales de las personas: deseos, emociones y creencias; lo que permite que no sea una dinámica excluyente sino por el contrario que integre un proceso conjunto entre docente-estudiante y que forma parte del contexto cotidiano en el aula (Riquelme y Munita, 2011). Pensar la lectura como un acto de formación involucra considerarla como una actividad que está ligada intrínsecamente a la subjetividad del lector, no solamente por su saber sino también por su ser. Tal como afirma Larrosa 2003: “(..) se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos trans-forma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión aquello que somos. La lectura, por tanto, no es sólo un pasatiempo, un mecanismo de evasión del mundo real y del yo real. Y no se reduce tampoco a un medio para adquirir conocimientos” (citado por Puente, 2002, p 49).

Del mismo modo, (Chambers, 2007) afirma que la lectura en voz alta la cual va de la mano con la mediación de lectura, el ser humano o el niño empieza a hablar, escucha historias y cuentos que contestan a preguntas acerca de quién es, se cuestiona de su existencia. Historias narradas por sus abuelos o padres, mitos o leyendas indígenas y de otras culturas. Por medio de estas narraciones se ubica al infante en un espacio y tiempo determinado; y mediante un proceso paulatino va construyendo su propia identidad.

En consecuencia, la narración de cuentos ha llegado a encarnar la historia de la humanidad o la raza humana en nuestra vida individual, pues todos llegamos a la literatura por medio de historias y cuentos contados en voz alta, incluso antes de que el ser humano manifestara sus primeras palabras,

ha compartido versos y cuentos que lo invitan al juego; al respecto (Chambers, 2007) afirma que “Se trata de palabras sencillas organizadas en múltiples patrones narrativos; sonidos que preparan al niño para lo que eventualmente encontrará de forma impresa” (P5). Se acostumbra al niño a la musicalidad de la lengua, dando imágenes con las que se puede interactuar con la razón y los sentidos. En la mente se va creando una especie de archivo que ayuda a reconocer la estructura de la narrativa y permite construir narraciones propias, (Chambers, 2007).

Es importante tener en cuenta diferenciaciones entre la narración de cuentos y la lectura en voz alta. “En la narración de cuentos se establece una relación en la que un narrador le cuenta algo a un oyente, es más bien como una forma de conversación y tiene un sentido personal, como si el que cuenta un cuento le diera algo de sí mismo al que escucha” (Chambers, 2007, p 28).

Con la lectura en voz alta, por el contrario, el libro es el instrumento que hace parte de la experiencia. En esta ocasión, la lectura involucra a los dos sujetos, tanto hablante como oyente. El lector y el oyente no están aislados del texto sino por el contrario la lectura en voz alta los acerca y los integra en la actividad, no se enfrentan, sino que están uno al lado del otro. En la lectura en voz alta, la comunicación se da a través de imágenes e ilustraciones impresas que creó alguien que no está presente, sino que deja plasmado un mensaje en su obra. Aunque una persona sea el lector, todos somos partícipes de la historia. (Chambers, 2007).

2.2.3 Expresión de la voz.

Según lo estipulado en los “*Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*” con respecto al desarrollo de la oralidad se afirma que:

A través del lenguaje oral construimos una voz para hacer parte de esa larga conversación con los demás y consigo mismo, de la que participaremos a lo largo de la vida. En el espacio de la cultura escrita nos vinculamos con el patrimonio cultural de la humanidad, nos relacionamos con la literatura, con las tradiciones, con los registros de otras épocas. Por estas razones, el lenguaje hace parte de las prácticas culturales, que son complejas y se sitúan en los contextos específicos de espacio y tiempo. (Pérez y Roa, 2010, p 23)

Asimismo, se plantea que la construcción de la voz para la participación en la vida social es el lugar en el que el niño se reconoce a sí mismo como sujeto y como parte de un todo o una colectividad y, es en esa medida que reconoce al otro. Construye su identidad cuando se reconoce y descubre su pertenencia a un grupo cuando comprende que su voz tiene un lugar en él, es escuchada, valorada y tomada en cuenta. Así, descubre las dinámicas de la participación por medio del lenguaje que es el ente mediador y potenciador de la comunicación en el que el individuo se dispone a reconocer y a respetar al otro.

Pérez y Roa (2010) afirman que desde que el ser humano nace está inmerso en las prácticas del lenguaje, pues crece interactuando con sus padres y su entorno a través de la oralidad; de esa manera, interactúa a través de otras formas del lenguaje como los gestos, las señas y demás representaciones de la comunicación no verbal. Es en estos espacios, donde el niño comienza a construir su propia voz, esto sucede incluso mucho antes de ingresar a la escuela; incluso se piensa que el infante ya sabe hablar y estar en sociedad, pero es en la escuela donde se adquieren los procesos de habla formal, es decir, en la adquisición de gramática que requieren de una reflexión y dominio discursivo reconociendo las situaciones del contexto que lo rodea:

De igual forma, los niños en sus interacciones con el entorno social, simbólico, van reconociendo la cultura escrita; descubren que hay textos con funciones diversas y que muchas relaciones están mediadas por el texto escrito, por ejemplo, cuando la mamá hace la lista de mercado o cuando se anota un número telefónico o una dirección, o cuando alguien lee una información para otra persona. (Pérez y Roa, 2010. p 23)

“Aprender a leer consiste en parte en comenzar a oír el habla y a reflexionar sobre ella de un modo nuevo” (Pérez y Roa p.28) pues es necesario en esa etapa inicial de la vida visibilizar esos textos que ofrece el contexto y que convierten esos escenarios en otra voz con la que se crece y se forja el conocimiento.

A su vez, se aborda el lenguaje desde una dimensión social y cultural, como una práctica en la que lo oral, lo escrito y otros lenguajes como la danza, la música, el dibujo, la pintura y especialmente la literatura, constituyen textos en diversidad de formas que circulan, tienen sentido y cumplen funciones sociales y/o académicas. En esa medida emerge la cultura escrita, la cual alude a las prácticas, usos y convenciones de la palabra escrita en la que los textos cumplen alguna función en la vida social; ya sea en contextos específicos, relaciones de poder y la vida en comunidad de las personas.

En ese sentido, Pérez y Roa (2010) mencionan que uno de los propósitos centrales del trabajo didáctico en el primer ciclo consiste en formalizar los acercamientos y exploraciones que los niños ya han adelantado en el contacto con su familia, su entorno, la cultura escrita y con las prácticas sociales y culturales del lenguaje. Lo previo, no se puede dejar de lado en estos primeros grados escolares, pues es en ellos donde es viable generar una sensibilidad y un sentido analítico,

respondiendo a la necesidad de expresarse que tienen los niños y niñas; además fomenta una construcción colectiva y colaborativa del conocimiento, que se manifiesta a través de las dinámicas de participación que constituyen una experiencia en el aula que pueden llegar a generar una interacción y comunicación asertiva de los estudiantes con su ámbito cotidiano.

Por otra parte, Bajtin (1998, como se citó en Pérez y Roa, 2010), afirma que todo ese proceso hace parte de la adquisición del lenguaje. Explica que este se aprende a través de los géneros discursivos primarios, los cuales suceden en las conversaciones con padres, amigos, cuando se escucha narrar historias a los abuelos, cuando se cuentan anécdotas a otros, cuando se defiende una postura personal, cuando se expone un tema en el colegio e incluso cuando se habla consigo mismo. Porque cuando un niño aprende a hablar, aprende a narrar, explicar, quejarse, a seguir instrucciones, describir, tararear, etc.

En ese sentido, Bajtin (cómo se citó en Bubnova, 2006) plantea que las cualidades sonoras y musicales de la voz no se constituyen como rasgos distintivos del individuo, sino que se asimilan mediante una memoria semántico-social; pues explica, que la palabra “enunciado” es una unidad mínima de sentido que puede ser respondida en la comunicación dialógica y esta implica: argumentar, apelar, hablar o discutir dándole voz y participación al sujeto.

De igual modo (Bubnova, 2006) afirma que en la interacción con el otro es donde se desarrolla el propio “yo” en la comunicación no verbal; es decir, que el sujeto se afirma en el momento que interactúa con un “tú”, pues en el otro se reconoce a sí mismo. Es por esto que incentivar el diálogo en el aula es primordial para la construcción del pensamiento y de una voz propia.

Por otra parte, cuando se habla de la adquisición de lenguaje la *conciencia fonológica* toma parte cuando los niños empiezan a reconocer la sonoridad de las palabras, pues Bravo (2002) afirma que, cuando se adquieren diversos procesos del habla estos se efectúan en el desarrollo del lenguaje oral, donde se encuentran los grafemas (representaciones gráficas) y los fonemas que corresponden a (las unidades sonoras del habla).

A su vez, Bravo (2002) manifiesta que para que los estudiantes logren decodificar las palabras necesitan de habilidades cognitivas, esto se logra gracias a la conciencia de las unidades más grandes y concretas del habla, pues la conciencia fonológica es una capacidad metalingüística y de comprensión del lenguaje.

A partir de la mención anterior, se puede hablar de que también se interactúa con esos otros, a través de los libros, porque no sólo se trata del que cuenta la historia, sino de los personajes y entes que convergen en ella. Por su parte Louise Rosenblatt en su libro *La literatura como exploración* plantea una perspectiva de la enseñanza de literatura como una experiencia y no convertirse en un cúmulo de información. Al respecto afirma lo siguiente:

Sin duda, para la gran mayoría de los lectores la experiencia humana que muestra la literatura es lo fundamental. Para ellos los elementos formales de la obra -estilo y estructura, flujo rítmico- sólo funcionan como parte de la experiencia literaria total. El lector procura participar en la visión de otro -obtener conocimiento del mundo, sondear los recursos del espíritu humano, lograr el discernimiento que hará su propia vida más comprensible. El profesor que enseñe a adolescentes en la escuela media o en la universidad, sabe cuánto comparten ellos este acercamiento personal a la literatura. (Rosenblatt, 2002, p. 33)

Adicionalmente, Rosenblatt (2002) considera cómo la literatura desde la experiencia se convierte en una gama completa de alternativas, valores y propósitos en los que un individuo puede formar y trazar su propia filosofía de vida; pues la literatura brinda a través de la elección de sus personajes, lugares y situaciones, actitudes sociales, formas de sentir y destinos posibles donde se pueda desenvolver el ser humano. De ahí que la lectura de literatura en la escuela pueda propiciar en los niños una experiencia significativa, es decir, que permita que el estudiante establezca una relación con las experiencias humanas expresadas a través de los personajes y situaciones generando imágenes, ideas y saberes.

Es a través de sus vivencias y experiencias pasadas que el individuo establece una relación de significados al momento de la lectura, pues es en esa intertextualidad donde el sujeto abstrae lo que sabe del mundo y puede conectarlo con lo que le ofrece otro mundo que está plasmado en el texto, hay una relación recíproca entre texto y lector:

El lector se aproxima al texto con un cierto propósito, ciertas expectativas o hipótesis que guían sus elecciones desde el residuo de experiencias pasadas. El significado emerge en ese continuo dar y tomar del lector con los signos impresos en la página. A medida que el texto se desarrolla ante los ojos del lector, el significado construido con las primeras palabras influye sobre lo que acude a la mente y es seleccionado para los signos siguientes. Pero si éstos no concuerdan con el significado desarrollado hasta ese momento, el lector debe revisarlo para asimilar las nuevas palabras, o debe comenzar nuevamente con diferentes expectativas. Para el lector experimentado, mucho de esto puede ocurrir de manera subconsciente, pero la relación doble, recíproca, explica por qué el significado no está “en”

el texto o “en” el lector. Ambos, lector y texto, son fundamentales para el proceso transaccional de construcción de significado. (Rosenblatt, 2002, p. 53-54)

Con respecto a la experiencia estética, Rosenblatt (2002) refiere que el arte en todo su conjunto de representaciones brinda una satisfacción completa de las características humanas como las emociones, sentimientos, pensamientos y necesidades del ser humano, que contraponen a las vicisitudes y contradicciones que suponen la vida cotidiana y la realidad que rodea el mundo. Además, afirma que cuando se dedica a desarrollar la sensibilidad hacia alguna forma de arte, en este caso, hacia la literatura, su naturaleza vehemente y estructurada inevitablemente permeará y transformará al individuo, permitiéndole crear plenitud y equilibrio consigo mismo, esto no sólo se logrará mediante la obra sino también con las capacidades y disposición del lector, pues para poder desarrollar un juicio estético y tener una evocación de lo literario debe formarse con nociones firmes sin llegar a la imposición, así “La conciencia de algunas de las cosas que realmente afectan las reacciones de los alumnos le permitiría al docente ayudarlos a manejar sus respuestas y a lograr experiencias literarias cada vez más equilibradas.” (Rosenblatt, 2002, p. 60-61)

Recogiendo hasta el momento todo lo planteado en el presente marco teórico y teniendo en cuenta los conceptos hasta el momento esbozados, se puede decir que existe una relación entre la lectura de literatura infantil y la experiencia en las manifestaciones orales del niño, pues tanto el texto impreso como el acto verbal convergen en la construcción y fortalecimiento de la propia voz del individuo. Por un lado, se puede afirmar que la “literatura infantil” es la representación de la palabra que se manifiesta de manera artística y que tiene como receptor al niño, Cervera (1989). Dentro de esta forma de representación escrita existe una variedad de géneros en los que se clasifican los

contenidos ofrecidos a los infantes; estas formas estéticas pueden permitir explorar habilidades como la escucha, la sonoridad, el desarrollo del habla entre otros aspectos.

Por su parte, en la expresión oral se manifiesta la necesidad que tiene el ser humano desde que nace, por expresar sus sentires y pensamientos. Es entonces cuando entra en juego el texto infantil y la voz, factores que constituyen y desarrollan los textos narrados o expresados en voz alta, pues le permiten al niño entrar al mundo de la cultura escrita sin olvidar la importancia que tiene su propio yo en el ejercicio del diálogo y en la libertad del desarrollo humano de si mismo y de otros. A su vez, en este ejercicio de conversación con su entorno el niño hace uso de ciertas cualidades que posibilitan o facilitan ese encuentro con el otro y consigo mismo, factores como: la sonoridad, la voz, el acento, la entonación, la escucha, etc. Pues son estas características las que hacen parte de la voz y representan los lenguajes simbólicos, donde la escritura toma parte como una representación de esas voces que por medio de la tradición oral a lo largo del tiempo se han conservado y han sido transmitidas.

CAPITULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de investigación

Esta investigación es de tipo cualitativo, pues se buscaba comprender una situación educativa, relacionada con los procesos de escritura de las estudiantes a partir del contexto natural, como el aula de clase, observando las dinámicas de clase, las interacciones y relaciones de los estudiantes y la docente. La investigación cualitativa comprende el estudio de las personas o individuos en un ámbito personal, se preocupa por las experiencias, pensares y sentires de la población que se estudia, convirtiéndose de esta manera en un ejercicio reflexivo y que se aplica en la praxis (Cerdeña, 1993).

(Strauss y Corbin, 2002) los fenómenos de la realidad social y educativa se estudian a partir de las experiencias o las reflexiones de los sujetos involucrados. Por tal razón, la investigación cualitativa da cabida a que se puedan relatar y analizar experiencias de vida, sentimientos o emociones, comportamientos y fenómenos culturales y sociales.

Los autores (Strauss y Corbin, 2002), afirman que en la investigación cualitativa el proceso de análisis se da en tres momentos. Primero, se recogen datos, a través de observaciones, entrevistas, audios o videos y documentos. En el segundo, se llevan a cabo procedimientos para ordenar e interpretar los datos recolectados a través de la decodificación y por último se elaboran informes escritos en donde se evidencien los análisis de los resultados obtenidos y sus deducciones.

3.2. Enfoque de la investigación

El enfoque de esta investigación es de investigación-acción ya que se proponía contribuir tanto en los procesos de producción escrita de las estudiantes como posibilitar la expresión de su propia voz a partir de una secuencia didáctica basada en el uso de la literatura infantil. Elliott, plantea que la *investigación-acción* como: “*la reflexión relacionada con el diagnóstico*” (Elliott, 1990, p.4), se centra en la solución a los problemas cotidianos de los profesores que surgen de su experiencia en la escuela. El propósito de esta investigación es profundizar en la comprensión del problema o problemas del docente, por lo tanto, se encuentra en constante exploración, pues no busca imponer una respuesta específica frente a una problemática, sino que más bien apunta a una solución más abierta.

La comprensión del quehacer del profesor va más hacia lo crítico, se apoya en el proceso paulatino de aprendizaje y no hacia una base teórica, tal como afirma el autor, el investigador se reta así mismo a poner en tela de juicio sus interpretaciones previas de un fenómeno al confrontarlas con otras interpretaciones alternativas, (Elliott et ál. 1990).

Elliott (1993, citado en Latorre, 2003) propone unos pasos que son primordiales para desarrollar la práctica, estos se dan a través de ciclos de investigación y acción en espiral (planificar, actuar, observar y reflexionar) los cuales Elliott plantea en fases:

Identificación de la idea general; primero se debe tener sentada la idea o situación sobre la cual la investigación se llevará a cabo.

Reconocimiento y análisis de los hechos: esta fase contempla dos momentos: en el primero se describen los acontecimientos, momentos y participantes que tuvieron lugar en las acciones ocurridas para así revisar y determinar el problema de investigación. En el segundo se intenta establecer hipótesis acerca de los fenómenos observados para así tratar de dilucidar la información.

Construcción del plan general: en esta etapa se organizan las acciones a realizar, mediante el diseño de estrategias e instrumentos requeridos para intervenir y ejecutar las acciones que podrán dar una posible solución a las necesidades o problemáticas planteadas.

Implementación: en esta cuarta fase, se busca ejecutar el plan general del proyecto, de acuerdo con lo estipulado en el diseño de estrategias e instrumentos escogidos para la investigación, lo que dará cuenta de los resultados del proyecto y su seguimiento.

Revisión de la implementación y sus efectos: en esta última fase, el investigador tendrá en cuenta todo el proceso llevado a cabo y el efecto que tuvo en la investigación, posteriormente se realizará análisis de la información suministrada y finalmente se darán las conclusiones a las que se ha llegado.

3.3. Técnicas e instrumentos

Las técnicas utilizadas en esta investigación para recoger información fueron: observación no participante y participativa, la entrevista semiestructurada, la prueba diagnóstica y la encuesta.

Observación no participante

Se refiere a la observación donde el investigador es un agente ajeno a la situación que contempla, es decir, estudia a la población y el fenómeno que observa, pero no se involucra ni pertenece a esta, Cerda (1993). Este tipo de observación se llevó a cabo durante el proceso en el espacio de proyecto de aula, al iniciar las primeras búsquedas y miradas del trabajo de investigación.

Observación participante

En la observación participante el investigador se adentra, comparte o establece contacto con el entorno que investiga. (Martínez, 1998) al respecto menciona que para lograr esto, el investigador debe producir confianza con quienes le rodean pues de ello dependerán las interacciones del investigador, las cuales deberá anotar y recoger en diarios de campo, las notas deberán ser revisadas regularmente con el fin de complementar o redirigir la observación y trabajo investigativo. Además, es de vital importancia relacionarse con las formas del lenguaje o jergas que usen los participantes pues se deben registrar de forma literal en lo escrito, así como recopilar los relatos o historias, pues son estas las formas de pensamiento y paradigmas culturales que hacen parte de los sujetos en cuestión.

Para lograr lo anterior, el investigador intentará dar respuesta a las preguntas: quién, qué, dónde, cuándo, cómo, y por qué; con el fin de centrar la atención en los datos de más relevancia para los objetivos del trabajo, así como dar cuenta de las expresiones más características o coloquiales como evidencia de las situaciones observadas (Martínez, 1998). Este tipo de observación se utilizó en la fase de implementación de la propuesta de intervención pedagógica para recoger datos del impacto de las actividades en los procesos de lectura y escritura de las estudiantes, proceso que transcurrió aproximadamente alrededor de ocho meses en el año 2019.

- **Encuesta**

Se trata de una técnica de recogida de datos que se usa para caracterizar la población de la muestra a investigar, así como lo define (Groves, 2004, cómo se citó en Jansen, 2012): “La encuesta es un método sistemático para la recopilación de información de [una muestra de] los entes, con el fin de construir descriptores cuantitativos de los atributos de la población general de la cual los entes son miembros” (p. 4). Es así, que la encuesta busca conocer no las características comportamentales del grupo que observa sino las características individuales de los involucrados, como edad, lugar de residencia o incluso busca conocer puntos de vista y preferencias.

