

Literatura e imaginación:

Identificarse con el otro, conversación y escritura

Gloria Mayerly Niño Montañez

Asesor: Ana Catalina Naranjo

Proyecto presentado como requisito para optar al título de:

Licenciada en Español e Inglés

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de lenguas

LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS

BOGOTÁ D.C.

2017

NOTA DE ACEPTACIÒN

FIRMA

AGRADECIMIENTOS

A Ana Catalina, por vivir en el sentir de ser una ayudadora.

A Jacobo, Nelson, Francisco, Tito, por haber contado con ustedes en esta carrera: lo compartido a su lado le dio mucho sentido a lo que se sustenta en esta tesis.

A Ciro David. Sumerce inspira vivir la literatura.

DEDICATORIA

A Paulina y a Pablo Antonio: mis viejos.

RESUMEN


Este proyecto de investigación fue desarrollado en el grado tercero del colegio Hernando Durán Dussán, con estudiantes del curso 304 con edades entre 7 y 10 años. Su propósito se desplegó alrededor de crear e implementar talleres literarios en los que mediara la imaginación y la identificación narrativa; de modo que se evidenciara la intervención de la literatura para alcanzar una mayor consciencia respecto a lo humano, esto a la luz de los postulados de Jorge Volpi (2011). El objetivo planteado se consiguió a través de las dinámicas de lectura en voz alta y conversación en el salón de clases. Y así, elaborar libros álbum que dieran cuenta del proceso durante toda la investigación.

Palabras claves: Literatura, imaginación, identificación narrativa, libro álbum.

ABSTRACT

This researching project was developed in third grade at Hernando Durán Dussán School, with students of 304 group, between 7-10. Its porpoise was settled around of creating and implementing literary workshop, in which imagination and narrative identity could mediate; so that, evincing the literature intervention to achieve a greater conscious (aware) in relation to human being. The previous, from the Jorge Volpi's (2011) premises. The main aim was attained through dynamics such as reading aloud and conversation in the classroom. And so on, elaborating albums in which the researching process' would be showed.


Key words: Literature, imagination, narrative identity, album.

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: P-016320216	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 4	


1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Literatura e imaginación. Identificarse con los otros, conversación y escritura
Autor(es)	Niño Montañez, Gloria Mayerly
Director	Naranjo Arcila, Ana Catalina
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 77 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	LITERATURA, IMAGINACION, IDENTIFICACION NARRATIVA, LIBRO ALBUM.

2. Descripción
<p>El presente proyecto de investigación fue desarrollado en el colegio Hernando Durán Dussán ubicado en la localidad de Kennedy, y tuvo como propósito crear un espacio literario en el que se favoreciera una relación más íntima entre los estudiantes y la literatura, esto mediado por la imaginación y la identificación narrativa en los estudiantes. Para respaldar dicho propósito, primero se realizó la identificación del problema, que permitió establecer la pregunta problema, el objetivo general y los objetivos específicos. Posteriormente se desarrolló el componente teórico constituido por los antecedentes y los referentes teóricos que sustentan el proyecto de investigación. Habiendo establecido el fundamento conceptual, se planteó la metodología, suscitando el desarrollo de talleres literarios en los que interviniera un mediador para la lectura en voz alta, la conversación y la escritura de libros-álbum. Lo anterior, desarrollado a través de tres fases: sensibilización, construcción y cierre. A lo largo del desarrollo de las fases, se trabajó para que la mediación de la imaginación se facilitara, de modo que los estudiantes comprendieran de mejor manera los contenidos literarios. A su vez, esto incitará a respuestas más reflexivas de los contenidos literarios, a la luz de los postulados de Jorge Volpi.</p>

3. Fuentes
<p>Ander-Egg, E. (2003). El taller como sistema de enseñanza aprendizaje. En E. Ander-Egg, <i>En El taller. Una Alternativa de Renovación Pedagógica</i> (págs. 8-17). Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.</p>
<p>Astudillo Alarcón, W., & Mendinueta Aguirre, C. (2008). <i>Revista Medicina Cine</i>. Obtenido de http://revistamedicinacine.usal.es/es/volumenes/80-vol4/mm319/386-el-cine-como-instrumento-para-una-mejor-comprension-humana-en-scribd</p>
<p>Avero, L. (2015). La investigación acción como estrategia cualitativa. En C. L. Clasco, <i>Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento</i> (págs. 133-146). Montevideo, Uruguay: Contexto S.R.L.</p>
<p>Browne, A. (1999). <i>Voces en el parque</i>. México: Fondo de Cultura Económica.</p>

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: F016020G115	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 4	

- Browne, A. (1 de Junio de 2010). *Imaginaria*. Obtenido de Imaginaria.com.ar: <http://www.imaginaria.com.ar/2010/06/%E2%80%9Cdar-vuelta-las-paginas-de-un-libro-album-es-algo-fascinante-%E2%80%9D-entrevista-con-anthony-browne-en-buenos-aires/>
- Carrasco Inglés, A. (2006). *Ramona la mona*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carroll, L. (2000). *Alicia a través del espejo*. Madrid: JM. Ediciones.
- Chambers, A. (2007). *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica
- COLEGIO HERNANDO DURAN DUSSAN I.E.D. (2013). *COLEGIO HERNANDO DURAN DUSSAN I.E.D.*. Obtenido de colherndurandussan: <http://colherndurandussan.wix.com/i-ed-hdd>
- Díaz, F. H. (2007). *Leer y mirar el libro álbum ¿un género en construcción?*. Bogotá, D.C: Grupo Editorial Norma.
- Drubach, D., Benarroch, E. E., & Mateen, F. J. (2007). *Imaginación: definición, utilidad y neurobiología*. *Rev Neurol*, 45(6), 353-358. Obtenido de neurologia.com: <https://www.neurologia.com/pdf/Web/4506/ny060353.pdf>
- Duch, L., & Mélich, J.-C. (2005). *Escenarios de la corporeidad. Antropología de la vida cotidiana*. Madrid: Trotta.
- Fleischman, P. (2013). *El diario de las cajas de fósforos*. Barcelona: juventud.
- Innocenti, R. (7 de Septiembre de 2012). *Fabulantes.com*. Obtenido de Fabulantes: <http://www.fabulantes.com/2012/09/entrevista-a-roberto-innocenti-ilustrador-i/>
- Kummerling-Meibauer, B. (2010). *Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Barcelona: Banco del Libro: Gretel.
- Lacombe, B. (2009). *Genealogía de una bruja*. Zaragoza: Edelvives.
- McKee, D. (2011). *Ahorano, Bernardo*. Bogotá: Alfaguara.
- MEN, M. d. (7 de junio de 1998). *Ministerio de Educación Nacional MEN*. Obtenido de [mineduacion.gov.co](http://www.mineduacion.gov.co): http://www.mineduacion.gov.co/1759/articulos-339975_recurso_6.pdf
- MEN, M. d. (Mayo de 2006). *Ministerio de Educación Nacional MEN*. Obtenido de [mineduacion.gov.co](http://www.mineduacion.gov.co): http://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-340021_recurso_1.pdf
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración*. México: Siglo veintiuno.
- Rodari, G. (31 de marzo de 2004). *Imaginaria*. Obtenido de Omaginaria.com.ar: <http://www.imaginaria.com.ar/12/5/rodari2.htm>
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica .
- Suárez Galvis, V. (2016). *Literatura y conversación en el aula. Una experiencia estética*. Bogotá D.C.: Universidad Central.
- Tan, S. (2014). *Las reglas del verano*. Albolote: Barbara Fiore Editora.

