

**DISEÑO DE PROPUESTA PEDAGOGICA PARA LA DIVERSIFICACION DE LA
LECTURA: UN ACERCAMIENTO A LOS DIVERSOS TIPOS DE TEXTO**

Presentado por:

SANDRA CATALINA RIAÑO CORTÉS

WENDY TATIANA TOVAR OSORIO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
BOGOTÁ D.C

2022

**DISEÑO DE PROPUESTA PEDAGOGICA PARA LA DIVERSIFICACION DE LA
LECTURA: UN ACERCAMIENTO A LOS DIVERSOS TIPOS DE TEXTO**

Presentado por:

SANDRA CATALINA RIAÑO CORTÉS

WENDY TATIANA TOVAR OSORIO

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciatura en Educación Infantil

Tutor del Trabajo de Grado:

ANDREA RUIZ GÓMEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

BOGOTÁ D.C

2022

AGRADECIMIENTOS

A mi madre, Sandra Patricia Cortés, por enseñarme a leer, nunca voy a poder pagar eso; por darme palabras de aliento cuando sentía que ya no podía más, por llenarme de razones para querer ser mejor, por cuidarme como nadie más lo hubiera hecho, por ser mi mayor inspiración y por ser la causa de cada uno de mis logros, ojalá este trabajo también tuviera tu nombre, todos los méritos son tuyos; sin ti nada de esto sería posible: soy lo que soy gracias a ti.

A mi padre, Miguel Antonio Riaño, por enseñarme lo que es trabajar duro, por mantenerme enfocada en la realidad, por confiar en mí desde el primer día, por acompañarme en cada momento, por mirarme con orgullo; gracias por darme lecciones de vida imborrables.

A mis amigos, gracias por escucharme hablar de esta idea durante dos años, por leerme sin cansancio, por escuchar mis ideas y por tratar de apoyarme, aún desde la distancia, evitaron que me rindiera.

Para tres que a lo largo de este proceso se convirtieron en mis ángeles: A mi tío José Arturo Riaño, por creer en mí, por llevarme tinto en las frías mañanas y por hacerme sentir como en casa. A mi abuela Marina Moncada, por mirarme a través de la puerta y sonreír, por salir conmigo a tomar el sol y llenarme de paz. A mi cielito, por estar conmigo en las madrugadas, por elegirme como merecedora de tu afecto, por tu vida y por la bendición que me diste desde que llegaste. Ojalá todos estén orgullosos.

A la Universidad Pedagógica Nacional, por abrirme los ojos a nuevas oportunidades, por ayudarme a reconocer mis capacidades, por significar la posibilidad de un nuevo comienzo, por permitirme ser eso que de niña quise, por ayudarme a crecer y por prepararme para todo lo que viene.

Catalina Riaño.

A mi mamá, Sonia Osorio Arenas, por su inmenso amor y su inagotable ayuda para conmigo, por recordarme que puedo y jamás sentirse cansada de repetírmelo; por siempre estar, por soñar a mi lado y acompañarme durante todo este proceso; por confiar en mí y celebrar como suyos cada uno de mis logros; por mirarme siempre con orgullo y tomarme de la mano en mis días de caos. A ti, mujer guerrera, todo mi amor, respeto y agradecimiento.

A mi hermana, Estefanny Reinoso Osorio, por confiar en mis capacidades y permitirme a través de sus esfuerzos y apoyo poder cumplir con este gran sueño, por hacerme sentir siempre capaz, amada y en casa; por creer tanto en mí y en mis sueños. A mi hermana Jenny Viviana y mi hermano Johan David, por sentirse orgullosos de su hermana menor y jamás dudar de mí.

A cada uno(a) de ellos(as). Sin ustedes nada de esto hubiera sido posible: gracias por festejar mis logros, por calmar mis nervios, por ser siempre apoyo y confiar en mí sin titubear.

Wendy Tovar

DEDICATORIAS

Este trabajo lleva el nombre de mi madre y de mi padre en cada página, tengan claro que sin ustedes nada pasaría: esto es suyo, yo solo soy quién escribe, ustedes me inspiran. José, Marina, Perseo, para ustedes cada lagrima durante un año, hasta donde sea que estén les dedico esto, lo hice bien, lo hicimos bien.

Para todos aquellos que alguna vez dudaron y me hicieron dudar, para quienes me hirieron y me hicieron sentir menos, me dieron razones para demostrarles lo contrario.

Catalina Riaño.

A mi madre, que estuvo a mi lado hasta el último día de mi pregrado. A la Wendy que entró por la puerta de la 72 hace 5 años llena de expectativas y muchos sueños. A la que empezó a escribir junto con Catalina este trabajo de grado. A mis procesos y esfuerzos durante toda mi carrera, y a mi futuro quehacer en el aula.

Wendy Tovar

TABLA DE CONTENIDO

1.	MARCO CONTEXTUAL.....	11
1.1.	PILEO en la IED Fernando Mazuera Villegas	13
1.2	Plan Curricular y el Papel de la Lectura en Grado Tercero	14
1.3	Lectura en Grado Tercero	15
1.4	Papel de la Evaluación.....	16
2.	SITUACION PROBLÉMICA	18
3.	MARCO TEÓRICO.....	22
3.1	Antecedentes sobre el trabajo alrededor de la Lectura	22
3.2	Lengua Castellana: Un recorrido alrededor de las prácticas educativas para la enseñanza de la Lectura.....	26
3.3	Documentos oficiales y de referencia para la enseñanza de la Lengua Castellana en Colombia	30
3.3.1	Lineamiento Curricular de Lengua Castellana	31
3.3.2	Estándares Básicos en Competencias de Lenguaje	33
3.3.3	Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA).....	35
3.3.4	Malla de Aprendizaje - Lenguaje	37
3.4	Conceptos Claves	38
3.4.2	Lectura	39
3.4.3	Estrategias de lectura.....	40
3.4.4	Alfabetización visual	42

4. DISEÑO DE PROPUESTA PEDAGÓGICA.....	51
4.1 Justificación.....	51
4.2 Objetivos	55
4.3. Componente metodológico	55
5. PRIMEROS ACERCAMIENTOS A LA LECTURA DE TIPOS DE TEXTO	89
CONCLUSIONES	105
RECOMENDACIONES Y PROYECCIONES.....	107
ANEXOS.....	109
REFERENTES BIBLIOGRAFICOS.....	119

INTRODUCCIÓN

Teniendo en cuenta la observación realizada en marco de la práctica pedagógica desarrollada en la institución IED Fernando Mazuera Villegas, ubicada en la localidad de Bosa, en las aulas de tercer grado de primaria en la jornada de la mañana, se evidenciaron una serie de situaciones, prácticas de las docentes y habilidades lectoras en niños y niñas que podrían potencializarse al interior de las aulas, a través del reconocimiento y acercamiento a diversos tipos de texto como herramientas de lectura para el aprovechamiento de la capacidad literaria.

A partir de lo anterior se realiza el presente diseño de propuesta pedagógica que busca ampliar el concepto de lectura y acercar a los niños y niñas de grado tercero a diversos tipos de texto, a través de varios talleres con diversos tipos de textos que permitan navegar en la riqueza que supone una habilidad superior como la lectura, entendiéndola como un acto procesual, formativo, interactivo y constructivo.

Se busca, además reconocer la riqueza que se encuentra inmersa en diversos tipos de textos que normalmente no se incluyen en las aulas, porque no se consideran susceptibles de ser leídos y sin embargo logran potenciar habilidades como la comprensión, la inferencia, la predicción y la construcción de significados, partiendo de un trabajo alrededor de la lectura enfocada en el disfrute literario, crítico y reflexivo. También se resaltan los códigos semánticos que se utilizan para comunicar y ampliar los procesos lectores a través de la implementación de estrategias de lectura como la inferencia, predicción y comprensión; momentos para el antes, durante y después de la lectura, y modalidades de lectura individual, grupal, en voz alta y compartida.

La idea de este diseño de propuesta surge al considerar la importancia de que los

niños y niñas puedan reconocer que existen diversos tipos de texto, no solo los escritos, que requieren a su vez hacer uso de diversas habilidades para el desarrollo de sus propios procesos de lectura, es decir, reconocer en cada niño y niña una habilidad característica de lectura propia. Por otro lado, este trabajo busca mostrar la posibilidad de invitar a las maestras y maestros a diversificar sus prácticas educativas, evaluativas y lectoras, implementando tipos de texto que varían en lenguajes, contenidos y formas. Se trata de la necesidad de rescatar todas las lecturas que se han dejado de hacer por no considerarse fundamentales en los procesos literales y académicos de la palabra escrita.

Este trabajo está dividido en cinco capítulos, en el primero se realiza una contextualización de la institución, del grado tercero y de los proyectos para el fomento de la lectura. En el capítulo 2 se plantea la situación problémica alrededor de la lectura y los textos que se leen. En el capítulo 3 se abordan los antecedentes, se hace un recorrido alrededor de las prácticas educativas para la enseñanza de la lectura, se presenta el marco conceptual y los diversos lenguajes que se relacionan y argumentan con el diseño de la propuesta pedagógica. En el capítulo 4 se presenta el diseño de propuesta pedagógica a través de los talleres, materiales y momentos desarrollados, y en el capítulo 5 se realiza un análisis de los primeros acercamientos a la lectura de tipos de texto señalados en el diseño de esta propuesta, en donde las prácticas son interpretadas a la luz de la teoría, y a su vez son insumo para determinar cómo se pueden tensionar o resignificar algunas prácticas y teorías ya existentes.

Se espera que este diseño de propuesta pedagógica logre hacer conciencia, en niños, niñas y docentes, de la capacidad que tienen los diversos tipos de textos para potenciar y desarrollar habilidades de lectura en el abordaje de múltiples códigos lingüísticos, y sirva como herramienta para trascender el lugar académico y evaluativo en el que por mucho

tiempo se ha posicionado la lectura.

1. MARCO CONTEXTUAL

La institución Fernando Mazuera Villegas IED, de carácter público, se encuentra ubicada en la localidad de Bosa, en Bogotá, al sur occidente de la ciudad, en dicha localidad de desarrolla un programa denominado *“Proyecto Bosa Territorio Cultural, recreativo y deportivo”* el cual se contempló desde el año 2017 hasta el año 2022, allí se pretende beneficiar alrededor de doscientas cincuenta personas entre niños, niñas, jóvenes y adultos mayores. Este programa brinda talleres en seis áreas artísticas comprendidas como literatura, audiovisual, artes plásticas, música, teatro y danzas, en las cuales se prioriza la inscripción de habitantes de la localidad y población en situación de vulnerabilidad.

Esta institución fue fundada en el año 1979, *“busca la formación humana e integral de sus estudiantes mediante procesos pedagógicos interactivos que les permitan desarrollar su potencial sociopolítico, comunicativo, cognitivo, corporal, ético, estético y trascendente”* (IED, 2018; p.1), todo ello para garantizar que el estudiante esté en plena capacidad de participar activamente en un entorno socio cultural, además de contribuir al desarrollo de la sociedad; por otro lado, en su visión institucional se proyecta que para el año 2025 el colegio *“será reconocido como una institución líder en la formación humana e integral de los jóvenes (...) a través del desarrollo curricular propio”* (IED, 2018, p.1), por lo tanto, al interior de la actividad curricular se propone una formación científica, técnica y tecnológica, la cual ayuda a esa construcción de sujetos integrales; es por esto que el trabajo paralelo facilita que la institución se vincule directamente con enfoques humanistas, trabajados desde la autonomía. Adicionalmente la institución cuenta con alrededor de ocho sedes, seis mil quinientos estudiantes, y trescientos maestros.

El proyecto educativo del colegio Fernando Mazuera Villegas se rige a través de una perspectiva de formación humana integral, que sitúa al constructivismo social como

enfoque principal para el desarrollo de las potencialidades de los niños y jóvenes en todas sus dimensiones, en respuesta a las exigencias del mundo globalizado y a las necesidades de la comunidad educativa; este colegio busca que el conocimiento no solo se vincule al contexto, sino al entorno global en los distintos niveles de la realidad a través de la interacción social, científica y tecnológica.

Dicho modelo asume el conocimiento como un proceso holístico, complejo y diverso que requiere de una formación contextualizada y productiva, que les permita a los estudiantes desarrollar su potencial corporal, cognitivo, comunicativo, ético-político, estético, espiritual y sociocultural. Este modelo pedagógico se inscribe en las teorías propuestas por Jean Piaget, Lev Vygotsky, David Ausubel y Jerome Brunner, ya que son ellos quienes se sitúan en una perspectiva integral la cual percibe al aprendizaje como una actividad personal enmarcada en contextos funcionales, significativos y auténticos en los que la interacción es tomada como base para la estructuración de significados.

Entendiendo que en el PEI de la institución el lenguaje es considerado como *“la herramienta cultural de aprendizaje por excelencia”*, y atendiendo a la apuesta por la construcción de significados, es necesario que las dinámicas que se lleven a cabo en cualquier área vinculen procesos de andamiaje que le permitan al estudiante pensar, comunicar, confrontar y dialogar con sus propias ideas, con las de los otros y con su contexto, para que así, logren realmente construir conocimientos a partir del trabajo en equipo, el cuestionamiento continuo y aprendizajes colectivos, estrategias que para el colegio Fernando Mazuera Villegas resultan vitales debido a que *“la mente para lograr sus cometidos constructivistas, necesita no solo de sí misma, sino del contexto social que la soporta”* (PEI, 2018, p.24).

Dentro de dicho enfoque se concibe a la evaluación como una serie de principios

orientadores para el desarrollo de los componentes del sistema institucional, de los estudiantes y su articulación del proyecto educativo institucional; el proceso evaluativo de la institución comprende nociones como *competencia, desempeño y fortaleza*, lo cual supone una mirada pedagógica que busca potencializar y promover el “*Saber-pensar, saber-decir, saber-crear, saber hacer*” (PEI, 2018, p.69). En este mismo documento, el concepto de competencia está definido en términos de “*las capacidades con que un sujeto cuenta para (interactuar) y demostrar que ha construido un conocimiento determinado que puede aplicarlo en diferentes situaciones*” (2018, p.69) es por ello por lo que las apuestas que se hacen centran su atención en las competencias y, de manera específica, en los desempeños de distintos campos: social, cognitivo, cultural, procedimental y actitudinal.

1.1. PILEO en la IED Fernando Mazuera Villegas

Los diferentes planes y proyectos que se han desarrollado para el fomento de la lectura al interior del país proponen una serie de objetivos que responden al fortalecimiento de la lectura con sentido, dentro de las cuales el Proyecto *PILEO* (SED, 2011) se ha venido consolidando en la IED Fernando Mazuera Villegas como un proyecto en el cual se recogen planteamientos alrededor de la lectura, la escritura, el pensamiento y la comprensión; es así que dentro de dicha propuesta se habla de una innovación para el diseño de estrategias, metodologías y didácticas, en las cuales se tienen en cuenta elementos sociales -entorno, elementos comunicantes, diversos códigos lingüísticos- que se vinculan en las estrategias lectoras -comprensión, predicción e inferencia- y por lo tanto en los ejercicios de disfrute, así como de goce estético y literario.

PILEO al interior de la institución es considerado como una de las propuestas que

desarrolla las habilidades comunicativas en todas las etapas¹ y se implementa con contenidos y materiales diversos, algunos de ellos comprenden cine-talleres, plan lector a través de libro al viento, vitrina pedagógica para la puesta en disposición de libros, plan de lectura gratis y, desde el año 2017 se implementó en la institución el Plan de Fortalecimiento de la Lecto Escritura con acompañamiento de la SED. Adicionalmente, se considera a PILEO como uno de los planes pioneros de la lectura al interior de la institución.

1.2 Plan Curricular y el Papel de la Lectura en Grado Tercero

Revisando el plan curricular del colegio para grado tercero en el área del lenguaje del año 2021, se encuentran para el segundo periodo escolar categorías como “*comunicación*” en la que están comprendidos elementos como “*los signos y las señales*”. Dentro de dicha categoría se menciona que el estudiante deberá ser capaz de “*interpretar la función de los elementos verbales y no verbales como: caricaturas, historietas, gráficos, imágenes*” (IED, 2021), a su vez plantea para el tercer periodo académico en la categoría de “*ética de la comunicación*” que el estudiante deberá contar con herramientas para “*producir diferentes tipos de textos y otros sistemas simbólicos como pictogramas, jeroglíficos...*” (IED, 2021); al interior de estas categorías también se proponen elementos para la metodología y evaluación, comprendidos desde una observación constante de la evolución de los procesos, así como la elaboración de talleres y lecturas acordes a la temática. Dentro de este mismo documento es evidente que los planes curriculares de la IED están basados en los DBA de español, así como los objetivos propuestos y la

¹ Información obtenida de encuesta realizada a docente titular de la institución Fernando Mazuera Villegas, grado Tercero.

metodología.

1.3 Lectura en Grado Tercero

Luego de haber hecho una revisión del Plan de estudios del grado tercero, en lo que respecta a la malla curricular de español, se encontraron señalados cinco ejes temáticos del área del lenguaje comprendidos así: literatura, comunicación, ética de la comunicación, producción textual, comprensión e interpretación textual. Cabe resaltar que si bien dichas categorías son trabajadas alrededor de las cuatro habilidades comunicativas -leer, escuchar, hablar y escribir-, se evidencia que el énfasis del trabajo en el aula sigue estando en dos de estas habilidades -leer y escribir-. En su apuesta por promover competencias lingüísticas de orden interpretativo, argumentativo y propositivo, se logra vislumbrar la concepción amplia y diversa que se tiene en torno a los temas y desempeños educativos; sin embargo estos se ven restringidos en los recursos empleados -guías de texto, pruebas- y los métodos evaluativos -talleres, control de lectura, realización de ejercicios escritos- utilizados para hacer un seguimiento del proceso educativo, en lo que respecta a la materia de español.

Si se hace alusión a aquellas prácticas docentes al interior de las aulas de la institución, se debe mencionar que, para el área de español, y ateniendo a la actual situación sanitaria que atraviesan el país y el mundo, las dinámicas de la escuela han tenido que transformarse de la mano de las tecnologías de la información y la comunicación. Para entrar a comprender de una nueva forma la organización de los encuentros realizados por las docentes titulares de aula, a través de plataformas como Zoom, es importante mencionar que las temáticas continúan siendo abordadas, pero para mantener la atención plena de las niñas y los niños, se han vinculado estrategias como preguntas inferenciales para los textos propuestos, actividades con diversos materiales de tipo literario y la generación de espacios

para la creación de significados en el trabajo colectivo las cuales dinamizan los contenidos.

1.4 Papel de la Evaluación

En concordancia con los DBA al interior de la institución se promueven eventos evaluativos² -descritos como actividades con finalidad cuantitativa- que respondan a la estructura de pruebas centradas en la comprensión lectora con opción de respuesta en selección múltiple y pruebas Saber; estas apuestas pedagógicas se trabajan con herramientas como – talleres, control de lectura, preguntas literales y lectómetro diario en casa³ para cada nivel escolar- utilizadas por las docentes al interior del aula y en los procesos lectores con la finalidad de familiarizar a los niños y niñas con las estructuras globales de las pruebas estandarizadas nacionales que se llevan a cabo en grado tercero.

Otra de las estrategias evaluativas al interior de la institución propone una serie de objetivos y habilidades que se deberán adquirir por parte de los estudiantes. Algunos de esos objetivos comprenden desde el aprendizaje de ortografía, mejora de la escritura y ampliación del vocabulario a partir del reconocimiento del código escrito a través de la lectura; de acuerdo con lo expresado por parte de las maestras, también se propone un plan lector durante cada periodo escolar en el que se espera que los estudiantes lean en promedio tres o cuatro libros al año, a este plan se le hace un acompañamiento guiado por las maestras titulares quienes abordan dichos libros al interior del aula a través de estrategias como la lectura en voz alta y la lectura individual en el transcurso de las jornadas académicas. Es así como se espera garantizar la lectura de la cantidad de libros propuestos,

²Información obtenida de encuesta realizada a docente titular de la institución Fernando Mazuera Villegas grado Tercero.

³ Método utilizado para medir la cantidad de lecturas completadas por cada estudiante al finalizar un periodo escolar (*semana, mes, año*).

sin embargo, esta propuesta no se logró ver implementada durante el tiempo que se acompañaron las prácticas a nivel presencial.

Por otro lado, la propuesta evaluativa que se maneja al interior de las aulas propone actividades y momentos de lectura donde las docentes a cargo prestan especial atención a que, los niños y las niñas, comprendan completamente los contenidos de cada clase, es así como la retroalimentación es pensada para ser formativa, ya que no se centra únicamente en el resultado o en una nota, sino que invita al estudiante a reconocer los aspectos en los cuales puede mejorar; este tipo de retroalimentación se hace evidente en espacios evaluativos formales como las entregas de boletines bimestrales, allí las docentes son las encargadas de proponer y acercar estrategias de lectura para enriquecer los procesos de comprensión lectora, y es a través de su mediación que se generan espacios en el aula para la lectura en voz alta e individual, que eventualmente se convertirán en nuevas experiencias de lectura; es así como la evaluación para los procesos lectores se centra en las habilidades individuales de cada niño y niña y en cómo potenciarlas.

2. SITUACION PROBLÉMICA

A través de experiencias vivenciadas desde el segundo período académico del año 2021, en el escenario de las prácticas educativas, se ha podido visibilizar que las estrategias pedagógicas de las maestras continúan operando mediante un plan de estudios que no contempla otros códigos lingüísticos que se pueden trabajar al interior de las aulas, a la vez que concibe la lectura como un proceso netamente académico para el cual solo se tiene estipulada una franja horaria dentro de la jornada académica⁴ por lo tanto, la institución en general, desde sus objetivos y apuestas pedagógicas, no se cuestiona los métodos ni los desempeños a través de los cuales son abordadas y evaluadas estas prácticas de lectura.

Teniendo en cuenta los diferentes acercamientos que se han hecho a la institución educativa y a los recursos trabajados al interior de las aulas, se identificó que los niños y niñas no cuentan con la libre disposición de material para elegir contenidos que despierten su interés por la lectura; es decir, no hay rincones de lectura, ambientes o escenarios que inviten a los estudiantes a encontrarse con los libros de forma autónoma e interesada, así como tampoco se piensa en el goce o el disfrute literario.

Las diferentes estrategias desarrolladas por las docentes titulares al interior de la institución Fernando Mazuera Villegas, en los grados tercero de primaria, abarcan la lectura a través de materiales como cartillas o módulos escolares, en donde a partir de un texto abordado, se trabajan una serie de preguntas literales que son utilizadas por las docentes como un insumo para calificación y control que da cuenta de la lectura realizada. Se ha evidenciado el abordaje de la lectura como proceso integrador, que se limita a metodologías y estrategias de control de lectura -preguntas textuales- y el uso de recursos poco

⁴ Tiempo comprendido como las horas asignadas para la lectura. Espacio comprendiendo únicamente al aula, sin disposición de materiales para la lectura.

motivantes como libros escolares, los cuales siguen posicionando la lectura literal de los textos escritos como desempeños recurrentes para el desarrollo de los procesos lectores al interior de las aulas.

Se encuentra que la lectura textual, comprendida como la capacidad para extraer información expresada directamente en los textos, se ha reconocido como el principal objetivo a la hora de trabajar estrategias lectoras. Esto refuerza la idea de una enseñanza de la lectura basada en una serie de preguntas orientadoras con única respuesta, lo cual supone un conflicto debido a que pareciese que ésta se ha situado como un manual de aprendizaje⁵ al que tanto maestros, niños y niñas, se han visto suscritos al interior de los procesos educativos.

Haciendo referencia a los tipos de lectura en los cuales se ven vinculados los niños y niñas de grado tercero, y atendiendo a los utilizados con mayor frecuencia por parte de las maestras, se evidenció que los temas de la clase muchas veces se limitan a los contenidos de un libro de texto, las guías diligenciadas por los alumnos son consideradas como aprendizajes logrados, la secuencialidad solo se mantiene en máximo cinco páginas y de las construcciones literarias solo importan los momentos, autores y protagonistas. Todas estas situaciones ocurren debido a que el trabajo de las maestras titulares se ve marcado por la necesidad de cumplir con una serie de indicadores de desempeño estipulados al inicio del año escolar por la institución; así como la necesidad de abarcar totalmente los libros seleccionados institucionalmente para cada área, en cada grado. El amplio número de niños en el trabajo de la virtualidad también incidió en las dinámicas para el abordaje de la lectura, las actividades controladas a partir de textos o libros específicos tomaron más

⁵ Su amplitud y riqueza en temáticas no son en definitiva el centro del problema, pero si lo es el protagonismo que como documentos teóricos institucionalizados tienen hoy en las aulas.

fuerza, ya que permitían que todos los estudiantes estuvieran realizando la misma actividad lo que a su vez facilitaba el seguimiento y trabajo de acompañamiento por parte de la docente.