En la encuesta se utilizan instrumentos de recolección de información como el *cuestionario*, el cual consta de un grupo de preguntas abiertas o cerradas, las primeras se responden a consideración del sujeto, mientras que las segundas ofrecen al participante varias alternativas entre las que debe escoger sólo una. Estas se formulan de acuerdo con las variables de la investigación que se quieren medir, pues vincula las respuestas obtenidas con el planteamiento del problema, (Aigner, 2005). Esta herramienta fue utilizada para recaudar información acerca de las experiencias o conocimientos en literatura, qué tipo de textos y géneros conocían, los motivos por los cuales leen y cuáles eran las preferencias en lectura y escritura de los estudiantes.

A su vez, dentro de la encuesta se realizó una breve *prueba diagnóstica*, con el fin de conocer fortalezas y debilidades en las habilidades de lectura y escritura. A propósito de esta noción, según el Centro Virtual Cervantes [CVC] (s.f.), esta herramienta propone estimar los procesos más fuertes o débiles del estudiante, así como el nivel de conocimientos que tienen los involucrados en un área

de aprendizaje lo que permite tomar decisiones acerca de cuáles son los contenidos y metas a trabajar en el aula.

Los instrumentos que se utilizaron para recolectar la información en la presente investigación se centraron en el diario de campo. De esta manera, Porlán y Martín (1991) plantean que el diario del profesor favorece un nivel de descripción más profundo a través de una narración sistemática y detallada de lo que acontece diariamente en el aula. Pues, afirman que desde el inicio se pueden plasmar las ideas en torno a las actividades y procesos que se lleven a cabo en clase desde la perspectiva del docente, pues al ser un ejercicio escrito, potencia la observación y la abstracción de la realidad, de esta manera se pueden relatar los instantes y ejercicios de aprendizaje. Además Elliot (1990) considera que el diálogo sostenido con los participantes debe registrarse en lo escrito usando el mismo lenguaje con que ellos describen las acciones cotidianas.

- **Entrevista semiestructurada**

Según (Martínez, 1998) la entrevista semiestructurada es una conversación amena entre dos sujetos o entes, aunque requiere de una guía de preguntas previamente preparadas, éstas son abiertas, no siguen un orden y respuesta específica. De esta manera, genera un ambiente de confianza al entrevistado, aun cuando el entrevistador dirige la conversación hacia los temas de su interés no busca imponer, ni interferir en sus deducciones, sino que el primero se convierte en un atento oyente.

Este tipo de entrevista también se puede considerar como flexible o libre, pues el informante es un sujeto receptivo que genera una acción reflexiva en el diálogo de saberes con quién entrevista, se le invita a que profundice o clarifique su discurso sin mostrar desaprobación; de este modo se podrán

descubrir motivaciones y vivencias desde la espontaneidad, este registro deberá ser grabado con la autorización previa del entrevistado informando desde el inicio sus propósitos.

Este tipo de entrevista se realizó a la docente titular del curso 302 jornada mañana, con el fin de conocer que estrategias y metodologías en torno al aprendizaje en el área de español y literatura contribuían al desarrollo de habilidades en lectura y escritura, y cuáles dificultades y fortalezas se encontraba en el desarrollo de su práctica. Dicha información proporcionó un bagaje para conocer en que estado se encontraban las niñas.

- **Consideraciones éticas.**

Para llevar a cabo la recolección de información haciendo uso de los instrumentos anteriormente mencionados especialmente de la prueba diagnóstica, se tuvo en cuenta la aprobación de los padres de familia de las estudiantes, quienes leyeron y firmaron un formato de consentimiento titulado: “Consentimiento informado para la participación de investigaciones adulto responsable de niños y adolescentes” el cual autoriza a que se recoja la información necesaria de las actividades realizadas por parte de las estudiantes y se protejan las identidades de los mismos, para llevar a cabo el proyecto.

3.4 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

La matriz categorial presenta las categorías de análisis, presentes en el objetivo general: lectura mediada, experiencia y voz interior. Estas categorías se apoyaron en los planteamientos de autores como Riquelme y Munita (2011), quien afirma que *la lectura mediada* es un proceso donde el niño

puede conectar lo que lee con su mundo emocional, pues es en la emoción dónde el niño puede obtener una experiencia significativa en la lectura.

Teresa Colomer (2002), quién menciona que, en la literatura infantil, muchos libros infantiles reafirman a los niños el mundo cotidiano que ya conocen, y que a su vez sirven de puente para que estos amplíen su percepción e imaginación lo que los lleva a identificarse como individuos en el mundo. A su vez plantea que el niño desarrolla una conciencia narrativa a partir lo que el adulto o docente le transmite con su voz, por eso, pone en consideración una serie de características primordiales del camino que debe recorrer el niño para valorar las historias infantiles, estas son: *ver y leer historias a través de dos códigos, seguir historias con formas distintas, escuchar diferentes voces, apreciar el espesor de las palabras y las imágenes, ser otro sin dejar de ser uno mismo, ampliar la experiencia del mundo propio y entrar en el ágora de la tradición literaria.*

Respecto a la *experiencia*, se tomaron como referencia los planteamientos de Skliar y Larrosa (2009), quien plantea la alteridad como algo que el sujeto expresa como algo que le sucede, pero no con respecto a sí mismo sino con respecto a otro ente externo. Este aspecto fué primordial en la interacción de las estudiantes con sus compañeros y docente.

En cuanto a la *voz interior* para el desarrollo de esta categoría se tomó a Rosenblatt (2002) como referente para explicar la relación que existe entre el texto como un proceso de transacción que lleva hacia el sujeto a un desenvolvimiento significativo de la lectura y expresión de su voz.

3.4.1 MATRIZ CATEGORIAL

UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	AUTORES	INDICADORES DE LOGRO
LITERATURA INFANTIL	Lectura mediada	Mediación de lectura.	Aidan Chambers Riquelme y Munita Docampo Xabier y Michèle Petit	-Reconoce la voz del mediador que lo invita al texto. -Relaciona lo contado por el mediador con las ilustraciones que observa.
		Llaves para valorar las historias infantiles: -Ver y leer historias a través de dos códigos. -Seguir historias con formas distintas -Escuchar diferentes voces -Apreciar el espesor de las palabras y las imágenes -Ser otro sin dejar de ser uno mismo -Ampliar la experiencia del mundo propio. -Entrar en el ágora de la tradición literaria.	Teresa Colomer	-Identifica personajes y situaciones de la historia partir de lo que escucha e interpreta de la historia infantil. -Identifica las características de los personajes.
EXPRESIÓN DE LA VOZ	Experiencia	Alteridad	Jorge Larrosa y	-Expresa ideas de las lecturas. -Relaciona las ideas de las lecturas con su contexto. -Habla de sus experiencias y la de los personajes con sus compañeros.
	Voz interior	Transacción	Louise Rosenblatt	-Identifica las emociones de los personajes. Expresa sus opiniones sobre las acciones de los personajes. Establece comparaciones entre las experiencias de los personajes y las suyas.

3.5 POBLACIÓN

La población con la cual se llevó a cabo esta investigación fueron las estudiantes del grado del grado 302 de la jornada mañana, con edades entre los 8 a 10 años, de estrato que vivían en barrios de la localidad Rafael Uribe Uribe. La mayoría de las estudiantes convivían en familias nucleares conformadas por papá y mamá, mientras que la minoría convive en familias monoparentales, conformadas únicamente por la mamá; la mayor parte de las familias se desempeñaban en oficios del comercio, frente a un porcentaje menor de ellos quienes se desempeñaban en oficios del sector público, como enfermería y del ejercito y la policía, de igual manera en oficios del hogar.

CAPITULO IV: FASES DE DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Fases de la investigación

Las fases de desarrollo de la investigación se llevaron a cabo de acuerdo con las fases de la investigación-acción propuesta por Elliott (1990): identificación de la idea general, reconocimiento y revisión de los hechos, construcción del plan general, implementación y revisión de la implementación y sus efectos.

Identificación de la idea general: En esta fase se llevó a cabo en el segundo semestre del año 2018 un proceso de observación de la institución y de las dinámicas de la clase. Además, se aplicó una encuesta para indagar sobre aspectos familiares y personales de las estudiantes que permitió recoger información para caracterizar a la población con la cual iba a trabajar esta investigación, tanto en lo familiar como en lo académico.

Reconocimiento y revisión de los hechos: A partir de las situaciones identificadas en el aula a través de la observación no participativa y la caracterización, se formuló el problema y los objetivos de investigación. Para resolver la problemática identificada, se plantearon hipótesis acerca de las posibles alternativas a realizar. Se propone trabajar a partir de la lectura mediada de literatura infantil como una experiencia de reconocimiento de la voz del sujeto. Para ello, se revisaron trabajos de investigación entre ellos artículos y documentos que dieran luces a la al trabajo. Además, se elaboró el marco teórico basados en autores que orientaran la comprensión de los hechos y la propuesta de intervención pedagógica.

Construcción del plan general: Con la información obtenida de la fase anterior, se diseñó la propuesta de intervención pedagógica basada en el uso de la literatura infantil como experiencia para expresar la voz interior de las estudiantes. Se organizaron los temas, recursos y tiempos transcurridos en cada clase, acciones que permitirían satisfacer las necesidades de la población y cumplir con los objetivos propuestos. Esta se desarrolló a finales del año 2018 e inicios de febrero a marzo del año 2019, se tuvo que ir modificando debido al cambio de curso pues se trabajaban otros temas y dinámicas.

Implementación: En esta etapa, se implementó la propuesta de intervención pedagógica, Las actividades planteadas en la propuesta, se iniciaron desde marzo y finalizaron aproximadamente hasta noviembre del año 2019, a través de una observación constante de las intervenciones en el aula, se hizo un seguimiento del desarrollo de las actividades que se registraron en los diarios de campo.

Revisión de la implementación y sus efectos: en esta la última fase, se analizó la información recolectada a lo largo de la implementación de la propuesta de intervención pedagógica con el fin de visibilizar el efecto que tuvo la investigación en las estudiantes. Se elaboró un documento final donde se detallaba todo proceso de análisis de resultados y las conclusiones a las que llegó la investigación. La duración de esta etapa comenzó a finales del año 2019 y culminó en el primer semestre del 2020.

- **Cronograma**

En el cronograma aparecen el desarrollo de las fases de la investigación y en el tiempo en cual se llevaron a cabo.

FASES DE LA INVESTIGACIÓN	2018	mar-19	abr-19	may-19	jun-19	jul-19	sep-19	oct-19	nov-19	2020
identificación de la idea general	x									
Reconocimiento y revisión	x	x								
Construcción del plan general		x								
Implementación			x	x	x	x	x	X	x	
Revisión de la implementación y sus efectos									x	x

4.2. Descripción propuesta de intervención pedagógica

La propuesta de intervención pedagógica es una secuencia didáctica que buscaba posibilitar que las estudiantes logaran expresar su voz interior a través tanto de lo oral como de lo escrito, utilizando la literatura infantil como experiencia. Se basó en los planteamientos de Teresa Colomer (2002) en *llaves para valorar las historias infantiles*, Riquelme y Munita (2011) Aidan Chambers (2007) y Xabier P. Docampo y Michèle Petit (2004) en *lectura mediada*; Jorge Larrosa (2003) en *experiencia* y Skliar (2009) *Alteridad* y finalmente Louise Ronsenblatt (2002) en *transacción*.

La propuesta se dividió en 4 fases. La primera se denominó: *Explorando la literatura infantil*, cuya intención fue dar apertura a que las estudiantes conocieran más sobre los géneros de la

literatura infantil como: cuento, poesía, mito y leyenda, los cuales se trabajaron mediante la mediación de lectura. La segunda fase se denominó: *Descubro mi propia voz*, en la que se pensó trabajar género por género con la intención de que las estudiantes pudieran ahondar en cada uno, y de esta manera tener una visión amplia de lo que es la literatura infantil. La tercera se llama: *Comprendo el mundo que me rodea*, allí se realizaron actividades centradas en la lectura de cuentos infantiles con diferentes enfoques, como lectura grupal, caligramas, (escritura creativa) y galería de imágenes, todo esto con el fin de que las estudiantes comprendieran paulatinamente el sentido de los textos literarios y la incidencia que estos pueden tener en su visión del mundo. Finalmente, la cuarta fase se llamó: *Mi voz se escucha*, el objetivo de esta etapa fue que las niñas expresaran su mundo interior a través de actividades tanto de escritura, como de lectura, donde primara el diálogo de saberes entre docente y estudiante, actividades como: retos lectores y autoretratos.

Tabla 1. *Propuesta de intervención pedagógica*

FASES	TEMAS	ACTIVIDADES	RECURSOS	LOGROS
Explorando la literatura infantil	El ágora de la tradición literaria.	Explicación con un mapa conceptual sobre los géneros literarios.		Identifica las características los géneros literarios.
	Géneros de la literatura infantil.	Ejemplificación de textos correspondientes a los géneros literarios	Libro texto de lenguaje nivel tercero.	Establece diferencias entre los géneros literarios.
	El ágora de la tradición literaria y ver y leer historias a través de dos códigos. Narración: cuento, mito y leyenda.	Lectura mediada de textos literarios algunos géneros de la literatura infantil: Cuento (libro álbum), mito y leyenda que en el	-Cuentos: “Gordon y Tapir” Sebastian Meschenmoser. “El cocodrilo al que no le gustaba el gua” Gemma Merino. “El sol la luna y el agua” Laura Herrera -Imágenes impresas del cuento “el cocodrilo al que no le gustaba el agua” -Cuentos de espantos -Narraciones orales de mitos y leyendas de las estudiantes. -Susurradores.	Reconoce diferentes géneros literarios a través de la lectura mediada de textos literarios. Elabora susurradores para

		Lectura en voz alta, grupos de lectura, elaboración de susurradores. Taller de producción escrita. Elaboración de un libro de experiencias realizado por las mismas estudiantes.	-Antología de poesía colombiana (Beatriz Helena Robledo) -La rana debajo del agua (Paloma Valdivia) -fichas interactivas -imágenes	Elabora poesías, a partir de la lectura en voz alta de poemas. Elabora un libro de experiencias que da cuenta de sus experiencias con la literatura
Descubro mi propia voz	Poesía infantil	Lectura mediada de poesía infantil Taller de producción escrita de poesía. Ejercicios orales. Taller de lectura y escritura de rimas, rondas, acrósticos, poemas y adivinanzas; taller de consciencia fonológica. Ejercicio reflexivo frente a las temáticas que aborda la expresión de la poesía.	Poema “Las hojitas de Yerbabuena” Carlos Luiz Saenz Objetos del entorno de las estudiantes: flor, peluche, tablero, cartuchera	Escucha y escribe poesía infantil.
	La noticia	Noticia, mediante un video del programa 31 minutos, nombrado “31 minutos educativo” Discusión acerca de que características se vieron en el video, de qué trataba, cómo es el formato de un noticiero y el contenido de una noticia. Diseño de entrevista para entrevistar la persona más valiente que conocieran Elaboración preguntas abiertas.	-Video del programa 31 minutos, llamado: “31 minutos educativo”. -Fotocopias con un formato de entrevista titulado: Entrevista a la persona más valiente que conozco. Este formato fue sacado del libro: “Soy una niña rebelde, un diario para iniciar revoluciones” de Francesca Cavallo y Elena Favilli. -Cuestionario de 9 preguntas.	Identifica características de la noticia. Expresa sus puntos de vista de forma oral y escrita sobre el mundo.
	Escuchar diferentes voces” tanto en la lectura en voz alta y lectura silenciosa de los textos. Lectura grupal “	Discusiones grupales sobre temas como: identidad, familia, colegio y el contexto cotidiano en general. lectura grupal preguntas abiertas sobre los cuentos que orientaron el diálogo y tuvieron una acción reflexiva: ¿Qué personaje te llamó más la atención y por qué? ¿Te identificas con ese personaje? ¿Qué harías si te encontraras en esa situación y por qué? ¿Cuál es la importancia de dicho tema que se trata en la historia? ¿Cuál fue tu parte favorita de la historia? ¿Qué no te gustó de la historia? Allí, se consideró lo que propone Colomer acerca de	-Historias infantiles: “la vocecita” Michael Escofier “Estaba la rana” Ramón París “Olivia y el juguete desaparecido” Ian Falconer “El pequeño topo que quería saber quien había hecho eso en su cabeza” Werner Holzwarth “Yo, Jane” Patricl Mcdonnell	Lee y analiza textos literarios Reflexiona mediante el diálogo. Comparte con sus compañeros sus reflexiones.
	Comprendo el mundo que me rodea	Seguir historias con formas distintas y apreciar el espesor de las palabras y las imágenes	Lectura medida de cuentos. Lectura de imágenes para la comprensión del texto en forma de galería qué contienen diferentes momentos de las historias.	-Galería de imágenes de los cuentos “Olivia, la espía” Ian Falconer “Foxtrot” Helme Heine -Tablero y cinta.

	Galería de historias	se cubrirá el texto de cada imagen sólo se dejará la ilustración. Lectura de imágenes por parejas.		Elabora hipótesis sobre el contenido del cuento. Establece relaciones entre las acciones del cuento.
	Notas expresivas	Taller de cantar una canción infantil, en dónde aprenderán la letra (este ejercicio se repetirá de 5 a 6 veces, realización de una variación de la canción mediante el uso de las vocales (a, e, i, o, u). Taller de producción escrita sobre creación de una nota de aliento/ cariño/ amor, de no más de dos renglones en forma anónima. Socialización de las notas entre sus compañeras con el fin de ser leída en voz alta frente al grupo.	-Canción el sapo no se lava el pie, usando la variación de las vocales: a, e, i, o, u. -Hojas blancas y lápices	Creo variaciones de una canción a partir de una canción de forma oral. Escribe canciones cortas.
	Escuchar diferentes voces Caligramas	Taller de producción escrita de caligramas, Elaboración susurrador Recitación de poemas acompañados del susurrador. el poema a otras compañeras del salón. Intercambio de las experiencias con las niñas de otro salón.	-Creación de caligramas con lápices y colores. -Susurradores.	Reconoce al otro por medio de la escucha y asombro en la lectura del texto poético.
Mi voz se escucha	Reto lector 1: La caja sorpresa	Realizar predicciones a partir de una caja que contiene objetos como: juguetes y comida, elementos que sean característicos del cuento que se va a narrar lectura en voz alta, para narrar el cuento que corresponde a los objetos de la caja. Discusión en torno a la historia, Preguntas como: ¿De qué crees que trata el cuento? ¿Qué personajes aparecen y que rol cumplen en la historia? ¿Si fueras el protagonista que hubieras hecho en su situación? ¿Eso que sucede en la historia pasa en la cotidianidad? Entre otras.	- “Había una vez pero al revés” de Vivian Mansour. Ilustración: Viviana Villanueva -Caja que contiene elementos de los cuentos: -un espejo -una manzana -un duende -un celular -una capa roja - una princesa -unos frijoles	Predice el contenido del texto que se lee Comparte con sus compañeros sus predicciones.
	Reto lector 2 y 3: picnic literario y el juego del mimo.	Picnic literario en un espacio abierto. Lectura en voz alta con pistas. Ejercicio de retroalimentación. Juego imitación palabras que se les van a dar, para realizar predicciones de la historia.	-Cuento infantil: “Johanna en el tren” Kathrin Schärer. -“Cuentos de Cabeza” “Había una vez pero al revés” Vivian Mansour. Pistas para el picnic: “es algo con uso para el baile pero también lo uso para hacer ejercicio”	-Expresa significados a través de gestos y su voz. -Adapta la diversidad de textos que se les lee a su contexto.