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOM020018	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 4	

Teckentrup, B. (2015). *El árbol de los recuerdos*. Madrid: Nubeocho Ediciones.

Ventura, A. (2014). *Tres niños*. Buenos Aires: Treintayseis.

Volpi, J. (2011). *Leer la mente El cerebro y el arte de la ficción* (1ra ed). España: Alfaguara.

Warnock, M. (1981). *La imaginación*. México: Fondo de Cultura Económica.

4. Contenidos

La presente monografía está organizada por capítulos. En el primer capítulo se presenta la contextualización del problema, la cual se realizó con base en las observaciones llevadas a cabo en la primera etapa de la investigación. Luego de contextualizar el problema, se desarrolla la delimitación, en la que se ahonda en las problemáticas encontradas en aula y en la prueba diagnóstico diseñada para tal fin. Por otra parte, se presenta la justificación que comprende la relevancia de la investigación respecto del contexto universitario, nacional y pedagógico. Por último, se plantea la pregunta problema, el objetivo general y los específicos, los cuales guían la construcción de los demás apartados de la monografía.


En el segundo capítulo se presenta el marco teórico, desarrollado en dos fases. En la primera de ellas se mencionan los antecedentes de la investigación para lo cual se cita una investigación educativa y un artículo médico. Por otro lado, se presentan los referentes de construcción teórica atendiendo principalmente a las categorías de la pregunta problema. Estos son: literatura, imaginación, identificación narrativa. La base teórica la dan los postulados de Jorge Volpi (2011), los cuales son soportados por otros teóricos en el desarrollo de los conceptos que componen las categorías. A su vez, tales referentes incitan a la formulación de una metodología la cual facilite el alcance del objetivo de la investigación.

Respecto al tercer capítulo, se desarrolla el diseño metodológico que comprende el enfoque y tipo de investigación que se empleó durante el proceso investigativo. En este caso se llevó a cabo una investigación netamente cualitativa, bajo el enfoque de investigación-acción. Posteriormente se presenta el universo poblacional, la matriz categorial, los instrumentos de investigación, la unidad de análisis y la propuesta de intervención dividida en tres fases: sensibilización, construcción y cierre.

En el cuarto capítulo se presenta el análisis de los resultados los cuales han sido organizados por las categorías de la matriz categorial. A su vez, se da a conocer cómo estos resultados se emparentan con lo postulado de Jorge Volpi (2011) referente a la relación hombre-literatura.

5. Metodología

Se desarrolló a través de una investigación de carácter cualitativo bajo el enfoque investigación-acción para facilitar la inserción del investigador en el aula. En el espacio, se reconoce la población, sus características y a su vez, observación sobre las dinámicas relacionadas con el empleo de la literatura. Identificado éste, se formula una pregunta investigativa junto a cuatro objetivos específicos los cuales encaminen al desarrollo de dinámicas alrededor del texto literario en pro de una relación más íntima entre literatura y estudiantes. Para ello, se formula un marco teórico que soporte lo anterior descrito. A su vez, una metodología que facilite las dinámicas propuestas alrededor del texto literario. Esto, a través de tres fases, de modo que se dé solución al problema hallado. Finalmente, se da a conocer los resultados de la investigación a través de las principales categorías del proyecto. Los resultados se dan a conocer en la institución como en la

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOM220112	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 4	

Universidad patrocinadora.

6. Conclusiones

1. Primero, se concluye que los estudiantes cambiaron su relación con la literatura, pasando de una perspectiva con uso meramente instrumental, a una posibilidad de cuestionar, recrear y comunicar sus propios intereses respecto a lo que viven y sienten. De ese modo, la literatura contribuye a una mejor interpretación y comprensión de lo que es el hombre.

2. Los espacios destinados al desarrollo humano (artes y literatura), en los que se lleve a cabo una dinámica de exploración del mismo individuo y su contexto, no tienen mayor presencia en los currículos escolares. Por el contrario, la escuela no presta mayor interés a su exploración, al enfocar cada eje de aprendizaje en pro de la formación de un perfil laboral acorde a las necesidades del mercado.

3. Adicional, es la escuela y sus procesos evaluativos y de formación los que alejan a los estudiantes de la literatura. En ningún momento, desde temprana edad, los estudiantes se muestran apáticos a las narraciones literarias. Por el contrario, disfrutan de la escucha de sus contenidos y de la conversación alrededor de la misma. Pero en la escuela no se cuentan con espacios que faciliten dicha mediación. Es decir, curricularmente esto no se tiene en cuenta, pues requiere de mayor tiempo y esfuerzo por parte del docente; y tales labores no se alinean con los estándares educativos.

4. Por otro lado, el ejercicio en el aula alejado de las notas por comportamiento, participación en clase, cumplimiento con tareas, entre otras, tal como se desarrolló en el proceso del presente proyecto, estimuló a los estudiantes a trabajar de manera autónoma y participativa. Las dinámicas tanto de lectura-conversación, como la escritura-corrección de textos, las cuales apelaron a los intereses de los estudiantes, propiciaron un compromiso en ellos ante su mismo proceso durante la clase.

Elaborado por: Niño Montañez, Gloria Mayerly

Revisado por: Naranjo Arcila, Ana Catalina

Fecha de elaboración del
Resumen:

22

08

2017

Tabla de contenido

Introducción.....	1
Problema.....	2
Contextualización del problema	2
Delimitación	4
Justificación.....	6
Interrogante principal	8
Objetivo General.....	8
Específicos.....	8
Marco Teórico.....	9
Antecedentes	9
Bases teóricas	12
Literatura.....	12
Imaginación.....	14
Memoria.....	18
Identificación narrativa.	20
Libro álbum imaginación e identificación narrativa.	24
Diseño Metodológico.....	27
Enfoque y tipo de investigación.....	27
Unidad de análisis.	27
Matriz categorial.....	28
Universo población	29
Técnica e instrumentos de recolección de información.....	30
Trabajo de campo	33
Análisis De Resultados	36
Categoría: Imaginación.	37
Subcategoría: Memoria	38
Categoría: Identificación narrativa.	50
Subcategoría: Libro álbum Imaginación e identidad narrativa.....	54
RESULTADOS GENERALES	58

CONCLUSIONES..... 60

RECOMENDACIONES..... 61

BIBLIOGRAFÍA..... 63

ANEXOS 64

El cerebro se comporta frente a una novela o cuento igual que frente al mundo, realizando millones de operaciones mentales, midiendo cada situación, evaluándola, comparándola con patrones preexistentes.