Habiendo mencionado los ambientes escolares, las estrategias y los métodos evaluativos se deduce que en la institución Fernando Mazuera Villegas es posible y oportuno favorecer y enriquecer los procesos lectores a través de la implementación de otros tipos de textos ya que la comunicación, concebida como un fenómeno social, recurre a diversos códigos visuales, semánticos, fonéticos y pragmáticos- para expresar mensajes, y es por tal razón que el trabajo con estrategias que permitan un aprendizaje integral ha de vincular todos los elementos lingüísticos, así como la comprensión de textos visuales, icónicos y sonoros, los cuales resultan ser diferentes al lenguaje escrito, pero aportan a la construcción de significados partiendo de la información proporcionada por los diferentes tipos de textos.

Al interior de las aulas existe una percepción hacia la lectura como un proceso académico en el cual no se tienen en cuenta los gustos e intereses de los niños y niñas, así como tampoco el aspecto estético ni el disfrute de la lectura como actividad, debido a la fuerte inclinación para dar respuesta principalmente a los objetivos que se han planteado al interior de un plan de estudios y a unas pruebas estandarizadas, como las pruebas Saber, aplicadas en tercer, quinto y undécimo grado, es por ello que se trabaja de una manera general y partiendo de un mismo material para abordar una serie de temáticas definidas; además de esto, en algunas ocasiones, el acceso al material educativo diversificado -cómic, historietas, poemas, libro álbum, pintura, paisaje sonoro- es poco, o casi nulo, es decir, su implementación en el aula se limita a actividades de esparcimiento que no son consideradas como una actividad académica válida, calificable, evaluativa, que motive nuevos

aprendizajes, o que amerite un espacio dentro del currículo estipulado; por ende, se le resta importancia a la diversidad con la que se plantean otros tipos de textos como los gráficos, visuales y sonoros.

Se hace necesaria una nueva concepción de lectura y una comprensión de los procesos lectores, asumiéndolos desde una pluralidad para la significación, donde los materiales y las estrategias tengan en cuenta, valoren y formen al sujeto niño en habilidades lectoras, a través de estrategias impartidas que respondan a las necesidades, contextos y particularidades de los niños, donde se vea transformado el material educativo y la percepción que se tiene ante la lectura.

Se hace necesaria la búsqueda de estrategias diversas que inviten a la reflexión sobre el concepto de lectura, y al aprovechamiento de textos diversos enriquecidos los cuales inviten a leer, comprender y construir significados sobre ese proceso de navegar o sumergirse en la lectura, todo ello con el fin de transformar las interacciones que tienen los sujetos con el entorno, con sus pares y con todo aquello que comunica. Habiendo señalado todos estos aspectos la pregunta que surge es:

¿Cómo a través del diseño de una propuesta pedagógica que contempla diversas estrategias, tipos de texto y experiencias se pueden resignificar los procesos lectores en los niños y niñas de tercer grado de la institución Fernando Mazuera Villegas?

3. MARCO TEÓRICO

3.1 Antecedentes sobre el trabajo alrededor de la Lectura

En este capítulo se presentan una serie de antecedentes alrededor de la lectura vinculada a otro tipo de lenguajes en la que se busca enriquecer los procesos de construcción de significado. Se recopilaron cinco trabajos los cuales responden a aspectos como la diversidad textual, la lectura diversa, tipos y formatos de texto y alfabetización visual.

Desde el aspecto de diversidad textual se encontraron dos trabajos de grado, el primero de ellos lleva por título “*Construcción de sentido en procesos de lectura de diversos tipos textuales*” (Castiblanco y Romero, 2015), su objetivo general es diseñar e implementar una Estrategia Pedagógica que permita potenciar la construcción de sentido y significado en los procesos de lectura de diversos tipos textuales, aplicado en el grupo Transición uno de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, constituido por veintitrés niños, que oscilan entre los cinco y seis años de edad. En este trabajo publicado por la Universidad Pedagógica Nacional los autores plantean tres grandes fases comprendidas así: 1. Identificación de intereses; 2. Niveles de lectura en grupo e individual y 3. Implementación de la propuesta. Cada fase cuenta con talleres los cuales manejan como referente principal las propuestas de lectura que presenta Isabel Solé, y se relacionan directamente con actividades determinadas para antes, durante y después de la lectura; éstas ayudarían a evaluar la comprensión de los niños en nivel literal, inferencial y crítico-intertextual. Las conclusiones presentadas este documento menciona la importancia de reconocer que la comprensión lectora no se desarrolla únicamente de forma lineal, sino que los diferentes tipos de textos requieren hacer uso de la multiplicidad que caracteriza a los sentidos, y además rescata que toda actividad vinculada con el juego, el placer y los

intereses, invita a la lectura.

Como segundo trabajo se encuentra *“La literatura no convencional: Una oportunidad para potenciar la experiencia de lectura”* (Castro, Díaz, Granada y Ruíz, 2019); cuyo objetivo general abarca la idea de potenciar en los niños y niñas del grado 202 del colegio Montebello I.E.D, sede A, jornada tarde, la exploración y conocimiento de diferentes textos literarios no convencionales, a fin de enriquecer su experiencia lectora; de esta manera los autores promueven estrategias que invitan al acercamiento de diversos textos literarios como la poesía, el verso y el libro álbum. Las diferentes sesiones que se llevaron a cabo en torno a estos tipos de literatura se caracterizaron por abordar textos literarios diferentes que motivaran a imaginar, recordar y aprender, esto a través de la implementación de una estrategia compuesta por cuatro talleres educativos para fortalecer el pensamiento crítico y reflexivo dentro de esta idea mencionan a Graciela Montes como principal referente teórico. Entre las conclusiones generales se resaltan la oportunidad que brindan los talleres para el reconocimiento de diferentes textos y autores, así como la vinculación de actividades para el trabajo cooperativo, que a su vez dieron paso al desarrollo de habilidades como la atención y concentración, todo ello para evitar la formación a través de procesos tradicionales.

Para el caso de lectura diversa se encontró el trabajo de grado *“Resignificación de lectura y escritura en estudiantes de grado cuarto de primaria a través del arte”* (Benavides y Ortiz, 2019) de la Fundación Universitaria Los Libertadores, cuyo objetivo general responde a potenciar la formación de escritores y lectores en el aula a través del diseño de una estrategia didáctica basada en talleres de literatura mediados por consignas y por dinámicas de las artes, aplicada en el grado cuarto del colegio Nueva Colombia IED. Los autores proponen la implementación de una estrategia didáctica que potencie el

desempeño lector y escritural de un curso, mediado a través de diferentes lenguajes artísticos como la música, literatura, artes plásticas y la expresión corporal, a partir del modelo propuesto por Andruetto & Lardone quienes señalan la importancia de trabajar en los procesos de lectura y escritura: la motivación, la consigna, el tiempo de escritura y la socialización; para cada taller se abordaron temas como el paisaje sonoro, el cine, el libro álbum, el cuento y el teatro. Las recomendaciones finales proponen que la formación docente sea enriquecida con la formación literaria, dinamización de la experiencia de la lectura -vista como el goce estético del lector frente a su transformación personal- de tal manera que los estudiantes vivencien la lectura y la escritura como parte integral de sus cuerpos, sus cotidianidades y sus intereses.

En cuanto a tipos y formatos de texto se encontraron dos trabajos de grado, el primero de ellos titulado *“Estrategias de exploración y construcción de significado utilizadas por estudiantes de educación básica durante la lectura de textos en formato hipertextual”* (Henao y Ramírez, 2007) en la Universidad SIU de Medellín; para dicha investigación participaron un total de ciento veinte alumnos, sesenta de grado sexto y sesenta de grado noveno, de una institución privada de Medellín, con quienes se esperaba observar las estrategias de exploración que contienen los tres libros hipertextuales, es así que se trabaja con tres libros con dicho modelo donde cada libro tiene un promedio de seis nodos de información, un diccionario con los términos más relevantes, un espacio donde el lector puede consignar sus notas y una trama hipertextual que cuenta con abundantes componentes audiovisuales como audios, videos, fotografías y gráficas. El valor didáctico y explicativo con el que cuentan los recursos que se implementan alrededor de la lectura acogen cinco estudios realizados por Octavio Henao Álvarez sobre la comprensión y el procesamiento cognitivo de textos en formato hipertextual e impreso. Entre las

conclusiones finales se demuestra el valor didáctico y explicativo con el que cuentan los recursos que se implementan alrededor de la lectura, y es a partir de dicha diversidad que los y las docentes empiezan a reconocer la pertinencia de cada uno de ellos en las diferentes sesiones académicas.

Para finalizar, respecto a la alfabetización visual se encontró un proyecto de investigación titulado “*Entre la lectura de imágenes y la alfabetización visual. Una aproximación semiótica a la lectura de libros álbum*” (Montoya, 2019) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; este documento propone una estrategia que cuenta con cinco sesiones que tienen como base el trabajo del libro álbum, la relación texto escrito e imagen en la configuración de una estructura narrativa. Este trabajo de grado expone la creación de vínculos entre la lectura convencional y la alfabetización visual a través del libro álbum, se centra en la Teoría Fundamentada la cual busca una creación empírica de una teoría a través de la comparación y el muestreo teórico, y es a partir de allí que se obtiene una estrategia que responde a los planteamientos en las cinco sesiones en donde la implementación de estos materiales responde al planteamiento de la alfabetización visual como una posibilidad de entender socialmente cómo funcionan una diversidad de recursos, en este caso los libros álbum, y las formas en las que se puede llegar a comprenderlos reflexiva y críticamente. Las conclusiones finales invitan a proporcionar un marco de referencialidad desde una perspectiva semiótico-social que permita la lectura de imágenes de libros álbum y fortalezca los procesos de alfabetización visual. Dentro de las conclusiones se señala que para lograr una renovación curricular es necesario que los y las maestras se acerquen a esos nuevos lenguajes que utilizan con mayor destreza los estudiantes, para que desde allí se puedan crear prácticas mediadoras que le apuesten a la construcción de espacios más diversos.

Luego de este recorrido se hicieron evidentes aquellas estrategias, materiales y formas de evaluar, que responder positivamente a los procesos de lectura. Adicionalmente, dejan en evidencia la posibilidad por enriquecer la lectura, los materiales dispuestos y las estrategias medidas por los docentes al interior de las aulas, ya no se trata de una lectura obligada, limitada y sin sentido, sino que la categoriza como una habilidad superior en la cual se desarrollan más que elementos textuales o literales.

3.2 Lengua Castellana: Un recorrido alrededor de las prácticas educativas para la enseñanza de la Lectura

Con el propósito de hacer un acercamiento a los enfoques y procesos que han contribuido a las prácticas educativas para la enseñanza de la lectura, cabe destacar que como experiencia diversa acoge múltiples métodos, en donde los diferentes lenguajes y códigos de significación responden a dinámicas más amplias en las que los textos son objeto y material de lectura. Es por ello que, para responder a dinámicas sociales e intereses educativos, se emplean una serie de métodos de enseñanza que conciben a la lectura como un evento con presencia en ambientes sociales, críticos y políticos.

Para iniciar este recorrido, se encontraron una serie de textos como el que propone Cesar B. Baquero (1988) *“Guía para la enseñanza de la lectura combinada con la escritura”* y la *“Cartilla de Charry”* (1917) por el mismo autor, las cuales no tuvieron mayor relevancia, ya sea por su enfoque político o los contextos vinculados en ellas.

Posteriormente surge el Método Global, de la mano de Decroly, implementado en las cartillas *“La alegría de leer”* (1931- 1965) de Evangelista Quintana, esta se convirtió en uno de los primeros textos literarios adquiridos masivamente y con el cual aprendieron a leer varias generaciones de colombianos. Este material resultó innovador al presentar una

propuesta basada en una comprensión integral de los escritos, además de ser acompañada por imágenes. Con ello se puede deducir que la base de este método parte de la enseñanza de la palabra, sin enfocarse únicamente en el análisis de sus procesos, lo cual se traduce entonces en la enseñanza de la lectura sin deletreo o fragmentaciones.

En otro momento de la historia, se encuentra el método conductista, de la mano de la tecnología educativa, la cual tenía como finalidad lograr el desarrollo de industria desde los primeros años escolares y contrario a planteamientos anteriores, se desglosan dos métodos para aplicarse a la hora de enseñar la lectura y escritura, y tal como lo afirman Estalayo y Vega (2003) el *método programado* utiliza técnicas de igualación a través de la discriminación a partir de estímulos visuales y el *método de las palabras normales* que consiste en analizar las palabras a través de diversas actividades que centran su atención en las partes de las mismas.

Posteriormente se encuentra *el enfoque constructivista* (Estalayo, Vega; 2003, p.14) donde se empieza a trabajar una percepción del estudiante como sujeto activo el cual no llega a la escuela como una tabula rasa, sino que se reconocen esos conocimientos sobre la lengua escrita que se adquieren al estar en contacto con su entorno. Dentro de esa idea de sujeto activo, también se propone una participación en sociedad y la formación a nivel político que responda a los propósitos de sociedad que se pensaron para tal época; entendido ello, este enfoque comienza a trabajar a partir de los diversos sistemas de comunicación que son creados por los niños y que, a su vez, comunican.

La corriente constructivista basada en las teorías de Vygotsky, Piaget y Ausubel “*sostiene que la persona humana aprende construyendo una representación de los objetos a conocer haciendo uso de sus esquemas cognitivos*” (Ruiz, 2012, p.2) es decir, nos acercamos a nuevos aprendizajes con conocimientos previos, con estructuras que ya

poseemos, asimilándolas, adaptándolas y adquiriendo nuevas en el proceso de aprendizaje. Esta mirada constructivista, centrada en los procesos de aprendizaje, ha constituido el nacimiento de modelos como el enfoque constructivista de la lectura, en el cual se considera al lector y a sus saberes previos como instrumentos importantes para tener en cuenta en los procesos lectores. Desde esta mirada el lector cumple un rol activo en su proceso *“no lo reduce al simple papel de receptor y decodificador de información, sino que toma en cuenta sus experiencias, expectativas y capacidades”* (Ruiz, 2012, p.3).

Según el modelo de *“análisis por síntesis”* el lector no es únicamente un receptor de la información que le provee un texto, pues en el proceso lectura hace uso de sus conocimientos y experiencias previas para formular inferencias e hipótesis y refutar o confirmar lo leído. La lectura vista desde este método es concebida como un proceso constructivo e interactivo *“en el cual el significado no es algo intrínsecamente perteneciente al texto o determinado en su totalidad, sino que se construye mediante un proceso de transacción flexible en el que el lector le otorga sentido al texto”* (Ruiz, 2012, p.3) las relaciones que se tejen al interior de este modelo en los procesos de lectura, considera al pensamiento, el lenguaje, los conocimientos previos, la comprensión y la interlocución entre texto y lector, como habilidades importantes que se deben invitar a explorar y potenciar para la construcción del significado y sentido del texto.

El paradigma constructivista también descrito por *Berta Braslavsky (2005)* asume al maestro y al alumno como sujetos entre los cuales se establece una relación guiada por el diálogo y la discusión constante, en la cual es evidente la presencia de un andamiaje continuo. El estudiante por su parte es quien debe responder una variedad de interrogantes los cuales potencian sus habilidades para realizar inferencias más complejas, hacer preguntas sobre lo que se lee, aclarar párrafos o predecir lo que sucederá; el maestro asume

una posición de responsabilidad desde la cual se convierte en mediador para elegir textos, orientar la lectura, brindar las respuestas sobre los cuestionamientos y va guiando a los estudiantes para lograr un control sobre la propia lectura.

La enseñanza de la lectura, partiendo de un *enfoque comunicativo*, propone una mirada frente a esas “*destrezas orales y escritas que deben dominar las personas en nuestras sociedades para comportarse comunicativamente de una manera adecuada, correcta, coherente y eficaz*” (Lomas, Bruzual, 2005, p.3) a través de las cuales el papel de la educación se transforme y posibilite una relación estrecha entre la teoría y la aplicación de la misma en la práctica, ahora no solo serán modelos a seguir, sino que se piensan unas estrategias para acercar los procesos de lectura al diario vivir.

Para el enfoque comunicativo, la misma *Berta Braslavsky (2005)* menciona que, en primer lugar, la alfabetización es un proceso que aparece en la vida de los niños y las niñas, gracias a las interacciones que tienen lugar en las actividades y relaciones de la vida diaria; la necesidad por lograr expresarse sin ayuda o para compartir historias con sus pares es lo que los invita a preguntar, observar y leer. Bajo el enfoque comunicativo, la lectura tiene como objetivo la comprensión de aquello que se lee, aquí la lectura es “*ante todo, comprensión, es decir, construcción de una representación mental coherente de lo que se leyó*” (Ribera, 2007, p.15)

El papel comunicativo que cumple la lectura invita a la construcción de un lenguaje, gestos y habilidades que ya no solo se limitan a seguir una instrucción, sino que invitan a encontrarle un sentido a lo que se aprende, y a utilizarlo en la vida y en las relaciones sociales que se establecen; partiendo de esta idea, se señala como vital que el código se enseñe en marcos significativos, ya que su apuesta es también enseñar a comprender. Vista de esta forma en el proceso de lectura “*aprender el código ha de dejar de ser visto como un*

proceso descontextualizado, para incluirse en marcos significativos; porque descodificar no es leer, pero necesitamos descodificar para comprender lo que leemos". (Ribera, 2007, p.15)

En la actualidad, si se habla desde una educación lingüística, Lomas y Bruzual (2005) afirman que se busca contribuir al *“dominio de usos verbales que las personas utilizan habitualmente como hablantes, oyentes, lectores y escritores de textos de diversa naturaleza e intención” (p.2)*, es decir, al tratarse de eventos sociales que dependen de la interacción con otros, se debe comprender que los procesos de iniciación a la lectura pueden llegar a complejizarse, y es por tal razón que el lenguaje como herramienta comunicativa debe buscar *“enseñar a saber hacer cosas con las palabras” (Lomas, 2005, p.1)*, entonces para este momento la enseñanza de la lectura debe transformar su enfoque basado en las ideas fragmentadas, la estructura interna o la gramática estricta, para promover el lenguaje como herramienta en pro de la construcción de identidades personales y sociales.

Todo este recorrido que, a grandes rasgos, expone las metodologías y propósitos que han sustentado la enseñanza de la lectura en Colombia dejan entrever unas necesidades y transformaciones, tanto sociales como culturales, haciendo que surjan nuevos enfoques con los que se trata de dar respuesta al contexto social, político y educativo del país, y es a partir de dichos enfoques que se proponen programas curriculares en donde se busca redireccionar la labor del docente y sus prácticas educativas en los eventos académicos.

3.3 Documentos oficiales y de referencia para la enseñanza de la Lengua

Castellana en Colombia

Buscando obtener más información y claridades sobre estos antecedentes legales se

referencian el Lineamiento Curricular de Lengua Castellana, los Estándares Básicos en Competencias de Lenguaje y tres documentos que se han venido desarrollando alrededor del currículo en Lengua Castellana, su estructura y sentido, todo ello con el fin de exponer los cambios nacionales y distritales que se han venido implementando alrededor de esta temática.

3.3.1 Lineamiento Curricular de Lengua Castellana

El “*Lineamiento Curricular de Lengua Castellana*” (1998, MEN), orienta los usos del lenguaje en situaciones reales de comunicación abordando las cuatro habilidades: leer, hablar, escribir y escuchar, desde un trabajo por la construcción de significado, los usos sociales del lenguaje y el reconocimiento de los actos comunicativos como unidad del trabajo.

Este lineamiento surge para promover una serie de aspectos fundamentales en pro de brindar un marco teórico y metodológico, que sirva de apoyo a los docentes en todo lo referido a programación curricular dentro del campo de la pedagogía del lenguaje, concibiendo desde las nociones de currículo y evaluación un enfoque social, global y crítico que comprende como punto central las diversas prácticas comunicativas, además de interrogarse sobre el sentido de la pedagogía en el siglo XXI, y de preguntarse sobre qué enseñar y qué aprender en la escuela. Dentro de esta estructura se ubica el principal aporte que brinda a este proyecto: la concepción de lenguaje, que comprende la dimensión ética, estética y significativa del mismo, y orienta su apuesta hacia la construcción de los múltiples códigos y formas de simbolizar, diferentes al texto escrito.

Entre los cinco ejes comprendidos para el trabajo del lenguaje, se encuentra uno referido a los procesos de interpretación y producción de textos, en el cual se desarrolla el

concepto de lectura en torno a la interacción de tres factores –el texto, el contexto y el lector- los cuales resultan importantes para los procesos de construcción de significado y de comprensión que se espera se alcancen en cada experiencia lectora. Se propone además generar procesos de reflexión, análisis crítico y ajustes desencadenantes para el desarrollo pleno de la condición del progreso humano, comprendiendo las múltiples formas de simbolizar, interpretar y producir textos, abarcando la inter, intra y extra textualidad.

La lectura aquí es comprendida como un *“proceso esencialmente cognitivo y lingüístico que está determinado por el pensamiento y el lenguaje”* (MEN, 1998, p.47) y que por lo tanto se distancia de aspectos como la percepción, motricidad y velocidad. Su enfoque sitúa a la comprensión y la creación como núcleos del proceso lector, a través de los cuales se busca que el sujeto logre construir una representación organizada y coherente del texto, desarrolle conexiones significativas entre la información suministrada por el mismo y las ya adquiridas en sus estructuras cognoscitivas, así como superar el acercamiento superficial a los procesos lectores.

En esta primera fase de comprensión se reconocen los aspectos que influyen en el lector a la hora de enfrentarse a textos escritos, mencionando que cada *“lector comprende un texto de acuerdo con la realidad interior, con su experiencia previa, con su nivel de desarrollo cognitivo y su situación emocional”* (MEN, 1998, p.47) y a su vez, señala que el significado del texto es una reconstrucción que implica leer y releer, de manera tal que el lector pueda ir estructurando el significado del mismo y dar cuenta de los detalles que lo componen. Por otro lado, y atendiendo a la fase de creación, se busca que el proceso previo -comprensión- permita una apropiación de las redes conceptuales presentes en el texto para que, a partir de ello, el lector pueda aportar, enriquecer y recrear el mismo.

Este lineamiento cuenta con una perspectiva de desarrollo trabajada a partir de un

concepto de “*competencia*” el cual responde a “*las capacidades con las que un sujeto cuenta para*”, por lo cual, el trabajo que se hace desde aquí busca dar cuenta de una serie de competencias -gramaticales, textuales, semánticas, pragmáticas, enciclopédicas, literarias y poéticas- que, asociadas con el campo del lenguaje, apuntan a lo significativo de este, sin dejar de lado lo lingüístico y comunicativo; está apuesta se centra en los desempeños para las acciones dentro de diferentes campos sociales, cognitivos, estéticos, culturales y físicos, a través de los cuales se busca desarrollar en los estudiantes habilidades como el crear, evaluar, analizar, aplicar, comprender, reconocer y divulgar desde una formación personal.

En síntesis, este documento abre la posibilidad para pensar en nuevos objetivos que nutran los procesos de lectura lo cual resulta provechoso ya que aporta elementos que sirven como guía para el trabajo y el diseño de propuestas con los procesos lectores en el aula, que además resultan ser fundamentales a la hora de pensar propuestas enriquecidas y pertinentes para el trabajo con la diversidad textual desde la comprensión y el reconocimiento de la multiplicidad de lenguajes.

3.3.2 Estándares Básicos en Competencias de Lenguaje

Los Estándares básicos de competencias de Lenguaje (2003, MEN) recogen de manera detallada los procesos que deben tener lugar en el área, aquí se propone un plan metodológico que guíe a las instituciones y docentes en el trabajo de estas temáticas, además de tratar de dar respuesta a lo que el lenguaje supone en la vida del ser humano, como ser individual y social. Estos estándares involucran el desarrollo de las competencias de lenguaje en las cuales se propone que los estudiantes logren comprender el sentido de los aprendizajes a medida que se comunican con personas de su entorno.