	<p>Lectura mediada de un cuento y preguntas. Discusión sobre el tema que propone el cuento.</p>	<p>“soy pequeño y de mí crece una planta” “Me encuentro en el campo rodeado de naturaleza, estoy hecho de ventanas y una puerta” “</p> <p>-Preguntas que orientan el diálogo: ¿Qué opinas de la historia? ¿Qué representa este personaje en la historia? ¿Qué características o valores refleja la historia? ¿Cómo cambiarías la historia a la época en la que vivimos actualmente? Si por ejemplo hubiese celulares.</p>	<p>Elabora hipótesis del contenido del cuento.</p> <p>Predice las acciones del cuento.</p> <p>Expresa sus puntos de vista sobre el tema del cuento.</p>
Auto-retrato	<p>Lectura mediada de un cuento Conversatorio acerca del pintor y del arte: Preguntas: ¿Conoces a este artista? ¿Qué es una obra de arte? ¿Por qué es importante el arte? ¿Para qué sirve el arte? ¿Te gusta pintar o dibujar? ¿Qué pintarías si tuvieras la oportunidad? ¿sabes que es un autorretrato? Creación de un autorretrato Taller de producción escrita sobre las cosas que les gustan y disgustan, actividades en su tiempo libre, temores, sueños, etc. Elaboración de un libro de experiencias literarias.</p>	<p>- “Soy un artista” Marta Altés. -Pinturas o temperas y pinceles. -Papel craft o cartulina. -libro de experiencias.</p>	<p>Reconoce su identidad en el mundo, retratándose a sí mismo.</p> <p>Elabora un libro de experiencias literarias.</p> <p>Escribe sobre sus experiencias.</p>
Muestra literaria	<p>Elaboración del libro de experiencias.</p> <p>Elaboración del material para la exposición de las experiencias.</p> <p>Realización de una exposición de los libros a través de una instalación artística de sus trabajos en donde las estudiantes podrán hablar de sus escritos y el trabajo realizado.</p>	<p>-Libros de experiencias literarias terminados con todos los trabajos elaborados durante el proyecto. -instalación de los libros por medio de hilos colgantes.</p>	<p>Expone a sus compañeras el libro de sus experiencias literarias.</p> <p>Expresa y descubre su voz que lo identifica.</p>

CAPÍTULO V: ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

5.1. Organización de la información

La organización y análisis de la información es un proceso cognitivo que implica un grado de complejidad para el investigador, pues es el encargado de pensar alternativas que ayuden a ordenar, reordenar y establecer cuáles son los datos de importancia para analizar en la investigación, Kelle (1997, cómo se citó en Bonilla y Rodríguez, 1997).

Bonilla y Rodríguez (1997) afirman que los datos se pueden categorizar de manera deductiva e inductiva en donde se relacione la información a través de grupos y subgrupos. Para esto, la información se organiza en matrices descriptivas que permiten analizar, e identificar en los datos organizados, patrones que se categorizan, los cuales, luego se interpretan para dar respuesta al objetivo de la investigación y dar cuenta de los hallazgos encontrados.

Según las autoras, la construcción de sentido a partir de los datos cualitativos

“implica un ejercicio de inmersión progresiva en la información escrita, el cual comienza con un ‘fraccionamiento’ del universo de análisis en subconjunto de datos ordenados por temas, para luego ‘recomponerlo’ inductivamente en categorías culturales que reflejen una visión totalizante de la situación estudiada” (p. 251).

Añaden las autoras que la construcción de sentido comprende tres niveles: el primer nivel corresponde a la codificación o categorización inductiva, en donde se fracciona la información en subconjuntos y se les asigna un código. El segundo, se refiere al análisis teniendo en cuenta las

preguntas y objetivos de investigación, y en el tercero se identifican patrones culturales que van a ayudar en la interpretación de los datos.

La categorización se puede realizar de manera deductiva e inductiva. En este caso se llevó a cabo una categorización inductiva que se fue relacionado con las categorías deductivas presentes en el objetivo. La información recogida de las actividades desarrolladas a lo largo de la implementación de la propuesta de intervención pedagógica se organizó en una matriz, en la cual se agrupó en proposiciones y temas y luego se codificó.

La matriz se organizó, teniendo en cuenta: las fases de la propuesta de intervención pedagógica, los temas desarrollados, los logros, la metodología utilizada, las proposiciones agrupadas de acuerdo con la información tanto de los diarios de campo y del trabajo de las estudiantes. Esta matriz es el resultado de dos matrices (ver anexos, tabla 2.) una relacionada con los diarios de campo de las clases y otra con el análisis de los trabajos de las estudiantes por clase y por fase.

Tabla 2. Matriz de Análisis general *(se presenta una parte de la matriz, la primera fase de la intervención pedagógica, en anexos se encuentra la matriz completa)*

FASE EXPLORANDO LITERA INFAN							
CATEGORÍAS DEDUCTIVAS	TEMA	LOGROS	METODOLOGÍA	RESULTADOS DIARIOS	RESULTADOS TRABAJOS	CATEGORÍAS INDUCTIVAS	CÓD
LECTURA MEDIADA	Género narrativo: el cuento 1.	Reconoce el cuento por medio de la estructura narrativa a través de la estrategia de mediación de lectura.	Retroalimentación Preguntas para establecer hipótesis acerca de los fenómenos. Experiencia visual a través de la imagen y como esta puede llevar al pensamiento abstracto.	Desinterés en la explicación de conceptos Lectura contada permite al estudiante establecer una experiencia con el texto. La lectura mediada dinamiza la interacción con el texto. Escritura evaluada, desmotiva a las estudiantes. Narran hechos, pero no describen la aparición de y situaciones. Expresar aspectos de su contexto en la escritura narrativa.	El repertorio literario de las estudiantes es de formación escolar. Experiencia con la estructura narrativa. No desarrollan el nudo de la historia. Uso de recursos lingüísticos de la narrativa “había una vez”	EL REPERTORIO LITERARIO AMPLIA LA EXPERIENCIA EN LA LECTURA	REP-LIT-EXP-LECT
LECTURA MEDIADA EXPERIENCIA	Género Narrativo: cuento 2.	Identifica la función del punto y la coma a través de la lectura en un texto narrativo. Explora en la escritura los usos del punto y la coma.	Preguntas abiertas y cerradas para generar la conversación. La lectura mediada y lectura en voz alta. Ejercicio de respiración, experiencia sensorial. Escritura de un texto corto.	Falta de ilustraciones en el texto no capta la atención, ni la curiosidad por la historia. El uso de una estrategia sensorial, permite la relación de significados sin necesidad de recurrir a un concepto. Las preguntas construyen nociones en torno al tema.			
LECTURA MEDIADA EXPERIENCIA	Género Narrativo: Mito y Leyenda 1.	Fortalece la comunicación y comprensión del texto leído, entre las estudiantes.	Relatos orales contados por abuelos y familiares.	Necesidad por contar lo que piensan. El tema de terror, (mito urbano o leyenda urbana) capta el interés de las estudiantes.			

		Expresa sin temor sus opiniones frente al tema.	Uso de susurrador, para contar o susurrar el relato.	<p>Conocen la estructura narrativa por la escuela.</p> <p>El susurrador favorece la escucha de sí mismo y otros.</p> <p>El susurrador hace énfasis en el texto y permite la comprensión del mismo.</p> <p>No hay una necesidad de explicar por conceptos el texto.</p> <p>El espacio de la clase permite expresar de manera fluida y espontánea lo que piensan.</p>			
LECTURA MEDIADA		Apropia los textos de tradición oral, sensibilizando el acto lector.		<p>Conocen el estilo narrativo de mito y leyenda.</p> <p>Las imágenes del libro permiten realizar hipótesis de la historia.</p> <p>Siguen las historias a partir de la voz del mediador y las ilustraciones del libro.</p> <p>Las preguntas permiten la reflexión del texto.</p>			
EXPERIENCIA	Género Narrativo: Mito y leyenda 2.	Fomenta la participación y el trabajo en equipo por parte de las estudiantes	<p>Preguntas abiertas.</p> <p>La lectura mediada</p>	<p>Usan ejemplos para responder las preguntas que se les hacen.</p>			
LECTURA MEDIADA	Género Lírico: poesía infantil.	Comprende mediante la lectura y la entonación del poema, la estructura del texto lírico.	<p>Lectura mediada</p> <p>Ejercicio conciencia fonológica.</p>	<p>Ejemplificación permite comprender el sentido de los textos.</p> <p>Falta de experiencias y saberes previos con la poesía.</p>	<p>Desconocimiento de la poesía y por lo tanto de la estructura poética.</p> <p>La ejemplificación permite relacionar</p>	COMPRESIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA A TRAVÉS DE LA EJEMPLIFICACIÓN	

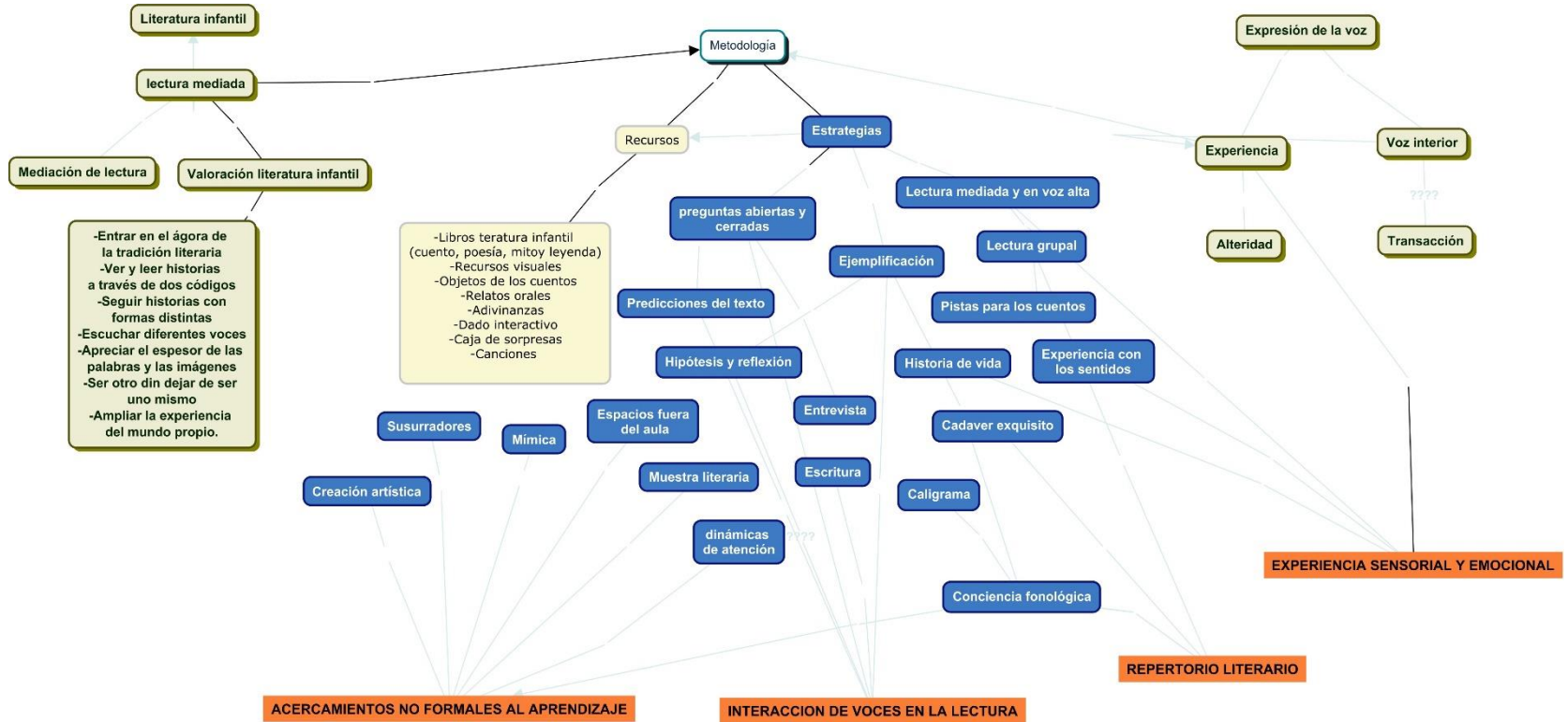
		Reconoce la estructura de la poesía, viendo las diferencias entre textos.	Preguntas abiertas y cerradas para indagar conocimientos previos . EJEMPLIFICACIÓN	La experiencia escolar se enfoca en la forma. Comprenden el concepto de rima, a partir de la conciencia fonológica.	similes para la creación de poesía. No describen o realizan versos, sino que lo hacen a través de una lista de palabras.		
LECTURA MEDIADA EXPERIENCIA	Género Lírico: Caligrama	Comprende el sentido del texto poético, mediante la lectura de poemas. Elabora de manera creativa la estructura de un poema.	Conciencia fonológica de la poesía y su dinámica a partir de canciones. Ejemplificación a través de los sentidos (vista). Caligrama como estrategia de escritura de poesía.	La explicación de conceptos no logra captar la atención. La ejemplificación permite comprender comparaciones. No logran identificar símiles por falta de experiencia con la poesía. Las características de los objetos les permiten comprender el sentido de las figuras literarias. El uso de objetos activa la experiencia sensorial y permite comprender el sentido del texto. Apropiación más del dibujo que del texto, al elaborar el caligrama.	Conciencia fonológica con las palabras que riman. No conocen el caligrama y el estilo poético. Dibujar facilita la asimilación del texto poético. Paulatinamente asumen el estilo poético en su escritura. Demuestran interés por la estrategia de caligrama.		COMP- CON- FONO- EJEM

5.2. Análisis de la información

En este apartado se relaciona la información obtenida en la organización de la información por matrices de análisis que permitió relacionar coincidencias en los diarios de campo y en los trabajos elaborados por las estudiantes, para determinar la incidencia de estrategias de aprendizaje, temas y resultados de las actividades propuestas. Entre los datos se hallaron que estrategias como *la lectura mediada* permite ampliar la experiencia del sujeto en torno a las distintas voces que entran en juego en las interacciones y además amplía el *repertorio literario* (REP-LIT). *Las preguntas* permiten indagar en saberes precios y posibilitan la formulación de hipótesis en una pre-lectura de las historias infantiles, *la ejemplificación* profundiza y aclara aspectos de la temática y permite comprender el significado de un tema sin recurrir a la explicación de conceptos, además permite comprender la conciencia fonológica de las rimas en textos literarios como la poesía infantil.

A su vez, estrategias *acercamientos no formales de aprendizaje de literatura* (ACE-NO-FOR-APRE-LIT) escolar como: *los susurradores, caligrama, gestualidad, pintura*, entre otros; favorecen la comunicación y comprensión con el texto literario, además de permitir reconocer herencias culturales e identidades del individuo. Allí también hace presencia la *experiencia sensorial y emocional* (EXP-SEN-EMO) donde las estudiantes conectan afectivamente con otros y consigo mismas en torno a la reflexión de saberes a través del diálogo. Esto parte de la *interacción de voces en la lectura* (INT-VOC-LECT) que permitió a las estudiantes recordar vivencias y reflexionar en torno a problemáticas.

Diagrama matriz de análisis



5.2.1. Categorías inductivas

Luego de haber realizado un proceso exhaustivo de organización y categorización de la información, se consolidaron unas categorías inductivas que partieron de los resultados obtenidos en el análisis de los diarios de campo y los trabajos elaborados por las estudiantes. Primero se recogieron en proposiciones y posteriormente se sintetizaron de los cuales surgieron: Acercamientos no formales al aprendizaje de la literatura, repertorio literario, interacción de voces en la lectura y finalmente, experiencia sensorial y emocional.

La primera categoría inductiva que corresponde a *Acercamientos no formales al aprendizaje de la literatura* (ACE-NO-FOR-APRE-LIT) surgió a partir de una reagrupación de información en las proposiciones que se escribieron en la matriz de análisis general estas corresponden a: *Comprensión de la conciencia fonológica a través de la ejemplificación* (COMP-CON-FONO-EJEM), *El conocimiento del contexto, la historia y los individuos se da a partir de las expresiones artísticas* (CON-CONT-HIS-IND-EXP-ART), *los susurradores favorecen la comunicación y comprensión del texto literario* (SUS-COM-COMP-TEX-LIT), *experiencias literarias no formales favorecen la expresión de la voz interior* (EXP-LIT-NO-FOR-EXP-VOZ-INT); estos se infirieron y crearon a partir de los resultados que se dieron en la intervención pedagógica en las fases 3 comprendo el mundo que me rodea y 4 mi voz se escucha.

En la tercera fase se realizaron actividades que dieran cuenta de los saberes literarios que hasta el momento se habían vivenciado en torno a la poesía, cuento, mito y leyenda. Dichas actividades emplearon estrategias como *los susurradores*, *la lectura mediada*, *la lectura*, *la ejemplificación* y *los caligramas* para ampliar la mirada convencional del cuento tradicional y de la formalidad académica de la escuela en la enseñanza de la literatura. En la cuarta fase, se usaron estrategias similares, pero en la última actividad planteada se llevó a cabo una muestra

literaria que dio cuenta incluso del espacio en el que se realizó diferente al aula de clase, aspectos que captaron el interés en las estudiantes, además en el transcurso de las actividades se pudo notar como las estudiantes se apropiaron del discurso y dieron cuenta de su voz interior.

Para la segunda categoría, que corresponde a *repertorio literario* (REP-LIT) se tuvieron en cuenta y se agruparon las proposiciones que corresponden a: *el repertorio literario amplió la experiencia de lectura* (REP-LIT-EXP-LECT), *Elección del tema crea vínculos afectivos y permite la reflexión* (ELEC-TEM-CREA-VIN-AFE-REF), *experiencias literarias no formales favorecen al expresión de la voz interior* (EXP-LIT-NO-FOR-EXP-VOZ-INT).

Estas proposiciones fueron planteadas a lo largo de las cuatro fases de desarrollo de la propuesta de intervención en razón de que en la mayoría de actividades se recurrió al uso de la literatura infantil en los textos de: cuento, poesía, mito y leyenda que usaron estrategias como: la lectura mediada, la lectura en voz alta, lectura grupal, breves tertulias, picnic literario, entre otros; en esas actividades se pudo ver cómo las estudiantes se pudieron acercar a varios textos, les generó curiosidad por conocer la historia, creó que ellas un sentido de pertenencia con el texto, pues la mayor parte sólo conocían los cuentos tradicionales y otros formatos captaron su interés.

Por otro lado, cabe mencionar que la actividad que lograron mayor cercanía con el texto fue en la lectura grupal, pues cumplieron el rol de mediadoras, usaron su voz para narrar y apropiarse de la historia, pudieron observar las ilustraciones, y ver lo que Colomer (2002) plantea con respecto a aspectos que se pueden valorar en las historias infantiles como *apreciar el espesor de las palabras y las imágenes, ver y leer historias a través de dos*

códigos características que amplían la mirada de las estudiantes al repertorio literario y las invitan al texto, siendo acompañadas por la voz de un mediador.

La tercera categoría inductiva corresponde a, *experiencia sensorial y emocional* (EXP-SEN-EMO) esta categoría surge de la agrupación de las proposiciones de la matriz de análisis general, *la experiencia sensorial conecta con reflexiones y saberes previos* (EXP-SEN-REF-SAB-PREV) y *experiencia afectiva a través de lectura grupal y preguntas* (EXP-AFE-LEC-GRUP-PREG). Lo anterior surgió en la fase dos descubro mi propia voz, donde primó el factor de la experiencia, como bien dice el nombre de la fase, las estudiantes pudieron descubrir experiencias a través de la literatura infantil donde identificaron aspectos como saberes previos, vivencias cotidianas, anécdotas familiares, vínculos afectivos, experiencias a través de sus sentidos como el olfato, el tacto y la vista, que conectaron con sus sentires y emociones sin la necesidad de comprender un concepto, lograron comprender el sentido de los textos, se conectaron a través de acciones que no son comunes en el aula.

Cabe mencionar, que la elección de las estrategias como las *preguntas abiertas*, *La ejemplificación* y *la lectura en voz alta*, dieron paso a una introspección frente los ejercicios, además se pudo observar que la actividad que la mayoría de las niñas se dedicaron y cumplieron a hacerla fue con el poema “Las hojitas de Yerbabuena” pues muchas relatan que sintieron curiosidad por oler la hoja, por sentir su textura y que ese ejercicio recordó en ellas costumbres, saberes y memorias que sus abuelas les habían contado o enseñado.