Jorge Volpi.

Los sujetos que se despliegan en textos autobiográficos son doblemente contruidos, no solo en el acto de escribir e ilustrar la historia de una vida, sino también en el proceso de identificación.

Kummerling-Meibauer.

Introducción

El presente proyecto se llevó a cabo en la Institución Educativa Distrital Hernando Durán Dussán con el curso 304. Se fundamenta a partir de observar en la primera fase de investigación las dinámicas de la clase de español en torno al empleo del texto literario. Estas dinámicas están enfocadas a trabajar ortografía, mejorar grafía, dictado y procesos de lectoescritura. Lo anterior, plantea al texto literario como mera herramienta de apoyo para mejorar aspectos cuantitativos de la lengua, dejando de lado la relación íntima entre la literatura y estudiante.

En respuesta a la situación identificada, este proyecto de investigación, propone talleres literarios en los que se evidencie un contacto personal y consciente entre el texto literario y los estudiantes, llevados a cabo a través de tres fases. Respecto a éstas, en la primera, se hace lectura e interpretación de imágenes, muestra de distintos formatos de libro-imagen, para familiarizar a los estudiantes con el formato libro álbum. En la segunda, se llevan a cabo lecturas en voz alta, conversación y escritura de borrador del libro álbum. Por último, en la tercera fase, se hace lecturas en voz alta y conversación sobre dos libros álbum, mientras que se finaliza el proceso de elaboración de los libros álbum.

A partir de lo anterior, se realiza el análisis de datos para soportar la presente tesis. Como resultado, se asume, un acercamiento más personal por parte del estudiante a la literatura, en la que se da una lectura e interpretación consciente y reflexiva, en relación a sus contextos. Esto, a través del proceso de elaboración de libros álbum por parte de los estudiantes; proceso en el que medió la imaginación de modo que se permitiera la identificación narrativa.

Problema

Contextualización del problema

El presente proyecto se llevó a cabo en el IED Hernando Durán Dussán ubicado en la localidad de Kennedy, al suroccidente de Bogotá. La institución funciona hace 10 años aproximadamente. Se ubica cerca de las avenidas Ciudad de Cali, Villavicencio y Tintal, circundando con barrios de estratos 1 y 2. Respecto a la población del sector, se evidencia gran presencia de recicladores, vendedores informales y trabajadores de la central de abastos. Del mismo modo, hay presencia de habitantes de calle, prostíbulos y expendios de droga (Anexo 1).

Por otro lado, del PEI de la institución y los espacios pedagógicos que se articulan con la literatura, se conoció durante la observación inicial, que el colegio apela a programas que fortalezcan los espacios formativos, como el proyecto OLE (oralidad, lectura y escritura) y 40X40. Respecto al primero, se trabaja sobre lectura de textos literarios para fortalecer competencias de la lengua desde cuarto grado; nivel en el que los niños ya deben tener buen dominio de lectura y escritura. Por enfocarse en dicha formación, el espacio no aborda al texto literario desde otras perspectivas.

El programa 40X40, ofrece espacios deportivos y artísticos. Aun así, se conoció que los niños más pequeños optan preferiblemente por los deportes y no tanto por los espacios literarios. (Anexo 2). Estos grupos están conformados de manera heterogénea (edades y aptitudes) entre 30 y 40 estudiantes. En ellos se desarrollan actividades de lectoescritura, composición escrita de poemas y cuentos. Si bien, se enfoca en el trabajo creativo de los estudiantes, la manera como se distribuyen los grupos, puede dificultar el acompañamiento y el disfrute del espacio por parte de los estudiantes más pequeños.

Conociendo que la población en estudio tiene dificultades de lectoescritura, se puede afirmar que las metodologías empleadas para desarrollar los espacios generan aversión en los niños para apelar a los mismos. Pues, se continúa haciendo énfasis, de manera implícita, solo en el fortalecimiento de competencias, y no en aprovechar este espacio para acercar al estudiante a la literatura de manera espontánea.

Teniendo en cuenta lo anterior, se conoció que en la biblioteca se realizan jornadas de lectura en voz alta de textos literarios. Como diagnóstico se realizó una entrevista a la bibliotecaria del colegio, en donde comentó lo siguiente:

Llegan de 25 a 30 niños a la hora del descanso los lunes, miércoles y viernes para que les lea un cuento. Los cuentos los escogemos según las cosas que cuentan que les pasó el fin de semana, en la casa, y ahí escogemos entre todos el tema del cuento (Ruiz, 2017, Anexo 3).

Si bien, los niños no leen de manera autónoma, si apelan a que les lean en voz alta los cuentos. Alrededor de esta lectura, se dan conversaciones sobre anécdotas propias de los niños, de tal modo que el espacio estimula a que haya una relación más íntima entre los estudiantes y la literatura. A pesar de ello, el tiempo es bastante reducido para que se logre un ejercicio reflexivo y participativo en gran parte de la comunidad asistente. Adicional a ello, este espacio se ha visto interrumpido por reasignación de labores a la funcionaria.

Por lo manifestado hasta el momento, se puede afirmar que el PEI no da relevancia a fortalecer espacios y proyectos que fomenten una relación personal entre la literatura y los niños; por el contrario, éstos están diseñados únicamente en pro de los Estándares de competencias, y apelar a la literatura únicamente para ello, puede generar apatía en los niños hacia los textos literarios. Por tal motivo, este proyecto busca formular espacios en los que se tenga en cuenta la opinión de los estudiantes acerca de los textos narrativos desde su perspectiva personal, despegándose de la idea instrumental de la literatura en la escuela anteriormente descrita.

Delimitación

Este proyecto se lleva a cabo con 36 niños del curso 304, con edades entre los 7 y 10 años. Durante la primera parte de la investigación, se aplicó un ejercicio de genograma (Anexo 4), a través del cual se identificó que gran parte de los padres de los estudiantes laboran en Corabastos o de manera informal (bici taxi, ventas ambulantes, aseo en casas de familia, conductores, entre otros). También, que la población convive con más de dos o tres hermanos y que en su mayoría son hijos de padres separados. Por ende, la madre es quien asume gran parte de las responsabilidades (económica, afectiva, acompañamiento escolar, etc.) Por tales motivos, el tiempo que comparte con los hijos llega a ser muy escaso. Por ello, el tiempo para la lectura en voz alta de cuentos en casa, que pueda incitar a una relación más directa entre los niños y la literatura, no se da.