Adicionalmente buscan *“la consolidación de una “cultura de la argumentación en el aula” y en la escuela, de tal forma que éstas se conviertan en el espacio en el que los interlocutores con acciones pedagógicas mancomunadas transforman las visiones, concepciones y haceres que se tienen frente al poder, al saber y al ser en todas sus dimensiones”* (MEN, 2003, p.29), es importante mencionar que los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje hacen énfasis en la ética de la comunicación como un factor transversal que está orientado hacia la formación de sujetos participativos, críticos y constructores de cualquier tipo de conocimiento, lo cual supone un reconocimiento de procesos educativos de orden cognitivo, pragmático, emocional, cultural e ideológico para la participación, interacción y transformación del mundo.

Dentro de este documento se propone que los estudiantes logren comprender el sentido de los aprendizajes por lo cual el factor de la comunicación resulta uno de los más importantes y a los cuales se le ofrece mayor enfoque, aun así, dentro de su propuesta curricular se abordan cinco factores: producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura desde la estética del lenguaje, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, además de la ética de la comunicación.

Al ser propuestos para grados determinados, y al ser continuos, para el grado tercero de primaria, se hace una revisión a través de la estructura de los estándares la cual comprende desde un factor inicial, un enunciado de identificación, y unos subprocesos, todo ello respondiendo categóricamente al grado que pertenece, y su grupo.

Para el abordaje de la lectura con el grado tercero se propone trabajar seis estándares – 1. Procesos de construcción de sistemas de significación; 2. Procesos de interpretación de textos; 3. Procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje; 4. Principio de interacción y procesos culturales implicados en la ética de la comunicación y 5. Procesos de desarrollo

del pensamiento -a través de las cuales se busca fomentar y potencializar los procesos de lectura de manera interdisciplinar y autónoma, orientar el enriquecimiento de dimensiones como la comunicación-; formar individuos capaces de interactuar con otros -reconocer los códigos lingüísticos y las características de un evento comunicativo-; la transmisión de la información -ofrecer herramientas para desarrollar la capacidad de construir significados-; la representación simbólica de la realidad – inmersa en cualquier tipo de texto-, y el sentido de la propia existencia -formar individuos autónomos capaces de pensar, construir interpretar y transformar su entorno.

En síntesis, se recoge como aspecto enriquecedor y se acoge del documento la mención de otros sistemas simbólicos donde se piensa al lenguaje desde una perspectiva enriquecida y no fragmentada. Bajo esta apuesta se espera que los niños y niñas de grado tercero sean capaces de comprender textos con diferentes formatos y finalidades, reconozcan la funcionalidad social de los diversos tipos de textos, identifiquen el propósito comunicativo de cada uno de ellos y comprendan con mayor capacidad de análisis la información que circula a través de los sistemas de comunicación verbal y no verbal.

3.3.3 Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)

Haciendo mención de los dos documentos que se abordarán a continuación es necesario aclarar que, si bien estos no corresponden a documentos de política pública, sino a documentos de referencia, algunas instituciones como el Fernando Mazuera Villegas, los asumen para todo su ajuste curricular; es por ello por lo que en los dos apartados siguientes se señalan las características y condiciones desde las cuales asumidas en esta institución.

Un DBA es comprendido como “*un conjunto de aprendizajes estructurantes que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de educación escolar*” (MEN,

2016, p.5), y es por tal razón que se podrían categorizar como ese conjunto de habilidades o conocimientos que le ayudan al estudiante a desarrollar acertadamente transformaciones a nivel cognitivo y en el área del saber que se especifique.

Ahora bien, en una estructura curricular como la de este documento se proponen tres categorías: literatura como proceso de comprensión, ética de la comunicación y sistemas de representación. En cada una de ellas se abordan las cuatro habilidades: leer, escuchar, escribir y hablar, y al interior de cada una de ellas dan a conocer acciones intencionadas para docentes y así, consolidar el aprendizaje del código escrito, además de favorecer elementos para la comprensión integral de diversos tipos de textos.

Para el grado tercero se plantean unos objetivos principales en los cuales el estudiante deberá ser capaz de hacer lectura de textos, sonidos e ilustraciones; comprender esquemas, imágenes o gráficos; inferir el significado de palabras según el contexto; así como lograr interpretar la función de los elementos verbales y no verbales implicados en los procesos de aprendizaje y comunicación. Dentro de este documento se propone un método evaluativo para cuatro micro habilidades las cuales responden a elementos como evidencias físicas, etapas de creación, borradores, corrección y reelaboración.

Para los docentes ofrece una ruta de enseñanza partiendo de unas unidades básicas a unas más complejas. Si se analiza detalladamente este documento podría considerarse una especie de *manual* al cual el docente deberá recurrir en su práctica para orientar estrategias académicas y evaluativas, que al aplicarse en un ambiente escolar podrían verse afectadas ya que la teoría muchas veces se encuentra distanciada de la práctica, y ninguna está exenta de cambios o alteraciones en el manejo del aula, y por lo tanto, de los aprendizajes. Si bien se reconoce la importancia de las cuatro micro habilidades, se toma distancia del tipo de formato, y lo que propone ya que desde allí se desconoce la lectura como un proceso de

construcción y significado resultando prescriptivo y limitante.

3.3.4 Malla de Aprendizaje - Lenguaje

La “*Malla de Aprendizaje. Lenguaje grado 3°*” (2017, MEN) cuenta con un enfoque integral y autónomo que propone un trabajo a partir de unos conocimientos previos los cuales dan paso a unos nuevos. Su perspectiva de desarrollo y dominio de las capacidades expresivas y comprensivas del estudiante invitan a orientar actividades de aprendizaje, reconocer las particularidades del contexto, evaluar y tomar decisiones pertinentes para brindar una educación de calidad. Es por ello que al vincular estas estrategias se propone que los estudiantes comprendan los factores propios de la comunicación, la función de las señales y los símbolos de su entorno, así como los textos, para que, al vincular estas estrategias los estudiantes logren reconocer, indagar, identificar, establecer y diferenciar las habilidades que se requieren para los procesos de comprensión (*leer y escuchar*).

Para el caso de Lengua Castellana abre la posibilidad de pensar en un trabajo que logre un mayor conocimiento de aquellos elementos como estrategias o metodologías que, por su importancia en el manejo de los procesos lectores y en el reconocimiento de las etapas de desarrollo de los niños, resultan ser necesariamente conocidas, analizadas e interpretadas por el docente y en su quehacer en el aula.

Consolidar una tradición lectora en esas etapas de desarrollo infantil permite explorar, fortalecer y expresar la dimensión estética de su propio lenguaje, a la vez que enriquece la dimensión humana a través de su visión del mundo, concepción social y crítica que reconozca la amplia diversidad comunicativa, y que le apueste a la creación, evaluación, comprensión, divulgación y reconocimiento de una formación en la que se

“mantenga el propósito de superar los enfoques reduccionistas de corte estructural, normativo y formalista que restringen el desarrollo de competencias de los estudiantes, e impulse un enfoque que siga propiciando la potenciación de múltiples formas de comprensión y de producción discursivas desde una perspectiva holística” (MEN, 2003, p.25).

Sin embargo, se toma distancia de la idea de lectura que se contempla en este documento ya que ésta presenta carencias acerca de la importancia del ámbito sociocultural, situándose en una comprensión reducida a un enfoque netamente interpretativo el cual se rige bajo una mirada formal e historicista, limitando así los procesos de comprensión de lectura a esquemas, guías y formatos establecidos.

3.4 Conceptos Claves

Para este trabajo se retoman y acogen conceptos claves como lectura, en donde se desarrollan postulados en torno a las estrategias, la diversificación de la lectura, de textos y de formas de leer. Dentro de esta diversificación se hace la selección de tipos de texto tales como poesía, paisaje sonoro, pintura, comic, libro álbum y texto instructivo, los cuales se utilizarán como referencias para el reconocimiento de las particularidades gramaticales de cada lenguaje, contenidas en los diferentes tipos de texto, a su vez, se hace reconocimiento de estas diversas tipologías de texto y de su posibilidad de implementación en el aula.

A partir del acercamiento a los componentes con los que se presentan el libro álbum y el comic, tanto en contenido como en forma, se señalan aquellos tipos de texto que enriquecen los saberes prácticos mediante el ensamblaje de texto e imagen, llegando a una alfabetización visual que pasa a través del reconocimiento de la literariedad visual como herramienta de comprensión lectora; todo ello para vislumbrar desde qué mirada se

abordarán los procesos de lectura y los tipos de texto al interior de este diseño de propuesta pedagógica.

3.4.2 Lectura

La concepción de lectura que aquí se aborda responde indirectamente al planteamiento de un *modelo interactivo* propuesto por Isabel Solé (1992, p.19) en el cual se le atribuye la misma relevancia tanto al texto como al lector. Es entonces que, el momento de lectura y la lectura en sí, podrían traducirse como un proceso en el cual ambas partes aportan habilidades y estrategias que permiten comprender a plenitud el mensaje y el código a través del cual éste se manifiesta; ya no se asume al lector como independiente, ni al texto como una simple recopilación de información, sino que se habla de un proceso que invite a crear, interpretar y cuestionar los códigos lingüísticos que nos condicionan diariamente en aspectos sociales, culturales y educativos.

Solé (1992) a través de su libro “*Estrategias de lectura*” define el acto de leer como “*un proceso de interacción entre el lector y el texto, mediante el cual, el primero intenta satisfacer -obtener una información pertinente para- los objetivos que guían su lectura*” (p.17), esta concepción posiciona al lector –expectativas y conocimientos previos- y al texto -su forma y contenido- en una relación interactiva, en donde ambos son considerados elementos fundamentales para alcanzar procesos lectores significativos. La perspectiva interactiva desde la que se adopta a la lectura comprende aspectos importantes como la mediación entre el conocimiento y la práctica educativa, a partir de la utilización de estrategias que les permitan a los alumnos potenciar sus habilidades interpretativas, así como el gusto y placer alrededor de los procesos de lectura.

Para el presente trabajo la lectura se define como *“un proceso interactivo que permite construir sentido desde las diferentes modalidades que emergen del lenguaje, dando la posibilidad de transformar y producir conocimiento”* (Ramírez, Castro, 2013, p.10). A su vez, la lectura es comprendida como un proceso en el cual se vinculan los saberes previos, las concepciones propias, los desarrollos particulares, condiciones familiares, sociales y escolares, debe entenderse como un intercambio transaccional en el cual se acogen los avances y retrocesos como parte fundamental para el aprendizaje y significación donde *“lector y texto son interdependientes, y de su interpretación recíproca, surge el sentido de la lectura”* (Dubois, 2015, p.27), esa significación tiene lugar desde el momento en el cual el lector empieza a establecer relaciones concretas entre el tipo de texto -libro álbum, texto escrito, paisaje sonoro, comic...- al que se enfrenta y lo que ha vivenciado, nutriendo de sentido al texto y dando paso a una significación real.

Para hablar de lectura inevitablemente se debe mencionar la lectura literaria pensándola como *“un bien cultural, de acceso libre, diversificado y autónomo”* (Colomer, 2010, p. 3) que propone crear e interpretar la función poética del lenguaje en todas sus facetas.

Por todo lo anterior, es importante vincular un diseño de propuesta de lectura que se trabaje desde *“una modalidad amplia que esté en relación con un proceso que permita buscar y ofrecer sentido a las voces, eventos, objetos, signos lingüísticos e icónicos”* (Ramírez, Castro, 2013, p.9) como la que se piensa abordar a partir de estrategias que visibilicen la importancia de trabajar con diversos lenguajes que propicien la comunicación.

3.4.3 Estrategias de lectura

Para el presente trabajo se considera valioso y necesario hacer referencia a una serie de estrategias de lectura que tienen lugar de manera simultánea, y que se desarrollan en

procesos lectores de niños y niñas. Cada una de las estrategias descritas a continuación responde a un avance progresivo de la comprensión, interpretación y relación, así como al desarrollo del lenguaje y de pensamiento.

La enseñanza de la lectura supone en los docentes el inicio de cuestionamientos acerca de la necesidad por acercarse a contenidos que se desarrollen desde la riqueza y diversidad interpretativa, conceptual y didáctica que ha de trabajarse al interior de las aulas, y es a partir de ese reconocimiento que se busca que los estudiantes desarrollen habilidades para narrar y comunicar, comprendidas en saberes prácticos, orales y escritos.

Solé (1992) plantea que la lectura ha de ser una actividad voluntaria y placentera, tanto para docentes como alumnos, además de que es necesario establecer una distinción entre los momentos en los cuales se trabaja la lectura y en los cuales solo se lee. En los momentos de lectura no han de utilizarse premios o castigos que orienten esta actividad como una competencia, su gran aporte está en la concepción constructivista que se tiene del aprendizaje, a partir de la posible relación entre lo que ya se sabe y lo que se pretende saber. En este proceso se hace necesario un intercambio y construcción de significados a través de la implementación de estrategias como la predicción, la inferencia y la experiencia previa, así como objetivos e ideas del bagaje que traen consigo el texto y lector.

Además de la motivación, establecer objetivos es uno de los factores a través de los cuales se inicia la lectura, dichos objetivos han de plantearse en función de los tipos de textos, los sujetos que van a leer, y el propósito de esta actividad, aparecen entonces la lectura para obtener información precisa, leer para aprender o leer por placer. Este tipo de actividades les permiten a los niños y niñas establecer conexiones entre tipos de textos y tipos de lecturas, así como el enriquecimiento de la capacidad argumentativa e imaginativa.

Durante la lectura, se hace evidente la necesidad de articular situaciones de

enseñanza en las cuales se vincule un aprendizaje significativo y el tipo de material dispuesto o susceptible a ser leído; adicionalmente se ha de enfatizar en aspectos que cuestionen al lector, a través del material, haciendo uso de preguntas como “¿qué expectativas tiene? ¿qué preguntas se formula? ¿qué dudas se le plantean? ¿cómo llega a la conclusión de lo que es fundamental para los objetivos que le guían, ¿qué toma y que no toma del texto? ¿qué es lo que ha aprendido y lo que le queda por aprender?” (Solé, 1992, p.102) que se visibilicen y tengan sentido y funcionalidad en la realidad de los procesos lectores.

Isabel Solé (1992) propone que aquellos quienes estén dirigiendo o postulando un texto, tengan siempre presente situar sus posibles interrogantes en el *qué se pregunta* y *para qué se pregunta* ya que, de esta manera, y formulando preguntas de distinta forma, se le posibilitará y enseñará al lector “*a situarse ante el texto de forma diversa*” (p.141). Los mediadores de este proceso deben hacer que estos interrogantes se conviertan en preguntas pertinentes que le ayuden a los niños y niñas a aprender a partir del texto, dialogar con el material, y construir conocimiento a través del acto interactivo que se forja entre ambos – texto y lector- en el proceso de lectura.

3.4.4 Alfabetización visual

A través del tiempo y en respuesta a las implicaciones, demandas e impactos que han tenido los avances tecnológicos en los ámbitos sociales, se han venido forjando nuevas dinámicas comunicativas en torno a la influencia de la imagen en esta generación: la generación de las pantallas. El comercio, junto con las industrias, han implementado el código icónico en sus fuentes de información y publicidad como una forma de representación, que indirectamente invita a otras formas de lectura. Por otro lado, y

sumándose a estos cambios que se han venido forjando en los procesos de recepción y percepción. La industria editorial ha estado ofreciendo libros en los cuales abundan las imágenes como “*nuevas formas narrativas multimodales en las que confluyen el texto y la imagen*” (Silva, 2009, p.02) a través de narraciones en formato de libros ilustrados, comics, álbumes, novelas gráficas, poesías ilustradas, entre otras.

La confluencia y ensamblaje de estos dos códigos –texto e imagen- les han posibilitado a los lectores experiencias de lectura multimodal, que, a su vez, amplían y potencian la significación y la construcción de significado al igual que el texto escrito, este tipo de sistemas simbólicos poseen unas convenciones, medios expresivos y gramaticales particulares, los cuales necesitan de mediaciones, competencias y habilidades que les permitan a los lectores encontrar sentido en estas alfabetizaciones múltiples y acercarse a este tipo de textos de manera significativa.

Dentro de estas alfabetizaciones múltiples, la alfabetización visual ocupa un lugar central ya que comprende elementos multimodales, discursivos y compositivos que, al incluir la imagen como narración alternativa, amplía la idea de lectura y ofrece un mundo enriquecido de posibilidades lingüísticas. Los componentes semióticos y narrativos de la imagen⁶ que, en función de lograr esta alfabetización se tienen en cuenta, buscan desarrollar una serie de competencias lectoras que favorezcan habilidades visuales como la elaboración de significado, de acuerdo con el contexto de producción y abordaje de la imagen, el análisis de su sintaxis, es decir, sus “*aspectos compositivos, estilísticos y discursivos*” (Silva, 2009, p.04), las relaciones con otro tipo de enunciados, y la habilidad para evaluar sus méritos.

⁶ La línea, el color, la perspectiva, la composición, los elementos compositivos de la imagen.

El trabajo con este tipo de códigos – texto e imagen- supone unas ventajas en el empleo de formas discursivas y de registro muy variadas que, al llegar a ser tan ricas en posibilidades interpretativas, analíticas y argumentativas, podrían considerarse como lecturas formativas que deberían ser llevadas al aula de clase e implementadas en los procesos de lectura.

Las narraciones ilustradas se construyen a partir de la combinación de ambos códigos, su complejidad implica unas formas diferentes de lectura que requieren de un *conjunto de competencias para lograr comprender la comunicación de un enunciado visual y para poder expresarse a través de alguna disciplina visual (Silva, 2009, p.4)* en consecuencia con ello, y respondiendo a estos tipos de narrativas, los libros ilustrados suelen ser composiciones breves y ricas en significado, que trazan una ruta guía de lectura y, que por medio de la combinación de textos y gráficos, pueden favorecer muchas interpretaciones, propiciar discusiones literarias, permitir un análisis más profundo de sus características formales y ejercitar uno de los aspectos que facilita el disfrute de la lectura: Descubrir cómo funciona.

Recogiendo lo anterior, señalar que un dominio del código visual supone unas habilidades y competencias, ser multi-alfabetizador requiere de algo más que poseer competencias comunicativas, requiere de *“la habilidad de analizar de forma crítica una variedad de textos en otras formas de expresión y la habilidad para involucrarse en las responsabilidades sociales y las interacciones que se asocian con estos nuevos textos”* (Silva, 2009, p.04), así como implementar el trabajo a partir de textos multimodales, descritos como aquellos que combinan dos o más sistemas semióticos -lingüísticos, visual, audio, gestual y espacial- que le permiten al estudiante reconocer la diversidad en la que se pueden leer, comprender y desarrollar aprendizajes significativos. Algunos de los textos

multimodales más conocidos son los libros ilustrados, páginas web, artículos de prensa, películas, comics e incluso presentaciones de power point; los textos multimodales entonces podrían llegar a ser parte del repertorio de un lector competente para favorecer, estimular, promover y dinamizar los procesos de lectura.

- **Literariedad visual:**

En la actualidad los niños y niñas se encuentran expuestos a una amplia gama de formas en las cuales se pueden utilizar los lenguajes visuales, como la publicidad electrónica o los gráficos en videojuegos, es así como resulta inevitable que sean ellos mismos quienes se capaciten para lograr interpretar imágenes; ahora, la literariedad en las imágenes tiene lugar debido a los niveles de desciframiento comprensivo y formulación de hipótesis que se activan de manera similar que en la lectura alfabética, pero ahora en función de las imágenes y otros recursos visuales. Entonces esa capacidad que tienen las imágenes de transmitir mensajes completos a través de un sistema que incluye narratividad, estructuras y ritmos específicos, así como unidades semánticas que facilitan la percepción visual en un primer nivel -secuencialidad, gramática y significados-, seguido de un registro cognitivo para reconocer imágenes primarias y secundarias -sugeridas por la retina y por el cerebro, respectivamente- hasta llegar al reconocimiento completo de los elementos visuales. La percepción y reconocimiento de estos elementos representan una estrategia indispensable a la hora de obtener información y construir significados dentro de un libro álbum.

Es por todo lo anterior que, hacer mención del libro álbum como recurso inagotable para la lectura en sus múltiples formas, invita a pensar estrategias para la lectura narrativa, descriptiva y conversacional, en donde la interacción con material de pluralidad

comunicativa enriquezca la comprensión y el goce literario.

- **Lenguaje visual -icónico-:**

La fragmentación de los procesos lectores -a través de la implementación de actividades como el enfoque fonético, silábico y repetición- no solo ha desvirtuado otras formas de significación, sino que también ha olvidado que *“la imagen constituye un elemento clave en la comunicación social”* (Fernández, 2016, p.671) y que hace parte de la realidad en la que vivimos donde *“estamos en la cultura de la imagen, pero no hemos sido preparados para ello; padecemos la imagen, pero no la dominamos”* (Fernández, 2016, p. 672), en respuesta a esta problemática se han hecho diversas apuestas pedagógicas que sitúan a la imagen como elemento potencial en la competencia comunicativa, entre los cuales encontramos el libro álbum, los pictogramas, las historietas y los elementos audiovisuales, debido a que *“el código visual provoca sensaciones de una forma más inmediata que la lectura textual”* (Fernández, 2016, p. 670).

El reconocimiento de estas estrategias para el abordaje de los procesos de lectura abre nuevos horizontes, rompe con las barreras de la literalidad y la linealidad en la que convencionalmente está encasillada la lectura, permite que los sujetos *“tengan un mejor acceso a la historia y refuercen el contenido escrito, ya que éstas no solo desempeñan una función narrativa, sino que también añaden matices que no se dan en la narración verbal, como lo es la dimensión espacial de la historia”* (Fernández, 2016, p.672), esto sin desmeritar la importante correlación que debe haber entre este y el lenguaje escrito, pues su vinculación permite y facilita un mayor número de significación, contrario a que si se trabajaran ambos lenguajes por separado.

Es importante, necesario y valioso trabajar en la búsqueda de *“la interrelación de la*

lengua con otros códigos de conducta comunicativa” (MEN, 1998, p.25), ya que es a través de esta acercamiento conceptual y orientación pedagógica renovada que se podrá hablar de una alfabetización visual coherente con una cultura visual que cada vez se impone con más fuerza dentro de la sociedad actual; aquí la escuela debe pensarse como la oportunidad para generar cambios positivos, y no como aquella que perpetua las mismas estrategias únicamente por su facilidad evaluativa. Al hablar del proceso lector es necesario señalar la importancia de concebir el lenguaje visual como herramienta fundamental en el abordaje de la lectura y en la construcción de significado de ésta, por lo cual resulta importante que esta alfabetización se considere como un tema transversal a trabajar en el ámbito educativo.

- **Libro álbum:**

Para el presente trabajo, y en la literatura infantil, el libro álbum destaca como un material presentado a través de un formato en el cual se vinculan concretamente dos lenguajes: visual - verbal, y es a través de dicha conexión que se va narrando una historia. Aun así, debe comprenderse que entre los lenguajes que configuren el libro álbum *“no basta con que exista esta interconexión de códigos, debe prevalecer tal dependencia que los textos no puedan ser entendidos sin las imágenes y viceversa” (Díaz, 2007, p.8)* ahora, se le añade que el papel del lector se piensa activamente, y es por eso que se le otorga una amplia cantidad de información para que le dé un sentido, y así sea capaz de interpretar un mensaje a través de lo que se le brinda en ambos lenguajes o códigos.

El formato del libro álbum cuenta con una serie de aspectos que ayudan a comprender la interacción que propone para las imágenes y textos, en función de explicitar algunas de ellas Fanuel Hanán Díaz (2007) plantea un interrogante: *Libro álbum ¿obra de arte o lenguaje de ilustraciones?*

En primer lugar, se reconoce que la ilustración en los libros para niños, alrededor del siglo XIX, estaba limitada a materiales religiosos y moralizadores debido a que únicamente los nombrados ilustradores, quienes tenían formación en pintura o en traducción pictográfica, permitían el acceso a este tipo de manifestación del arte en contenidos de aspectos estéticos.