Por último se encuentra la categoría, *interacción de voces en la lectura* (INT-VOC-LECT) Esta categoría surgió de unir las similitudes entre las proposiciones: *la lectura mediada da espacio para el diálogo y creación de hipótesis* (MED-LEC-DIÁ-CREA-HIPO), *la lectura de*

imágenes permite construir predicciones en el relato infantil (LEC-IMA-CONS-PRED REL-INF) e *interacción de voces en la lectura permite interiorizar la historia* (INT-VOC-LEC-INTE-HIS). Estas preposiciones surgieron de acuerdo con la agrupación de conceptos y cercanía de significados que compartían en cada fase, pues al igual que la categoría deductiva que corresponde a “Experiencia”, la lectura tuvo varios encuentros en la mayoría y en casi todas las intervenciones hechas a las estudiantes del curso 302. En dichas actividades, Se pudo notar que las estudiantes ya tenían una noción de la lectura en voz alta, pues en su malla curricular deben leer un libro a la semana, sin embargo, no se familiarizaron con la mediación de lectura o lectura mediada, pues durante la historia ellas tenían una necesidad por comunicarse y manifestar lo que el docente les iba mostrando del texto, este patrón se observó en la mayoría de las actividades realizadas.

Por otro lado, se observa que estrategias como la *lectura mediada* y las preguntas abiertas evocaron en ellas esa necesidad que se habla anteriormente por expresar su mundo interior, por expresar lo que piensan, muchas veces sin ser relacionado a la clase, pero con el fin de narrar una historia, de contar algo que le sucede en ese momento, una preocupación, un sentimiento, etc. Esto da cuenta de lo que mencionan los referentes didácticos de la enseñanza del lenguaje en el ciclo uno, y es que los niños desde que nacen tienen una necesidad por expresar lo que hay en su fuero interno.

CAPÍTULO VI: RESULTADOS

De acuerdo con el resultado del análisis de los datos obtenidos, a partir de las matrices con la información de los diarios de campo acerca de los acontecimientos de la clase, las manifestaciones orales y los trabajos escritos que las estudiantes realizaron en las intervenciones en el aula de clase, se encontró que la lectura de literatura infantil desde la experiencia incidió en que las estudiantes expresaran su voz interior tanto de forma oral como escrita. En el análisis se evidenció la relación intrínseca que existe entre las tres categorías presentes en el objetivo de la investigación: Lectura mediada, experiencia y voz interior.

Por un lado, la *lectura mediada*, como afirma Colomer (2015) permitió invitar, acercar, dilucidar, descubrir a las niñas, los mundos que ofrece la literatura infantil a través de la voz del docente quién cumplió el rol de mediador de la lectura. A través de este ejercicio, las estudiantes se conectaron emocionalmente por medio de *preguntas* que dieron espacio al diálogo, expresaron saberes previos, creencias producto de sus experiencias con la cultura en todos sus ámbitos, tal como lo plantean Riquelme y Munita (2011). Experiencias que la vincularon con su entorno, dando cuenta de la influencia de medios de difusión e información como la televisión o el internet y medios artísticos como las películas, que llevaron a la reflexión frente a sí mismas y las situaciones que las rodean.

En los ejercicios propuestos de mediación de lectura, dos fueron los grandes protagonistas: las ilustraciones o imágenes y la voz del docente/mediador, pues fueron estos dos los que permitieron la comprensión del relato y le dieron sentido al texto, ya que cómo plantea Colomer (2015) “existe la idea de que el texto antecede a la ilustración, es decir, el texto dice *antes* y *después* la imagen ilustra lo dicho. Pero ello muchas veces no es así, ni en el momento de producirse el libro, ni en el momento de leerlo.” (p 21) Este enunciado se ve

reflejado, al momento de la interacción con las estudiantes, pues fueron las imágenes las que dieron paso a crear predicciones antes de la lectura, e hipótesis durante y después de la lectura. Además, la estrategia de *preguntas*, en la mayoría de las actividades sirvieron tanto para que las estudiantes establecieran una relación con los textos, como para que activaran reflexiones y conocimientos que poseían. Esta relación la manifestaron de manera espontánea a través de las conversaciones. Algunas estudiantes no lograban hacer descripciones detalladas de algún suceso, sino que recurrían a relatos para hablar de anécdotas o vivencias. Otro factor clave para la inmersión en la lectura, teniendo en cuenta lo que plantea Colomer (2015), fue la elección del tema y la voz con la que se narraba la historia. Estos aspectos fueron relevantes ya que incidieron en la actitud de las estudiantes hacia lectura de las obras. Cabe mencionar que, las intervenciones posibilitaron conocer a las estudiantes el ejercicio de lectura en voz alta que está inmerso en la lectura mediada, pues varias de ellas desconocían esta práctica, sus saberes se basaban en las prácticas formales o escolares de alfabetización en la escuela.

Por otra parte, el desarrollo de las actividades de lectura mediada y la variedad de dinámicas de escritura que se plantearon: pintura, acróstico, cadáver exquisito, caligrama, cartas, notas expresivas, entrevistas, cuento, reflexiones, poemas y rimas; suscitaron en las estudiantes la *experiencia* con la lectura y la escritura, que hizo evidente en la expresión de su voz interior, al expresar saberes, experiencias vividas en torno a su familia, aspiraciones personales, conocimientos culturales y reflexiones en torno a problemáticas ambientales y sociales. Las dinámicas de lectura de textos infantiles referentes a cuento, poesía, mito y leyenda en la cual se emplearon: el Susurrador, lectura grupal, caja de sorpresas, picnic literario, Tertulia breve, mímica y galería de imágenes; a través de estrategias como la *ejemplificación*, las *preguntas abiertas y cerradas*, la *conciencia fonológica* y *experiencia sensorial* permitieron que las estudiantes comprendieran el lenguaje literario de la poesía, y suscitaron además en

las niñas, sentires, reflexiones, emociones y sentimientos alrededor de los temas que se trataron, crearon vínculos afectivos y procesos metacognitivos con el otro al reconocer su punto de vista en lo que Skliar y Larrosa (2009) denominan *Alteridad*. Evidencia de ello, como se menciona anteriormente se plasma en actividades de discusión grupal como la lectura grupal, las breves tertulias y las interacciones constantes que se dieron a través de las estrategias de preguntas en la lectura mediada.

Las diversas estrategias utilizadas posibilitaron la expresión de la *voz interior*, las *preguntas abiertas y cerradas*, la *ejemplificación y lectura mediada* se unieron en una *muestra literaria* final, que dio cuenta del desarrollo de las experiencias literarias no formales a través de un libro de experiencias con la literatura infantil que las estudiantes elaboraron recopilando los trabajos escritos. En esta *muestra literaria*, cada una de las niñas expresó lo que vivieron, sintieron, además, reconocieron que las diferentes actividades fueron momentos significativos de aprendizaje, esto como consecuencia del procedimiento transaccional que se dio entre lector y texto propuesto por Rosenblatt (2002).

Evidencia del efecto de las actividades en las experiencias literarias de las estudiantes son sus intervenciones en los conversatorios y en sus producciones escritas.

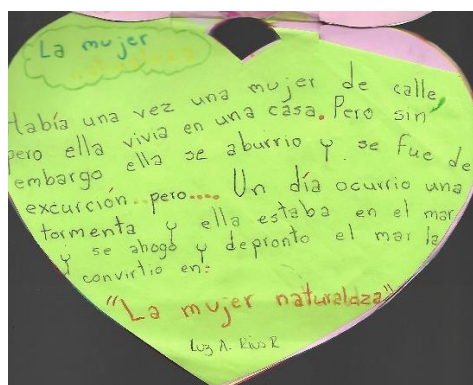


Imagen 1 (ver anexo 3)

Actividad cuento: Ejercicio escrito, que fue basado en la lectura del cuento infantil "El cocodrilo al que no le gustaba el agua" Gemma Merino. Sin embargo, el tema cambió producto de otra intervención por lo que en lo escrito, se creó una historia a partir de las palabras: mujer, calle, casa y naturaleza.

En el desarrollo de las actividades se evidenció que la experiencia y conocimientos de las estudiantes con la literatura era sobre todo escolar. Se encontró que tenían conocimientos acerca de la narración y sobre algunos tipos de textos, pues en la actividad se lograron captar

menciones orales con respecto a preguntas que hacían con respecto a si debían elaborar el cuento con los componentes de inicio, nudo y desenlace; y en sus producciones incluían una noción mitológica al incluir un giro en la historia basado en una transformación no humana del personaje.

Por otra parte, en ejercicios de la primera fase de la propuesta al indagar en el repertorio literario de las estudiantes dónde se trató la poesía, las estudiantes no poseían experiencia con este tipo de textos, pues no comprendían muchas de las metáforas o símiles que allí se encontraban. En un inicio se intentó recurrir a la explicación de conceptos por medio de un mapa conceptual que introdujera el tema, pero esta estrategia desmotivó y desinteresó a las estudiantes. Por el contrario, la estrategia de la *conciencia fonológica* permitió que ellas lograran la comprensión y el reconocimiento de la sonoridad de las rimas del poema, sentido de la poética, que luego plasmaron en lo escrito. La *conciencia fonológica* de acuerdo con Bravo (2002):

“la toma de conciencia de los componentes fonémicos del lenguaje oral (fonema inicial, fonema final, secuencias), como la adquisición de diversos procesos que se pueden efectuar sobre el lenguaje oral, tales como segmentar las palabras, pronunciarlas omitiendo fonemas o agregándoles otros, articularlas a partir de secuencias fonémicas, efectuar inversión de secuencias fonémicas, etc.” (La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura, 2002)

Bravo (2002) afirma que el reconocimiento permite diferenciar los fonemas, no sólo es un ejercicio de pronunciación de las palabras en la expresión oral sino de conciencia en su significado en la lectura, en especial en el aprendizaje de los grados iniciales, pues es un proceso predictivo de interacción al acercarse a las primeras palabras.

Este proceso de conciencia fonológica se aplicó a través de las estrategias de *la ejemplificación*, listados de sinónimo/ antónimos y palabras que rimaran, que sirvieron de apoyo para comparar, relacionar y entender el uso de los símiles y algunas metáforas, aunque no se profundizó mucho en este último debido al grado de complejidad que supone.



Imagen 2 (ver anexo 4)

Ejercicio de rimas: listados de comparación y relación de palabras cuyos fonemas fueran similares o cuyas sílabas terminaran igual.

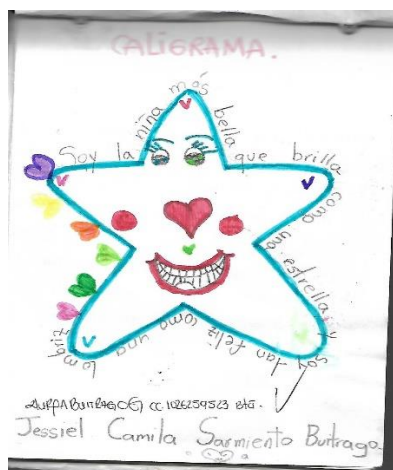
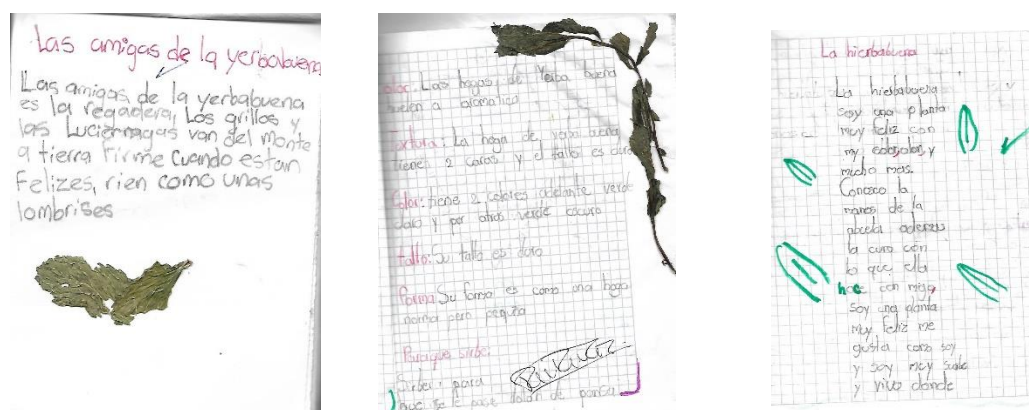


Imagen 3 (ver anexo 5)

Actividad Caligrama: este ejercicio fue pensado, gracias a las dinámicas del poeta Guillaume Apollinaire, que consistía en la creación de un poema a través una forma, figura o dibujo que uniera los versos o frases de un poema. Para llevarlo a cabo se hicieron la lectura de libros de poesía infantil como: "Antología de poesía colombiana para niños" Beatriz Helena Robledo y "La rana debajo del agua" Paloma Valdivia.

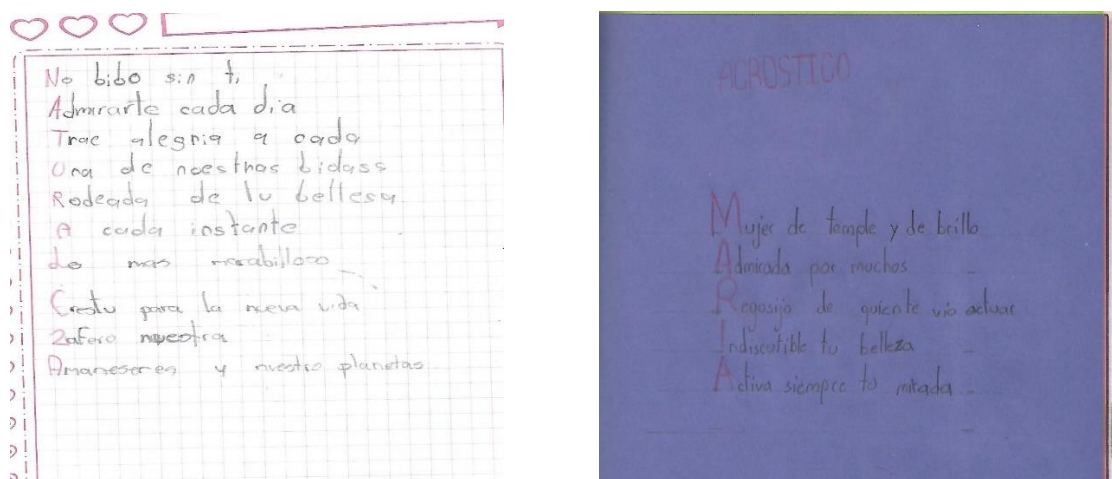
De esta manera en las dos actividades anteriores, se puede ver el proceso de escritura basado en el ejercicio de conciencia fonológica a través de *lecturas en voz alta* de poemas que permitieron entender no sólo la sonoridad de los poemas sino el sentido de los símiles de estos. Además, se recurrió al uso de *imágenes* a través de la estrategia de *ejemplificación* para lograr la comprensión y desarrollo de la actividad en clase. De esta forma, aspectos como la *alteridad* se hicieron presente en el reconocimiento de la experiencia del otro, y en el diálogo que se entabló en repetidas ocasiones en el reconocimiento de la poética.

Principalmente, las actividades de poesía se basaron en el uso de la *experiencia* tanto sensorial como emocional o afectiva que se dio a través de los sentidos cómo: el tacto, la vista y el olfato, vale la pena resaltar que al escoger el poema “las hojitas de Yerbabuena” Llevar una hoja de yerbabuena cómo estrategia de *ejemplificación* y como se menciona anteriormente de experiencia sensorial, propició que las estudiantes, lograron conectar la sensibilidad del poema con la comprensión de este. Algunas estudiantes intentaron copiar o imitar el poema que se leyó en la escritura, otras tomaron elementos de las descripciones de la yerbabuena para realizar sus propios escritos, en los registros orales que se lograron recoger de las estudiantes algunas evidencias de estos ejemplos, como: “las amigas de la yerbabuena eran los grillos y las luciérnagas”, además de que tomaron elementos de la descripción de la hoja como “fresco” “verde” “sirve para hacer aromática” “cura dolores” para poder describir y crear comparaciones en el poema.



Imágen 4 (ver anexo 6)

Actividad hojitas de Yerbabuena : Lectura del Poema “Las hojitas de Yerbabuena” de Carlos Luis Saenz. Basado en el libro “poemas con sol y son” ilustrador Vicky Ramos. Dónde a partir de la experiencia sensorial con la hoja de Yerbabuena se realizó un poema de creación propia.



Imágen 5. (ver anexo 7) Actividad acróstico: ejercicio escrito, de creación de frases de estilo poético, a partir de una letra que formaba una palabra, con base en un taller de adivinanzas hecho en clase.

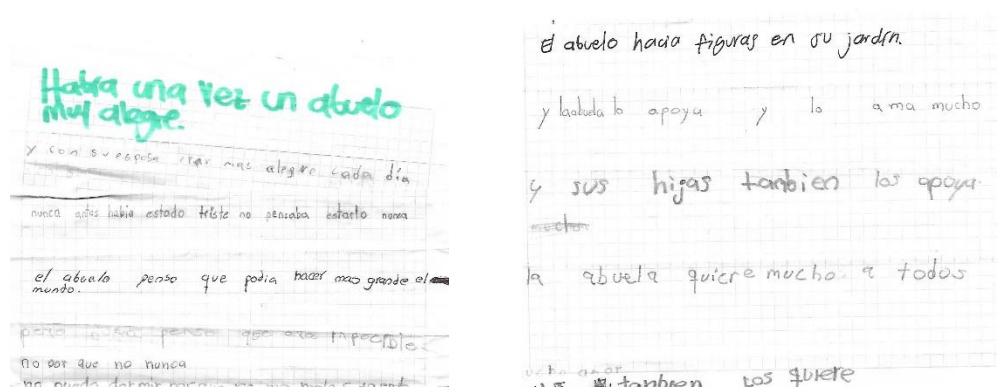
De igual manera, el acróstico, se utilizó como un recurso tanto, para promover la escritura poética como para conectar los saberes previos adquiridos durante las intervenciones, de manera que se evidenciará el progreso en el aprendizaje al comprender la estrategia de *conciencia fonológica* y *lectura en voz alta* de poemas. En este ejercicio, se evidenció aspectos como: la interiorización de la narrativa seguía estando presente en la escritura o detalles cómo el uso de palabras, pero no de descripciones para elaborar los caligramas. Esto visibilizó el desconocimiento y la necesidad de una práctica enseñanza poética; pues tal como se encontró en las clases observadas, la enseñanza de la literatura no se contempla como una parte esencial del aprendizaje de las diferentes manifestaciones de la lengua, si se hacía se enfocaba principalmente en el género narrativo, o se utilizaba como medio para el aprendizaje de la gramática, por tal razón, las estudiantes no tenían en su repertorio literario experiencia con el texto poético.

De otro lado de la experiencia, durante todas las intervenciones pedagógicas se hizo presente el diálogo suscitado a partir de estrategias como *preguntas abiertas* y *lectura mediada*, que lograron suscitar ideas, conocimientos de transmisión cultural en problemáticas cómo la

identidad y la migración. Durante el desarrollo de la conversación las estudiantes manifestaron conocer las problemáticas de migración de venezolanos y los sentimientos que les provocaba reconocer las carencias de que sufría la población.

Además, en la lectura, la forma de los insectos, suscitaban en ellas reacciones de desagrado, relacionaron los bichos como: “algo raro, sucio, desconocido”; reconocieron aspectos morales negativos en torno a la figura del insecto, a su vez se reconocieron e identificaron con el personaje de la historia, pues en la escritura algunas estudiantes relataron anécdotas que les ocurrieron en paseos familiares.

Algunas estudiantes, no lograron hacer descripciones o comentarios completos acerca de la reflexión de la lectura, sino que escribieron frases que concluían un pensamiento o una conclusión en torno al texto. Otras formularon preguntas para poder explicar después o apoyar lo que querían decir.



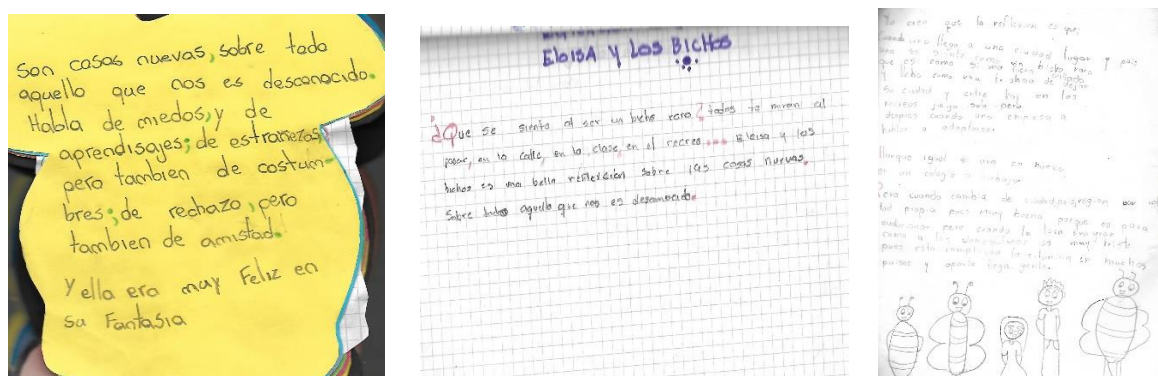
Imágenes 6 (ver anexo 8)

Taller cadáver exquisito: esta dinámica consistió en dar una frase relacionada al cuento “El jardín del abuelo” Lane Smith, escrita en un papel doblado con el fin de que la persona que lo recibiera no pudiera ver de qué se trataba, y escribiera una frase sin tener en cuenta un orden de la escritura.