Por otro lado, en el grupo hay siete niños que no decodifican la lengua, pues muestran dificultades de lectura y escritura (Anexo 5.) Con el ánimo de fortalecer las falencias del grupo en general respecto a la lectura y la escritura, la maestra titular toma dos de las 5 horas de lengua castellana. En este espacio (Producción Textual), se emplea la literatura para motivar y promover la lectura, escritura y expresión oral de los niños. Sobre éste, la maestra dice:

[...] Es una iniciativa individual atendiendo a los lineamientos curriculares y a la malla que tiene el colegio, quiero apuntar a desarrollar en ellos las competencias de lectoescritura, argumentativa y propia del lenguaje [...] ahora qué quiero, que aprendan a escribir, a manifestar a través de la escritura: sus emociones, su imaginación, lo que ellos, no sé, muchas cosas” (Agudelo, 2016, Anexo 6).

Para dar cuenta de lo anterior, se describen las dinámicas de la clase. Una, se desarrolla alrededor de la lectura de un cuento. Este puede ser leído por la maestra en voz alta o por los niños en parejas. Seguido, desarrollan un taller con respuestas cerradas sobre el texto leído y finalmente se socializa en grupo. Otro tipo de actividad es una imagen. Los estudiantes deben componer un cuento sobre lo que ésta le suscite (Anexo 7). O con un inicio de cuento, los

estudiantes deben escribir el cuento completo y hacer un dibujo alusivo al mismo. Al cierre de clase, la maestra revisa ortografía, coherencia, grafía y coloca nota.

Si bien, la maestra titular alude al espacio la posibilidad de desarrollar la imaginación en los niños, las actividades restringen ese desarrollo. Por un lado, los niños que no saben escribir, se cohiben de expresarse. Por otro, los que logran hacer el ejercicio de escritura, deben hacerlo en muy poco tiempo, factor en contra de una verdadera recreación de ideas (Rosenblatt, 2002). A su vez, los escritos no son compartidos con los compañeros, de tal modo que los contenidos susciten situaciones en provecho de su desarrollo integral.

De acuerdo a lo anterior, se evidencia que las dinámicas del espacio de Producción Textual han sido diseñadas únicamente para fortalecer el uso estructural de la lengua y para ello se apela a la literatura. Es decir, su empleo en el aula es un pretexto instrumental para fortalecer habilidades y competencias de la lengua, sin tener en cuenta otras dimensiones que ésta pueda abarcar en los niños. En relación a esto, se indaga por otros espacios literarios en la institución que se puedan desarrollar en la biblioteca, 40X40, entre otros; Sin embargo, se conoció que los niños no tienen acceso a la literatura de manera acompañada.

De entrevistar a maestras relacionadas directamente con la población, se notó que la literatura hace puente entre el hombre y la imaginación. Es decir, como lo afirman Agudelo y Mejía, que se convierte en el espacio-medio para que los niños imaginen otros escenarios (2017), formándose una relación directa entre literatura-imaginación. Los espacios literarios deben estimular y permitir la mediación de la imaginación de los niños para que tengan la posibilidad de recrearse y reconstruirse a sí mismos desde otros escenarios. También, Ruiz propone que, la literatura es un espacio-medio que permite la comprensión y entendimiento de sus semejantes, aportando conocimiento sobre su cultura, su contexto; de tal modo que facilite la capacidad de

interactuar con otros (2016). Por tanto Fonseca respalda el aporte de Ruiz diciendo que esto se logra en el momento que la literatura suscita emociones, sensaciones, experiencias que, luego son expresadas y manifestadas en producciones autónomas orales y/o escritas (2016). (Anexo 8).

Teniendo en cuenta la opinión de las maestras acerca de los aportes que hace la relación literatura-imaginación a la vida del hombre, factores muy importantes para su evolución tanto a nivel grupal como individual, y evidenciando que el espacio de Producción Textual no facilita su alcance por dinámicas de la misma, es viable que éste se reestructure, de manera que los textos literarios aporten en la mediación de la imaginación de los estudiantes, de este modo pueda darse una mejor comprensión del texto. Entonces, los estudiantes no se limitarían a leer/escribir para ellos solos, sino que tendrían la posibilidad de compartir ideas y experiencias literarias con los compañeros.

Justificación

Este proyecto busca, a través de la mediación de los procesos imaginativos, una relación más íntima entre los estudiantes y los textos literarios. Dicha mediación se establece en el momento en que los lectores tienen la posibilidad de recrear y dar sentido a los contenidos del cuento desde sus propias experiencias. Además, esta relación favorece el conocimiento y la comprensión sobre todo aquello en lo que el hombre se involucra: distintas emociones, situaciones, personalidades, etc., teniendo como marco de referencia los personajes del relato. Es decir, que los estudiantes alcancen la identificación narrativa. Al darse tal caso, los estudiantes logran reconocerse a sí mismos en las distintas situaciones vividas por el personaje, de modo que se vislumbra mayor consciencia sobre la naturaleza humana.

Para tales fines, como se mencionó previamente, los objetivos del espacio Producción Textual deben reformularse. Esto tiene sustento en lo expresado por Gianni Rodari (2004) del siguiente modo:

Hay dos clases de niños que leen: los que lo hacen para la escuela, porque leer es su ejercicio, su deber, su trabajo (agradable o no, eso es igual); y los que leen para ellos mismos, por gusto, [...] para poner en acción su imaginación.

Los estudiantes con los cuales se realiza la investigación, cumplen con lo expuesto en un inicio por Rodari. No porque no les interese leer, porque a partir de la práctica en el salón de clases se identificó que los niños se acercan a los textos literarios con gusto; sin embargo, al recurrir al texto literario como pretexto de aprendizaje formal de la lengua, lo convierte en un sin sentido. De ese modo, los estudiantes no tienen la posibilidad de recrear los contenidos de los textos para trascender el ámbito formal, como lo ratifica Rodari. Por el contrario, esta actitud en la escuela solo forma niños artificiales. Esto puede ser interpretado como los niños que no entienden, no son conscientes sobre el contexto en el que viven.

Contrario a esto, están los niños a los que se les permite acercarse a la literatura con gusto. O, en el mejor de los casos, el maestro media entre el estudiante y la literatura; entonces, el estudiante tiene contacto, a través de los contenidos literarios, con otros. Teniendo en cuenta lo señalado, la presente investigación se presenta como una posibilidad para generar un espacio para la imaginación, la literatura, la identificación narrativa y colectiva, en el salón de 304.

Para tales fines, este proyecto apela a la lectura de textos literarios en los que se narran sucesos y habiten personajes con vivencias similares o relacionadas con esta población. Seguido, se conversa sobre lo sucedido en el cuento, es decir, a partir de preguntas sobre actitudes, emociones, circunstancias, personalidades allí evidenciadas. El ejercicio requerirá de la mediación de la imaginación, de lo contrario no comprenderán lo que sucede en el texto y en sus

propias vidas. Finalmente, inspirados y motivados por la lectura como contenedoras de ellos mismos, se escribirán libros álbum como evidencia del proceso de identificación narrativa.