Las obras de arte son reconocidas por resguardarse en museos o en exhibiciones y establecer un papel de privilegio al ser objeto de miradas por parte de un espectador que se limita a deleitarse con ella, con la historia plasmada o con los recursos utilizados irrepitiblemente en dicha obra, si bien resulta ser una actividad fascinante, el arte plástico no tiene referencias adicionales a las cuales acudir, más que la obra en sí -si se trata de encontrarle un sentido a lo que se ve. Por otro lado, el lenguaje de las ilustraciones se basa en la composición de las imágenes como método para comunicar, estableciendo un papel relevante para el sujeto que lee, allí la comunicación se comprende como un elemento bidireccional que articula a quien lee y el material sujeto a la lectura.

El libro álbum entonces forma parte de un lenguaje de las ilustraciones gracias a, en primer lugar, su capacidad para integrar las imágenes en un contexto y, por lo tanto, en una historia. En segundo lugar, la ilustración no inventa una realidad o situación adicional, sino que pretende vincularse al texto escrito existente, y tal como lo afirma Ruy Vidal (1976) *“no existe el arte para niños, existe el arte; no existen las ilustraciones para niños, existen las ilustraciones; no existe la literatura para niños, existe la literatura”*. Y, en tercer lugar, se reconoce la imagen como elemento masivo sujeto a la interpretación masiva, dejando abierta la posibilidad de comprensión individual indivisible del texto; partiendo de todo lo anterior *“podemos decir que un libro para niños es un buen libro, cuando es un bueno libro para todos”* (Vidal, 1976).

- Comic

Según *Rodríguez, J. L. (1986)* el cómic como tipo de texto está caracterizado por hacer uso de una narración de tipo verbo-icónica definida a través de una secuencialidad de imágenes complementadas con textos; este nace como un producto cultural y sociolingüístico a través del cual se busca representar una serie de situaciones del sujeto que lee y su vida real. A su vez, el comic combina un lenguaje visual -como las imágenes-, y elementos adicionales -como las formas y los colores-.

Esta secuencia de imágenes acompañadas con su texto correspondiente, captan el interés y la atención de los niños y niñas, y los invita de manera sencilla a acercarse a la lectura de una forma comprometida, ya que, si bien se trata de construcciones sencillas, el acercamiento a este tipo de texto supone hacer uso de habilidades como la comprensión e interpretación de la información; es el poder sugestivo de la narración que se desenvuelve en el engranaje de texto e imagen, lo que hace que *“los niños entiendan con mayor facilidad la narración, y desarrollen así un gusto por las historias, que, se traducirá en un afecto y afición por la lectura” (Guzmán, 2011, p.5).*

El cómic podría comprenderse como un trabajo que parte desde la temporalidad, y es a través de la utilización de viñetas que se plantea la idea de un *antes* y un *después* narrativo, esa característica invita al lector a interpretar textos con alto contenido, además de fomentar la imaginación al tratar de predecir lo que sucederá en la secuencia narrativa. Según Flores, citando a Milagros Guzmán (2007) este está dividido en tres lenguajes: el visual, que se caracteriza por aspectos como la angulación, el color, la gestualidad, el plano y la delimitación de la imagen -para reforzar caracteres y provocar sentimientos-; el verbal, donde se integran los códigos verbales e icónicos, y finalmente los signos convencionales, que pueden ser metáforas visuales y signos de apoyo.

Este tipo de texto, que a su vez es considerado un medio de comunicación resulta ser un recurso didáctico que tiene importantes repercusiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y trae consigo varios beneficios en el desarrollo cognitivo, debido a que al tratarse de una narrativa secuencial en donde texto e imagen se ensamblan, se potencian procesos como la significación y la construcción de significado, una de sus más importantes contribuciones es la de *“fomentar la lectura entre los dicientes poniendo unas sólidas bases para que estos se conviertan en el futuro en lectores y lectoras asiduos/as”*(Guzmán, 2011, p.5).

El comic es el primer escalón hacia la gran literatura, su empleo como recurso educativo en el aula *“constituye un gran acierto desde el momento en que fomenta el gusto por la lectura en los alumnos/as”* (Guzmán, 2011, p.3), y sus aportaciones como recurso didáctico –fomenta la capacidad de abstracción e imaginación, genera hábitos de lectura, favorece la expresión oral y escrita; potencia habilidades como la interpretación, la comprensión y la creación, y se adapta fácilmente al propio ritmo de lectura de los estudiantes- representan una gran oportunidad para llegar a las historias literarias, por lo que resulta importante que la escuela tome conciencia de la vitalidad que desempeña en el proceso global de enseñanza y aprendizaje.

4. DISEÑO DE PROPUESTA PEDAGÓGICA

La estrategia pedagógica diseñada que se presenta a continuación busca acercar a los niños y niñas a la lectura como proceso que se da a partir de diversos tipos de texto, a su vez, busca que los docentes tengan una alternativa para mediar procesos de lectura diversa.

Ampliar el concepto que se tiene de lectura y las formas en las cuales se hace un acercamiento a esta, permite que los niños y las niñas enriquezcan sus procesos lectores y facilita que aquellos que tienen dificultades con la lectura formal logren despertar habilidades en sus propios procesos de lectura, a la vez que generan nuevas construcciones significativas y desarrollan pensamiento crítico y reflexivo partiendo de las lecturas que realizan.

El trabajo formal e informal de la palabra escrita supone una apertura ante la posibilidad para potenciar en los niños y las niñas capacidades de lectura, creación y comprensión de diversos tipos de textos; a su vez ofrece múltiples posibilidades para navegar en los procesos lectores partiendo de los diferentes tipos de lenguajes que se encuentran suscritos en ellos -escrito, oral o verbal-, es decir, se hace referencia al conjunto de códigos que maneja cada tipo de texto y de las habilidades propias de lectura que a través de ellos se pueden potenciar.

4.1 Justificación

El abordaje de la lectura en la escuela se ha venido constituyendo bajo unas estrategias sistemáticas de vocabulario controlado que se centran en la ejercitación de habilidades lectoras principalmente textuales, lo cual ha venido dejando de lado otros tipos de lenguajes que, a su vez, resultan trascendentales en el proceso de lectura, en la

ampliación del campo cultural de los niños y en la construcción de significado, es por eso que visibilizar, validar y permitir una implementación integral de la diversidad de lenguajes, en el proceso lector, resulta fundamental.

Dentro del área de lenguaje se plantean unas “*prácticas comunicativas conscientes, la apertura sensorial, el pensamiento flexible y la percepción*”, (SED, 2015, p.104) donde la lectura es pensada a través de sus posibilidades para fortalecer experiencias que favorezcan el desarrollo integral de las capacidades humanas. La lectura y la comprensión no son pensadas netamente en el escenario clásico donde únicamente participan el alumno con un material dispuesto -la mayoría de las veces un libro de texto- sino que se abre a la posibilidad de implementar materiales que vinculen la totalidad del cuerpo y una multiplicidad de lenguajes o textos que relacionen en igual medida diferentes sistemas simbólicos. Entendidos estos dos planteamientos se hace evidente la necesidad de implementar, al interior del aula y dentro de los procesos de lectura, una diversidad de material rico en experiencias visuales y sonoras.

La lectura como una habilidad superior, que ha de desarrollarse desde los primeros años gracias a la interacción que los sujetos tienen con el mundo, ha de vincular dinámicamente el lenguaje y la realidad; es por tal razón que para lograr procesos de lectura comprensiva y crítica, es necesario establecer relaciones entre texto y contexto, pues como bien lo menciona Freire, “*la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra*” (1981), y adquiere sentido a partir del diálogo entre las diversas lecturas.

El diseño de esta propuesta parte de la idea de una lectura diversa que centra su interés en el trabajo con dos actores –maestros y niños- y busca, por medio de la implementación de diferentes estrategias -inferencia, predicción, autocorrección-, momentos de lectura -antes, durante y después-, y modalidades -lectura en voz alta, lectura

compartida, lectura individual-, ampliar el concepto de lectura y posibilitar el uso y el trabajo con diversos tipos de texto, para los encuentros que tengan lugar alrededor de la misma.

En concordancia con un interés por resignificar el proceso lector en las aulas de clase, es necesario que los maestros y las maestras empiecen a cuestionar el lugar restringido en el que durante mucho tiempo ha sido situada la lectura. Pensarse al ser humano desde una doble perspectiva -individual y social-, resulta ser necesario para empezar a asumir la lectura como un proceso amplio ya que, de esta manera, los maestros lograrán valorar y visibilizar herramientas que les permitan diversificar su práctica pedagógica y tener opciones para mediar el proceso de lectura al interior de las aulas.

La lectura puede comprenderse entonces como un motivador del lenguaje en la primera infancia, es por ello por lo que pensar en otras formas de leer se convierte en una forma de transversalizar el acto de comunicar al pensar la lectura como un acto consciente, a través del cual se logra desarrollar una fluidez expresiva, desde los diferentes lenguajes en los cuales se crean, reciben y comprenden mensajes.

En primer lugar, leer poesía le permite a los niños y niñas utilizar palabras y llenarlas de significados, allí la función poética del lenguaje empieza a aplicarse al repetir palabras, otorgarles nuevos significados y recurrir a la memoria colectiva para comprender el arte de evocar recuerdos, inventar ritmos e imágenes, además de recrear emociones o sentimientos a través del uso de las palabras. La lectura de pinturas podría considerarse como la primera experiencia gráfica en la niñez; a través de la expresión artística se abren las posibilidades a una lectura que logre comprender sentires, gustos y disgustos, así como su relación con el mundo que lo rodea. El arte construye una personalidad y acerca a cada niño y niña a eso que quiere ser, que puede plasmar y ver representado en obras de otros

artistas, o en creaciones propias.

En la primera infancia los paisajes sonoros representan una integración de todos los universos sonoros; escuchar desde el susurro, las risas, los latidos hasta la naturaleza, despierta en los niños y niñas una biblioteca sonora, hasta el momento desconocida, o sin nombrar. Leer paisajes sonoros, concibiéndolos desde esa riqueza que proponen, invita a comprender elementos esenciales en el desarrollo infantil: el lenguaje, la identidad y las expresiones artísticas. La lectura de comics por su parte, abre la posibilidad de estimular la imaginación al utilizar recursos visuales en sus contenidos, y si de lenguaje se trata, el comic puede contar historias de manera secuencial haciendo uso de un vocabulario nuevo que amplía las capacidades de representación en cada niño y niña, y en sus esquemas de comunicación.

La lectura del libro álbum en las aulas de primera infancia invita a comprender desde un solo material, en este caso el libro, las formas que hay para imaginar, relacionar e interpretar historias a través del lenguaje que se utiliza, y las imágenes que lo acompañan en dicha narración. La lectura de este material pone al lector en una posición de crítico activo y le da paso a sus interpretaciones, y si se habla de textos instructivos aparece la idea de que hay lecturas que orientan, nutren y permiten desarrollar tareas de manera efectiva, es decir, comprender que cada tipo de material requiere un tipo de lectura distinta, solo nos acerca a una percepción de la lectura en la cual cada código y cada significado tiene su propio mensaje susceptible a ser leído, entendido, comprendido y compartido.

4.2 Objetivos

4.2.1 Objetivo general

- Diseñar una propuesta pedagógica que permita resignificar el concepto y proceso de lectura a través del trabajo con diferentes tipos de texto, experiencias y estrategias con los niños y niñas de tercer grado en la institución Fernando Mazuera Villegas.

4.2.2 Objetivos específicos

- Ampliar la comprensión del concepto de lectura a través del trabajo con diversos tipos de textos, materiales y experiencias.
- Potenciar los procesos de lectura de los niños y niñas del grado tercero del Colegio Fernando Mazuera Villegas, desde el trabajo con los talleres propuestos.
- Favorecer la implementación de estrategias pedagógicas diversas que les permitan a los docentes innovar su práctica pedagógica en función de enriquecer procesos lectores al interior del aula.

4.3. Componente metodológico

El diseño de propuesta pedagógica para la diversificación de la lectura: un acercamiento a los diversos tipos de texto, condensa materiales, experiencias individuales y sociales, justo como lo menciona Evelio Cabrejo, *“se trata de leer las informaciones del mundo físico, el mundo exterior, utilizando todos nuestros sentidos”* (2001, p.14), es por eso que cada uno de los talleres y materiales que se propongan tendrán como finalidad brindar herramientas que los docentes puedan implementar para redirigir el sentido de los procesos de lectura y promover, a través del trabajo con diversos textos, un aprendizaje integral de todos los elementos que resultan importantes para la construcción de significado

en el proceso lector.

Por consiguiente, es de suma importancia que los procesos de lectura estén mediados por el docente de una manera intencionada y provocadora, de manera que le permita al niño y a la niña encontrar en aquel proceso un modo de encontrarse con el conocimiento, y de adentrarse en un entramado cultural que esté cargado de sentido y significación.

Reconociendo que se ha de trabajar con una diversidad de tipos de textos -paisaje sonoro, poesía, libro álbum, cómic, texto instructivo y pintura- se hace necesario mencionar que *“la palabra texto proviene del latín textus, que significa “tejido” o entrelazado”* (Etecé, 2021) definido como una composición de signos codificados de diversa índole que, tejidos entre sí, forman una unidad de sentido, en donde las ideas están contenidas en un *“hilo o secuencia de caracteres”* y se emplea para ello un *“sistema concreto de signos”* llamado lenguaje.

Entendido ello, se considera al sonido como un tipo de texto, gracias a sus posibilidades comunicativas y evocativas, que permiten hacer lectura de contextos, momentos y sucesos; en el trabajo con la lectura de este tipo de texto se ubican a los sujetos en la puerta de los lenguajes sonoros, recordando que existen otros sistemas expresivos y comunicativos que constituyen al lenguaje y que son susceptibles a ser leídos.

Los lenguajes poéticos resultan ser otro tipo de texto que al implementarse para un trabajo pedagógico supone una manera diferente de navegar en la riqueza del lenguaje, así como en el cuidado y manejo estético del mismo. La poesía se convierte en un instrumento que permite incentivar al sujeto en un encuentro con la lectura de una manera transformada, ya que esta *“muestra desde tempranos momentos la posibilidad de acercarse, interpretar y comprender las complejidades de la realidad inmersas en mundos fantásticos”* (Ramírez,

Castro, 2013, p.07) que a través de signos lingüísticos le permiten al niño y a la niña acercarse a situaciones de la vida cotidiana. Por otro lado, el libro álbum configura una utilidad perceptiva que, ligada con la comprensión, el reconocimiento de los sistemas lingüísticos suscritos en la imagen y el mensaje narrativo, le permiten al lector adentrarse en el mundo simbólico y escrito de las palabras y por medio de ellas interactuar con la realidad y con las historias que a través de él se comparten.

La pintura como tipo de texto relaciona experiencias culturales, sociales o personales con diversos lenguajes, a través de los cuales son transmitidos mensajes o emociones desde un plano crítico y creativo que pretende favorecer la capacidad de evocación y representación en el sujeto que lee. El texto instructivo por su parte es tipo de texto didáctico y se basa en la claridad de su exposición, se centra en enviar un mensaje completo y se estructura de forma muy organizada de manera que pueda guiar al lector hacia la realización de una actividad que lo llevará a un cometido en específico.

Es por todo lo anterior por lo que resulta importante que estos tipos de textos pensados como medios didácticos, tengan lugar en los procesos educativos ya que resultan siendo una fuente importante que permite nombrar y acceder al mundo mediante sistemas de signos los cuales son esenciales para impulsar los encuentros con la lectura y sus convenciones. Tener la oportunidad de transitar por la multiplicidad de lenguajes en los procesos de aprendizaje resulta vital en la cognición de los sujetos y en la vinculación con el mundo social.

El taller como dispositivo pedagógico brinda a los docentes una oportunidad académica para “*intercambiar conocimientos y llevar a la práctica acciones educativas que enriquezcan su trabajo cotidiano*” (Alfaro, Badilla, 2015, p.86) estos se basan en la posibilidad para elegir entre diversas opciones que permitan el trabajo mediante haceres

conjuntos –hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, hacer recrear, hacer análisis, hacer visible e invisibles elementos relacionales y saberes para hacer deconstrucciones y construcciones- en donde la mirada se centra en las necesidades e intereses de los niños, así como en las metas de actitudes cooperativas.

Laura Pitluk señala al taller como una modalidad educativa instaurada desde un marco participativo y democrático, que se opone a las propuestas lineales y cimienta su proceder en el aprendizaje conjunto, el constructivismo dialógico, y en el respeto por los procesos y ritmos de aprendizaje propios; adicionalmente se reconoce que, durante la implementación de estos, el papel del docente *“hace con los integrantes del taller lo que la primavera hace con los cerezos”* (Pitluk, 2008), es decir, se transforma en uno más estimulante, creativo y cercano a los estudiantes, lo cual lleva a la creación de aprendizajes prácticos.

Como modalidad para el diseño de la propuesta pedagógica se desarrollaron seis talleres (*ver anexo 1*) que, tienen como finalidad invitar a los niños y niñas a vivir diferentes experiencias lectoras a través del acercamiento a diversos tipos de textos, materiales y estrategias, a su vez, de incentivar procesos de lectura que les permita a los niños y niñas experimentar diversas interacciones con los textos, con sus pares y contextos. Los talleres y los materiales se encuentran contenidos de la siguiente manera:

- **Primer taller:** Los sonidos también cuentan historias – Paisaje sonoro.
- **Segundo taller:** Relatos de viñeta en viñeta - Cómic.
- **Tercer taller:** Entre imagen y texto: Una historia narrada - Libro álbum.
- **Cuarto taller:** Uno, dos, tres... paso a paso - Texto instructivo.
- **Quinto taller:** Entre trazos y pinceladas - Pintura.

- **Sexto taller:** Pedacitos del alma en prosa y verso - Poesía.

TALLERES

Primer taller – Los sonidos también cuentan historias.

En este taller se propone como tipo de texto para la lectura el paisaje sonoro en el que se invita al estudiante a reconocer, a través del sonido, elementos que pertenecen al entorno y que brindan significado. Para la lectura de este tipo de texto, se hará un acercamiento a diversos paisajes sonoros contenidos en diferentes escenas de películas las cuales demuestran la versatilidad de este tipo de materiales, además de su disposición para ser interpretados, comprendidos y leídos.

Texto propuesto	Estrategias
<ul style="list-style-type: none"> - Paisaje sonoro: El sonido como texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción e interpretación de entornos ricos en sonoridad. - Movilización de habilidades de confirmación, autocorrección, predicción, anticipación e inferencia en la lectura de paisajes sonoros. - Identificación y registro narrativo de los sonidos circundantes.

Objetivos

- Movilizar en los niños y niñas procesos de lectura a partir de los sonidos como elementos factibles de ser leídos, interpretados y compartidos.

- Favorecer los procesos lectores a través del trabajo con el paisaje sonoro como tipo de texto.

Materiales

- **Escena de ciudad**⁷: Muestra un paisaje sonoro de ciudad, mostrando sonidos característicos de construcción, trabajo, y movimientos de la rutina diaria para que los niños y las niñas identifiquen y construyan historias a través de lo que están escuchando.
- **Escena de guerra**⁸: Trabajando los sonidos característicos de una situación de guerra se le permite a los niños y niñas reconocer sonidos a los cuales no se tiene acercamiento en la cotidianidad, e invita a crear historias y a otorgar significado a eso que se escucha.
- **Escena de suspenso**⁹: Muestra cómo los sonidos pueden transmitir una secuencialidad de sucesos, una historia que puede interpretarse y, además generar una historia y su trasfondo.
- **Escena de recorrido por la ciudad**¹⁰: Presenta una narrativa auditiva que describe un escenario que está siendo transitado, mencionando las características que lo componen, y las personas que hacen parte del, así como sus ocupaciones.

Desarrollo del taller

Primera Sesión

- **Primer momento**

⁷ Fragmento de película "August Rush". Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=UbdFddehuUE>

⁸ Fragmento de película "The Pacific". Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=AWYokQXI4iw>

⁹ Fragmento de película "El ángel caído". Disponible en: https://youtu.be/vUFU9_cSG98

¹⁰ Fragmento de película "Amelie". Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=VYjnLdOSF00>

El primer acercamiento al paisaje sonoro está destinado a establecer una charla entre los niños, las niñas y la docente, con la intención de familiarizarse con el tipo de texto que se va a trabajar en las sesiones contempladas en el taller, para ello se propone la siguiente pregunta: ¿ustedes creen que los sonidos se pueden leer? ¿por qué? Seguido de ello, se da un espacio para compartir las apreciaciones que la pregunta les suscita y los conocimientos previos que poseen.

- **Segundo momento**

Para este momento se dispone de los fragmentos de películas con paisaje y narrativas sonoras previamente seleccionados. El primer acercamiento está destinado a la reproducción del primer audio con la intención de invitar a que los niños y las niñas hagan sus propias lecturas -correspondiendo a escena de ciudad, escena de guerra y escena de suspenso-; para ello se propone trabajar cada uno de estos audios de manera tal que, en un espacio intermedio entre cada reproducción, se les invita a los niños y niñas a compartir y conversar sobre sus sentires y apreciaciones en torno a lectura.

Para el trabajo con el fragmento de la película *Amelie*, que vincula paisaje sonoro y la narración oral, se propone seguir la misma línea de trabajo explicitada anteriormente, debido a que los momentos intermedios de diálogo entre los niños, niñas y docente resultan ser importantes en el proceso de lectura y en la confirmación y autocorrección de las predicciones, anticipaciones e inferencias presentes durante la lectura de los paisajes sonoros.

Terminada esta primera sesión, se invita a que cada niño y niña recolecte dos tipos de grabaciones: en la primera deberán registrar los sonidos que les llamen la atención de su barrio o su entorno cercano, y en la segunda contarán una historia corta a través de sonidos

–producidos por ellos mismos o con ayuda de objetos que encuentren en sus casas-. Estos dos registros deberán prepararse antes del encuentro destinado en la segunda sesión, ya que se utilizarán como producto final en la sesión con la que se da por terminado este taller.

Segunda Sesión

La dinámica que se llevará a cabo en esta segunda sesión estará destinada al trabajo desencadenado a partir del primer encuentro y se abordará en grupos de tres o cuatro estudiantes de acuerdo con la cantidad de niños y niñas presentes en el aula. Una vez consolidados los grupos, a cada uno de ellos se le propondrá construir una historia narrativa escrita que, a su vez, pueda ser representada ya sea, través de sonidos realizados con su cuerpo, o con ayuda de algún objeto. Para la construcción de la historia se recomienda destinar un tiempo que les permita a los niños y niñas tener en cuenta las voces de los compañeros presentes en el grupo, la importancia de la coherencia y cohesión, así como la posibilidad de representar a través de sonidos dicha construcción narrativa.

Culminada la fase de construcción de la narrativa, se invitará a cada grupo a socializarla de dos formas diferentes: en un primer momento, cada equipo de trabajo deberá repasar la manera en la que, a través de sonidos, representarán cada palabra presente en la historia construida textualmente; para ello, se propone decidir la cantidad de sonidos que se harán, el orden en el que aparecerán y las personas que lo realizarán. Una vez que cada equipo logre tomar estas decisiones, deberá socializar únicamente con sonidos, su historia narrativa. Posteriormente, se destinará un espacio para que los participantes de los demás grupos compartan lo que les suscitó la historia expuesta, sus inferencias, predicciones y la manera en cómo interpretan la historia. Se recomienda mantener este momento de diálogo una vez terminada cada presentación grupal, ya que este será trascendental para continuar

con el segundo momento en la presentación de cada equipo: la lectura de su historia, acompañada de los sonidos realizados por cada integrante del grupo.

Luego de haber escuchado los sentires de los demás compañeros, el grupo líder en ese momento deberá escoger a un integrante de su mismo equipo para que lea, en voz alta, la historia representada con anterioridad únicamente a través de sonidos. Los demás integrantes de aquel grupo deberán acompañar la narración con sonidos, manteniendo la cantidad que realizaron en un primer momento, con la intención de que los otros niños y niñas puedan comparar o confirmar sus apreciaciones iniciales.

Se hace necesario que estos momentos se lleven a cabo con cada equipo, de manera que cada uno de ellos tengan la oportunidad de vivir la experiencia y de participar y compartir sus construcciones con sus demás compañeros.