La dinámica cadáver exquisito es una técnica usada por los surrealistas en el siglo XX de exponentes como André Bretón, a través de juegos de palabras o imágenes que creen de

forma no convencional, un escrito. Esta actividad, permitió reconocer en las estudiantes la creatividad en la escritura, así como invocó en ellas memorias relacionadas con sus abuelos, que a su vez trajeron a colación gracias a la lectura previa que hablaba de esta misma temática. Las estudiantes desconocían esta práctica por lo que al inicio no siguieron la instrucción y continuaron con el hilo de la historia como estaba previsto en la primera oración.

Este tipo de actividades activaron la imaginación de las estudiantes, al igual que dinámicas de lectura como la caja de sorpresas tuvieron que recurrir a su pensamiento abstracto en un proceso transaccional que les permitió unir ideas y elaborar descripciones.



Imágenes 7 (ver anexo 9)

Actividad Eloísa y los bichos: Reflexión acerca de la lectura del cuento "Eloísa y los bichos" Jairo Buitrago, donde se emplearon preguntas antes y después de la lectura para dar cuenta de las ideas y concepciones en torno al tema de identidad y migración.

La experiencia emocional emergió en varios talleres de mediación de lectura, pero cobró especial sentido en la actividad de la entrevista, pues lograron involucrarse mediante el diálogo con el cuestionario de *preguntas* y afianzar el vínculo afectivo que tenían con sus mamás, la curiosidad por conocer su historia de vida, acontecimientos familiares, sueños y metas personales, concepciones de vida, sentires y aspiraciones. En esta actividad se

evidenció la *alteridad* y en la conversación de saberes y reconocimiento del otro mediante la afectividad. Al respecto Riquelme y Munita (2011) reconocen que es en la lectura donde ocurre un desarrollo social y emocional del individuo en las prácticas humanas, pues es una forma de enfrentarse al mundo y de interactuar con otros sujetos, también en la resolución de problemas, reconocimiento de la cultura, cuestionar prácticas tanto sociales, políticas, entre otros temas de importancia para el desarrollo personal.



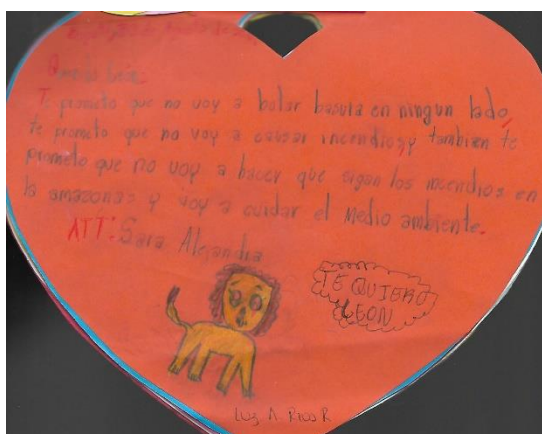
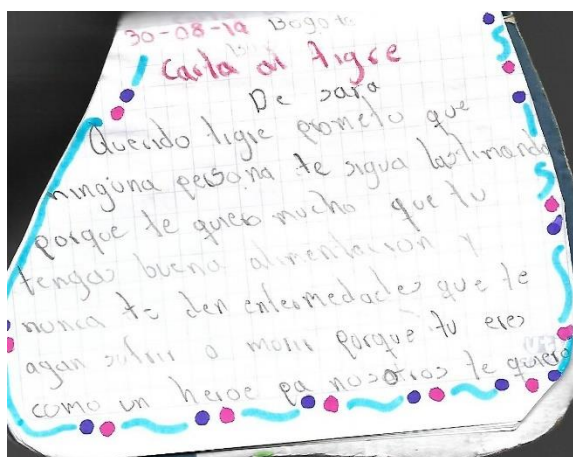
Imagen 8. (ver anexo 10)
Actividad entrevista: ejercicio escrito que consistió en una entrevista, que debían plasmar en un formato de noticia, que diera cuenta de la historia de vida de la persona entrevistada.

En cada actividad se observa cómo la *voz interior* de las estudiantes se fue haciendo más visible en cada uno de los ejercicios escritos, tanto en la escritura de relatos y poemas como en la de reflexiones y entrevistas. En esta ocasión se hizo presente la escritura epistolar con un estilo de escritura que le era familiar a las niñas, se puede notar que la discusión previa con respecto a las problemáticas medioambientales en torno a la extinción de animales como consecuencia de los incendios, motivó en las estudiantes vínculos emocionales con los animales, al igual que les permitió sentirse identificadas con ellos; si bien, no hubo una lectura intermediaria en la práctica de la escritura, fue el tema escogido el que motivó la experiencia afectiva. Pues como propone Colomer (2005),

La figura del animal (y especialmente la de algunos de ellos, como los osos o todo tipo de roedores, dado que sus características y connotaciones parecen favorecer la identificación infantil) es un recurso utilizado a menudo para crear cierta distancia

entre el lector y una historia especialmente transgresora de las normas sociales o demasiado dura afectivamente. De esta manera, el impacto de sucesos como la muerte de personajes o la excitación producida por la vulneración de las normas de conducta será menor, puesto que los actores no son humanos. (p.75-76)

Lo anterior, se refleja en escritos dónde la estudiante propone acciones en pro de la conservación de las especies y la naturaleza, a su vez, generó emociones dónde demuestra afecto por los animales.



Imágenes 9. (ver anexo 11)

Cartas: escritura epistolar dirigida a un animal de la preferencia de las estudiantes, a partir de un diálogo previo en torno a las problemáticas de especies en peligro de extinción a causa de los incendios. De allí, debían manifestar a través de lo escrito una intención o sentimiento hacia un animal de su preferencia.

De otra parte, las expresiones artísticas a través de la pintura y el dibujo se hicieron presentes en el ejercicio de diálogo y reconocimiento del arte, mediante la *mediación de lectura y las preguntas* que orientaron la discusión, que a su vez conectaban con un ejercicio de historia de vida, que al final terminó en un ejercicio biográfico. En este ejercicio, las estudiantes se enfocaron, sobre todo, en creaciones sobre sí mismas, es decir, en elaborar su autorretrato, que en escribir algo sobre ellas mismas. Esto da cuenta de la importancia que supone el arte en la expresión e identidad del individuo, había en ellas una necesidad de expresarse de otra

manera que no fuera la escritura académica que es impuesta en la escuela, sino que se acercaron más a la expresión artística para expresar su subjetividad. Sin embargo, los pocos escritos que se elaboraron dieron cuenta de aspectos como el género como apropiación en la identidad, vínculos afectivos con amistades y familiares y hábitos cotidianos que se hicieron presentes en sus percepciones.

De igual manera, el ejercicio dio cuenta que en ocasiones la mediación de lectura debe hacerse desde el mero acto de lectura conservando esos procesos cognitivos que dan cuenta de la apropiación individual del sujeto, por esa razón se observa que probablemente el ejercicio de lectura por sí mismo, ya suponía una reflexión propia que asimilaba su voz interior, sin la necesidad de plasmar formas de pensar en lo escrito.

Naci el 7 de mayo del 2011 mi mamá
se llama Farladys y mi papá Marco
y mis dos hermanos se llaman uno
Daniel y el otro Sebastian soy unica
porque soy niña y tengo unos papas que
me aman y me cuidan y dos hermanas
que me aman y siempre voy a ser feliz
a mi me gusta hacer en tiempo libre
dibujos mis amigos se llaman una Nayme
y la otra Fiorella vivo en marruecas y
soy feliz estudio en el liceo
Femenico Mercaderes Variso



Imágenes 10. (ver anexo 12)

Autoretrato: Actividad de expresión artística a través de la lectura mediada donde se realizaba una pintura o dibujo de sí mismas y luego recontaba por medio de lo escrito aspectos de vida propios.

CAPITULO VII CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La implementación y desarrollo de esta investigación permitió determinar que la lectura de la literatura infantil a través de la lectura mediada permite que las estudiantes logren establecer una relación con los textos literarios, y de esta manera puedan expresar su voz interior de forma oral y escrita. Asimismo, esta experiencia va a ampliar su repertorio literario a partir de la experiencia cercana con el texto, de modo que incida en su motivación por la lectura y la escritura, pues la explicación o imposición de textos escolares que le dé indicaciones de cómo debe hacerlo genera desmotivación en las niñas.

La mediación o lectura mediada posibilita un proceso enriquecedor e integral de comprensión del texto, pues no sólo la voz invita a conocer la historia, sino que también la lectura de imágenes, diálogo de voces de los personajes y de los participantes pone en discusión saberes propios, concepciones de vida, solución de problemas, entre otros muchos aspectos que giran en torno a esta dinámica de lectura.

La experiencia desde lo sensorial, emocional y cognitivo motiva al aprendizaje de la lectura y escritura en la escuela, además supone vivencias significativas que logran interiorizar en comportamientos e interacciones de las niñas, además dan espacio para la expresión de sus voces.

Existe una necesidad de las estudiantes por expresar lo que piensan y comprender del mundo mediante el diálogo y la interacción constante con la estudiante, a través de anécdotas o descripciones de las situaciones que les suceden, cuando están en contacto con la historia infantil.

La explicación de conceptos relacionados con la literatura como metodología de enseñanza es un factor que desmotiva y genera desinterés en las estudiantes, pues no comprenden enunciados con palabras complejas, y no les permite tener una experiencia con la lectura de

literatura y con la escritura que esta pueda suscitar. Por el contrario, partir de las experiencias con los objetos del medio a través de los sentidos facilita que puedan comprender el sentido del lenguaje literario. La ejemplificación desde la interacción cotidiana de las niñas, y a través de un lenguaje sencillo, motiva a las estudiantes a expresar sus experiencias y comprensiones.

Aunque este estipulado y descrito en la malla curricular la enseñanza de la literatura, esto no se ve reflejado en la enseñanza en el aula, pues la mayoría de las actividades de clase se enfocan en la enseñanza gramatical y de acceso a la cultura escrita a través de procesos de alfabetización. No se realizan actividades de lectura de literatura infantil ni se propician espacios en las clases para que las estudiantes puedan tener contacto con diversidad de textos literarios que les permitan enriquecer su repertorio literario.

Las intervenciones que se realizaron y que se trabajaron de la mano con la lectura de literatura infantil y la escritura sobre los textos leídos evidenciaron la consolidación de procesos de escritura de las estudiantes, los cuales no estuvieron mediados por la evaluación de la corrección del estilo o el uso de la gramática, sino eran la expresión de su voz interior suscitada por la lectura mediada de los diferentes textos literarios leídos y las estrategias implementadas por la docente en formación.

La elaboración del libro de experiencias con la literatura y la muestra literaria se constituye en una estrategia que permite que las estudiantes puedan expresar su voz interior y su experiencia con la literatura, tanto de forma oral como escrita. En este proceso las estudiantes van consolidando sus procesos de lectura y escritura, asimismo, van ampliando su repertorio literario.

La lectura mediada de la literatura, las actividades, la metodología y estrategias utilizadas en este proyecto incidieron en la actitud de las estudiantes hacia la escritura, pues en la observación se encontró que la mayoría de las niñas no realizaba los ejercicios de lectura

completos, pues veían en la escritura solamente una obligación escolar, la cual no les permitía expresar su experiencia con el texto.

La elección de las actividades planteadas favoreció la expresión de la voz en las estudiantes, este proceso se dio de manera paulatina.

La organización en el tiempo de espacio de clase para el área de literatura fue muy corto lo que afectó el completo desarrollo de las actividades, por lo que algunas carecieron de retroalimentación.

Es conveniente concertar con la institución y el docente titular el tiempo necesario para el desarrollo de las actividades propuestas por la investigación, para que se logren realizar todos los talleres y se culminen las actividades en su totalidad, para que se puedan consolidar más los procesos con las estudiantes.

Se recomienda que en la institución se incentiven espacios alternativos diferentes a las clases habituales donde las niñas puedan adquirir libros infantiles, ya que no hay una colección de literatura infantil, o se puede dar espacio a que interactúen con bibliotecas cercanas donde puedan acercarse a los textos de forma autónoma lo que permitirá favorecer el plan lector.

Otro aspecto de gran importancia que se debe tomar en cuenta es darle espacio a la lectura de literatura en el aula, cómo también darle protagonismo y espacio a la literatura como asignatura; pues a lo largo de la investigación se observó la influencia que este ejercicio tiene en la interacción y procesos significativos de metalenguaje.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Aignerren, J. (2005). *El cuestionario: el instrumento de recolección de información de la técnica de la encuesta social*. Universidad de Antioquia.
<http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/2628>
- Amórtegui, L. (2017). *Mediación y lectura en voz alta: estrategias para la oralidad* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional].
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3254/TE-21140.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arango, G., Lopera O., Restrepo D., Suárez, M., Jaramillo, A., Muñoz, L., Casas, M., y Ríos, S. (2007). *La literatura infantil. Llave mágica para potenciar las habilidades comunicativas en niños y niñas con dificultades de aprendizaje en el área de Lengua castellana* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia].
https://www.mediafire.com/file/ap8flfb3gcejor5/Proyecto_de_investigaci%F3n-la_literatura_infantil%2C_llave_m%Elgica_para_potenciar_las_habilidades_comunicativas_en_ni%F1os_y_ni%F1as.pdf/file
- Aristizábal, C. y Velásquez, L. (2015). *Fortalecimiento de las habilidades comunicativas en los niños y niñas de 3 a 7 años, utilizando la literatura infantil como herramienta pedagógica y didáctica* [Tesis de pregrado, Universidad del Tolima Instituto de Educación a Distancia]. <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1615/1/proyecto.pdf>
- Beltrán, A., y Parra, F. (2015). *La literatura infantil: medio estratégico para el fortalecimiento, la consolidación de valores, crecimiento personal y convivencial en los estudiantes* [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2095/1/BeltranBarretoAnaCecilia2015.pdf>
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá. Grupo Editorial Norma
- Bravo, L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Estudios Pedagógicos*, 28, 165-17.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052002000100010
- Bubnova, T. (2006). Voz, sentido y diálogo en Bajtin. *Acta poét*, 27(1).
<http://www.scielo.org.mx/pdf/ap/v27n1/v27n1a6.pdf>

- Camps, A. (1995). *Textos de didáctica de la lengua y la literatura. Secuencia didáctica*.
<https://es.calameo.com/read/002223695b355fef16ad5>
- Chambers, A. (2007). *¿Quieres que te cuente un cuento? una guía para narradores y cuentacuentos*. Caracas, Venezuela. Colección formemos lectores. Banco del libro.
- Centro Virtual Cervantes. (s.f.). Prueba diagnóstica. *Diccionario*. Recuperado de
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pruebadiagnostica.htm
- Cerda, H. (1993). *Los elementos de la investigación. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos* [Archivo PDF].
<https://es.slideshare.net/aliriotua/cerdahugoelementosdelainvestigacion>
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *Cauce, Revista de filología y su didáctica*, 12, 157-168. https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce12/cauce_12_007.pdf
- Colomer, T. (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid. Fundación German Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México DF. Fondo de cultura Económica.
- Cuesta, C. (2013). *La enseñanza de la literatura y los órdenes de vida: lectura, experiencia y subjetividad* [Artículo de investigación, Universidad Nacional de la Plata].
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/lthc/article/view/41301/50280>
- Díaz, G.C. (1999). *Literatura infantil colombiana. El reconocimiento de su diferencia*. América: Cahiers du CRICCAL, No. 23, (pp.123-136).
https://www.persee.fr/doc/ameri_0982-9237_1999_num_23_1_1435
- Educación Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito. (29 de septiembre de 2016). *Liceo Femenino Mercedes Nariño celebra un año al servicio de la educación*.
https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/node/5341#:~:text=En%201960%2C%20por%20el%20decreto,se%20conoce%20hasta%20la%20actualidad.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*.
<http://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>
- Fiore, N. (2018). Lectura en voz alta y conversación literaria: experiencias de socializar a través de lo escrito con la voz y los oídos. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 3 (6), 28-51.

http://www.mediafire.com/file/o6pxx41dc1x92hb/Articulo_de_iv_revista_Catalejos_Natalia_Fiore.pdf/file

Garralón, A. (2001). *Historia portátil de la literatura infantil* [Archivo PDF].

https://www.mediafire.com/file/ustpk6l8jqfwk4j/Historia_portatil_de_la_literatura_in_fan_%281%29.pdf/file

González, P. (2016). *Procesos creativos con la literatura como mediación cultural* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional].

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3207/TE-19099.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Guerrero, S., Mendoza, D., Quevedo, A. y Suarez, J. (2015). *La literatura, el plan lector y la construcción de la voz propia en el ciclo uno* [Tesis de magíster, Universidad de San Buenaventura]. <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/137850.pdf>

Jansen, H. (2012). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de la investigación social. *Paradigmas*,4, 39-72.

<https://www.mediafire.com/file/ai4wbj8zhr9gxs/Dialnet-LaLogicaDeLaInvestigacionPorEncuestaCualitativaYSu-4531575.pdf/file>

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México. Fondo de Cultura Económica.

Latorre, A. (2003) *La Investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa*

[Archivo PDF]. <https://www.mediafire.com/file/dh9nvhi2b86rkae/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf/file>

López, C. (2018). *Desarrollo de la oralidad y la escucha en los niños de preescolar del primer ciclo a partir de la literatura infantil* [Tesis de pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].

<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/8843/1/LopezCeronCarmenLeonor2018.pdf>

Marco Institucional. PRAE Liceo Femenino Mercedes Nariño IED. (s.f.).

<https://praliceo.wordpress.com/anteproyecto-ucc/marco-institucional/>

Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico* [Archivo PDF]. <https://www.mediafire.com/file/aejt8tg82v418db/La-investigacion-cualitativa-etnografica.pdf/file>

- Ortiz, P. (2017). *La literatura infantil y su vínculo con los modos de expresión oral y escrito: un medio para el abordaje y la resignificación de los conflictos socio-emocionales en las niñas de 6 a 11 años, partícipes del programa “cultivarte”* [Tesis de pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/6748/1/OrtizM%c3%a9ndezPaulaAndrea2017.pdf>
- Pérez, M. y Roa, C. (2010). Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Bogotá. Secretaria de Educación Distrital.
https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/2011/Referentes%20Didactica%20del%20lenguaje%20Primer%20ciclo.pdf
- Petit, M., y Docampo, X. (2004). *Pero ¿y qué buscan nuestros niños en sus libros?; Leer ¿para qué?*. Bogotá. Asolectura Conaculta.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo: experiencias actuales de transmisión cultural*. México. Fondo de cultura económica.
- Porlán, R. y Martín, J. (1991). *El diario del profesor un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla. Diada Editora. <https://www.mediafire.com/file/jxhtmlonw3euckb3/4-porlan-rafael-el-diario-del-profesor.pdf/file>
- Riquelme, E. y Munita, F. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios pedagógicos*, 27 (1), 269-277.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000100015
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México, D.F. Fondo de Cultura Económica.
- Sanjuán, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y en la adolescencia. *Ocnos*.7, 85-100. https://www.mediafire.com/file/s9y2kqjlw4um35x/212-Texto_del_art%EDculo-940-1-10-20130123.pdf/file
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario. Homo Sapiens ediciones.
https://www.mediafire.com/file/p1w2qkki2el46nf/SKLIAR_Carlos_y_LARROSA_Jorge_EXPERIENCIA.pdf/file
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* [Archivo PDF].
<https://www.mediafire.com/file/iyvkl4psx68yoyi/4.-BASES-DE-LA-INVESTIGACION-CUALITATIVA.pdf/file>

Investigaciones revisadas

Amórtegui, L. (2017). *Mediación y lectura en voz alta: estrategias para la oralidad* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional].