Jorge Volpi (2011) dice que la literatura no se inventó para simple divertimento; mucho menos, como ocurre en este caso, para fortalecer el uso de la lengua. Por el contrario, es el medio que el hombre creó para evolucionar su especie. A través de ella se conoce, comprende y construye en colectivo de modo más consciente.

Interrogante principal

¿Qué incidencia tiene generar un espacio literario de conversación y escritura mediado por la imaginación a la luz de los postulados de Jorge Volpi?

Objetivo General

Dar cuenta de las incidencias que tiene generar un espacio literario de conversación y escritura mediado por la imaginación a la luz de los postulados de Jorge Volpi.

Específicos

1. Implementar estrategias didácticas alrededor de la lectura de textos literarios que estimulen la mediación de la imaginación.
2. Analizar de qué manera se evidencia la mediación de la imaginación en los espacios conversacionales y de escritura.
3. Dar cuenta de los atisbos de identificación narrativa entre los estudiantes que pueda suscitar la lectura de textos literarios.

4. Elaborar libro-álbum con escrituras y composiciones de los estudiantes, donde la materia prima para la creación sea la identificación narrativa.

Marco Teórico

Antecedentes

En este apartado se muestra una investigación y un artículo médico que contribuyen al presente proyecto. En ellos se abordan temáticas relacionadas con la literatura y su empleo en el aula, la identificación con el otro desde el funcionamiento de las neuronas espejo y la imaginación. De tal modo, que de cada tesis se tomaron factores que aportaran de manera relevante al mismo.

Primero, el proyecto *Literatura y conversación en el aula. Una experiencia estética*. De Viviana Suárez Galvis, desarrollado en quinto grado de un colegio distrital de Bogotá. La pregunta ¿cuáles son las condiciones pedagógicas y didácticas para la construcción de experiencias estéticas de la lectura y la conversación sobre textos literarios en niños de primaria a través del diseño y sistematización de una serie de talleres literarios? guio el proyecto, que nació al observar las dinámicas llevadas a cabo alrededor de la literatura.

El proyecto se desarrolló desde el paradigma cualitativo, apelando a instrumentos como los diarios de campo, las entrevistas y la consulta a distintos referentes teóricos en pro de reestructurar el espacio de interacción con la literatura. Para ello, apeló a la conversación de textos, diarios de trabajo de los estudiantes y al diario personal como herramientas de trabajo con los estudiantes. Entre los referentes, aborda conceptos como la estética de la recepción, experiencia estética y la conversación literaria: Chambers (2007, 2008) y Camps (2006).

Como primer resultado, la conversación sobre textos literarios, formuló la interacción más cercana e íntima entre los estudiantes y la literatura. Es decir, ellos expresaban abiertamente su interpretación personal sobre los contenidos, pues los contrastaba con sus realidades más próximas. Del mismo modo, lograron procesos crítico-inferencial sobre los sucesos narrados, en los que se evidenciaba un avance tanto cognoscitivo como nivel personal. Como consecuencia, la perspectiva respecto a literario cambió. Los estudiantes manifestaron no sentirse obligados ni aburridos en el contacto con los textos.

Este proyecto aporta en lo siguiente al presente trabajo: primero, reitera la importancia de reestructurar los espacios académicos en los que se usa la literatura. Continuar con el enfoque formal tiende a alejar a los niños de los textos y la cultura literaria. Segundo, aporta luces y bases teóricas y metodológicas para el desarrollo de los talleres literarios, como en el caso de Chambers (2007) pues herramientas como la lectura en voz alta, la conversación, y los talleres, serán tenidas en cuenta en el presente proyecto.

Segundo, el artículo *El cine como instrumento para una mejor comprensión humana* de la Revista Medicina y Cine (RMC,2008) escrito por los doctores Wilson Astudillo Alarcón y Carmen Mendieta Aguirre sobre el cine, la literatura, la empatía y la condición social de lo humano, desarrollado de la siguiente manera: la necesidad de la comprensión humana para adquirir, desarrollar la condición de seres sociales. Segundo, el papel que juega el cine para evidenciar, hacer notables las condiciones humanas a través de sus contenidos (argumento, sonidos, imágenes, movimientos, etc.), así como lo haría la literatura, sólo que la segunda da descripciones detalladas más amplias.

Si bien, no se menciona un objetivo abiertamente, se puede inferir que éste es dar a conocer los beneficios sociales que genera el cine en la identificación con sus semejantes sobre

situaciones emocionales cotidianas. Por otro lado, no se describe una población específica sobre la que se lleva a cabo, sino que se postula, a la población en general que se vea expuesta a estas dos artes: la literatura y el cine. La RMC (2008) expone:

[...]La primera utiliza palabras y el segundo imágenes, pero la meta es la misma: la historia contada que trasciende al lenguaje para convertirse en fuente de emociones y de sentimientos. Se dice que en el cine las historias se ven con los ojos abiertos y en la literatura con los ojos cerrados (p.132).

Así como no se hace mención de una población específica, no se dan a conocer resultados sobre lo postulado. Sin embargo, se hacen inferencias sobre los posibles beneficios de crear una cultura consciente e interpretativa de las narrativas cinematográficas, al afirmar que es más viable que se comprenda al otro al verse en imágenes en movimiento, que teorizando sobre ello:

No es igual que le digan que la guerra es absurda, que ver Johnny cogió su fusil/ Johnny Got His Gun (1971) [...] que le digan a uno que la drogadicción es terrible, que mostrarle Pink Floyd: El muro/ Pink Floyd The Wall (1982) de Alan Parker. No es lo mismo decir que la injusticia es intolerable, que mostrar Sacco y Vanzetti/Sacco e Vancetti (1971) de Giuliano Montaldo. [...]La emoción que sentimos no se queda en lo particular, sino sirve para hacer que las personas lleguen a la idea universal de una manera más contundente (p.133).

Lo que se hace es incitar a que se dé el espacio de interacción con los films. Es decir, que la gente no esté ajena a situaciones reales porque no se apela a la exposición de éstas.

Este artículo se tiene en cuenta, pues aporta en lo siguiente: primero, por suscitar la importancia de que el hombre tenga contacto con el arte de manera consciente, de tal manera que comprenda su condición como ser humano. Es decir, que pueda, a través de procesos mentales reconocer a otros y a sí mismo desde otros escenarios. En ese sentido, artes como el cine y la literatura ofrecen multiplicidad de escenarios favorables. Segundo, al hacer un contraste entre el cine y la literatura, está avalando a la segunda como medio para que se dé una identificación, no solo cinematográfica sino también narrativa.

Bases teóricas

El sustento teórico de este proyecto lo da el libro *Leer la mente. El cerebro y el arte de la ficción*, de Jorge Volpi (2011) al abordar la dupla Literatura-imaginación como medio para alcanzar la identificación entre humanos. El autor lo suscita, al asegurar que el humano ha creado por sí y para sí mismo la ficción (literatura), de modo que le permite desde su mente evolucionar como especie.