Producto final – Cierre

Como producto final de este taller se hará la socialización de las grabaciones que cada niño y niña trajo consigo, y que fueron solicitadas en la primera sesión: los dos tipos de grabaciones –sonidos del barrio o del hogar y una narrativa sonora-, se expondrá ante todo el grupo cada una de estas construcciones para que así, entre todos como curso, logren descifrar la historia y los sonidos presentes en cada grabación. Posterior a la reproducción de cada audio, se propone destinar un tiempo de diálogo que le permita a los niños y niñas compartir sus sentires y construcciones en torno a cada producto.

Segundo taller – Relatos de viñeta en viñeta

La lectura de cómics o historietas se traduce en una herramienta valiosa para empezar a trabajar la lectura de imágenes, antes que palabras o frases; este texto favorece el aprendizaje de vocabulario, la expresión oral y la comprensión lectora a través de habilidades inferenciales y procesos de concentración, imaginación, argumentación y secuencialidad a nivel escritural e imaginativo. Para este taller se propone el comic como tipo de texto que favorece la diversificación de la lectura, ya que gracias al ensamblaje entre texto e imagen es posible navegar en la lectura desde diferentes códigos lingüísticos, lo cual permite el enriquecimiento de los procesos lectores.

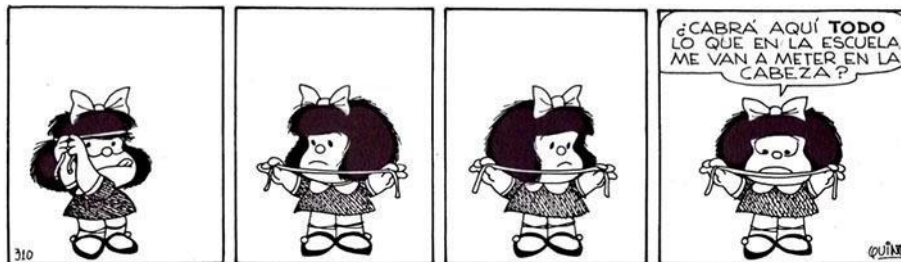
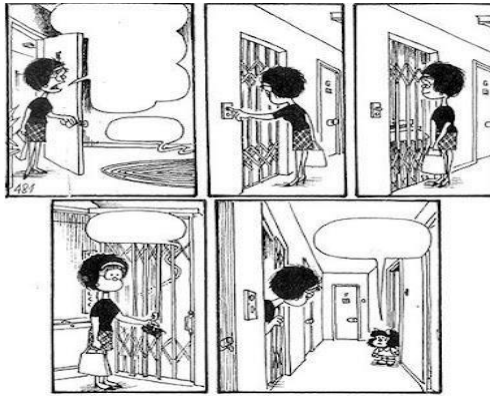
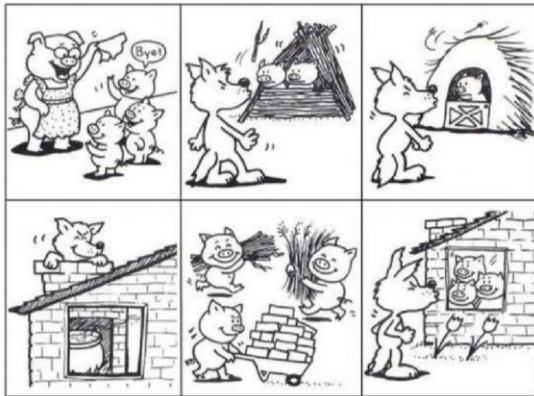
Objetivos

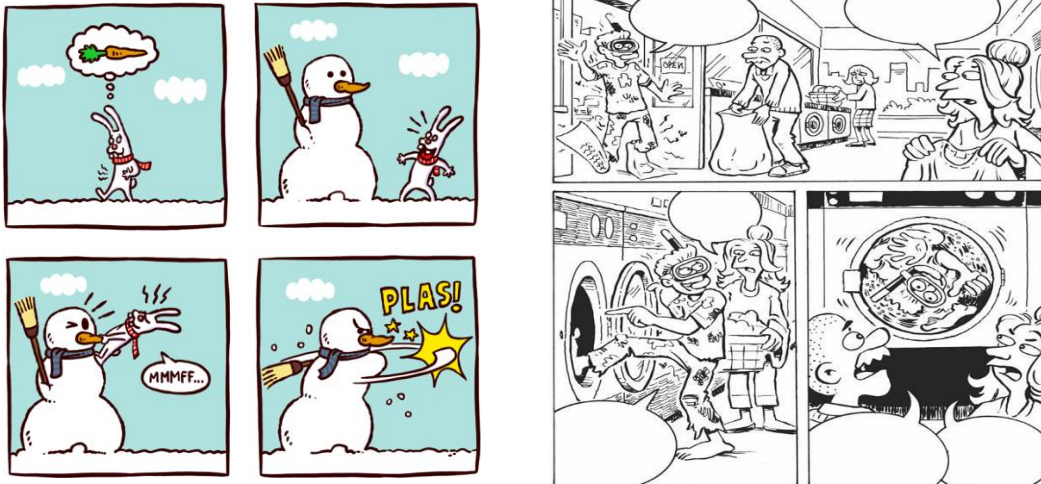
- Fomentar la lectura a través de narraciones secuenciales, como el comic y la historieta, que posibiliten establecer relaciones entre texto e imagen, enriquecer las habilidades lectoras y la construcción interpretativa de niños y niñas.
- Movilizar en los niños y niñas procesos de lectura comprensiva y crítica que les permita potenciar procesos como la significación y secuencialidad narrativa.

Texto propuesto	Estrategias
<ul style="list-style-type: none"> - Comic: La imagen y el texto como constructores de narrativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relación entre texto e imagen como elementos para lectura de comic e historietas. - Formulación de predicciones e inferencias sobre las imágenes que se leen. - Identificación de secuencias en los comics e

	<p>historietas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Creación de narrativas secuenciales por medio del ensamblaje entre imagen – texto.
--	--

Materiales





Primera Sesión

Desarrollo del taller

Para este taller se contempla la idea de una preparación de materiales, es por tal razón que a los niños y niñas se les pide que, para la primera sesión del taller, preparen su comic favorito, y en caso de no tenerlo, se invita a realizar la búsqueda y selección de un comic que llame su atención.

Primera Sesión

- Primer momento

Al inicio de la primera sesión, y como primer momento, se hace una ronda de preguntas con la finalidad de hacer reconocimiento de la información previa con la que los niños y niñas llegan al aula, preguntas como ¿cuál es tu cómic favorito? ¿qué características tienen los comics? O ¿crees que las imágenes cuentan historias? invitan al diálogo y al cuestionamiento de materiales existentes; adicionalmente, se invitará a realizar una primera lectura de comics en grupo, para ello se dispondrá de un comic que será compartido y a

través de este se tratarán de comprender las características, de contenido y forma, que lo componen.

- **Segundo momento**

Una vez los niños y niñas se hayan familiarizado con el comic, se les invita a realizar tres tipos de actividades utilizando tres tipos de comics; en primer lugar, se propone que los niños y niñas organicen un comic, únicamente con imágenes y que está desorganizado, es decir, que no existe secuencialidad entre una viñeta y otra. En segundo lugar, se utiliza un comic con imágenes y sin texto, que cuenta únicamente con las burbujas para los diálogos, allí los niños y niñas han de completarlos y crear una historia sin dejar de lado lo que las imágenes narran. En tercer lugar, se les dará un comic completo, es decir, con texto e imagen, y se propone que los niños y niñas logren crear una nueva viñeta, manteniendo la secuencialidad e historia que maneja desde un inicio el comic propuesto.

Al finalizar cada momento se hará un diálogo para observar el trabajo realizado y verificar si el material creado cumple con las características para ser considerado comic, o no.

Segunda sesión

La dinámica propuesta para esta sesión es el trabajo individual y grupal; en un primer momento y teniendo en cuenta los trabajos previos con los diferentes comics, se invitará a los niños y niñas a crear su propio comic desde cero, es así como podrán elegir sobre la forma -imagen acompañada de texto o únicamente imágenes-, y la historia que van a plasmar en él. En este momento de cierre el trabajo será desarrollado en equipo, para ello se invita a los niños y niñas a crear un comic que cuente con seis viñetas como única

indicación, es decir, podrán determinar si utilizan imagen, texto, o ambos. Los niños y niñas podrán elegir uno de los comics que haya sido realizado por sus compañeros y darle continuidad hasta completar seis viñetas, sin perder secuencialidad ni coherencia entre los códigos utilizados.

Una vez cada grupo haya realizado su comic, se recogerán y repartirán aleatoriamente, ello con la finalidad de que cada niño y niña tenga la oportunidad de conocer lo que sus compañeros han realizado y de reconocer la multiplicidad de formas en las que se puede elaborar un comic.

Producto final - Cierre

Para este último momento se piensa un gran trabajo en equipo; se propone la elaboración de un solo gran comic por grupos de cuatro estudiantes, para ello se les dan dos indicaciones: un tema sobre el cual orientar la historia, y el tipo de comic, es decir, si tiene texto e imágenes, o solo imágenes; para ello, se darán espacios en los cuales, teniendo en cuenta las indicaciones, cada integrante del grupo, elabora una sola viñeta. En segundo lugar, se socializarán las cuatro viñetas realizadas y, en tercer lugar, se dará paso a un diálogo que permita establecer cuál debería ser el orden de las viñetas para lograr una historia con secuencialidad y, por lo tanto, con coherencia.

Posterior a la socialización de cada comic, se propone destinar un tiempo de conversación el cual permita que los niños y niñas compartan sus experiencias trabajando individualmente, en equipo, y con otro tipo de materiales.

Tercer taller – Entre imagen y texto: Una historia narrada.

El trabajo con el libro álbum como material de lectura, invita a explorar los diversos lenguajes artísticos y sus posibilidades de significación. Al contar con un formato que propone una bidireccionalidad entre las imágenes y texto se promueve la lectura en múltiples formas, a la vez que fomenta la construcción de criterios estéticos para transmitir la visión propia del mundo.

Objetivos

- Promover en los niños y niñas procesos de interpretación, comprensión, asociación y exploración de mundos simbólicos, a partir de la lectura de libros álbum y los elementos que lo conforman.
- Favorecer el gusto y la lectura de libro álbum como texto que ofrece una pluralidad de oportunidades de lectura vinculando texto e imagen.

Tipo de texto	Estrategias.
<ul style="list-style-type: none"> - Libro álbum: Narrativas a través de texto e imagen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretación de imágenes. - Relación e interpretación de imagen y texto. = Formulación de preguntas diversas. - Exploración de elementos que conforman un libro álbum.

Materiales

Libro álbum

- ¿De qué color es un beso? - Rocío Bonilla.

- Por 4 esquinitas de nada - Jérôme Guillier
- El desastre - Claire Franek.
- El cazo de Lorenzo – Isabelle Carrier.

Desarrollo del taller

Para este taller se invita a la preparación previa de material de trabajo, para tal fin se les solicita a cada niño y niña que seleccione su libro álbum favorito y lo lleve al encuentro, en caso de no tener un libro álbum en casa, se les invita a visitar una biblioteca pública o acudir a bibliotecas populares.

Primera sesión

- Primer momento

Para iniciar la primera sesión y, considerando que podría ser la primera interacción de muchos niños y niñas con otros libros álbum, es importante partir de una serie de preguntas como ¿sabías lo que era un libro álbum? ¿los libros que usan en el colegio son libros álbum? que permitan desarrollar dos procesos al interior del aula: el reconocimiento de características de contenido y forma con las que puede contar el libro álbum, así como dejar en evidencia aquellos conocimientos previos con los que cuentan los niños. Este primer momento de diálogo permitirá que se realice un acercamiento al libro como material -las ilustraciones de su portada, el título, y lo que probablemente sucederá en la historia-.

Una vez se haya culminado la fase de preguntas, se invitará a realizar una lectura en voz alta, dirigida por las maestras, de dos tipos de libros: libro álbum y libro ilustrado. La indicación será que, teniendo en cuenta todo lo que se aprendió en el momento anterior, los niños y niñas logren identificar cuál es el libro álbum, y cuál es el libro ilustrado.

- Segundo momento

Este momento de la sesión estará destinado a compartir los libros álbum que cada niño y niña trajo consigo para este encuentro. Inicialmente se extiende una invitación para aquellos niños y niñas que, por iniciativa propia, deseen hacer la lectura en voz alta de su libro álbum favorito; luego de cada lectura se invita a los demás niños y niñas a que, teniendo en cuenta la lectura que acaba de realizar su compañera o compañero, le formulen preguntas en torno al libro que acabó de leer. Como indicación se les recomienda hacer preguntas sobre aquellas cosas que les interese saber acerca de la narrativa leída y sobre los motivos y sentires que llevó a su compañero o compañera elegir ese libro y no otro.

Finalizado este momento, se le pedirá a cada niño y niña que, en una mesa dispuesta por la docente, ubique su libro de forma tal que sea visible para sus demás compañeros y compañeras. Una vez cada uno logró acomodar su libro en la mesa, se les invitará a que inicialmente, de manera individual, elijan entre todos los libros dos ejemplares que le llamen la atención; seguido de ello, se dará un tiempo para que cada niño y niña tenga la oportunidad de leer detalladamente los dos libros que eligió, y a su vez pueda completar la lectura de ambos, todo esto antes de finalizar esta primera sesión.

Para dar por terminado el encuentro, se les pide a los niños y niñas que dejen seleccionados los libros que van a leer en la segunda sesión de este taller, para ello se les recomienda anotar en algún lugar el nombre de los libros elegidos.

Segunda Sesión

Para dar inicio a esta segunda sesión, y con la idea de recopilar memorias sobre las lecturas individuales y grupales que se realizaron en la sesión previa, se les pide a los niños y niñas que seleccionen un elemento de alguno de los libros álbum que leyeron en el

anterior encuentro -el elemento puede ser un personaje o un objeto que aparezca dentro de las historias-, y lo dibujen; la idea de esta actividad es lograr la creación de un gran libro álbum que recopile los elementos, personajes u objetos que destacaron de otros libros álbum.

Una vez se haya finalizado dicha actividad, se propondrá una nueva lectura, esta vez individualmente; para tal fin, los niños y las niñas deberán retomar los materiales que seleccionaron en el primer encuentro y las deberán culminar. Una vez cada niño haya leído los cuatro libros que más le llamaron la atención, deberán seleccionar uno como su favorito, y ahora se dará paso a una lectura en voz alta y grupal, la cual será dirigida por el niño o la niña que haya seleccionado el libro y lo decida compartir con los demás, además de contar con la ayuda del dueño del libro, quien será el encargado de presentarlo ante el curso.

Producto final - Cierre

Para el cierre de este taller, se invitará a los niños y niñas a elaborar una carta donde el destinatario sea el dueño del libro que cada uno eligió como su favorito. Para prevenir que alguno de los niños o niñas se quede sin recibir una carta para su libro, se invita a que la docente a cargo elabore en el tablero una lista de los libros que se llevaron al aula, así cada niño y niña podrá ver si el libro que había elegido como su favorito ya fue seleccionado y pueda elegir entre los otros tres que leyó.

Para elaborar dicha carta se darán las siguientes indicaciones: el título deberá contener una frase de agradecimiento como *“gracias por compartirnos tu libro”* o *“gracias por traer esta historia”*, en el contenido de esta carta, cada niño y niña deberá intentar compartir con su compañero los sentires, las preguntas y los motivos que lo llevaron a escoger ese libro como su favorito sobre todos los otros; al final de la carta

deberá aparecer la firma del remitente. Finalmente, cada carta deberá guardarse en el libro que la inspiró, para que así, cada niño y niña regrese a casa con su libro y una carta.

Cuarto taller – Uno, dos, tres... paso a paso.

El trabajo con textos instructivos resulta ser una herramienta provechosa en los procesos de lectura, ya que, afianza en los niños y niñas habilidades como la interpretación y la comprensión lectora.

Objetivos

- Movilizar en los niños y niñas procesos de comprensión, construcción individual y colectiva de textos instructivos para fomentar el reconocimiento de estructuras secuenciales en narrativas.

Tipo de texto	Estrategias
- Textos instructivos.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de lo que es un texto instructivo. - Identificación de elementos textuales e icónicos contenidos en diversos textos instructivos. - Diálogo sobre los procesos necesarios para seguir textos instructivos.

Materiales



¹¹ Origami. Tomado de <https://www.youtube.com/watch?v=GpFBUuzGmAQ&feature=youtu.be>

GALLETITAS DE MIEL Y AVENA

INGREDIENTES:









50 g DE  180 g DE 
 250 g DE  120 g DE  2  

PREPARACIÓN:















MEZCLAR EN UN  LA , LA  Y EL . HACER UN HOYO, COLOCAR LA  Y LOS  Y REVOLVER CON  HASTA LOGRAR UNA PASTA, AÑADIENDO . ENMANTECAR BIEN UNA  Y PONER EN ELLA VARIAS  DE LA PREPARACIÓN, BIEN DISTANCIADAS ENTRE SÍ. COCINARLAS EN  MODERADO (180°) HASTA DORARLAS.

FIDEOS CON SALSA DE LEGUMBRES

INGREDIENTES:

1  1  1  2  1 kg DE  1 
 8  DE ACEITE 4 DIENTES DE  NECESARIA

PREPARACIÓN:

PICAR LAS  Y LOS DIENTES DE , PONERLOS EN UNA  CON LAS  DE ACEITE, PREVIAMENTE CALENTADO, LUEGO DE UNOS 10 MINUTOS, AGREGAR LA  TROZADA EN CUBITOS, COCINAR UNOS MINUTOS Y POR ÚLTIMO PONER LOS , EL  Y LA . UNA VEZ QUE TODO ESTÉ COCIDO, AGREGAR LOS  Y LAS . DEJAR QUE SE COCINE DURANTE 15 MINUTOS MÁS. EN UNA  PONER ABUNDANTE CANTIDAD DE AGUA, CON UN POCO DE  Y, CUANDO COMIENCIE A HERVIR, AGREGAR LOS  Y COCINARLOS HASTA QUE ESTÉN TIERNOS. COLAR LA PASTA, PONERLA EN UNA  Y VOLCAR LA SALSA CON LEGUMBRES.

Desarrollo del taller

Primera Sesión

Para este taller se requiere de una preparación previa de los recursos a utilizar, con tal finalidad se les solicita a cada niño y niña que haga la búsqueda y selección de un origami que pueda elaborar, ya que son ellos mismos quienes deberán enseñarles a sus compañeros la forma correcta para realizarlo, y lo practique para las sesiones en las cuales tendrá lugar el taller.

- Primer momento

Para dar inicio al taller se les comunicará a los niños y niñas que, durante esta primera sesión, se estará trabajando alrededor de cuatro estaciones dispuestas al interior del aula. En la primera estación se trabajará, de la mano de la docente la elaboración de un

primer origami, las instrucciones para realizar esta actividad serán brindadas en voz alta, los niños y niñas deberán seguir las indicaciones para culminar esta primera estación con éxito, este momento se traduce en un gran trabajo grupal.

Una vez el origami se haya completado, se dará paso al planteamiento de una serie de preguntas que motiven a los niños y niñas para descubrir el tipo de material que se trabajará en el taller, cuestionarles ¿qué acabamos de realizar? o ¿qué hicimos para lograr tener todos la misma figura? Dan paso a reconocer el texto instructivo como un material susceptible a ser leído, así como un material que enriquece una serie de prácticas en la vida real; adicionalmente, estas preguntas invitan a los niños y niñas a que elaboren deducciones sobre cómo se presenta un texto instructivo y cómo se puede trabajar en el aula.

- **Segundo momento**

Para iniciar con el segundo momento de este taller se conformarán tres grupos; cada grupo deberá tener la misma cantidad de participantes. El aula a su vez estará dispuesta para tres diferentes estaciones en las cuales los niños deberán realizar diferentes actividades con textos instructivos; dichas estaciones y sus actividades serán descritas así:

En la primera estación se propone que los niños y niñas ordenen los pasos de una receta, para tal fin se habrán dispuesto una serie de tarjetas en las cuales estarán escritos los pasos para elaborar algo –comida, manualidad o actividad-, es así como el grupo deberá determinar cuál es el orden de las indicaciones para que, al terminar de poner en secuencia cada una, se logren comprender de manera clara los pasos que se deben seguir para completar el texto instructivo.

En la segunda estación, cada grupo deberá crear dos animales con plastilina. Para que el primer grupo pueda moldear sus dos animales, será la docente quien indique la

primera figura que se deberá realizar y los pasos que se deberán seguir para su construcción. Una vez terminada esta explicación, el primer grupo deberá construir la figura explicada por la maestra y seguido de ello, proponer una nueva figura y su respectivo texto instructivo, en el cual, de manera detallada, se dé cuenta de los pasos a seguir para su elaboración, y que le sirva como guía al siguiente grupo en pasar. Cada grupo deberá observar el último animal presente en la mesa, leer los pasos señalados y, a partir de ellos, construir su primer animal.

En la última estación se encontrarán dispuestas tres bolsas: cada bolsa tendrá en su interior diferentes materiales que representarán una misma temática -fiesta de cumpleaños, graduación y celebración de navidad-; al llegar a la estación, cada grupo deberá elegir una de ellas y, teniendo en cuenta los materiales que se encuentran dentro, tratarán de identificar la temática u ocasiones en la que estos elementos son utilizados. Una vez esta actividad se culmine, como equipo deberán construir un texto instructivo que enseñe o guíe al lector sobre cómo utilizar de manera correcta los elementos presentes en la bolsa elegida.

En el cierre de esta sesión se invitará a que cada grupo se reúna para pensar y decidir qué origami compartirán con sus demás compañeros en la próxima sesión, una vez tomada esta decisión, cada grupo tendrá un tiempo para planear la manera en la que les explicarán a los demás grupos los pasos para crear aquel origami.

Segunda Sesión

Para el inicio de esta segunda sesión se destinará el orden en que cada grupo compartirá con sus demás compañeros los pasos para realizar la figura en origami que como equipo de trabajo eligieron. Cada grupo deberá explicar de manera clara los pasos a seguir para la elaboración de su figura, y los integrantes de los demás grupos deberán seguir

en sintonía los pasos explicados: esto se hará por cada equipo de trabajo, así al finalizar cada niño y niña tendrá consigo tres figuras en origami.

Producto final- Cierre

Para finalizar este taller, se propone que una vez todos los niños y niñas hayan realizado los origamis correspondientes al número de grupos, elaboren su propia versión de un texto instructivo; para tal fin, deberán seleccionar solo uno de los origamis que sus compañeros les compartieron, y con el deberán elaborar un texto instructivo en el cual se explique el paso a paso para realizar el origami elegido. En la construcción de dicho material deberán utilizar imágenes de referencia –dibujos, ilustraciones- en las cuales se indiquen el tipo de dobleces que se deberán realizar, así como las flechas que indicarán el orden del movimiento, además de precisar si se requiere la elaboración de detalles adicionales -decoraciones-.

Quinto taller – Ente trazos y pinceladas.

La pintura resulta ser un material que cuenta con una amplia diversidad de técnicas que *“les permite a los niños potenciar sus capacidades intelectuales, ampliar su vocabulario, y su forma de comunicación”* (Mujica, Rodríguez, 2016, p. 4), por lo cual resulta importante generar espacios en los cuales se acerquen a las diversas técnicas que se pueden implementar, alrededor de la pintura, en los procesos de enseñanza y aprendizaje de habilidades de lectura.

Objetivos

- Potenciar en los niños y niñas la lectura de pinturas para el enriquecimiento del pensamiento creativo y el reconocimiento de la función comunicativa del arte.
- Movilizar procesos de lectura que potencien la capacidad para relacionar, evocar e interpretar, a través del reconocimiento de la pintura como un lenguaje de representación susceptible a ser leído.

Tipo de texto	Estrategias
Pinturas como texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento y exploración de la función comunicativa del arte. - Exploración de la capacidad de evocación y representación en la lectura de pinturas. - Acercamiento literario a los elementos que componen piezas artísticas

Materiales

Pintura

- “La noche estrellada” – Van Gogh.



- “El Grito” - Edvard Munch.



- “Impresión, sol naciente” - Claude Monet.



- “Los tres músicos” - Pablo Picasso.



- “El beso” - Gustav Klimt.



- “La mujer ante el espejo” - Pablo Picasso.