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3254/TE-21140.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Arango, G., Lopera O., Restrepo D., Suárez, M., Jaramillo, A., Muñoz, L., Casas, M., y Ríos, S. (2007). *La literatura infantil. Llave mágica para potenciar las habilidades comunicativas en niños y niñas con dificultades de aprendizaje en el área de Lengua castellana* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia].

https://www.mediafire.com/file/ap8flfb3gcejor5/Proyecto_de_investigaci%F3n-la_literatura_infantil%2C_llave_m%Elgica_para_potenciar_las_habilidades_comunicativas_en_ni%Flas_y_ni%Flas.pdf/file

Aristizábal, C. y Velásquez, L. (2015). *Fortalecimiento de las habilidades comunicativas en los niños y niñas de 3 a 7 años, utilizando la literatura infantil como herramienta pedagógica y didáctica* [Tesis de pregrado, Universidad del Tolima Instituto de Educación a Distancia]. <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1615/1/proyecto.pdf>

Beltrán, A., y Parra, F. (2015). *La literatura infantil: medio estratégico para el fortalecimiento, la consolidación de valores, crecimiento personal y convivencial en los estudiantes* [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].

<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2095/1/BeltranBarretoAnaCecilia2015.pdf>

Cuesta, C. (2013). *La enseñanza de la literatura y los órdenes de vida: lectura, experiencia y subjetividad* [Artículo de investigación, Universidad Nacional de la Plata].

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/lthc/article/view/41301/50280>

Fiore, N. (2018). Lectura en voz alta y conversación literaria: experiencias de socializar a través de lo escrito con la voz y los oídos. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 3 (6), 28-51.

http://www.mediafire.com/file/o6pxx41dc1x92hb/Articulo_de_iv_revista_Catalejos_Natalia_Fiore.pdf/file

González, P. (2016). *Procesos creativos con la literatura como mediación cultural* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional].

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3207/TE-19099.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Guerrero, S., Mendoza, D., Quevedo, A. y Suarez, J. (2015). *La literatura, el plan lector y la construcción de la voz propia en el ciclo uno* [Tesis de magíster, Universidad de San Buenaventura]. <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/137850.pdf>
- López, C. (2018). *Desarrollo de la oralidad y la escucha en los niños de preescolar del primer ciclo a partir de la literatura infantil* [Tesis de pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/8843/1/LopezCeronCarmenLeonor2018.pdf>
- Ortiz, P. (2017). *La literatura infantil y su vínculo con los modos de expresión oral y escrito: un medio para el abordaje y la resignificación de los conflictos socio-emocionales en las niñas de 6 a 11 años, partícipes del programa “cultivarte”* [Tesis de pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/6748/1/OrtizM%c3%a9ndezPaulaAndrea2017.pdf>
- Sanjuán, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y en la adolescencia. *Ocnos*.7, 85-100. https://www.mediafire.com/file/s9y2kqjlw4um35x/212-Texto_del_art%EDculo-940-1-10-20130123.pdf/file

Anexos

Tabla 1. Diagrama Caracterización 1.

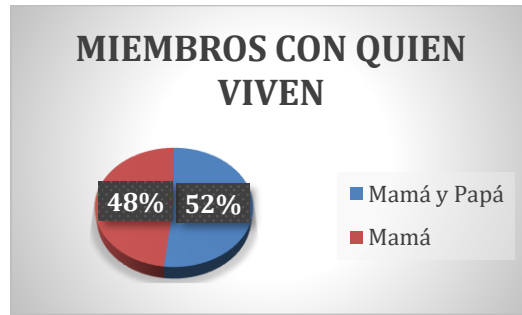
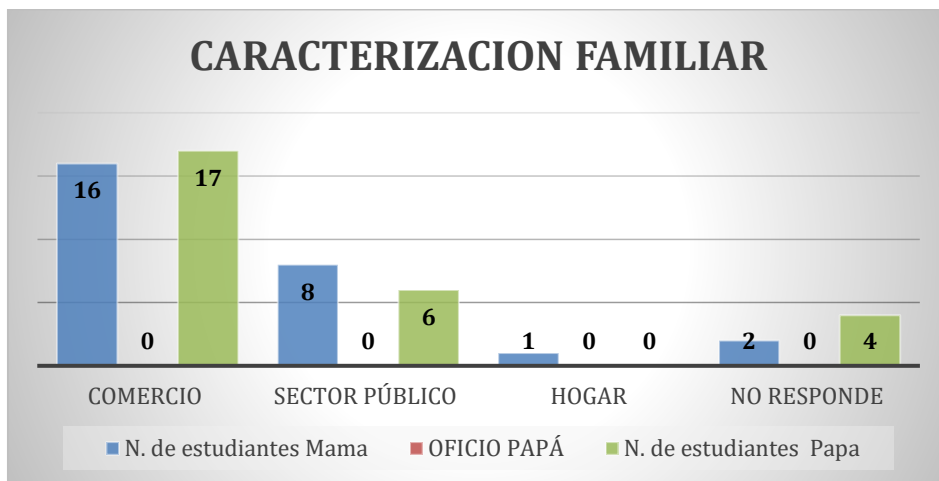



Diagrama Caracterización 2.



Anexo 1. Plan de estudios.


ALCALDÍA MAYOR
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

COLEGIO LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL

Reseñadominales Oficial: Pasadela, Páramo de Parí, Medellín, Antioquia, Colombia. No. 2992 del 24 de Agosto de 2002
 Localidad 18 Rafael Uribe Uribe
 DANE: 1110011812 NIT: 860 022 901-6
 Calle: 10 de Agosto No. 10-10 Medellín, Antioquia, Colombia.

> Asocia la intención comunicativa con el contexto en el que se producen los enunciados y el rol que desempeñan los interlocutores
 > Comprende el contenido de un texto a partir de su estructura y los procesos de lectura inferencial y crítica
 > Interviene en escenarios orales definiendo diferentes propósitos comunicativos: narrar, exponer, describir, e informar.

COMPETENCIAS	COMPONENTES GENERAL DEL AREA	EJES TEMÁTICOS Y CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS	INDICADORES DE DESEMPEÑO Y PROMOCIÓN	DISEÑO METODOLÓGICO ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	DISEÑO DIDÁCTICO Y RECURSOS	INDICADORES DE EVALUACIÓN (Saber: Hacer- Conocer y Ser)
INTERPRETACIÓN	Dimensión conciencia fonológica	COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL <ul style="list-style-type: none"> La fábula El apólogo El retrato 	<ul style="list-style-type: none"> Comprende la intención que hay en textos narrativos como la fábula y el apólogo. Explica de manera sencilla el concepto de retrato. 	Trabajo cooperativo que le facilite la comunicación, procesar e interpretar información creando expectativas que permitan generar soluciones a diferentes situaciones problema de la cotidianidad. Utilización adecuada del lenguaje, la ampliación del mismo y la capacidad de comprender textos escritos verbales y no verbales buscando desarrollar habilidades de leer para aprender. Participar en proyectos de lectura y escritura proponiendo	Carteles Libros Revistas Tijeras Guías Carteleros Talleres Sopos de letras Periódicos Teléfono Grabadora Computador	SABER: Distingue fábulas de apólogos. Lee y comprende textos narrativos. Reconoce clases de sustantivos con su género y número.
ARGUMENTACIÓN	Dimensión sintáctica	PRODUCCIÓN TEXTUAL <ul style="list-style-type: none"> Palabras con mp y mb Las combinaciones gue, gui, ge, gi, gbe, gbi El sustantivo El género y el número del sustantivo Sinónimos y antónimos 	<ul style="list-style-type: none"> Describe correctamente el género y el número del sustantivo y el concepto de sinónimos y antónimos. 	Usa palabras con combinaciones mp, mb, gue, gui, ge, gi, gbe, gbi, en ejercicios de	Televisor Video Beam Libros de literatura	HACER: Lee comprensivamente textos de diversos tipos. Reconoce las preguntas de un texto informativo. Lee que todas las palabras de una oración concuerden
PROPOSICIÓN	Dimensión pragmática	LITERATURA <ul style="list-style-type: none"> Los elementos de la narración Estructura y análisis de un texto narrativo: la fábula 	Usa palabras con combinaciones mp, mb, gue, gui, ge, gi, gbe, gbi, en ejercicios de	Participar en proyectos de lectura y escritura proponiendo	Libros de literatura	Reconoce las preguntas de un texto informativo. Lee que todas las palabras de una oración concuerden

COEVALUACIÓN PADRES
 Vs.Bo. FIRMA DOCENTE



COLEGIO LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRICTAL

Reconocimiento Oficial Presidencial, Edificios: Buitón y Medina - Resolución No. 2392 del 28 de Agosto de 2003
 Localidad 18 Rafael Uribe Uribe
 DANE 11100111812 NIT. 860.022.901-6

ÁREA: HUMANIDADES ASIGNATURA: ESPAÑOL SEGUNDO MOMENTO GRADO: TERCERO

COMPETENCIAS	COMPONENTES GENERAL DEL ÁREA	EJES TEMÁTICOS Y CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS	INDICADORES DE DESEMPEÑO - SEGUIMIENTO Y PROMOCIÓN	DISEÑO METODOLÓGICO ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	DISEÑO DIDÁCTICO Y RECURSOS	INDICADORES DE EVALUACIÓN (Saber, Hacer - Conocer y Ser)
INTERPRETACIÓN ARGUMENTACIÓN PROPOSICIÓN	Dimensión conciencia fonológica Dimensión sintáctica Dimensión pragmática	COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL <ul style="list-style-type: none"> La leyenda El mito La noticia La relación entre textos distintos PRODUCCIÓN TEXTUAL <ul style="list-style-type: none"> Palabras con c, s, z Clases de sustantivos Los sustantivos comunes y propios La interrogación y la exclamación LITERATURA <ul style="list-style-type: none"> La descripción de personas, animales, objetos y lugares. Estructura y análisis de un texto narrativo: leyenda 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica los elementos que conforman textos narrativos como la leyenda y el mito; e informativos, como la noticia. Establece relaciones entre textos narrativos e informativos. Escribe correctamente noticias, usando sustantivos comunes y propios y signos de interrogación e exclamación. Usa palabras con c,s,z, en la producción de noticias Identifica de manera sencilla la descripción de personas, animales, objetos y lugares en leyendas. Escribe correctamente leyendas. 	Aprendizaje Significativo Aprendizaje cooperativo Constructivismo Aprendizaje Ecléctico Aprendizaje Holístico Modificabilidad cognitiva	Carteles Libros Revistas Tijeras Guías Corteleros Talleres Sopos de letras Periódicos Teletono Grabadora Computador Televisor Video Beom Libros de literatura	SABER: Diferencia mitos de leyendas, interpreta una noticia, reconoce las clases de sustantivos HACER: Desarrolla capacidades interpretativas creativas. SER: Participa con respeto y responsabilidad en las diferentes actividades individuales y grupales propuestos en la asignatura.



COLEGIO LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL

Reconocimiento Oficial: Presidencia Educativa
 DANE: 1110011812 SIT: 860 022 901-0
 Localidad: 18 Rafael Uribe Uribe
 Calle: Independencia No. 2302 del 29 de Agosto de 2002

ÁREA: HUMANIDADES ASIGNATURA: ESPAÑOL CUARTO MOMENTO GRADO: TERCERO

COMPETENCIAS	COMPONENTES GENERAL DEL AREA	EJES TEMÁTICOS Y PROGRAMÁTICOS	INDICADORES DE DESEMPEÑO Y PROMOCIÓN	DISEÑO METODOLÓGICO ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	DISEÑO DIDACTICO O Y RECURSOS	INDICADORES DE EVALUACION (Saber: Hacer Conocer y Ser)
INTERPRETACIÓN ARGUMENTACIÓN PROPOSICIÓN	Dimensión fonológica Dimensión sintáctica Dimensión pragmática	COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL • El guión teatral • La elíptica • El afiche informativo • El artículo editorial PRODUCCIÓN TEXTUAL • Palabras según el número de sílabas • El verbo: tiempo, número y persona • La estructura de la oración • Usos de la coma LITERATURA • El teatro • Estructura y análisis de un texto lírico: el poema MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS	Identifica y caracteriza los elementos básicos de los diferentes tipos de textos como el guión teatral, la elíptica, el afiche y el artículo editorial. Establece diferencia entre ellos. ✓ Escribe textos útiles para la elaboración de una elíptica, redactando oraciones que evidencian el uso correcto de la conjugación verbal y la coma. Presenta oralmente un tema de su interés siguiendo los pautas	Aprendizaje Significativo Aprendizaje cooperativo Constructivismo Aprendizaje Eclectico Aprendizaje Heurístico Modificabilidad cognitiva Elaboración de talleres Guías Gráficas Juegos de roles Lúdica Comunidad de aprendizaje Estrategias de lectura y escritura	Carteles Libros Revistas Tijeras Guías Cartelera Guías Talleres Sopas de letras Periódico Teléfono Grabador Computador Televisor Video Bebam Libros de literatura	SABER: comprende los productos teatrales Reflexiona sobre los productos teatrales Escribe correctamente enumeraciones HACER: crea estructura de guiones teatrales Lee y diseña etiquetas. Empleo correctamente coma. SER: Participa con respeto y responsabilidad en los

COLEGIO LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
 Localidad 18 Retazo Uribe
 DANE 1110811812 NIT. 860 022 901-6
 Reconocimiento Oficial Proceso Educativo 2009-2 Med. - Tomamos No. 292 del 28 de Agosto de 2002

	MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS <ul style="list-style-type: none"> • El periódico • La notación musical ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN <ul style="list-style-type: none"> • La comunicación efectiva entre interlocutores 	✓ Comprende la evolución del periódico como medio de comunicación. Entiende el concepto de notación musical. ✓ Entiende la forma cómo se puede dar una comunicación efectiva entre dos personas.	
--	---	---	--

ÁREA: HUMANIDADES ASIGNATURA: ESPAÑOL TERCER MOMENTO GRADO: TERCERO

COMPETENCIAS	COMPONENTES GENERAL DEL ÁREA	EJES TEMÁTICOS Y CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS	INDICADORES DE DESEMPEÑO-SEGUIMIENTO Y PROMOCIÓN	DISEÑO METODOLÓGICO O ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	DISEÑO DIDÁCTICO Y RECURSOS	INDICADORES DE EVALUACIÓN (Saber: Hacer- Conocer y Ser)
INTERPRETACIÓN ARGUMENTACIÓN	Dimensión semántica Dimensión conciencia fonológica Dimensión sintáctica	COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL <ul style="list-style-type: none"> • El poema • La infografía • El catálogo de ofertas • La organización de imágenes en un texto PRODUCCIÓN TEXTUAL	✓ Identifica los elementos que conforman textos narrativos, como el poema; e informativos; como la infografía y el catálogo.	Aprendizaje Significativo Aprendizaje cooperativo Constructivismo Aprendizaje Ecléctico	Carteles Libros Revistas Tijeras Guías Carteleros Talleres Sopas de letras Periódicos	SABER: reconoce las características de la infografía Usa adjetivos con complemento del sustantivo Diferencia características del sin y la metáfora.

Anexo 2. Encuesta y prueba diagnóstica



Nombre: Lucía Valentina Ibañez Galindo
 Edad: 8 Fecha: 23-02-19

LA LITERATURA COMO EXPERIENCIA.

Las siguientes preguntas ayudarán a evaluar cómo ha sido tu experiencia con la literatura y contribuirán a desarrollar un proyecto de investigación que se realizará en clase, por favor respóndelas lo más sinceramente posible.

1. ¿Qué actividades realizas en tu tiempo libre?

Hacer las tareas de el colegio y cuando acabo empiezo a leer y a hacer las tareas con mis muñecas y jugar con mi celular

2. ¿En dónde ha sido tu contacto con los libros?

- a. Casa
- b. Colegio
- c. Amigos
- d. Internet

3. ¿Qué libros o historias conoces y por qué te gustan?

Blanca nevada, Bella y la bestia, bella dura, antes de dormir y me gustan por que tienen de cuentos de antes y son muy bonitos

4. ¿Cómo ha sido tu experiencia con la literatura?

- a. Me agrada leer historias y cuentos.
- b. Me gusta la literatura porque en mi casa leo historias.
- c. Conozco la literatura porque en el colegio me leen historias.
- d. No conozco el tema.



5. ¿Qué libros tienes en tu casa?

La Sirena, La Bella y la Bestia, La Bella durmiente

6. ¿De qué forma has visto o escuchado una historia?

- a. Libros
- b. Internet o televisión
- c. Cuando me narran historias mis padres, abuelos o profesores.
- d. Lectura en voz alta

7. ¿Qué tipo de texto has leído en clase?

- A. Cuentos
- B. Fábulas
- C. Viñetas
- D. Ninguna

8. Inventa una historia acerca de esta imagen.



Habia una vez un muchacho que le
 era comando y se encontro a un
 robot y le pregunto - como te llamas -
 el robot le dijo - me llamo robot y que
 era estar escapando - me saque - dijo al muchacho
 - si - dijo el robot y se enfrentaron un leon
 - me sigue - si - dijo el leon y despues se
 enfrentaron a una reina y ella les siguió.



9. De las siguientes imágenes ¿Cuál prefieres?

A.



C.



B.



A.





10. Relaciona las imágenes con las oraciones



a. El niño esta disfrazado de gato.

b. Los niños corren al llegar al colegio.



c. el profesor ayuda a los niños.



d. Los libros están llenos de magia.