Así mismo, para soportar el desarrollo en el hombre y la relación Literatura-imaginación-identificación narrativa, se abordan los postulados de Rosenblatt (2002), Gianni Rodari (2004), Warnock (1981), Ricoeur (1995), Fanuel Hanán Díaz (2007), Anthony Browne (2010), Roberto Innocenti (2012) y Bettina Kümmerling-Meibauer (2010). Autores que conversan con Volpi y colaboran en la comprensión de su propuesta teórica, y responden al objetivo formulado en la presente investigación.

[...]Leer cuentos y novelas no nos hace por fuerza mejores personas, pero estoy convencido de que quien no lee cuentos y novelas -y quien no persigue las distintas variedades de la ficción- tiene menos posibilidades de comprender el mundo, de comprender a los demás y de comprenderse a sí mismo. Volpi 2011.

Literatura

El hombre ha desarrollado prácticas que han permitido su consolidación como especie, de tal modo que éstas garanticen su sobrevivencia. La mayoría de ellas se realizan desde su cerebro, la máquina que le ha servido para conocer y manipular su entorno. A la par, el hombre ha inventado la herramienta más poderosa de evolución: La ficción(Volpi, 2011).

La ficción literaria, como arte, hace parte de lo esencial del ser humano. Es decir, en ella está encerrada la realidad que vive la especie, pues los elementos por los que está compuesta (la trama, personajes, vivencias) pertenecen a sus dominios. Y como afirma Rosenblatt(2002) para su comprensión, el cerebro realiza infinidad de operaciones cotidianas apelando a sensaciones, emociones, sentimientos, etc. propias de sí mismo.

Por tal motivo, la literatura no es un divertimento vacío y sin sentido, o un hábito al que acude el hombre para pasar el tiempo, sino que también puede ser una posibilidad que le permite comprender y sobrevivir colectivamente.

[...] una novela me permite experimentar vidas y situaciones ajenas pero, como decía antes, también me transmite información social relevante -la literatura es una porción esencial de nuestra memoria compartida-. Y se convierte por tanto en uno de los medio más contundentes para asentar nuestra idea de humanidad (Volpi, 2011, p. 28).

Para explicar lo anterior, de la mano de Volpi (2011), Rosenblatt (2002) menciona a la literatura como un medio para adquirir la capacidad de relacionarse en comunidad. Es decir, comprender el mundo que le rodea, sus semejantes y así mismo. En un texto literario, el lector se encuentra con un personaje que experimenta situaciones similares o distintas a las suyas, pero que son propias de su humanidad. Éstas, sin remedio, son recreadas por el lector para contrastar, conocer, entender y ensanchar su idea de tales situaciones; es decir, de lo concerniente a su especie.

Continuando con Volpi (2011) y Rosenblatt (2002), ellos afirman que la trama y los personajes de un cuento aportan a la sobrevivencia colectiva. Si bien, la situación que se narra no tiene que ser idéntica a la que viven los lectores, éstas le invitan a medirse en distintas circunstancias que pueden experimentar parientes, conocidos, etc. aportando a normas culturales y sociales que mejoren la relación de la especie.

Lo anterior es posible gracias a dos mecanismos mentales. Por un lado, a la mediación de la imaginación que, como máquina del futuro le permite recrear en su mente secuencias narrativas, de modo que éstas son comprendidas por la persona. Segundo, a las neuronas, que al ser estimuladas por los sucesos escuchados/leídos e imaginados, contrasta esas vivencias con sí mismo, generando identificación con otros individuos.

Teniendo en cuenta lo previo, se quiere emplear en el aula la literatura como una mediación evolutiva, y de esta manera dar mayor espacio a los procesos imaginativos de los estudiantes. Es decir, que en el espacio de lectura se explore los contenidos por los estudiantes de manera espontánea y desde perspectivas personales. Esto implica que su mente recree, contraste, mida (imaginen) los distintos escenarios para formular un proceso de identificación, pues como fue mencionado, de ese modo se garantiza que se relacionen de mejor manera con lo perteneciente a lo humano.

[...] en el proceso de percepción, la parte en la cual el cerebro imagina y completa la realidad es tan importante -o más- que la simple captura de datos por parte de los sentidos. El cerebro no abstrae los patrones del mundo, como sospechaban los antiguos, sino que los recrea a partir de su experiencia pasada. Volpi 2011.

Imaginación.

Esta primera categoría se refiere al acto del que ha sido privado el hombre, especialmente a la hora de tener un contacto personal con la literatura, pues es el acto medio entre el individuo y el sentido del texto narrativo. Por ende, en ella se ve a la imaginación como la posibilidad de reconstruir un episodio literario de manera mental, de modo que se explique y por ende se

comprenda a partir de las vivencias personales. Para ello, la memoria individuales la materia prima con la que cuenta el hombre.

La escuela tiende a no dar importancia al empleo de la imaginación por parte de los niños en los procesos de aprendizaje. Esto se ve en gran manera, en el tipo de educación que persigue formar personas sin criterio y autodesarrollo personal. Como lo plantea Rodari (2004), en estos espacios, la mayoría del tiempo se emplea a la literatura como objeto del deber. Es decir, no se puede hallar en ella goce ni recreación alguna, pues se desarrolla sobre objetivos meramente cuantitativos (ortografía, grafía) los cuales deben ser evaluados constantemente, por ende, la literatura no participa en la sugestión de la imaginación de los estudiantes, sino que hace parte de las herramientas evaluativas. En oposición, Mary Warnock (1981) afirma que el cultivo de la imaginación debería ser el fin de la educación.

Respecto a lo anterior, llama la atención que juntos autores hacen relación entre educación e imaginación, puesto que incitan a emplearla en el proceso de aprendizaje o procesos de desarrollo cognitivo del individuo. A pesar de esto, no se conoce porqué o de qué manera la imaginación aporta en ese desarrollo. Por tal motivo, es necesario hacer un primer acercamiento al posible significado del término imaginación.

Por un lado, desde la neurología se define la imaginación como un proceso cognitivo. A través de este proceso, las personas pueden manipular la información que previamente han percibido por medio de los sentidos para formar en su mente imágenes de tales percepciones. (Revista Neurol, 2007). Es pues, el acto del que se vale la mente para conocer conscientemente lo que desde afuera percibe.

Acorde a lo anterior, tiene sentido la relación entre educación e imaginación, pues se espera que en la escuela los niños adquieran conocimiento y, según la ciencia y la teoría literaria citada, la imaginación interviene en ello. Por ende, los espacios formativos deben facilitar su mediación.