Desarrollo del taller

Primera Sesión

- Primer momento

En este primer momento se invitará a los niños y niñas a observar y leer seis pinturas de diferentes autores, para ello, con anterioridad, la docente deberá distribuir en las paredes del aula cada pieza; cada una de ellas estará acompañada con el nombre de su respectivo pintor, título y una pregunta que invite posteriormente a un diálogo en torno a las lecturas que les llevó a generar una respuesta a dicha pregunta; por lo que se espera que los niños y niñas al observarlas hagan lectura de estos datos y de la pintura misma.

Una vez terminado el espacio de observación y lectura, la docente le repartirá a cada niño y niña veinticinco estrellas de papel que deberán utilizar para adjudicarle una puntuación a cada pieza de arte. Seguido de ello será la docente, en compañía de los niños y niñas, quienes identifiquen el puesto que tendrá cada pintura con respecto al número de estrellas que le acompañen. Culminada esta etapa, se iniciará un momento de intercambio, donde los niños y niñas estarán invitados a compartir con sus demás compañeros las apreciaciones que les suscitó cada una de las pinturas presentes en su aula de clase, además de las respuestas a las preguntas que acompañan las pinturas. Este momento de diálogo estará destinado a recoger voces y sentires de los niños y niñas a partir de las lecturas que realizaron, así como a despejar las dudas que puedan presentarse al trabajar con la pintura como tipo de texto.

- Segundo momento

Antes de dar inicio al segundo momento, la docente habrá preparado previamente una bolsa la cual contendrá papeles de colores –estos papeles organizarán pequeños grupos

de cinco personas-; cada niño y niña deberá sacar un papel de la bolsa, y se agruparan aquellos que tengan el mismo color en el papel.

Una vez se hayan conformado los grupos, la docente les mostrará cinco pinturas reconocidas, así como el nombre y el autor de estas; cada grupo seleccionará una pintura, y cada niño y niña que conforme el grupo deberá realizar su propia versión de esta, a su vez deberán crear un nuevo título, y añadir una descripción en la cual se dará cuenta de lo que el autor -en este caso los niños- decidieron representar en su versión. Al finalizar este momento se tendrán cinco versiones originales de pinturas, y para cada una de ellas, cinco versiones elaboradas por los niños y niñas.

Para dar cierre a esta primera sesión, se les pide a los niños y niñas guardar correctamente las pinturas que elaboraron para que puedan llevarlas nuevamente, ahora como material de trabajo, para el siguiente encuentro correspondiente a la segunda sesión del taller.

Segunda Sesión

Para iniciar la segunda sesión de este taller se invita a que los niños y niñas, teniendo en cuenta las pinturas que crearon, se reúnan nuevamente en los grupos establecidos previamente, y creen una nueva galería de arte, esta vez deberán colocar sus versiones junto a las pinturas originales. Esta galería de arte será interactiva, para tal fin se les entregarán a los niños y niñas unos papeles en blanco en los cuales podrán escribir comentarios sobre las pinturas de sus compañeros, hacerles preguntas o mencionar lo que más les gusto de cada versión en específico.

Al finalizar esta actividad se espera que las pinturas hayan sido observadas, leídas y comentadas por los estudiantes.

Producto final - Cierre

Como producto final, y teniendo en cuenta que cada niño y niña logró tener un mayor acercamiento a la creación y lectura de diferentes obras, se le invitará a cada estudiante a que cree su propia pintura, para ello, se propone no intentar copiar pinturas existentes, ni las trabajadas en el transcurso del taller.

Se invita a la docente a que, finalizado el espacio de creación, les permita a sus estudiantes ubicar su obra de arte en un espacio visible del aula para que así, tenga lugar una galería de artes, que se espera pueda ser expuesta por sus autores y admirada por sus demás compañeros y compañeras.

Sexto taller – Pedacitos del alma en prosa y verso.

Acercar a los niños y niñas a la lectura de textos poéticos resulta ser una experiencia enriquecedora y necesaria en el reconocimiento de saberes, así como de aquellas voces que a través de la cultural oral y creativa expresaron sus creencias, sentimientos u opiniones.

Objetivo

- Promover la lectura de textos poéticos como elementos que favorecen actos de lectura creativos y la estimulación de la memoria auditiva y rítmica.
- Fomentar en los niños y niñas procesos de interpretación y comunicación oral y escrita, a través de la lectura y declamación de textos poéticos que favorecen el enriquecimiento del vocabulario y el uso estético del lenguaje.

Tipo de texto	Estrategias
<ul style="list-style-type: none"> - Poéticos: poesía, poemas-. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo sobre los conocimientos de los niños y las niñas acerca de la poesía. - Reflexión sobre los sentires de niños y niñas frente a estos textos. - Acercamiento a la estética del lenguaje en la creación de textos poéticos.

Materiales

- “*Preguntario*” – Jairo Aníbal Niño.
- “*¿Cómo se dibuja?*” - Gloria Fuertes.

Desarrollo del taller

Primera Sesión

- Primer momento

Para iniciar este primer momento, se invitará a los niños y niñas a preguntarse sobre aquellas historias que se sepan de memoria, si saben qué tipo de material es ese y si pueden nombrarlo o categorizarlo.

Una vez se haya dado este primer momento de preguntas, la docente a cargo explicará que la poesía como texto será el material dispuesto para el trabajo a lo largo del taller; seguido a ello, se da paso a realizar una lectura en voz alta a cargo de la docente, del poemario escrito por Jairo Aníbal Niño titulado “*Preguntario*” (1998), para realizar esta lectura se seleccionaron cinco poemas que llevan como títulos una serie de preguntas - ¿qué es el mar? ¿qué es el silencio? ¿qué es una gaviota? ¿qué es un gato? Y ¿qué es una nube? - antes de hacer lectura completa de dichos poemas, se darán espacios para que los niños y niñas puedan establecer inferencias y comentar sobre las posibles respuestas a dichas preguntas. Dichas inferencias tendrán lugar antes de la lectura de cada poema.

- Segundo momento

Una vez terminada la lectura del preguntario, y finalizado el espacio de diálogo entorno a las inferencias que este les suscitó, se le invitará a cada niño y niña a crear su propia versión; su preguntario deberá contener cinco preguntas de su autoría, y estar acompañadas de una respuesta metafórica que dé cuenta del cuidado y la estética del lenguaje. Finalizado este momento de creación, cada niño y niña deberá compartir en voz alta con sus demás compañeros y compañeras las cinco preguntas que creó para su preguntario.

Segunda Sesión

Para esta segunda sesión, se realizará una nueva lectura en la que se abordarán tres poemas de Gloria Fuertes titulados: *¿cómo se dibuja un niño?* *¿cómo se dibuja un paisaje?* *¿Cómo se dibuja un castillo?*

La lectura de cada poema deberá ser dirigida por la docente, quien a su vez deberá declamar en dos ocasiones el mismo poema; en el primer acercamiento a cada poema, se recomienda invitar a los niños y niñas a cerrar sus ojos y escuchar con atención la declamación que está realizando la docente; se invita a que, finalizada esta primera lectura, la docente posibilite un espacio de diálogo que le permita a los niños y niñas conversar sobre sus sentires con respecto a lo leído.

Una vez culminada esta plática, nuevamente será la docente quien deberá declamar en voz alta el mismo poema, pero esta vez se invitará a que cada niño y niña intenté ir dibujando aquel poema.

Producto final - Cierre

Para dar cierre al taller, la docente habrá realizado previamente unos esquemas de libros que contengan cuatro páginas para que los niños las intervengan en este punto de la sesión. En primer lugar, la docente invitará a los niños y niñas a realizar su propia versión de *¿cómo se dibuja?* y para ello se les propone hacer la elección de un elemento que quieran plasmar en su poema y que, con él, escriban sus versiones. Una vez se haya finalizado esta primera creación poética, se les repartirán los esquemas de libros, en ellos deberán elaborar una portada para su poemario, así como un título; en segundo lugar, los niños deberán declamar sus creaciones en voz alta, y nuevamente ocurrirá en dos ocasiones: la primera tendrá como objetivo que sus compañeros escuchen los poemas, y en la segunda

ocasión, deberán dibujar el poema; al finalizar la ronda de socialización, cada niño y niña deberá tener dibujados cuatro de los poemas de sus compañeros, para así haber creado su propia versión ilustrada de los *¿cómo se dibuja?* compartidos en el aula.

Finalmente se dará un espacio para que se socialicen las diferentes construcciones que se hicieron alrededor de la poética que se manejó en este taller, para que así sus demás compañeros tengan la oportunidad de hacer lectura de las diferentes construcciones.

5. PRIMEROS ACERCAMIENTOS A LA LECTURA DE TIPOS DE TEXTO

Este diseño de propuesta pedagógica y los talleres contenidos en ella, son el resultado de un previo acercamiento a la lectura de otros tipos de texto aplicados en talleres previos a la consolidación de los aquí descritos, por ello es necesario mencionar que, desde estos primeros acercamientos siempre se mantuvo la idea inicial de trabajar los procesos de lectura con diferentes tipologías textuales; éstos fueron de vital importancia para consolidar las bases sobre las cuales se construyeron cada uno de los talleres desde los tipos de texto seleccionados, los momentos para su abordaje y las estrategias a trabajar. Por otro lado, se cuenta con recopilaciones en diarios de campo que logran evidenciar los sentires y experiencias que tuvieron los niños y niñas con estos tipos de texto.

Si bien se reconoce que la modalidad investigativa corresponde a diseño de propuesta, se considera necesario e importante mencionar que en los primeros acercamientos se implementaron unas primeras versiones de los talleres descritos anteriormente, y si bien no está contemplada la misma estructura, si permitió vislumbrar las habilidades y estrategias de lectura de niños y niñas, al enfrentarse a los tipos de texto propuestos.

Señalado esto, durante el año 2021 se realizaron tres talleres en la IED Fernando Mazuera Villegas esta vez con un grupo de tercero (301) de la jornada mañana, el cual actualmente cursa cuarto de primaria. A continuación, se describirán esas tres sesiones en las cuales se abordaron tres tipos de texto: fotografía-pintura, paisaje sonoro y comic-historieta, se hará un análisis sobre los resultados que se vieron teniendo en cuenta los objetivos que se plantearon y las actividades que se desarrollaron, además de evidenciar información recopilada en diarios de campo sobre experiencias y sentires de los niños y niñas.

- **Pintura, fotografía:**

El primer acercamiento a la lectura de pinturas y fotografías tuvo lugar el veinticuatro de septiembre del 2021. Con el objetivo de potenciar en los niños y niñas la expresión, percepción y organización a través de una nueva técnica para el manejo de la pintura como un lenguaje de representación (*ver anexo 7*). En este taller se les pidió a los niños y niñas traer una fotografía de sus familias y una donde estuvieran solo ellos, además de pintura. La actividad central consistía en representar dicha foto con la pintura, es decir, replicar su fotografía, y una vez lo hicieran debían compartir la historia de la foto seleccionada. Sin saberlo, muchos de los niños eligieron fotos que habían marcado sus memorias con recuerdos agradables, tristes o nostálgicos, y solo fueron conscientes de ello al preguntarles el porqué de su elección. Aquí fue de vital importancia contarles que esos sucesos no están escritos de manera textual, ni mucho menos se pueden leer de manera escrita, pero aun así las historias se quedaron grabadas en sus memorias y pueden leerlas a través de los recursos que les brindan sus recuerdos.

Esta propuesta permitió que niños y niñas, desde la virtualidad, lograrán reconocer que incluso en las imágenes se encuentran representadas historias, y que esas historias se narran, se cuentan y se escuchan; preguntar sobre el qué sucedía al momento de tomar la foto, qué paso después de capturar un momento, o cómo fue que se tomó la foto, no solo les permitió a los niños pensar en esas respuestas, sino que les dio paso a reconocer en cada material un posible texto que se lee, y que debemos encontrar la forma para reconocer el mensaje que tiene en sí mismo.

Como conclusiones quedan dos elementos: en primer lugar, que los niños y niñas logran reconocer, leer, transmitir y compartir con otros, los mensajes que encuentran en materiales diferentes al texto escrito y, en segundo lugar, deja en evidencia la posibilidad de

trabajar una idea global de los lenguajes y entornos que comunican para el enriquecimiento de las habilidades de lectura diversas, con tipos de texto y tipos de lectores.

- **Narraciones y paisajes sonoros:**

El acercamiento al paisaje y a las narraciones sonoras como tipos de texto tuvo lugar el primero de octubre del 2021, el objetivo propuesto fue movilizar en los niños y niñas procesos de lectura a través del canal auditivo, que permita trascender la lectura textual y hacer uso de la memoria sonora como una herramienta para la construcción de significado (*ver anexo 8*). El trabajo con paisajes sonoros se orientó desde la idea de reconocer elementos del entorno y relacionarlos con los sonidos que estos producen, como ejemplo el sonido del agua en movimiento, con un río o con una regadera. Esta actividad resultó ser algo compleja en un primer momento, sin embargo, al reproducir más de un sonido y de ser conscientes de aquello que se está escuchando, los niños y niñas agudizaron sus sentidos y comenzaron a responder a las preguntas de manera acertada.

Este trabajo, implementado en la virtualidad, dio paso a que los niños y niñas reconocieran que todo lo que nos rodea, nuestro entorno, tiene elementos que nos permiten leerlos, crearlos y compartirlos. Los sonidos como tipo de texto el cual se percibe con la escucha, preferiblemente atenta, da paso a reconocer que los textos pueden relacionarse con el entorno, y que las narrativas que vinculan sonoridad no solo enriquecen el proceso de escucha, sino que llenan de significados y nutren los procesos de lectura que se realizan para cada texto.

Como conclusiones se hace evidente la necesidad de reconocer que los niños y niñas, como sujetos inmersos en un mundo rico en sonoridad, están susceptibles a hacer lectura de cómo se escucha su entorno; proponer preguntas difíciles no supone un limitante,

sino una posibilidad para pensarnos en los sonidos como textos, incluso se evidencia que “*algunos de los sonidos se reconocieron muy rápido, como el caso de los pasos, pero otros se debieron reproducir varias veces, como el caso del sonido de la ducha al bañarse*” (*Diario de campo, 2021*). Es entonces que preguntar sobre ¿cómo se escuchan los pasos de los miembros de la familia en casa? O ¿cómo se escucha el patio de su colegio? e incluso ¿cómo se escucha cuando desayuna alguien?, invita al desarrollo de sensibilidad y memoria auditiva como recurso comunicativo.

- **Comic – Historietas:**

El acercamiento al taller en el que se seleccionó como tipo de texto al cómic y las historietas fue implementado el ocho de octubre del 2021 y definió como objetivo estimular la interpretación de imágenes y la lectura de material diverso al proponer espacios propicios para la creación de historias secuenciales (*ver anexo 9*). Para este trabajo se propuso que los niños y niñas, teniendo como referencia una lectura inicial del cómic en diversas formas - solo con texto, con imagen y texto, y solo con imagen- lograran completar una viñeta de una historieta seleccionada, dándole continuidad a la historia, y posteriormente, se encargarían de crear desde cero una historieta con secuencialidad, tanto en imagen como texto.

Esta actividad, pese a que podría considerarse algo arriesgada, logró mantener a los niños atentos ya que maneja dos tipos de código – escrito e icónico- lo cual no solo les intriga, sino que los ubica en otra posición, ya no tan rígida y académica. Se desarrolló de manera presencial y dejó en evidencia que los niños y niñas son capaces de, en primer lugar, continuar un hilo secuencial de una historia, independientemente del formato en el cual sea presentada, además de que logran crear nuevas historietas o comics, en formatos

diversos, manteniendo coherencia entre los elementos que representan (*ver imagen 1*). La creación de historia a través de personajes y cuadros de diálogo supone un gran trabajo, no solo escrito, sino creativo, es decir, los niños y niñas no solo deben completar y dibujar, sino que han de pensar un tema, desarrollar un inicio, seleccionar un problema a desarrollar y generar un desenlace en el cual se de cierre a cada uno de los personajes creados; el comic en sí invita a leer desde diversas habilidades y a crear mensajes desde diversos códigos.

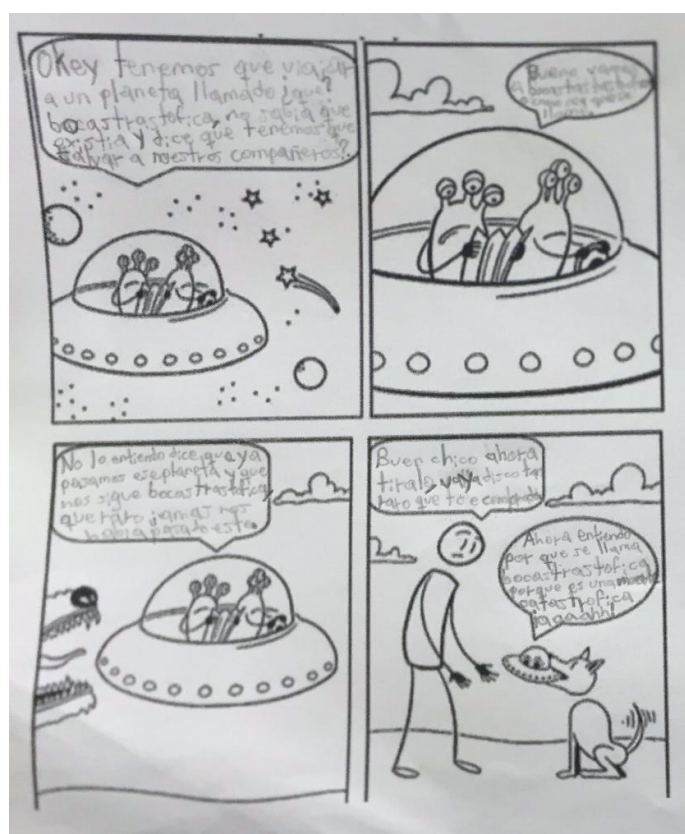


Imagen A – “Okey, tenemos que viajar a un planeta llamado ¿qué? Bocatastrófica, no sabía que existía y dice que tenemos que salvar a nuestros compañeros”- “Bueno, vamos a bocatastrófica o como quiera que se llame” – “No lo entiendo, dice que ya pasamos ese planeta y que sigue bocatastrófica, que raro, jamás nos había pasado esto” – “Buen chico, ahora tiralos, vaya disco tan raro que te he comprado” – “ahora entiendo por qué se llama bocatastrófica, porque es una muerte catastrófica ¡ajajajaj!”

De este trabajo surgen conclusiones bastante significativas que abarcan el hecho de que la lectura y creación de historias, y por lo tanto mensajes, no se debe limitar a un único

material ni a un único código, sino que ha de reconocer la capacidad comunicativa de cada elemento ya que los comics y las historietas hacen parte de esos materiales que son sencillos, prácticos, novedosos además de comprensibles, con los cuales se logra ampliar la capacidad cognitiva de cada niño y niña, dentro y fuera del aula.

El diseño de la propuesta pedagógica para la diversificación de la lectura organizada en talleres, desde sus primeros acercamientos, ha concebido pensar estrategias y habilidades de lectura que sobrepasan la literalidad y mecanicidad del acto de leer, y la llevan a un nivel superior donde se invita a que el lector, desde el niño más pequeño, hasta el adulto que guía y acompaña las sesiones, asuman un papel de lectores activos, que cuestiona los textos, los relacionan con otros que ya han leído, e incluso, tiene la libertad de construir nuevas historias, relaciones e interpretaciones para los diversos textos que se leen y las diversas formas en las cuales los presentan.

Ahora bien, durante el año en curso (2022) se implementó de manera presencial el sexto taller que responde a la estructura generada en este diseño de propuesta, para el trabajo con la poesía como tipo de texto. La primera sesión se desarrolló el siete de abril del 2022, con el grado 301 en la jornada de la mañana; durante el primer momento se realizó una introducción al tipo de material utilizando al escritor y poeta Jairo Aníbal Niño, se mencionó su labor y se realizó la lectura en voz alta de algunos de sus poemas, y a partir de allí se dio paso a un diálogo guiado por la pregunta *¿cómo podemos decir o expresar algo utilizando otras palabras?*

Al finalizar la lectura de los poemas *“¿qué es una nube?”*, *“¿qué es el mar?”*, *“¿qué es el silencio?”* y *“¿qué es una gaviota?”* se les pidió a los niños participar activamente, y así con sus respuestas lograr responder a las preguntas que dan título a los

poemas, creando una nueva versión de estos últimos. Es necesario mencionar que las primeras intervenciones de los niños y niñas respondían a conocimientos específicos, surgieron respuestas como “*un mamífero*” ante la pregunta de qué es un águila, “*tiene corales*” al preguntar qué es el mar o “*es importante para poder escuchar*” al preguntar por el silencio. Sin embargo, en medio de las intervenciones se volvió a realizar una lectura en voz alta para que los niños y niñas lograran escuchar nuevamente y seleccionaran nuevas respuestas a las preguntas que se les estaban haciendo, esta intervención fue valiosa ya que justo después de la relectura surgieron nuevas respuestas que cambiaron el rumbo de la actividad y enriquecieron la construcción de las nuevas versiones de los poemas como se muestra en la imagen A.

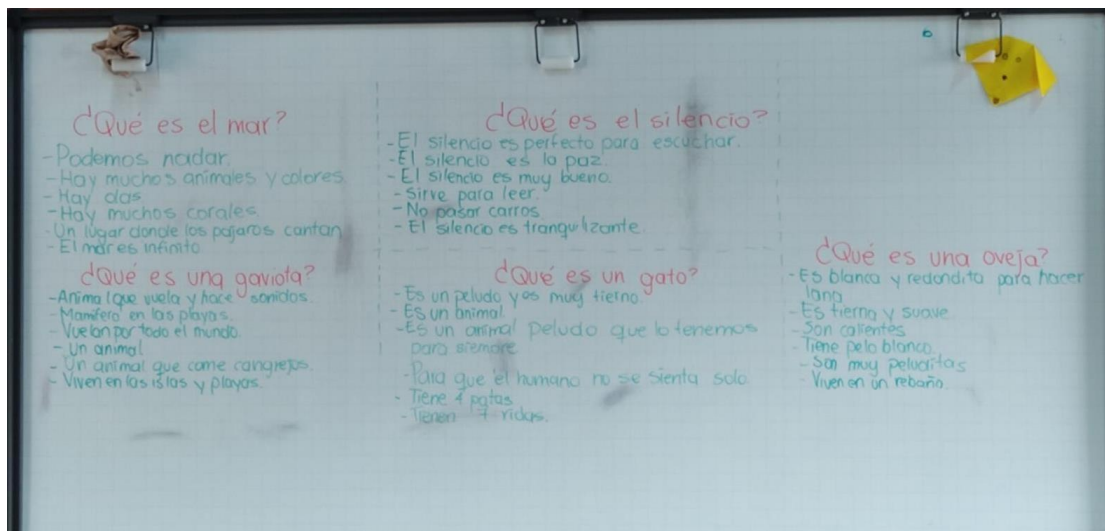


Imagen A – Recopilación voces de niños y niñas.

Al finalizar la creación y conversación sobre las creaciones, se les pidió a los niños y niñas seleccionar cinco elementos de su entorno cercano, ya fuera del colegio o de sus hogares, y con ellos hicieran nuevas versiones de poemas. El proceso de creación resultó bastante confuso ya que varios de los niños y niñas estaban esperando una lista de

elementos a los cuales escribirles un poema, o se sentían limitados al tener la libertad de seleccionarlos, es allí donde se les recuerda que la actividad es libre, y que la selección de los elementos era de su total control.

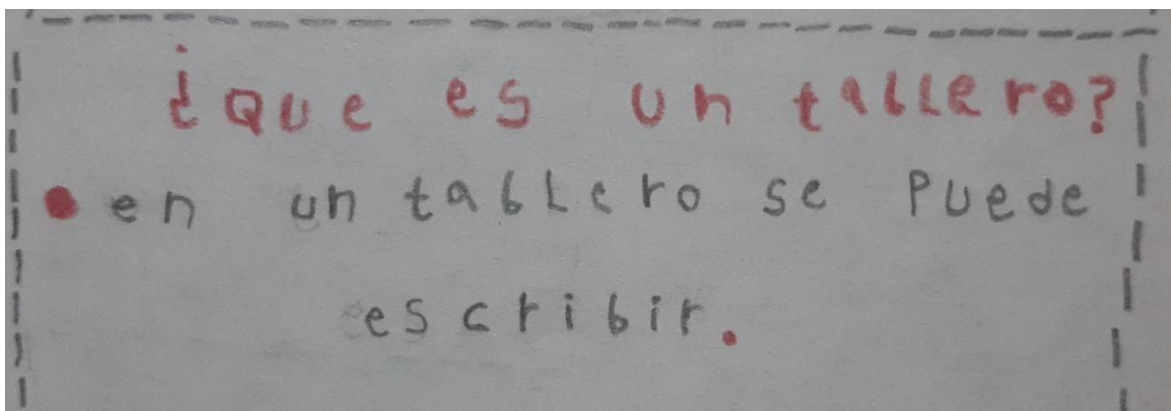


Imagen B – Indicio escritura académica. “¿Qué es un tablero? En un tablero se puede escribir”.