Tabla 2. Matriz de análisis general

FASE EXPLORANDO LITERA INFAN							
CATEGORÍAS DEDUCTIVAS	TEMA	LOGROS	METODOLOGÍA	RESULTADOS DIARIOS	RESULTADOS TRABAJOS	CATEGORÍAS INDUCTIVAS	CÓD
LECTURA MEDIADA	Género narrativo: el cuento 1.	Reconoce el cuento por medio de la estructura narrativa a través de la estrategia de mediación de lectura.	<p>Retroalimentación</p> <p>Preguntas para establecer hipótesis acerca de los fenómenos.</p> <p>Experiencia visual a través de la imagen y como esta puede llevar al pensamiento abstracto.</p>	<p>Desinterés en la explicación de conceptos</p> <p>Lectura contada permite al estudiante establecer una experiencia con el texto.</p> <p>La lectura mediada dinamiza la interacción con el texto.</p> <p>Escritura evaluada, desmotiva a las estudiantes.</p> <p>Narran hechos, pero no describen la aparición de y situaciones.</p> <p>Expresar aspectos de su contexto en la escritura narrativa.</p>	<p>El repertorio literario de las estudiantes es de formación escolar.</p> <p>Experiencia con la estructura narrativa.</p> <p>No desarrollan el nudo de la historia.</p> <p>Uso de recursos lingüísticos de la narrativa “había una vez”</p>	EL REPERTORIO LITERARIO AMPLIA LA EXPERIENCIA EN LA LECTURA	REP-LIT-EXP-LECT
LECTURA MEDIADA EXPERIENCIA	Género Narrativo: cuento 2.	<p>Identifica la función del punto y la coma a través de la lectura en un texto narrativo.</p> <p>Explora en la escritura los usos del punto y la coma.</p>	<p>Preguntas abiertas y cerradas para generar la conversación.</p> <p>La lectura mediada y lectura en voz alta.</p> <p>Ejercicio de respiración, experiencia sensorial.</p> <p>Escritura de un texto corto.</p>	<p>Falta de ilustraciones en el texto no capta la atención, ni la curiosidad por la historia.</p> <p>El uso de una estrategia sensorial, permite la relación de significados sin necesidad de recurrir a un concepto.</p> <p>Las preguntas construyen nociones en torno al tema.</p>			

<p>LECTURA MEDIADA</p> <p>EXPERIENCIA</p>	<p>Género Narrativo: Mito y Leyenda 1.</p>	<p>Fortalece la comunicación y comprensión del texto leído, entre las estudiantes.</p> <p>Expresa sin temor sus opiniones frente al tema.</p>	<p>Relatos orales contados por abuelos y familiares.</p> <p>Uso de susurrador, para contar o susurrar el relato.</p>	<p>Necesidad por contar lo que piensan.</p> <p>El tema de terror, (mito urbano o leyenda urbana) capta el interés de las estudiantes.</p> <p>Conocen la estructura narrativa por la escuela.</p> <p>El susurrador favorece la escucha de sí mismo y otros.</p> <p>El susurrador hace énfasis en el texto y permite la comprensión del mismo.</p> <p>No hay una necesidad de explicar por conceptos el texto.</p> <p>El espacio de la clase permite expresar de manera fluida y espontánea lo que piensan.</p>			
<p>LECTURA MEDIADA</p> <p>EXPERIENCIA</p>	<p>Género Narrativo: Mito y leyenda 2.</p>	<p>Apropia los textos de tradición oral, sensibilizando el acto lector.</p> <p>Fomenta la participación y el trabajo en equipo por parte de las estudiantes</p>	<p>Preguntas abiertas.</p> <p>La lectura mediada</p>	<p>Conocen el estilo narrativo de mito y leyenda.</p> <p>Las imágenes del libro permiten realizar hipótesis de la historia.</p> <p>Siguen las historias a partir de la voz del mediador y las ilustraciones del libro.</p> <p>Las preguntas permiten la reflexión del texto.</p> <p>Usan ejemplos para responder las preguntas que se les hacen.</p>			
<p>LECTURA MEDIADA</p>	<p>Género Lírico: poesía infantil.</p>	<p>Comprende mediante la lectura y la entonación del poema, la estructura del texto lírico.</p> <p>Reconoce la estructura de la poesía, viendo las diferencias entre textos.</p>	<p>Lectura mediada</p> <p>Ejercicio conciencia fonológica.</p> <p>Preguntas abiertas y cerradas para indagar conocimientos previos .</p>	<p>Ejemplificación permite comprender el sentido de los textos.</p> <p>Falta de experiencias y saberes previos con la poesía.</p> <p>La experiencia escolar se enfoca en la forma.</p>	<p>Desconocimiento de la poesía y por lo tanto de la estructura poética.</p> <p>La ejemplificación permite relacionar similes para la creación de poesía.</p>	<p>COMPRESIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA A TRAVÉS DE LA EJEMPLIFICACIÓN</p>	

			EJEMPLIFICACIÓN	Comprenden el concepto de rima, a partir de la conciencia fonológica.	No describen o realizan versos, sino que lo hacen a través de una lista de palabras.		
LECTURA MEDIADA EXPERIENCIA	Género Lírico: Caligrama.	Comprende el sentido del texto poético, mediante la lectura de poemas. Elabora de manera creativa la estructura de un poema.	Conciencia fonológica de la poesía y su dinámica a partir de canciones. Ejemplificación a través de los sentidos (vista). Caligrama como estrategia de escritura de poesía.	La explicación de conceptos, no logra captar la atención. La ejemplificación permite comprender comparaciones. No logran identificar símiles por falta de experiencia con la poesía. Las características de los objetos les permiten comprender el sentido de las figuras literarias. El uso de objetos activa la experiencia sensorial y permite comprender el sentido del texto. Apropiación más del dibujo que del texto, al elaborar el caligrama.	Conciencia fonológica con las palabras que riman. No conocen el caligrama y el estilo poético. Dibujar facilita la asimilación del texto poético. Paulatinamente asumen el estilo poético en su escritura. Demuestran interés por la estrategia de caligrama.		COMP- CON- FONO- EJEM
FASE DESCUBRO MI PROPIA VOZ							
LECTURA MEDIADA EXPERIENCIA VOZ INTERIOR	Cadáver exquisito	Acude a experiencias previas para narrar relatos. Usa la imaginación o creatividad para elaborar frases que creen escritos. Demuestra que puede elaborar relatos de diferentes maneras.	Lectura mediada Uso de preguntas abiertas para generar conversaciones Cadáver exquisito.	La lectura mediada capta el interés por la historia. La lectura mediada permite cuestionamientos en torno al texto. El tema del texto evoca experiencias familiares significativas Desconocimiento de dinámica cadáver exquisito, no comprende instrucción. Conciencia del estilo narrativo de los cuentos en la escritura.	Desconocen la dinámica de cadáver exquisito. Conocen la estructura narrativa y elaboran frases con sentido. Relacionan sus experiencias familiares y del contexto con la lectura que se les lee.	LA EXPERIENCIA SENSORIAL CONECTA CON REFLEXIONES Y SABERES PREVIOS.	EXP-SEN- REF-SAB- PREV
LECTURA MEDIADA	Poema: “Las hojitas de Yerbabuena”.	Expresa sus reflexiones, construyendo saberes	Lectura en voz alta del poema.	Expresan curiosidad por la hoja, haciendo uso de los sentidos.	Usan escritura narrativa en el poema		

EXPERIENCIA		<p>propios en torno al texto poético.</p> <p>Conecta por medio de la sensibilidad de los sentidos, con el significado del poema.</p> <p>Expresa la creatividad a través de un ejercicio escrito.</p> <p>Reconoce la estructura del texto poético.</p>	<p>Preguntas abiertas</p> <p>Uso de la experiencia sensorial con la hoja de yerbabuena.</p> <p>Escritura de poema.</p>	<p>La lectura del poema acerca a la estudiante al estilo poético.</p> <p>Las preguntas evocan reflexiones y emociones respecto al poema.</p> <p>La experiencia sensitiva representa el mundo emocional y abstracto.</p> <p>Confunden la estructura narrativa con la poética.</p> <p>Conocimientos previos con respecto a conciencia fonológica de las rimas en la escritura.</p>	<p>Escritura de poesía basada en saberes previos de otras clases.</p> <p>La experiencia sensitiva conecta con sus emociones y sentires.</p> <p>Las preguntas suscitan memorias de sus abuelas y de lo que conocen.</p> <p>Los sentidos permiten conocer las propiedades y características de la hoja.</p> <p>Intentan copiar otros poemas.</p> <p>Relacionan el listado de rimas para comprender el estilo poético.</p>		
LECTURA MEDIADA	Adivina adivinador: dinámica de adivinanzas	<p>Reconoce los objetos de su entorno mediante la descripción física y de su contexto.</p> <p>Comprende textos que tienen diferentes formatos y finalidades.</p> <p>Usa lenguaje o vocabulario poético y lo plasma de forma oral y escrita.</p>	<p>Ejemplificación por medio de objetos del entorno para explicar símiles o metáforas de la poesía.</p> <p>Saberes previos.</p> <p>Lectura grupal</p> <p>Uso de otros espacios fuera del aula de clase</p>	<p>Saberes previos permiten describir objetos.</p> <p>La ejemplificación posibilita el desarrollo de las ideas.</p> <p>No reconocen los símiles sino los significados en los ejemplos.</p> <p>Comprenden la explicación al usar ideas simples de los objetos.</p> <p>El trabajo en grupo favorece la comunicación con el texto y entre los sujetos.</p> <p>La falta de tiempo afecta el desarrollo del ejercicio.</p> <p>No conocen la dinámica de acróstico.</p>	<p>No construyen frases con sentido.</p> <p>Elaboran historias en el acróstico, pero no frases.</p> <p>Construyen frases con estilo poético a partir de una palabra.</p> <p>No crean sus propios textos, por desconocimiento del acróstico.</p> <p>Construyen frases con estilo poético a partir de una palabra.</p>	<p>LA EXPERIENCIA SENSORIAL CONECTA CON REFLEXIONES Y SABERES PREVIOS.</p>	<p>EXP-SEN-REF-SAB-PREV</p>

LECTURA MEDIADA EXPERIENCIA	La noticia	Comprende e identifica los principales elementos, intenciones y roles de la comunicación en un texto informativo. Produce un texto informativo basado en la experiencia de la estudiante con la intención de comunicar algo.	Recurso visual, en video. Uso de preguntas abiertas Ejemplificación La entrevista.	Las preguntas posibilitan la expresión de saberes y la reflexión. La explicación de conceptos, desmotiva frente al tema. La entrevista logra una experiencia afectiva en la interacción con otro. No realizan descripciones, sino un escrito en forma de pregunta/respuesta. Reconocen el estilo narrativo en sus escritos.	Las preguntas permiten reflexionar y evocar experiencias previas. Recurren a la narración para escribir una historia. Escriben frases o palabras para describir las respuestas de las preguntas. Las vivencias o anécdotas de la madre permiten una conexión emocional con la escritura El formato de entrevista acerca a la reflexión.	EXPERIENCIA AFECTIVA A TRAVÉS DE LECTURA GRUPAL Y PREGUNTAS.	EXP-AFE-LEC-GRUP-PREG
LECTURA MEDIADA EXPERIENCIA VOZ INTERIOR	Lectura grupal y lectura en voz alta.	Aproxima su lectura del texto de forma individual y al mismo tiempo grupal, reconociendo las diferentes voces que se encuentran allí. Reflexiona sobre posturas propias. Reconoce las posturas y lecturas de los otros.	Lectura grupal y la lectura en voz alta con juego de voces. Preguntas abiertas para la tertulia. Lectura con matices de voces por medio de emociones.	No hay un hábito de lectura en voz alta en casa. Apropiación del texto cuando cumplen el rol de mediador/a. La lectura grupal permite poner en juego distintas voces. No logran modular la voz alta y baja cuando leen el tamaño de la letra. Muestran timidez al leer en voz alta. Las preguntas evocan sentires y reflexiones frente a lo que leen. Las preguntas evocan experiencias afectivas familiares y vivencias pasadas. Los temas de los cuentos, acercan al entorno y la cotidianidad del sujeto.			
LECTURA MEDIADA	Pequeña tertulia para pequeñas lectoras.	Expresa libremente pensamientos y sentires en torno al texto literario.	Lectura mediada. Comentario reflexivo. Hipótesis del texto	Hacen hipótesis o predicciones del texto a partir de las preguntas.	La lectura mediada permite recordar vivencias.	LA LECTURA MEDIADA DA ESPACIO PARA EL DIÁLOGO Y	MED-LEC-DIÁ-CREA-HIPO

EXPERIENCIA		Da cuenta de hipótesis que lleven a reflexiones propias acerca de dinámicas sociales y temáticas presentadas.	Dado interactivo con frases que guiarán la tertulia. Contra-preguntas	Hacen hipótesis a partir de la contextualización del tema. La interacción durante la lectura permite la comprensión del texto. La lectura de la imagen posibilita formular hipótesis. La voz del mediador acompaña y le da sentido a la historia. Las preguntas permiten indagar conocimientos Las contra-preguntas profundizan en las ideas.	El tema del cuento les permite reconocer la diferencias sociales y culturales de su entorno. Algunas niñas tienen experiencia con la lectura y escritura. Realizan resúmenes o enuncian palabras más no reflexiones del relato. Utilizan preguntas, descripciones y relatos para expresar su punto de vista. Relacionan memorias de eventos familiares con la trama del cuento.	CREACIÓN DE HIPÓTESIS.		
FASE COMPRENDO MUNDO RODEA								
LECTURA MEDIADA	Leyendo y descubriendo el mundo	Reconoce la imagen y la relaciona con el texto. Elabora hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura. Apropia el texto literario, como experiencia significativa de lectura.	Uso de las ilustraciones del cuento para hacer galería de imágenes. Preguntas abiertas y cerradas para generar memoria y reflexión propia. Lectura mediada del texto.	La ilustración permite generar hipótesis o predicciones para construir la narrativa del cuento. El orden no lineal de las ilustraciones motiva a conocer la historia. Hacen inferencias relacionando el título con la imagen de la historia. La lectura mediada da sentido y orden a la narrativa. El ejercicio de diálogo da espacio para el debate de posturas. La falta de tiempo desfavorece completar y culminar el taller.			LA LECTURA DE IMÁGENES PERMITE CONSTRUIR PREDICCIONES EN EL RELATO INFANTIL	LEC-IMA-CONS-PRED REL-INF

<p>LECTURA MEDIADA</p> <p>EXPERIENCIA VOZ INTERIOR</p>	<p>Susurradores</p>	<p>Desarrolla la escucha por medio del susurro de poemas.</p> <p>Favorece la capacidad de asombro.</p> <p>Comprende y se acerca al texto poético por medio del susurro.</p>	<p>Uso de susurradores que potencia la escucha.</p> <p>Uso de poemas infantiles cortos, que favorecen la comprensión del sentido del texto.</p> <p>Uso de preguntas abiertas para generar reflexiones del texto.</p>	<p>La dinámica de atención genera interés.</p> <p>Las preguntas abiertas suscitan memorias y sentires en torno a lo que leen.</p> <p>El susurrador favorece la comunicación espontánea entre hablante oyente.</p> <p>La lectura como susurro, permite comprender el estilo y sentido de la poesía.</p> <p>Da cuenta en su discurso de los símiles que posee la poesía.</p> <p>Usan la ejemplificación y la comparación para apoyar su discurso.</p>		<p>LOS SUSURRADORES FAVORECEN LA COMUNICACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL TEXTO LITERARIO.</p>	<p>SUS-COM-COMP-TEX-LIT</p>
<p>EXPERIENCIA</p>	<p>Notas expresivas</p>	<p>Distingue el sonido de las palabras y vocales y las pronuncia.</p> <p>Expresa sus pensares y sentires a través de un ejercicio escrito.</p>	<p>Uso de canciones como estrategia para reconocer el lenguaje y la sonoridad de las voces.</p> <p>Escritura de notas expresivas.</p>	<p>La conciencia fonológica por repetición permite memorizar el sonido de las palabras.</p> <p>El ejercicio de escritura libre permite expresar con facilidad sentimientos y emociones.</p> <p>Sin el apoyo de una lectura no hay un desarrollo de las descripciones y de las ideas.</p>	<p>Las notas les permiten expresar sentimiento de apoyo, cariño, respeto, confianza, etc.</p> <p>Expresan sus emociones sin necesidad de seguir pautas para escribir un texto</p>		
<p>Comprendo el mundo que me rodea</p>	<p>Elaboración de cartas</p>	<p>Relaciona lo que conoce y lo comunica.</p> <p>Elabora un escrito epistolar dando cuenta de ideas, concepciones, sentires, etc.</p>	<p>Escritura epistolar para incentivar la comunicación y expresión.</p> <p>Preguntas abiertas para generar reflexión y discusión.</p>	<p>Las preguntas permiten indagar y expresar lo que las niñas piensan en torno a la problemática que se plantea.</p> <p>Las preguntas permiten evocar saberes previos.</p> <p>Conocen las problemáticas a partir de lo que ven en televisión o noticias (saberes culturales).</p> <p>Plantean soluciones a los problemas planteados.</p>	<p>En la escritura epistolar reflexionan en torno a las problemáticas ambientales.</p> <p>El contexto permea en las percepciones de las estudiantes.</p> <p>El tema generó un vínculo afectivo frente a la conservación de los animales.</p> <p>La escritura es repetitiva.</p>	<p>ELECCIÓN DEL TEMA CREA VÍNCULOS AFECTIVOS Y PERMITE LA REFLEXIÓN</p>	<p>ELEC-TEM-CREA-VIN-AFE-REF</p>

					<p>Describen las características físicas del animal y manifiestan el deseo por conocerlo.</p> <p>Dan cuenta de nociones de la narración cuando nombran seres fantásticos como “sirenas”.</p>		
FASE MI VOZ SE ESCUCHA							
LECTURA MEDIADA	Retos lectores 1	Muestra curiosidad y se interesa por el contenido de la caja	Caja de sorpresas que contenía algunos elementos de los cuentos	La lectura mediada posibilita la interacción de voces tanto del texto como de los participantes.			
EXPERIENCIA	Caja de sorpresas	<p>Elabora hipótesis acerca del texto.</p> <p>Relaciona cuentos tradicionales con costumbres actuales.</p> <p>Comprende el sentido del texto y lo relaciona con su cotidianidad.</p>	<p>Lectura en voz alta, en razón del formato de los cuentos.</p> <p>Uso de cuentos clásicos.</p> <p>Uso de preguntas abiertas y cerradas antes, durante y después de la lectura.</p>	<p>La dinámica de la caja genera curiosidad y asombro.</p> <p>Adivinar los objetos permite crear predicciones e hipótesis de las historias.</p> <p>Los matices de voces le dan vida a la historia y capta el interés por esta.</p> <p>El uso de microcuentos capta la atención de las niñas.</p> <p>Las interacciones durante la lectura permiten comprender mejor la historia.</p> <p>Las preguntas permiten indagar saberes literarios y evocar memorias.</p> <p>Conocen un repertorio de cuentos clásicos.</p> <p>Relacionan y comparan elementos modernos o de la realidad en la historia que se narra.</p> <p>Interiorizan momentos de las historias y lo reflejan en su discurso.</p>			
						INTERACCIÓN DE VOCES EN LA LECTURA PERMITE INTERIORIZAR LA HISTORIA.	INT-VOC-LEC-INTE-HIS

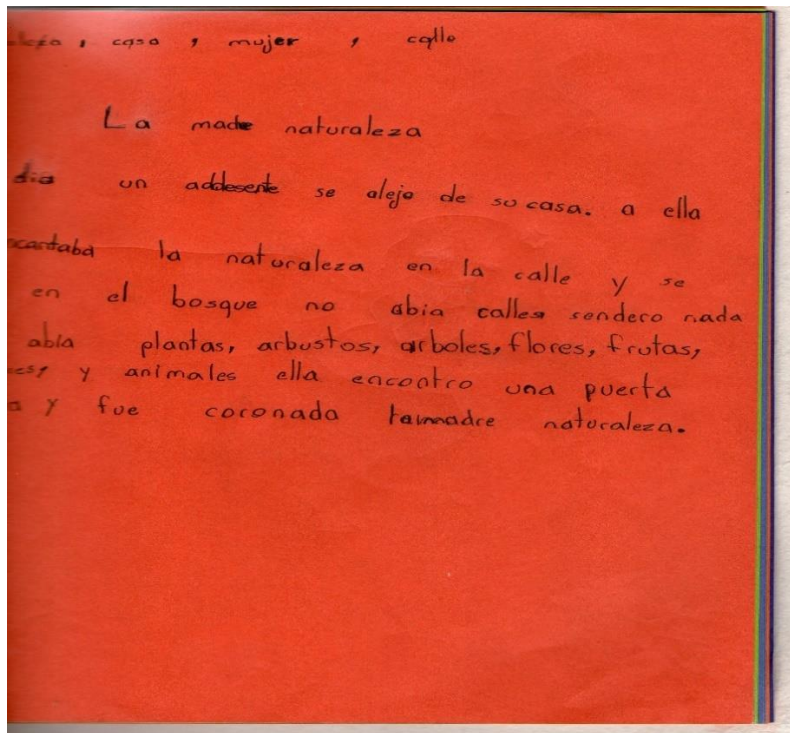
				<p>Crear una historia alterna da espacio a la creatividad.</p> <p>Reconocen su realidad gracias a la lectura mediada.</p>			
<p>LECTURA MEDIADA</p> <p>EXPERIENCIA</p> <p>VOZ INTERIOR</p>	<p>Retos lectores 2</p> <p>Picnic Literario</p>	<p>Escucha la lectura a través del mediador y expresa lo que piensa.</p> <p>Reconoce el cuento tradicional</p> <p>Apropia el cuento a su cotidianidad.</p> <p>Comprende el sentido del texto.</p> <p>Relaciona las pistas con los objetos y le encuentra significado al texto literario.</p>	<p>Lectura mediada y en voz alta.</p> <p>Uso de microcuentos con el fin de favorecer la comprensión del texto.</p> <p>Uso de objetos de los cuentos.</p> <p>Uso de pistas que favorecen el contacto con el texto.</p> <p>Preguntas abiertas y cerradas</p>	<p>Un espacio no convencional permitió una expresión libre.</p> <p>Las preguntas durante la lectura, permiten aclarar dudas del texto.</p> <p>Las preguntas permiten comparar narraciones alternas con la historia original.</p> <p>Identifican aspectos cotidianos o de la realidad a través del diálogo.</p> <p>Conocen repertorio de cuentos tradicionales a través de películas pero no de libros.</p> <p>El trabajo en grupo da espacio a un diálogo espontáneo entorno a lo que el mediador lee.</p> <p>Las pistas profundizan en la comprensión de la historia, generan curiosidad y reconocen características importantes de las situaciones y personajes de los cuentos.</p> <p>El picnic permite vivir experiencias distintas al espacio del aula, el cual da espacio a un tejido de saberes.</p>			
<p>LECTURA MEDIADA</p> <p>EXPERIENCIA</p>	<p>Retos lectores 3</p> <p>El juego del mimo</p>	<p>Realiza la gestualidad o mímica de la palabra.</p> <p>Utiliza el contexto para lograr adivinar la palabra que le están representando.</p>	<p>Gestualidad y movimientos corporales.</p> <p>Formulación de hipótesis o el sentido global del texto en una pre lectura.</p> <p>La lectura mediada.</p>	<p>Mostraron timidez al expresarse con el cuerpo.</p> <p>Recurren al pensamiento abstracto a través de la gestualidad.</p>		<p>EL CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO, LA HISTORIA Y LOS INDIVIDUOS SE DA A PARTIR</p>	<p>CON- CONT-HIS- IND-EXP- ART</p>