Jorge Volpi (2011) se refiere a la mente como una máquina del futuro. Es decir, que el hombre desde ésta (su mente), apela a procesos que le permiten sospechar sobre lo que pueda venir: puede conocer, comprender lo que se presenta frente suyo de tal modo que su cuerpo, sus emociones etc. reaccionen a ello conscientemente desde la mente. Por ende, en ese proceso imaginativo, se dice que crea sus ficciones.

Si bien, Rosenblatt (2002) asegura que la literatura está constituida por el mismo hombre: sus pasiones, temores, dudas, entre otros, que el autor ha plasmado en el texto, Warnock (1981) agrega que previamente el autor ha debido hacer el ejercicio de imaginar (mezclar, dividir, representar) las realidades más próximas a él para conocerlas y, así más tarde compartirlas con otros. De este modo, la literatura se convierte en la pareja ideal de la imaginación para que se formen ideas y se comprenda desde una perspectiva personal los contextos.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente sobre imaginación, la definición que hace Warnock (1981) sobre la misma, es la más amplia:

[...] Imaginar es la facultad creadora de palabras, desempeña un papel decisivo en nuestro pensamiento. Por lo menos nos da ideas en qué pensar. Es lo que reproduce impresiones de tal modo que podamos pensar en las cosas en su ausencia (p.16).

Esta definición refiere que sin imaginación no hay posibilidad de comprender absolutamente nada, por ende la educación y la imaginación deben ir de la mano. Al imaginar, el estudiante tiene la posibilidad de crear nuevas escenas en su mente en relación al medio en el que se desenvuelve, las cuales le faciliten y permitan entender con mayor claridad. Por ello, en la

escuela se debe contar tanto con el tiempo, las herramientas y metodologías que apelen a la mediación del proceso imaginativo.

Este espacio pretende proveer dicha mediación. Y, teniendo en cuenta el aporte hecho por Rosenblatt (2002), los estudiantes no sean ajenos a los que pertenece a ellos mismos; por el contrario, logren darle vida a los escenarios narrativos desde sus vivencias.

Ahora bien, si imaginar es un proceso de cognición, es importante conocer de qué se alimenta, Es decir, ¿cuál es su base para trabajar? Sus herramientas. Lewis Carroll(2000), a través de las palabras de la Reina Blanca da algunas luces sobre ello:

- Es un tipo de memoria muy pobre la que sólo funciona hacia atrás - Replica la Reina.
- ¿qué tipo de cosas recuerda mejor? - se aventura a preguntar Alicia.
- “oh, las cosas que ocurrirán la semana que viene después de la siguiente”, respondió la reina en un tono despreocupado.

Puede ser que, lo que Carroll buscó comunicar en estas líneas, no era precisamente que la reina, por serlo, hablaba y hacía a su antojo. Por el contrario, que conocía reglas que gran parte de las personas desconocen, tales como la función de la memoria y su relación con el futuro, o dicho en otras palabras, con la imaginación.

Como se mencionó en un inicio, la memoria es la herramienta más grande a la que puede apelar el maestro al pretender que los estudiantes logren recrear, y a su vez comprender los textos literarios. Estos textos, al contener similitudes que apelen a la memoria de vivencias experimentadas por los estudiantes, permitirán, como lo enfatiza Jorge Volpi (2011), una mejor comprensión de sus contextos, por ende una vía para evolucionar desde la mente.

Memoria.

La memoria, en la que están los recuerdos de vivencias y experiencias es la base de la imaginación. Es posible afirmar que la persona que no tiene memoria, es decir, que no puede recordar, probablemente tampoco puede imaginar: prever el futuro. Se piensa entonces que dejar de lado los recuerdos de vivencias de los estudiantes, sabiendo que son la materia prima para imaginar, es desproveerlos de la oportunidad de entender. Por eso, apelar a la memoria en la escuela tiene sentido cognitivo.

En el apartado *Imaginación y Percepción*, del libro *La imaginación*, Warnock (1981) explica cómo se da este proceso. Como es sabido, el hombre percibe lo que le rodea por medio de los sentidos: lo que oye, ve, huele, palpa, y le ha sido manifestado en vivencias, emociones y sensaciones pasadas. Estas percepciones son las ideas que, de manera personal, se formará acerca de su contorno. Pero éstas no se forman de tan solo recibirlas; es decir, porque se le presenten delante; requieren de, por un lado, una memoria que permite almacenarlas conscientemente, y desde luego, de la facultad imaginativa que tomará de esa memoria las ideas para mezclar, dividir y representar.

Lo previamente expuesto es reiterado por Volpi (2011) de la siguiente manera:

[...]La imaginación ocupa un lugar tan destacado en nuestra idea de mundo, y por eso la ficción es una herramienta tan indispensable para nuestra especie. Pero el cerebro cuenta con un solo material a partir del cual dibujar los escenarios del porvenir - el pasado, por supuesto (p. 95).

Continuamente el hombre percibe, pero no siempre tiene la posibilidad de ser consciente. Como lo afirma Rodari (2004), la escuela no provee al niño los espacios para que éste se apodere de los contextos de modo personal. Ya se había visto que en la escuela las clases están planeadas para alcanzar objetivos curriculares con pruebas estandarizadas, pero no para estimular a los

estudiantes a responder desde sí mismos. Esto, en lugar de beneficiarlos, los aleja de ser reflexivos.

Ahora, sabiendo que su base es la memoria, entonces ¿cómo funciona la imaginación? Warnock (1981) menciona que ésta lo hace tanto por semejanza, como por continuidad siempre y cuando se forme el hábito de imaginar:

Respecto a lo primero, la autora afirma que las ideas poseen características propias y específicas. Una manzana: es verde, ácida, ovalada, crujiente. Sin embargo, esta idea de manzana (idea personal), puede llegar a poseer propiedades distintas. Este acto se da al recrear objetos particulares ligados a circunstancias personales. Por ejemplo: Alguien viaja en un bus, come una manzana y mira por la ventana. Al cruzar un puente, se fija en una niña. Inicialmente hay tres ideas: manzana-puente-niña. ¿Qué nueva idea suscitará la imaginación sobre la situación? No se sabe. Una infinidad. Lo que sí es posible afirmar es que, por la semejanza entre estas tres, la imaginación de esta persona, le presentará la nueva idea, la que se formó en ese viaje al observar dicho escenario, cada vez que, de manera individual recuerde uno de los tres elementos.

La relación de semejanza que tiene una idea individual respecto a otra, como se mencionó en el caso anterior, permite afirmar que, lo narrado en un texto literario, no apela únicamente a la memoria del estudiante, como lector autómatas. Su base es la memoria, pero la nueva idea es constituida por la imaginación. Por ello, todas las ideas que tiene el individuo sobre lo que le rodea le son posible, gracias al proceso imaginativo al que se da lugar de manera personal.