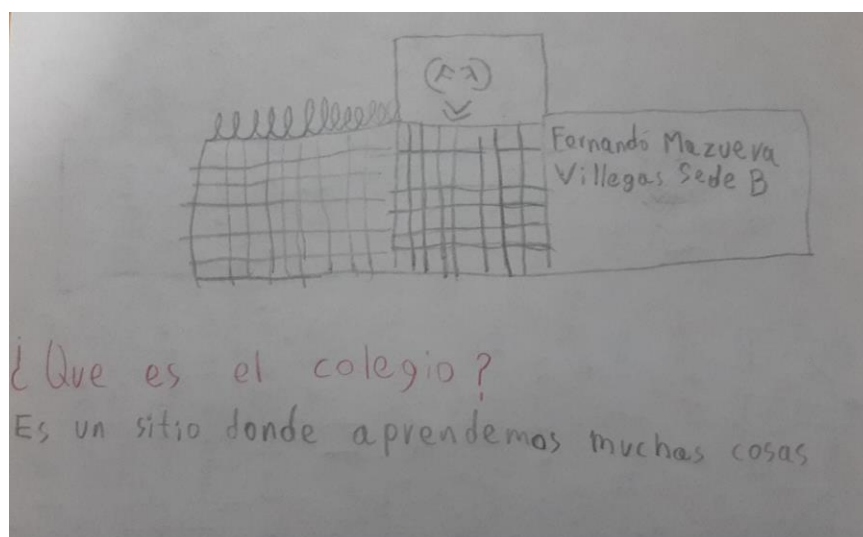


Imagen C - Escritura académica - "¿Qué es el colegio? Es un sitio donde aprendemos muchas cosas".

Al finalizar el momento de creación individual se dio paso a una lectura en voz alta donde se reconoció que si bien muchos de los niños y niñas seguían limitándose a una escritura académica (ver imagen B, C y anexo 2), otros lograron desprenderse de esta idea y crear frases o poemas bastante sentidas (ver imagen D, E, F y anexo 3).

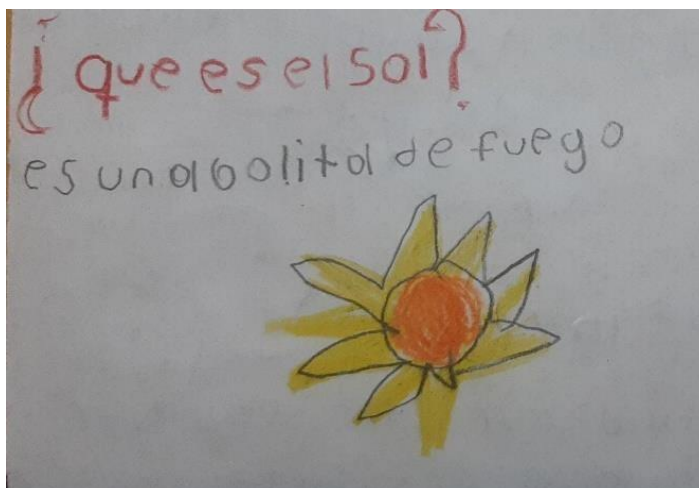


Imagen D - Creación poética. "¿Qué es el sol? Es una bolita de fuego"

Esta sesión dio paso a realizar varias reflexiones, en primer lugar, mencionar a la poesía como un tipo de texto que puede llegar a tener una estética y sensibilidad lectora, fue de vital importancia para el desarrollo de la actividad que transcurrió durante el segundo momento, hacer que cada niño y niño reconociera en las formas de escribir una manera diversa de comunicar, ayudó a su desenvolvimiento en cada una de las partes de esta primera sesión. En segundo lugar, se evidencia que la escritura académica tiene una fuerte influencia en todas las actividades que realizan los niños: la expectativa por un resultado satisfactorio a los ojos de los docentes, o de quien dirige es aquello que determina el rumbo de la actividad, incluso más que la constante explicación sobre la libertad por elegir qué escribir y la forma en la que lo escribimos. Por último, se hace necesario reconocer el accionar de niños y niños que se arriesgan a leer y escribir, no solo académicamente, sino en diferentes ámbitos y por supuesto, con diversos materiales.

La segunda sesión se inicia haciendo un recordatorio de lo abordado el día anterior en torno al poeta Jairo Aníbal Niño, y el texto abordado "Preguntario", respecto a ello, no hubo dudas ni equivocaciones, entre todos los niñas y niños presentes se logró transitar por

la memoria y recordar lo trabajado.

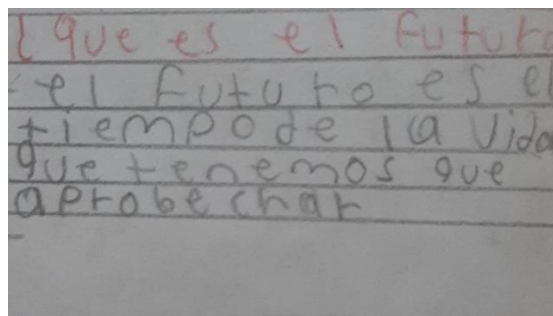
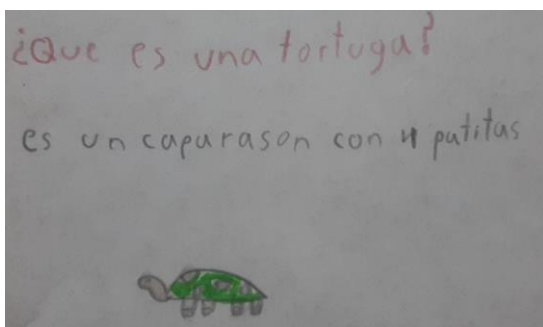


Imagen E, F - Creación poética. "¿Qué es una tortuga? Es un caparazón con 4 patitas"; "¿Qué es el futuro? El futuro es el tiempo de la vida que tenemos que aprovechar".

Seguido de ello, y con la intención de que los niños y niñas también tuvieran la oportunidad de tener un acercamiento informado y detallado –nombre del autor, título de las poesías-, sobre el tipo de texto -poesía- que se abordaría en esta sesión, la docente en formación empezó compartiendo datos sobre la biografía de Gloria Fuertes y sobre el título de las poesías que se iban a abordar, en este caso, "¿Cómo se dibuja?". Para un primer acercamiento a este texto de Gloria Fuertes, se le invitó a los niños y niñas a cerrar los ojos e intentar adivinar lo recitado por la docente en formación. Una vez ésta inició recitando el poema titulado "¿Cómo se dibuja un niño?" el silencio se perpetuó hasta el cierre de su lectura en voz alta: algunos niños y niñas movían su cabeza, otros hacían gestos con su boca, sus ojos no estuvieron quietos, se podía divisar su movimiento aun estando cerrados, como quien dibuja y posiciona en su mente lo que recibe de forma auditiva.

Terminado el poema, la docente en formación preguntó ¿qué características tenía el niño? Las participaciones no cesaron, en menos de un minuto se lograron completar las características que tenía aquel niño mencionado en el poema de Gloria fuertes. Acto seguido, se hizo un segundo acercamiento a este mismo poema, se le invitó a los niñas y

niñas a que, en la mitad de una hoja, hicieran una composición gráfica que diera cuenta de lo que iba recitando la docente en formación: convertir en dibujo las palabras los llevó un poco más de tiempo, algunos omitieron características, otros dedicaron tanto tiempo a perfeccionar el trazo que retrasaron su trabajo. El regalo de la lectura que se hizo en voz alta se consolidaba en un movimiento de mano que antes de realizar algún trazo señalaba el lugar en donde iría éste. La lectura de imágenes estuvo presente, pues a quienes les tomó más tiempo dibujar, tomaron como guía el dibujo de su compañero, asociando a su vez, lo recitado por la docente en formación en un primer momento cuando se le invitó a los niños y niñas a cerrar los ojos e intentar imaginar lo que se iba leyendo en voz alta.

Para el abordaje del segundo poema “*como se dibuja un paisaje*” se realizaron los mismos pasos, pero las reacciones fueron diferentes: los movimientos de los ojos se incrementaron, el silencio duró mucho más tiempo y las preguntas aumentaron *¿Qué es un pino? ¿qué es un molino? ¿por qué el sol es un astro? ¿cómo así que colorado el campesino?* Sus preguntas fueron resueltas una a una, y el recuerdo que tenían de la lectura del mundo o de textos en donde estos elementos se mencionaron, fue la herramienta que utilizaron los demás niños y niñas para hallar la respuesta a las dudas de sus compañeros y

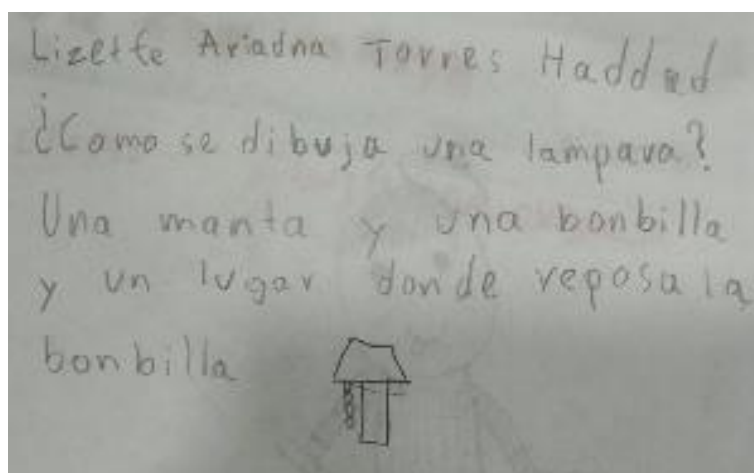


Imagen G - *¿Cómo se dibuja una lámpara? Una manta y una bombilla y un lugar donde reposa la bombilla*”.

compañeras. Cada elemento mencionado en el poema tuvo un lugar en la composición gráfica plasmada en una hoja blanca. Se evidenció lo propuesto por Freire: la lectura del mundo precedió la lectura de la palabra y se consolidó en dibujos susceptibles a ser leídos, los poemas de Gloria fuertes de “*cómo se dibuja un niño*” y “*cómo se dibuja un paisaje*” hoy pueden leerse a través de los dibujos que hicieron los niños y niñas de tercer grado del Colegio Fernando Mazuera Villegas.

Para finalizar esta segunda sesión se le invitó a los niños y niñas a crear su propia versión de “*cómo se dibuja*” los títulos de los poemas fueron tan variados como las composiciones, en algunos casos los poemas rimaron (*ver imagen G y anexo 4*) en otros, se compusieron “recetas” (*ver imagen H y anexo 5*) y en unos cuantos (*ver imagen I, anexo 6*) la creatividad en las descripciones pasó de ser manuales a convertirse en expresiones y lecturas poéticas cargadas de asociaciones con el mundo, las palabras y la poesía.

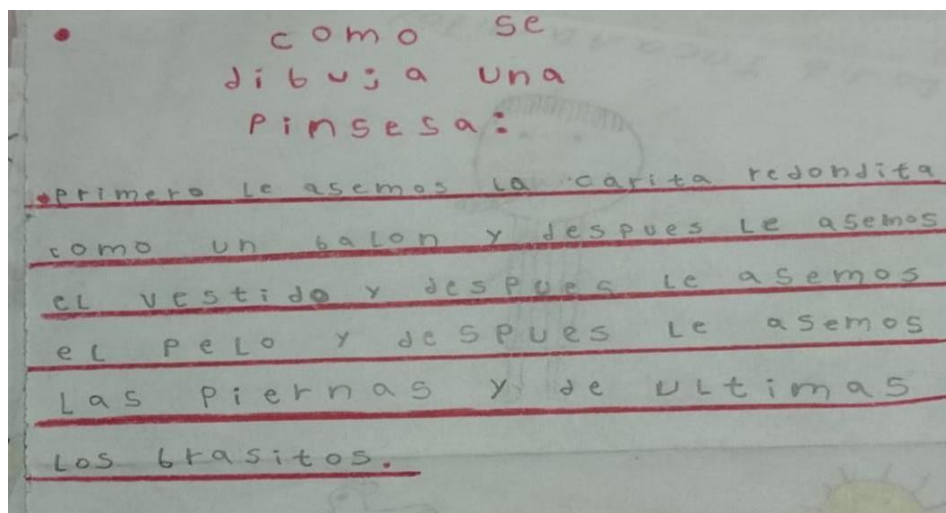


Imagen H– “¿Cómo se dibuja una princesa? Primero le hacemos la carita redondita como un balón y después le hacemos un vestido, y después le hacemos el pelo, y después le hacemos las piernas y de ultimas los bracios”.

El segundo encuentro destinado para el trabajo con la poesía culminó en la declamación de las construcciones poéticas que cada niño y niña tuvo la libertad de crear. Leer en voz alta sigue siendo un momento de angustia para varios niños y niñas en el ámbito educativo, compartir a través de la lectura en voz alta lo escrito cansó voces, hizo temblar manos y redujo tonalidades, pero también empoderó sentimientos, incrementó enterezas y sacó a relucir talentos poéticos que desconocía la maestra titular.

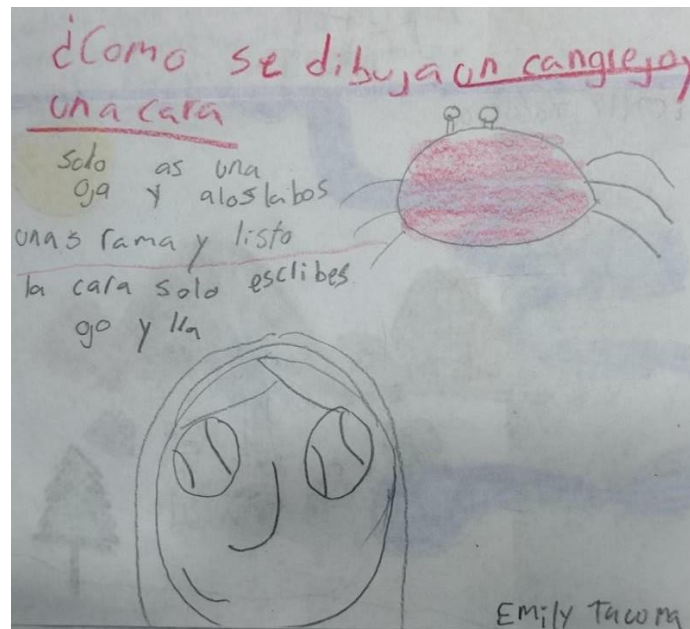


Imagen 1 - "¿Cómo se dibuja un cangrejo y una cara? Solo haz unos ojos y haz los labios, unas ramas y listo. La cara solo escribes "ojo" y ya".

Conclusiones del taller:

Abordar la poesía a través de estos dos poetas: “Gloria Fuertes” y “Jairo Aníbal Niño”, nos permitió hacer un acercamiento a dos formas diferentes de lectura poética, por un lado, el acercamiento que se hizo a Jairo Aníbal Niño a través de sus poemas “¿qué es...?” nos dejó importantes aprendizajes sobre los procesos de lectura y composición poética de los niños y niñas de tercer grado del Colegio Fernando Mazuera Villegas: la

metáfora sigue siendo un tipo de lectura y escritura que requiere y toma mucho más tiempo para comprender y utilizar; la estética del lenguaje y el cuidado de este en la poesía sigue relacionándose con la objetividad de la palabra, pareciese que existe aún un tipo de miedo al momento de intentar alejarse de las descripciones netamente visuales y concebidas coherentes en el ámbito escolar; que una pregunta empiece con ¿qué es...? Teje miles de asociaciones objetivas, y las teje aún más fuerte cuando éstas se plantean en el ámbito escolar ¿cuántas veces es permitido responder metafóricamente a preguntas que comienzan con estas dos palabras “qué es”. ¿Cuántos de los textos que se abordan en el aula le apuestan al juego y cuidado de las palabras? ¿por qué se presentan más dificultades de comprensión y disfrute a la hora de acercarse a textos poéticos? Subjetivar el acercamiento a la lectura y disfrutar este paso en el ámbito académico, supone para los niños y niñas plantearse nuevos retos e interrogantes “¿profe, así está bien?” “¿cómo digo lo que todo mundo sabe en palabras más bonitas?” “¿profe, si puedo escribir esto?” fueron preguntas que resonaron en los niños y niñas, y les tomó mucho tiempo lograr encontrar la manera de responder a través de sus composiciones y productos finales.

Las construcciones poéticas cuestan menos cuando se habla de lo que siente por algo a alguien, porque para lo abstracto no existe una definición universal, pero ¿qué pasa cuando la pregunta es completada con un objeto o cosa que conocemos? – ej.: qué es una mesa- ¿cómo se convierte la literalidad de los conceptos definidos universalmente, en construcciones poéticas?

Fomentar procesos de lectura diversos a través de tipos de texto como la poesía, supone invitar a los niños y niñas a leer y permitirles acercarse al mundo, y a las cosas que les rodean de una forma que no imponga objetivos cuantificables y no reduzca el proceso de lectura a la recolección objetiva de datos; entender y gozar la poesía seguirá siendo un

gran reto si las preguntas que hacemos como docentes al abordar este tipo de texto no trascienden la literalidad y decodificación de la palabra escrita.

Por otro lado, Gloria Fuertes con sus poemas titulados “*¿cómo se dibuja?*”, hace uso de la estética del lenguaje por medio de palabras descriptivas, y aunque ello tome un rumbo diferente a los poemas compuestos por Jairo Aníbal Niño, el trabajo con este tipo de poesía posicionó el lugar “*recetario*” con el que suele utilizarse los textos que contienen especificaciones ordenadas en pasos. Este tipo de poesía le permitió a los niños y niñas leer su entorno, recordar los detalles que componían las cosas que se encuentran en él y compartir en voz alta con sus demás compañeros la lectura que cada uno y una ha hecho de las cosas que le rodean.

No se trata de ninguna manera de omitir la importancia de la literalidad en los procesos de lectura o de dejar a un lado la comprensión de los datos que proporciona un texto: el disfrute y gusto por este proceso nace de sí, pero se mantiene e incrementa en las oportunidades que se tienen para acercarse a los textos, mediar los encuentros con la lectura partiendo de textos en los que es permitido hacer uso de la fantasía, la imaginación, la creatividad, el sentimiento, la emoción, la conciencia del lenguaje y del entorno circundante, posiciona de una forma diferente a los niños y niñas ante este proceso. Ningún texto debería agotarse en la recolección de datos textuales, y una manera de empezar a fracturar este tipo de prácticas es permitiéndoles a los niños y niñas acercarse a este tipo de textos -poesía- en los que no se necesita aclarar que hablar de lo que se siente y convertir en poesía lo que se escucha y ve, es un proceso de lectura arduo y comprometido, que también requiere de niveles de comprensión lectora como la literal, inferencial, crítica y reflexiva.

Finalmente se hace evidente que, de los seis textos diversos que se propusieron se logró recoger experiencias y sentires de los niños y niñas en cuatro de ellos: tres talleres

con una estructura inicial diferente a la consolidada en este diseño de propuesta, y mediados por las tecnologías de la información y comunicación; además de un cuarto taller que responde a la estructura aquí expuesta, realizado en dos sesiones de manera presencial.

CONCLUSIONES

Es necesario implementar en el aula materiales y estrategias diversas que potencien habilidades de lectura en niños y niñas. Enriquecer la lectura y todo lo que se relacione con el proceso de leer, invita a que se cuestione, cree, dialogue, construya y reconstruya a través de materiales y estrategias que den vía libre a la lectura consciente y al diálogo con el otro.

La comprensión de la lectura debe estar precedida por la motivación y el disfrute; los niños y niñas deben sentir la libertad de leer en otros momentos diferentes a las clases y a las sesiones de los talleres. Lo que se debe rescatar es la fuerte inclinación que tienen hacia la lectura como actividad que no es impuesta, sino como una a la que se acude para el goce y el placer.

El trabajo al interior de las aulas con materiales de lectura diversos resulta un reto, pues se pueden presentar cuestionamientos sobre su pertinencia, el manejo en el aula con los estudiantes, la capacidad de mantener el orden en las sesiones e incluso la opinión de otros docentes o padres de familia. Sin embargo, la diversidad de textos favorece diversas formas de leer y diversas experiencias de lectura que intervienen de manera positiva en la creación de ambientes enriquecidos y potencian el desarrollo de otras habilidades de lectura.

En reconocimiento de que la lectura y la escritura son procesos mancomunados, se ha de mencionar que estos talleres, además de aportar a la lectura, aportan al proceso de escritura con sentido y finalidad comunicativa, tal como se evidencia en las producciones de los niños y las niñas, es decir, se crean nuevos tipos de textos distanciados de escrituras mecánicas, pero precedidos por la motivación y el disfrute en la creación literaria.

Diversificar los procesos lectores y los textos resulta ser una propuesta provechosa que trasciende el énfasis fonológico que se le da a la palabra escrita en el ámbito académico, y permite tejer encuentros significativos con la lectura, con las construcciones

personales y colectivas, y con el entorno.

Es importante pensar el papel del docente como lector diverso y como mediador de nuevos materiales de lectura. La formación constante no es únicamente para los niños y niñas, los docentes han de estar en constante evolución, deberán reconocer las nuevas estrategias que se puedan implementar en el aula y así enriquecer todo lo que sucede al interior de ellas. Las implicaciones que tiene acercarse a la lectura de diferentes textos no solo son una cuestión académica, reducirse a ella supondría el desconocimiento de la riqueza que se encuentra inmersa en los procesos de lectura.

Pensarse en el trabajo con textos diversificados permite que los niños y niñas forjen diálogos y encuentros diferentes con la lectura, y exploren en los textos y en su ser, campos olvidados o inhabitados. Es importante tener siempre presente que la lectura es un proceso inacabable que se enriquece en el intercambio con los otros -texto, contextos, autores, compañeros- y tiene frutos propios.

RECOMENDACIONES Y PROYECCIONES

Este diseño de propuesta pedagógica hará parte de un material compilado, de manera virtual que será entregado a las docentes de tercer grado de la institución Fernando Mazuera Villegas, para ser implementado en las dos jornadas, con todos los cursos de tercer grado. El material propuesto para los talleres se podrá utilizar cada año por parte de aquellos que inicien su tercer grado escolar, y se sugiere actualizar el material seleccionado, manteniendo las estrategias, pero innovando el tipo de texto para enriquecer y desarrollar con éxito nuevas posibilidades de lectura.

Se espera que los talleres sean retomados por las docentes de manera que, los materiales seleccionados y las estrategias que se proponen para cada uno de ellos logren ser trabajadas con cada grupo de estudiantes y a su vez enriquezcan sus habilidades de lectura.

Este diseño de propuesta pedagógica está orientado para brindar apoyo al trabajo de la lectura como plan transversal, además de que se propone que este documento sirva para fortalecer y diversificar la forma desde la cual son abordados los procesos de lectura, desde los documentos oficiales y de referencia trabajados para Lengua Castellana al interior de la institución Fernando Mazuera Villegas; adicionalmente, de la mano con las docentes titulares para grado tercero, se espera que este diseño de propuesta sea un insumo que permita resignificar los procesos de lectura en la institución.

Finalmente, se hace una invitación a que las estudiantes en formación que decidan utilizar este diseño de propuesta como base para proponer nuevas investigaciones, contemplen la idea de retomar los talleres e implementarlos para permitir acercamientos diversos a los textos. Se espera que este material sirva como herramienta para dar claridades sobre los beneficios y alcances que se pueden obtener al pensarse la lectura

desde diferentes lenguajes y/o formatos.