VOZ INTERIOR		<p>Formula hipótesis acerca del cuento.</p> <p>Expresa sus opiniones acerca del texto.</p> <p>Comprende la relación del texto con la gestualidad de las palabras.</p>	<p>Formulación de preguntas.</p>	<p>Las preguntas permiten evocar conocimientos previos acerca de la dinámica de clase.</p> <p>La explicación aclara nociones sobre la mímica y la lectura.</p> <p>No usar un tono de voz adecuado a la lectura produce desinterés por la historia.</p> <p>El final abierto del relato, permitió crear finales alternativos.</p> <p>Las intervenciones durante y en la pos-lectura dan espacio a expresar concepciones y reflexiones en torno al texto.</p> <p>Algunas intervenciones son respecto al contenido literal del texto.</p> <p>Comparan elementos de la realidad y la ficción de la historia.</p> <p>La discusión permite ver cómo afecta el uso de la tecnología.</p> <p>El diálogo permite contar vivencias propias.</p>		DE LAS EXPRESIONES ARTÍSTICAS.	
LECTURA MEDIADA EXPERIENCIA VOZ INTERIOR	Autoretrato	<p>Reconoce la importancia del arte a través de las preguntas que se le formulan.</p> <p>Formula hipótesis acerca de la historia.</p> <p>Expresa curiosidad con respecto a lo que ve y lo que escucha en la lectura.</p>	<p>Preguntas abiertas.</p> <p>la lectura mediada.</p> <p>Creación artística, con el uso de la pintura y el dibujo.</p> <p>la escritura de la historia de vida, gustos, sueños, etc.</p> <p>Ejemplificación</p>	<p>No comprenden el significado a través de la explicación de conceptos.</p> <p>Las preguntas permiten construir y conocer nociones acerca del arte.</p> <p>Reconocen en el arte un modo de expresión de la identidad del sujeto.</p>	<p>Algunas prefieren realizar el dibujo de ellas mismas pero no el escrito.</p> <p>Enuncian aspectos biográficos de su vida pero no describen características o vivencias acerca de ellas mismas.</p> <p>Enuncian palabras acerca de sus cualidades, pero no las describen.</p>	EL CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO, LA HISTORIA Y LOS INDIVIDUOS SE DA A PARTIR DE LAS EXPRESIONES ARTÍSTICAS.	CON- CONT-HIS- IND-EXP- ART

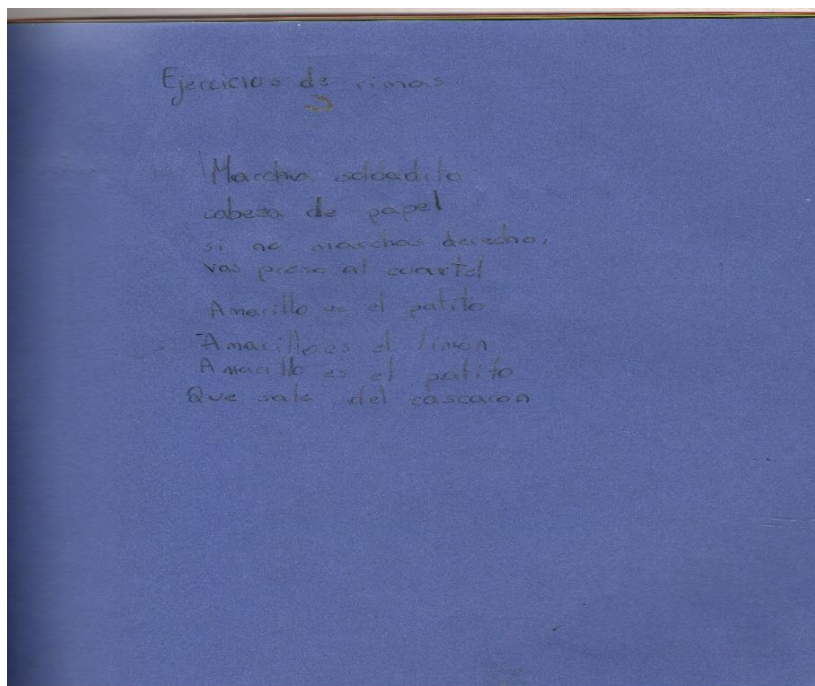
		<p>Reconoce su individualidad a través del arte.</p> <p>Plasma sentires y pensamientos acerca de sí misma.</p>		<p>La lectura mediada permite detenerse para mostrar lo que ocurre en el texto y posibilita la comprensión del relato.</p> <p>Las estudiantes se identifican con el personaje principal de la historia.</p> <p>El tono de suspenso del mediador y las onomatopeyas del cuento permiten generar asombro.</p> <p>Las preguntas pos-lectura posibilitan el diálogo entre el texto y los participantes.</p> <p>El diálogo permitió profundizar en los momentos de la historia y formular soluciones a las problemáticas.</p> <p>La ejemplificación permite reflexionar acerca de la diferencia de pensamientos entre madre e hijo tanto en la historia como en la realidad.</p> <p>El diálogo por medio de las preguntas permite considerar características que las identifican como individuos en el mundo.</p> <p>La ejemplificación permite comprender indicaciones para el desarrollo de la actividad.</p> <p>Disfrutan de la creación artística pues expresan agrado.</p>	<p>Reconocen su género como parte de su identidad.</p> <p>Expresan aspectos relacionados con su herencia cultural.</p> <p>Identifican sueños, gustos, actividades favoritas y las expresan en la escritura.</p>		
<p>EXPERIENCIA</p> <p>VOZ INTERIOR</p>	<p>Muestra literaria</p>	<p>Apropia su discurso frente a la experiencia con la literatura.</p> <p>Reconoce y expresa aspectos de importancia que le generaron la experiencia en las clases.</p>	<p>Muestra literaria, como estrategia que favorece la expresión artística de exposición de la experiencia lectora y escrita en torno a la literatura infantil.</p>	<p>La muestra literaria permitió la interacción entre cursos, quienes fueron a observar e intervenir en la presentación.</p> <p>Las estudiantes no obtienen una experiencia con el texto literario a través de los ejercicios</p>		<p>EXPERIENCIAS LITERARIAS NO FORMALES FAVORECEN LA EXPRESIÓN DE LA VOZ INTERIOR.</p>	<p>EXP-LIT-NO-FOR-EXP-VOZ-INT</p>

			<p>Preguntas abiertas, que orientan el diálogo y la reflexión frente al ejercicio.</p>	<p>académicos formales en la enseñanza de literatura.</p> <p>Las experiencias sensoriales permiten sensibilizar y comprender el sentido de la poesía.</p> <p>El diálogo por medio de la entrevista permitió crear vínculos afectivos.</p> <p>la experiencia en un espacio no convencional capta la atención y genera curiosidad por la lectura de los relatos.</p> <p>Reonocen la narrativa como una experiencia significativa.</p> <p>Dan cuenta de su voz interior y apropian su discurso.</p> <p>Las experiencias literarias construyen memoria en las estudiantes.</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

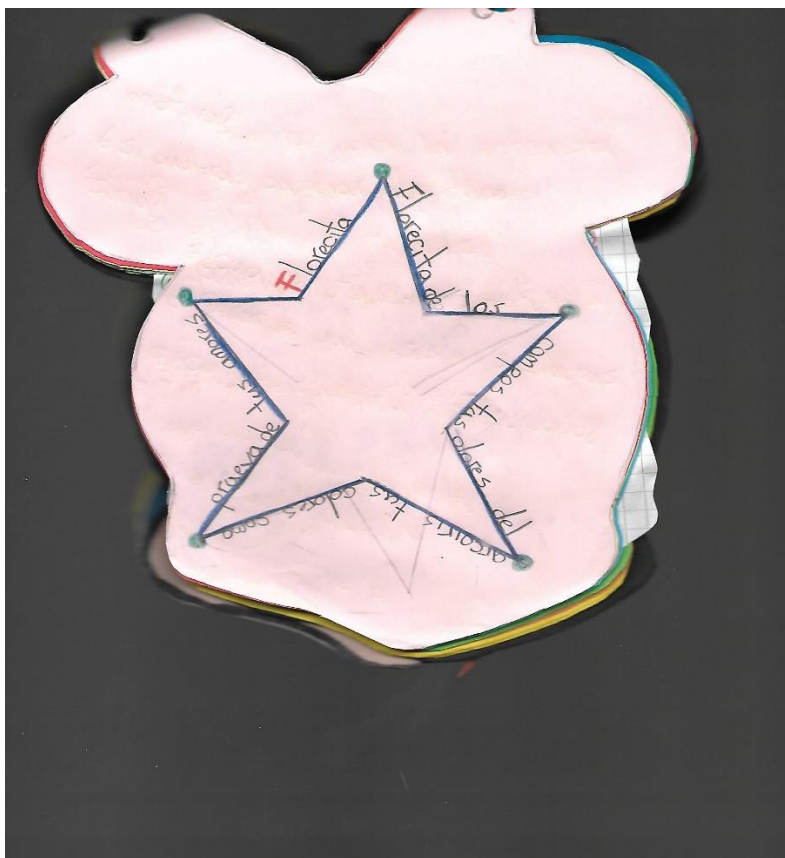
Anexo 3. Imagen 1. Cuento.



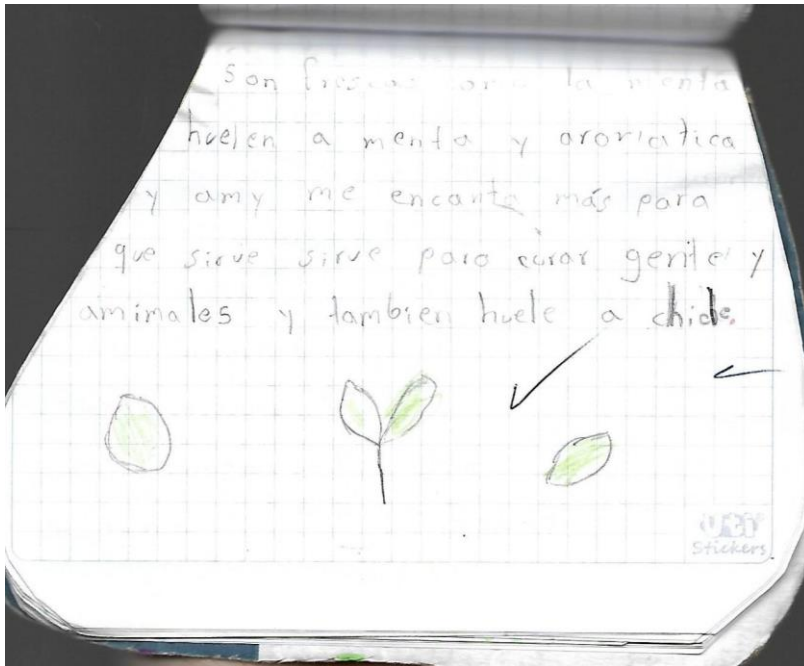
Anexo 4. Imagen 2. Rimas..



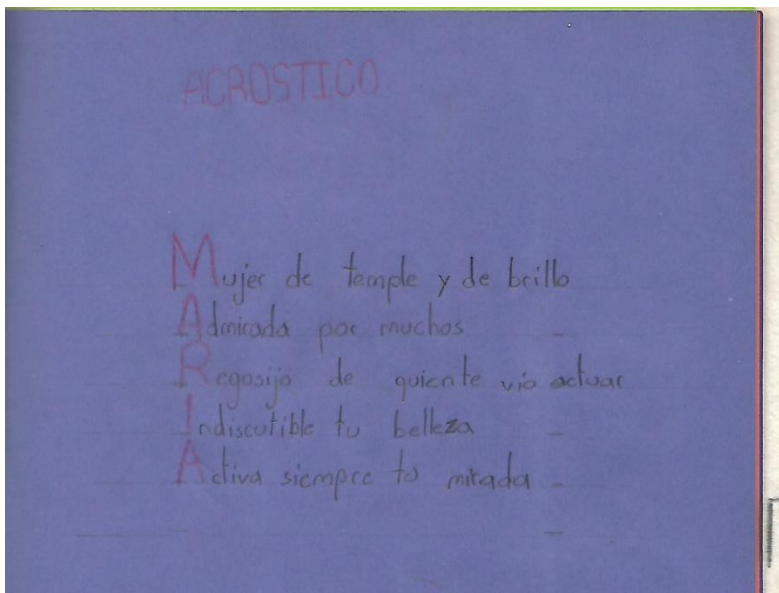
Anexo 5. Imagen 3. Caligrama



Anexo 6. Imagen 4. Hojitas de Yerbabuena



Anexo 7. Imagen 5. Acróstico



Anexo 8. Imagen 6. Cadaver Exquisito

Habra una vez un abuelo
muy alegre.

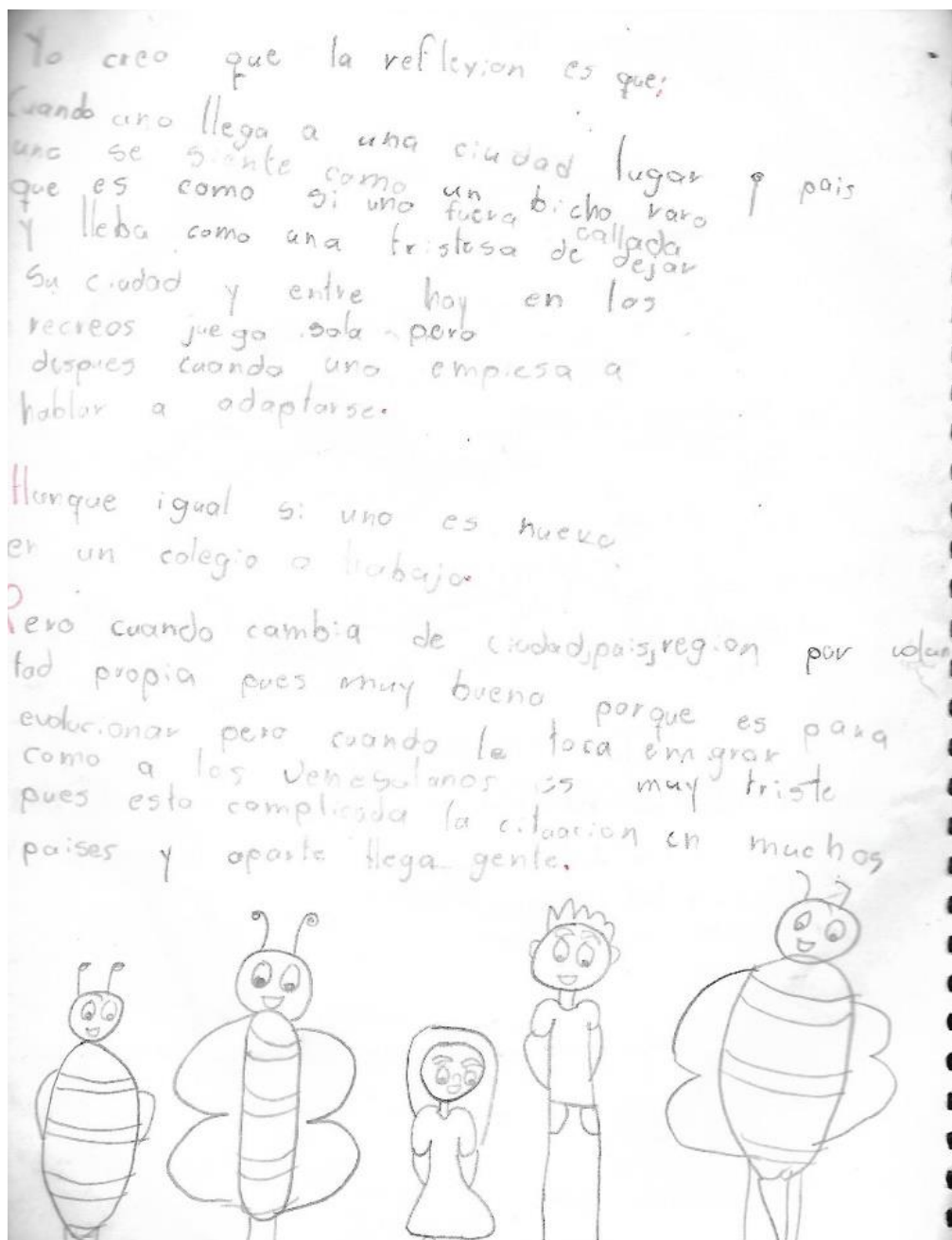
y con su esposa eran mas alegres cada día
nunca antes habia estado triste no pensaba estarlo nunca

el abuelo penso que podia hacer mas grande el mundo.

pero nunca penso que era imposible

No por que no nunca
no queda dormir porque no me mala a nadie

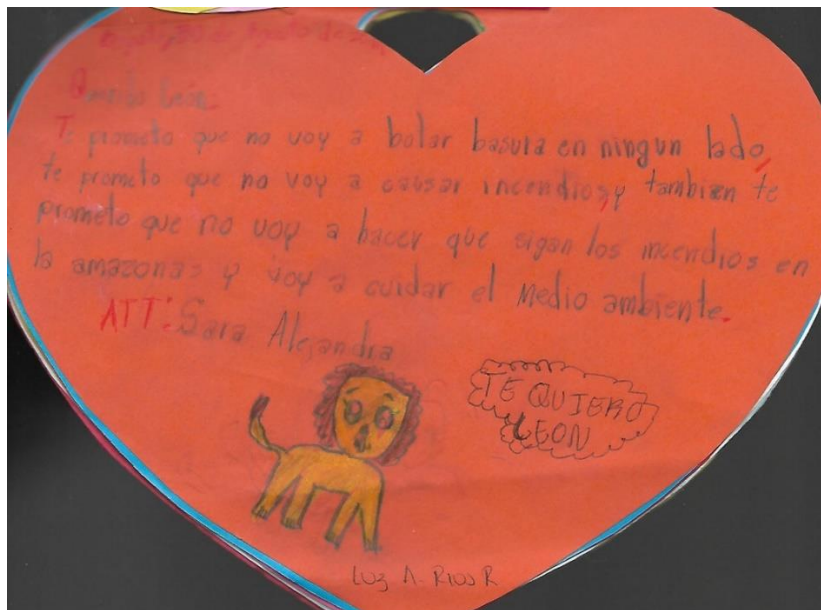
Anexo 9. Imagen 7. Eloísa y los bichos



Anexo 10. Imagen 8. Entrevista

- 1- Cuando tenía 3 años y mi mamá me hizo de regalo mi primera tablet con unos cuenticos y me puse muy feliz
- 2- Leer, compartir con mi madre ver películas juntas
- 3- Si soy feliz porque estoy rodeada de personas que me aman, tengo una familia amorosa y la mejor madre
- 4- aprender cada día más ser mejor persona, humilde y amar a Dios
- 5- mi malgenio, ser más comprensiva
- 6- ser una excelente persona culminar mis estudios y ayudar a mi familia
- 7- una niña femenina, humilde creyente en Dios
- 8- con amor, como una mujer que ayudo al prójimo, con valores y muy ética en todo.

Anexo 11. Imagen 9. Carta



Anexo 12. imagen 10. Autoretrato

Naci el 7 de mayo del 2011 mi mamá
se llama Farladys y mi papá Marco
y mis dos hermanos se llama uno
Daniel y el otro Sebastian soy unica
porque soy niña y tengo unos papas que
me aman y me cuidan y dos hermanas
que me aman y siempre voy a ser feliz
a mi me gusta hacer en tiempo libre
dibujos mis amigos se llaman una Nayme
y la otra Fiorella vivo en marruecos y
marinos soy feliz estudio en el Liceo
Femenino Mercedes Nariño