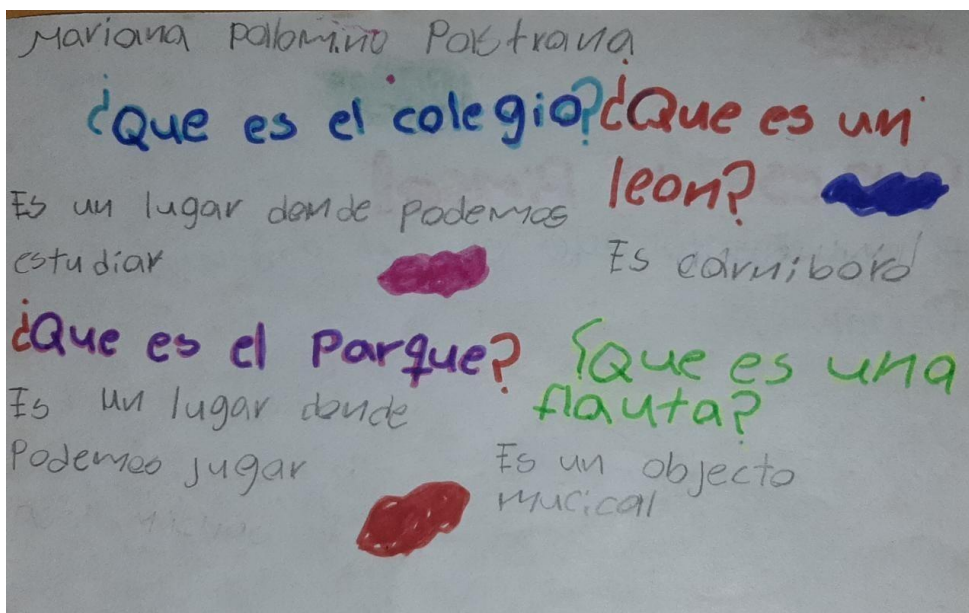
ANEXOS

Anexo #1 – Estructura de los talleres

A partir de la implementación de diversos tipos de textos que tendrán lugar en el desarrollo metodológico respondiendo a la siguiente estructura:

- **Título:** En el cual se pretende dar cuenta de la temática a trabajar en el taller.
- **Objetivos:** En los que se precisa la finalidad con la que se desarrolla cada taller.
- **Materiales:** Mencionando lo que se va a utilizar.
- **Tabla:** En la que se especifica el tipo de texto y las estrategias que se buscan desarrollar en los niños y niñas.
- **Momentos:** Que describen detalladamente lo que sucederá en cada uno de ellos.
- **Producto final:** Que da cuenta de los trabajos individuales o grupales realizados en el transcurso del taller.

Anexo #2 - Evidencia escritura académica



“¿Qué es el colegio? Es un lugar donde podemos estudiar.

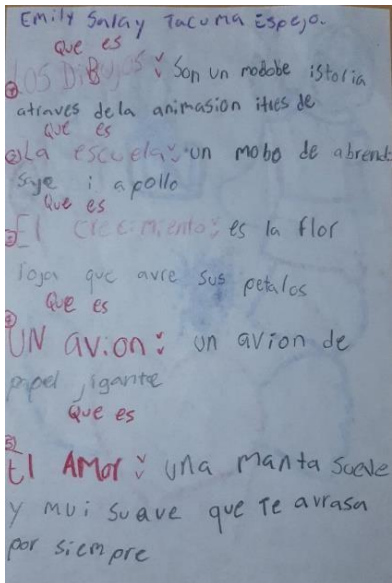
¿Qué es un león? Es un carnívoro.

¿Qué es el parque? Es un lugar donde podemos jugar.

¿Qué es una flauta? Es un objeto musical”.

Mariana Palomino Pastrana.

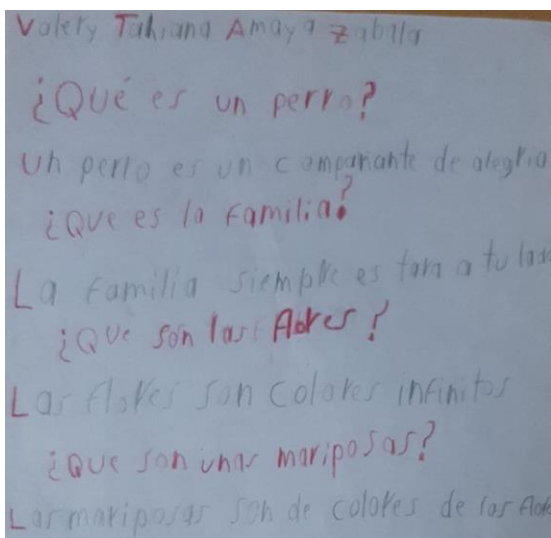
Anexo #3 - Evidencia acercamiento a escritura poética



“¿Qué es el crecimiento? Es la flor que abre sus pétalos.

¿Qué es el amor? Una manta suave, muy suave, que te abraza por siempre”

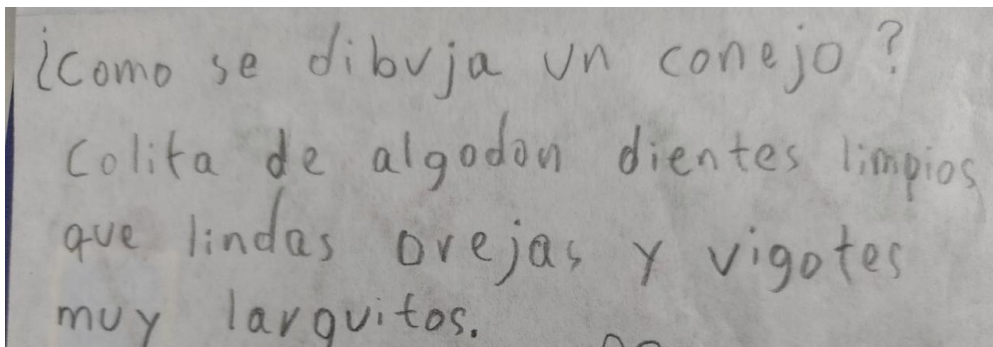
Emily Saray Tacuma Espejo.



¿Qué son las flores? Las flores son colores infinitos.

¿Qué son las mariposas? Las mariposas son los colores de las flores”.

Valery Tatiana Amaya Zabala.

Anexo #4 – Evidencia poemas en rima

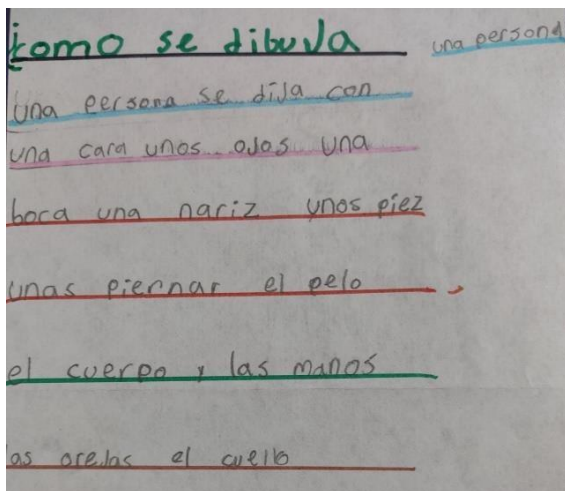
“¿Cómo se dibuja un conejo?”

Colita de algodón, dientes limpios,

que lindas orejas y bigotes muy larguitos”

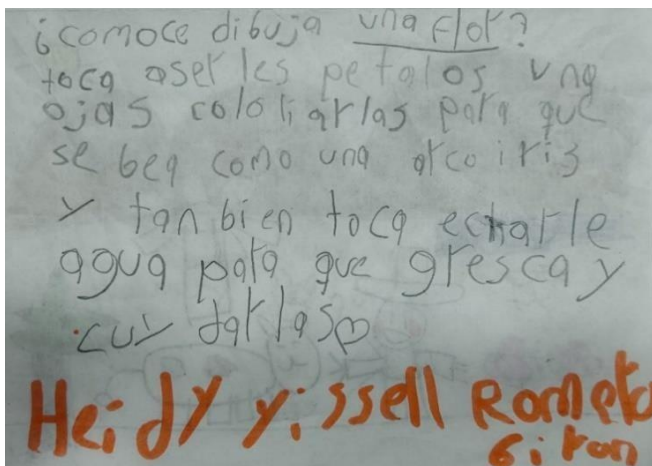
Lizette Ariadna Torres Hadded

Anexo #5 – Evidencia de poema descriptivo – Recetario



“¿Cómo se dibuja una persona? Una persona se dibuja con una cara, unos ojos, una boca, una nariz, unos pies, unas piernas, el pelo, el cuerpo, y las manos, las orejas, el cuello”

Danna Sofia Pacheco Moreno

Anexo #6 - Evidencia de poema descriptivo

“¿Cómo se dibuja una flor? Toca hacer los pétalos, unas hojas, colorearlas para que se vea como un arco iris, y también toca echarle agua para que crezca y cuidarlas”

Heidy Yisell Romero Girón

Anexo #7 - Formato de diario de campo.

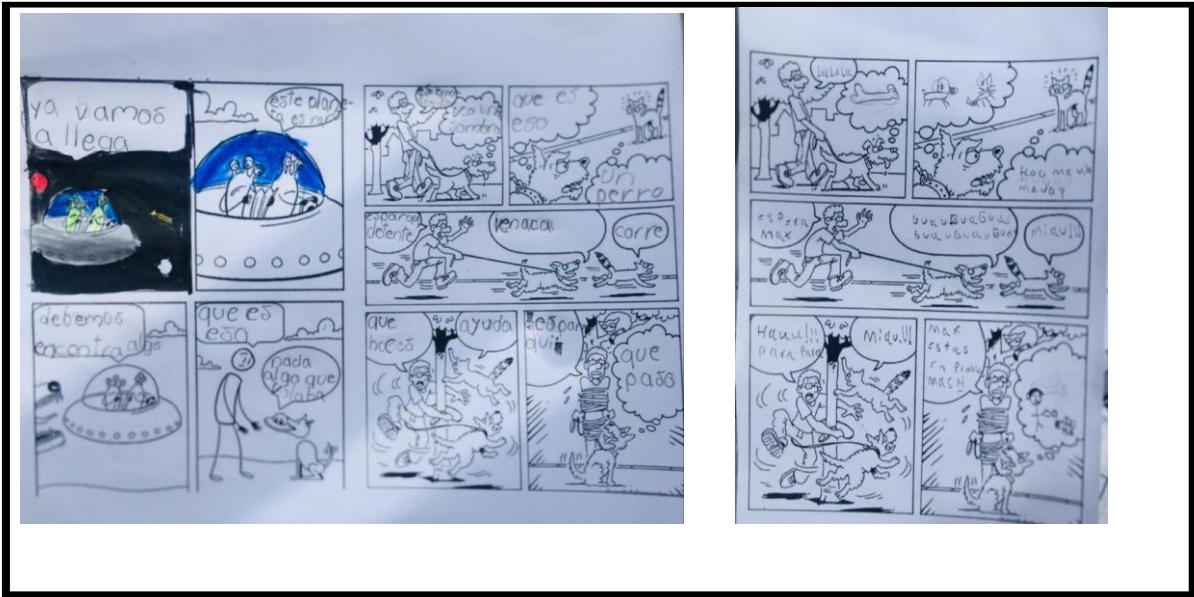
DIARIO DE CAMPO. OBSERVACIÓN DE LA EXPERIENCIA EN EL AULA		
Nombre del docente titular: Sandra Morales Luna.		
Nombre del docente en formación: Catalina Riaño.		Semestre: 9° semestre
Fecha: 24/09/2021.		
Escenario educativo: IED Fernando Mazuera Villegas		
Ciclo: Profundización.	Grado: 301.	Período académico: Cuarto
Área, dimensión, eje, campo, tema o tópico: Proyecto de vida.		
Tema o tópico: Motricidad- Memoria Gráfica.		
Objetivo:		
<ul style="list-style-type: none"> - Potenciar en los niños y niñas la expresión, percepción y organización a través de una nueva técnica para el manejo de la pintura como un lenguaje de representación. 		
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN - La práctica con el planteamiento de preguntas, dudas o propuestas. Tener en cuenta los referentes teóricos que apoyan o sustentan sus reflexiones.		
<p>Siguiendo el hilo de propuestas con diversidad de materiales y estrategias llegamos a pensar que otras formas de representación podríamos trabajar, y salió la pintura como un material fascinante, además de que en la sesión inmediatamente anterior algunos de los niños comentaron que querían utilizar pintura, esto es valioso y no se entró en cuestionamiento ya que <i>“el niño sabe de materiales que le agradan o no y que le facilitan expresarse, no le interesa el dominio de la técnica”</i> (Mujica, Rodríguez, 2016, p.23); de esta forma logramos tener una idea de lo que quieran hacer, pero ahora había que hilarlo con alguna actividad que enriqueciera el aprendizaje de otras habilidades comunicativas, en este caso, artística.</p> <p>En el aula es común el trabajo en habilidades como el razonamiento matemático o la comprensión de lectura, pero habría que empezar a darle un lugar alto a la creación artística; la posibilidad de representar a través de otros lenguajes, así como la expresión, lograría en los niños un desarrollo de la psicomotricidad fina y gruesa, así como se potencia una habilidad, también se favorece el desarrollo de pensamiento lateral, la imaginación, creación, socialización y prácticas creativas a través de imágenes.</p> <p>Ahora, la pintura no es un elemento individual, sino que puede trabajarse ligado a otros materiales y herramientas, una vez se reconoce esto se llega a la idea de que <i>“actividades artísticas, música, pintura, teatro, favorecen elementos para la adquisición de la lectoescritura”</i> (Mujica, Rodríguez, 2016, p.24; por todo lo anterior es que en las aulas de primera infancia debe trabajarse una idea global de los lenguajes y entornos que comunican.</p>		
Referencias:		
<ul style="list-style-type: none"> - Mujica, V; Rodríguez, P. (2016). <i>“La pintura como facilitadora pedagógica para el desarrollo de la autonomía en niños del grado prejardín del colegio Fundación Instituto Tecnológico del Sur”</i> Fundación Universitaria Los Libertadores. 		

Anexo #8 - Formato de diario de campo.

DIARIO DE CAMPO. OBSERVACIÓN DE LA EXPERIENCIA EN EL AULA		
Nombre del docente titular: Sandra Morales Luna.		
Nombre del docente en formación: Catalina Riaño.		Semestre: 9° semestre
Fecha: 01/10/2021		
Escenario educativo: IED Fernando Mazuera Villegas		
Ciclo: Profundización.	Grado: 301.	Período académico: Cuarto
Área, dimensión, eje, campo, tema o tópico: Proyecto de vida.		
Tema o tópico: Narrativas auditivas – Discriminación auditiva.		
Objetivo: Movilizar en los niños y niñas procesos de lectura a través del canal auditivo, que permita trascender la lectura textual y hacer uso de la memoria sonora como una herramienta para la construcción de significado.		
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN - La práctica con el planteamiento de preguntas, dudas o propuestas. Tener en cuenta los referentes teóricos que apoyan o sustentan sus reflexiones.		
<p>El trabajo al interior de las aulas con materiales auditivos resulta una especie de reto, se pueden presentar cuestionamientos sobre su pertinencia, el manejo del aula y de los estudiantes, la capacidad de mantener el orden en la sesión e incluso se tiene en cuenta la opinión de otros docentes o padres de familia; si partiéramos de una idea en la cual se busque “<i>ofrecer al alumnado diversidad de experiencias sonoras, para desarrollar la sensibilidad y favorecer su capacidad de discriminación y su memoria auditiva</i>” (p.18) estaríamos hablando de ambientes enriquecidos, y a su vez, experiencias que potencien el desarrollo de otras habilidades; la memoria auditiva y la inteligencia musical son categorías que se deberían trabajar en las aulas y con los más pequeños, en la cotidianidad estamos expuestos a una cultura del ruido, del sonido, de un ambiente que la mayoría de veces transmite y nosotros como sujetos sociales debemos estar capacitados para reaccionar y reconocer cada uno de estos.</p> <p>Ahora, no solo se trata de llevar materiales o actividades diversas, también debe pensarse el papel del docente como mediador entre estos nuevos materiales y los conocimientos que se espera logren a través de la implementación de estos; la formación constante no es únicamente para los niños y niñas, los docentes han de estar en constante evolución, deberán reconocer las nuevas estrategias que se puedan implementar en el aula y así enriquecer todo lo que sucede al interior de ellas, no es indeleble que desde los primeros momentos se hable acerca de que “<i>la utilización de la canción en infantil es uno de los primeros pasos de acercamiento del niño/a hacia la música</i>” (p.21), la invitación es a pensarnos otras formas para enseñar los mismos temas, pero cambiando la implementación de materiales y estrategias.</p> <p>Referencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - García, M. (2014). “<i>La importancia de la música para el desarrollo integral en la etapa de Infantil</i>”. Universidad de Cádiz. <p>Evidencias:</p>		

Anexo #9 - Formato de diario de campo.

DIARIO DE CAMPO. OBSERVACIÓN DE LA EXPERIENCIA EN EL AULA		
Nombre del docente titular: Sandra Morales Luna.		
Nombre del docente en formación: Catalina Riaño.		Semestre: 9° semestre
Fecha: 08/10/2021		
Escenario educativo: IED Fernando Mazuera Villegas		
Ciclo: Profundización.	Grado: 301.	Período académico: Cuarto
Área, dimensión, eje, campo, tema o tópico: Proyecto de vida.		
Tema o tópico: Código icónico.		
Objetivo: Estimular la interpretación de imágenes y la lectura de material diverso al proponer espacios propicios para la creación de historias secuenciales.		
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN - La práctica con el planteamiento de preguntas, dudas o propuestas. Tener en cuenta los referentes teóricos que apoyan o sustentan sus reflexiones.		
<p>La lectura de cómics o historietas se podría considerar una herramienta valiosa para empezar a trabajar la lectura de imágenes, antes que palabras o frases. Este tipo de lectura empieza naturalmente en los niños ya que se guían a partir de las imágenes contenidas en ellos, este material favorece el aprendizaje de vocabulario, la expresión oral y la comprensión lectora a través de inferencias; al utilizar una narración secuencial favorece la concentración y la imaginación en los niños. El comic como herramienta pedagógica se traduce como un recurso <i>“diseñado para impartir la motivación, son prácticos, sencillos, novedosos, e instrumentos comprensibles que amplían la capacidad cognitiva del estudiante dentro y fuera del aula”</i> (Mora, Carranza, 2011, p.60), y sí de la mano de la lectura del comic se trabaja la interpretación de imágenes y la creación de historias o narrativas se está favoreciendo en los niños y niñas la capacidad de secuencialidad y argumentación a nivel escritural e imaginativo.</p> <p>Para este tipo de planeaciones siempre surgen preguntas sobre la pertinencia de este trabajo y sobre cómo se podría implementar sin ridiculizar cualquier tipo de aprendizaje, ¿será posible leer a través de un comic? O ¿los padres pensarán que estamos perdiendo el tiempo? Y creo que este punto es valioso reconocer que no se trata únicamente de actividades sin sentido, sino que se piensan en pro del fortalecimiento de alguna habilidad, en este caso comunicativa, y eso tiene más peso que cualquier prejuicio.</p>		
Referencias:		
<ul style="list-style-type: none"> - Mora, H; Carranza, C. (2011). <i>“El comic como herramienta pedagógica en la escuela básica de primaria”</i>. Universidad Libre. 		
Evidencias:		



REFERENTES BIBLIOGRAFICOS

- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación. (2015). *Reorganización curricular por ciclos: Rutas para la consolidación de planes de estudio, en el marco del currículo para la excelencia académica y la formación integral*.
- Alfaro, A; Badilla, M. (2015). *El taller pedagógico: Una herramienta didáctica para abordar temas alusivos a la Educación Ciudadana*. P. 81 – 146. Revista Electrónica Perspectivas.
- Benavides, M; Ortiz, A. (2019). *Resignificación de lectura y escritura en estudiantes de grado cuarto de primaria a través del arte*. Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Cabrejo, E. (2001). *La lectura comienza antes de los textos escritos*. Editorial Norma.
- Castiblanco, J; Romero, Y. (2015). *Construcción de sentido en procesos de lectura de diversos tipos textuales*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Castro, D; Díaz, S; Granada, R; Ruíz, S. (2019). *La literatura no convencional: Una oportunidad para potenciar a experiencia de lectura*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual. Funciones de la literatura infantil y juvenil*. Editorial Síntesis.
- Colomer, T. (2010). *La didáctica de la literatura: Temas y líneas de investigación e innovación*. Biblioteca Virtual Universal.
- Díaz, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Norma.
- Dubois, M. (2015). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Aique Grupo Editor.

- Estalayo, V; Vega, R. (2003). *Leer bien, al alcance de todos. El método Doman adaptado a la escuela*. Biblioteca Nueva, Madrid.
- Fernández, C. (2016). *La didáctica de la literatura a través de la conjunción del lenguaje verbal y visual: el álbum ilustrado*. Universidad de Valladolid.
- Guzmán, M (2011). *El cómic como recurso didáctico*. Pedagogía Magna. N° 10, págs. 122-131.
- Henao, O; Ramírez, D. (2007). *Estrategias de exploración y construcción de significado utilizadas por estudiantes de básica durante la lectura de textos en formato hipermedial*. Universidad SIU Antioquia-Medellín.
- IED Fernando Mazuera Villegas (2021). *Plan de estudios grado tercero – Malla Curricular Español*.
- IED Fernando Mazuera Villegas. (2018). *Manual de convivencia 2018-2019*.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES. (2020). *Informe Nacional de Resultados para Colombia – PISA 2018*.
- Lomas, C. (2001). *Enseñar Lengua y Literatura para aprender a comunicar(se)*. Paidós Barcelona.
- Lomas, C; Bruzual, R. (2005). *La enseñanza de la lengua y la literatura en la voz de Carlos Lomas*. Universidad del Zulia.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Santa Fe de Bogotá D.C.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje. DBA*. Panamericana.
- Ministerio de Cultura de Colombia. (2020). *Promoción de lectura para la serie “Leer es mi cuento”*.

- Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2003) *Estándares básicos de competencias de Lenguaje*.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2017). *Malla de Aprendizaje. Lenguaje grado 3º. Documento para la implementación de los DBA*.
- Montoya, M. (2019). *Entre la lectura de imágenes y la alfabetización visual: una aproximación semiótica a la lectura de libros álbum*. Universidad Francisco José de Caldas.
- Mujica, V; Rodríguez, P. (2016). *La pintura como facilitadora pedagógica para el desarrollo de la autonomía en niños del grado prejardín del colegio Fundación Instituto Tecnológico del Sur*. Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Pitluk, L. (2008). *La modalidad de taller en el Nivel Inicial: Recorrido y posibilidades para la educación actual*. Homo Sapiens Ediciones.
- Ramírez, C; Castro, D. (2013). *La lectura en la primera infancia*. Universidad Católica de Pereira.
- Ramírez, C; Arteaga, M; Álvarez, H. (2020). *La percepción visual y las habilidades lingüísticas en el proceso lector*. Universidad de Guayaquil; Ecuador.
- Ribera, P. (2007). *Leer y escribir: un enfoque comunicativo y constructivista*. Cuadernos de educación.
- Rodríguez, J. L. (1986). *El cómic y su utilización didáctica. Los tebes en la enseñanza*. Editorial Gustavo Gili. Barcelona.
- Rodríguez, V. (2016). *Leer la vida. Una investigación desde la perspectiva narrativa*. Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud.
- Rojas, S; García, N. (2015). *La enseñanza de la lectura en Colombia: Enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las tres últimas décadas del*

- siglo XX. Revista Pedagogías y Saberes No. 42, (p. 43- 60). Universidad Pedagógica Nacional.*
- Santos, M. (2019). *Entre la lectura de imágenes y la alfabetización visual: una aproximación semiótica a la lectura de libros álbum.* Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
 - Secretaría de Educación del Distrito – SED-: Bogotá. (2011). *Lectura, Escritura y Oralidad. Herramientas para la vida.*
 - Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte. (2016). *Plan Distrital de Lectura y Escritura- Lees es volar.*
 - Silva-Díaz, M. (2009). *Entre el texto y la imagen: Los álbumes ilustrados y otros tipos de libros.* Equipo de Investigación GRETEL. Universidad Autónoma de Barcelona.
 - Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura. El reto de la lectura.* Graó. Barcelona. (17-40).
 - Vidal, R. (1976). *Au pied de la lettre.* Éditions Universitaires. París