A su vez, Warnock (1981) afirma que, si el ser humano cree en las cosas de manera continua, se debe a la facultad imaginativa. Es decir, la imaginación es la que le permite a una persona concebir en su mente la existencia de algo así no lo esté viendo ni sintiendo en el

momento. Una emoción o un objeto son reales para la mente de esa persona independientemente de su concreción. La autora explica que si fueran los sentidos, por ejemplo los que mediaran en la creencia de continuidad de una idea (la casa donde vive, la mamá), cada vez que ese objeto o persona desaparece de la vista, dejaría de existir. Sin embargo, es la imaginación la que recrea el recuerdo de dicha idea acorde a como esta persona lo ha formado, con el solo hecho de escuchar su nombre, un sinónimo, etc.

Es posible afirmar, como lo hace Volpi (2011) que la imaginación está de continuo en el conocimiento del mundo que rodea al hombre. Éste no puede dejar de imaginar, de lo contrario, dejaría de reconocer su contexto y su realidad más próxima. Del mismo modo, la literatura es la prueba más fehaciente de la mediación de la imaginación en su proceso evolutivo. Como lo afirman Rodari (2004) y Warnock (1981): la escuela, de la mano con la literatura debe procurar que la imaginación sea un acto continuo. Un hábito en el estudiante. De tal modo que se construya consciencia sobre el mundo y sobre el sí mismo.

[...]Porque el yo siempre se halla solo. Irremediablemente solo. Su única escapatoria consiste en identificarse con ese otro conjunto de ideas complejas que son los demás, sean éstos reales o imaginarios.
Volpi 2011.

Identificación narrativa.

Esta categoría, de la mano de la mediación de la imaginación busca complementar la labor literaria en el proceso evolutivo humano, pues al estudiante el identificarse vivencial y emocionalmente con un personaje narrativo, le facilita reconocerse a sí mismo y a los que les rodean en un contexto determinado. Tal como lo mencionó Volpi (2011) y se explica a través de

la teoría planteada por Ricoeur (1995) el hombre necesita medirse en infinidad de personajes, para comprender aquello a lo cual pertenece y se aleja continuamente.

Teniendo en cuenta lo afirmado por Rosenblatt (2002) respecto a la condensación de sensaciones y sentires humanos que hace el texto narrativo, éste cuenta con las características necesarias para propiciar al lector infinidad de escenarios que le pueden llegar a ser propios o ajenos y, que sirven de referente para tantearse en ellos desde su mente. Es pues que, éste es incitado por el texto a recrear los sucesos narrativos al punto de entenderlos/explicarlos desde su propia comprensión. Entonces, la memoria, base de la imaginación se emparenta con los sucesos del texto para tal fin.

Duch y Mélich (2005) afirman que el ser humano vive en una continua búsqueda de sí mismo, y a través de ella ha logrado construir lo que en apariencia externa y emocional es, pero lo que él ha alcanzado no debe ser su estado final. Por el contrario, su evolución debe ser constante. Es decir, que a medida que el hombre conoce, forma nuevos patrones de ser y de sentir construyéndose como persona. Como se mencionó, ese construir se da al contrastarse con otros, como un proceso en el que influye su capacidad y posibilidad de identificación. Esa identificación con el otro y con su contexto es la que le posibilita entender de manera consciente lo que le rodea. Sin embargo, no siempre se hace de ese modo. Es decir, el hombre muchas veces repite patrones y comportamientos sin entenderlos del todo, mientras que es la posibilidad de comprender, de ser consciente, lo que le asegura su ascenso como especie (Volpi, 2011).

La escuela debe ser el lugar donde se favorezca la autoconstrucción de la identidad del individuo. Rosenblatt (1981) le apuesta a la literatura como mediadora de esta construcción, por contener una gama amplia de personajes que se debaten entre pasiones, temores, experiencias, derivadas del hombre. Del mismo modo, Paul Ricoeur (1995) lo reitera al afirmar que los

personajes narrativos, de manera similar a sus lectores, se construyen en el desarrollo del relato; es decir, crean su identidad. Entonces, esa identidad narrativa es la combinación de características, rasgos y cualidades de dicho personaje y, que de manera incesante invitan al lector a conocer, interpretar, entender y construirse a sí mismo:

Somos auto creación incesante a partir de los relatos históricos y de ficción que constituyen la historia de una vida. [...] La identidad no es dada, previamente constituida, ni es una forma fija del conocimiento, sino una identidad que se construye a través del proceso, es por ende una identidad móvil y dinámica (Ricoeur, 1995,p. 340).

El ideal es que los lectores se apropien desde su mente de las características que poseen los personajes. Al hacerlo, el lector obtiene un mejor conocimiento de sí mismo independiente de que las actitudes y comportamientos presentados sean distintos. Tanto Rosenblatt (2002) como Chambers (2007) afirman que el lector busca identificarse con la situación del personaje dando respuestas desde sus propias ideas. Para ello, si la respuesta del personaje a determinada situación, por ejemplo, para él le resulta insulsa, él explicará, desde su comprensión porqué lo es. Si en un caso distinto, para otro lector, resulta adecuado, éste también expondrá su punto de vista. Juntos, totalmente válidos darán cuenta de su concepción del actuar humano, del cómo se identifican.

Los estudiantes se debaten en infinidad de cuestionamientos acerca de su personalidad y forma de ser. Es decir, en el proceso de construcción de sí mismo. Para ello, la identificación se da, en gran parte por imitación (Volpi, 2011). Respecto a esto último, culturalmente se tiene variedad de estereotipos a imitar, como el caso de escritores, músicos, artistas, filósofos, entre otros, que han desarrollado un estilo de vida favorable a la especie. Sin embargo, los casos más próximos a esta población y por ende a imitar tienden a ser, en gran parte, estereotipos de violencia e intolerancia, que no permiten cuestionamiento ni exploración. Estos comportamientos son replicados por los niños en sus cotidianidades y contra sus semejantes. Como expone

Volpi(2011), tales situaciones condensan emociones propias de los hombres, aun así, no se lidian como tal. La apatía a sus semejantes y a las situaciones que enfrentan es más constante. Factor que desfavorece el entendimiento entre humanos. La violencia siempre traerá más violencia, por ende un descenso en la especie.

Si bien, esta población se desenvuelve en tales casos, Rosenblatt (2002) afirma que la literatura media como exploración de tales identidades, dando respuestas desde la perspectiva personal de los estudiantes, pues, motivados por los contenidos de los textos, exponen sus vivencias a compañeros. Del mismo modo, sus compañeros se tantean mentalmente en dichas circunstancias, bien sea porque ya las han vivido o porque para comprenderlas necesitan recrearlas en su mente. De este modo, se es menos apático al otro. Pero para que esto se dé, la autora afirma que los espacios literarios deben ser favorables, debidamente desarrollados por el docente, permitiendo la relación íntima del niño con el contenido literario. Y como lo solicita Ricoeur (1995), que se sientan parte de las vivencias narradas, se apropien de ellas, y esos personajes les sirvan para descubrirse a sí mismos.

Entendiendo la identificación como el proceso de construcción que hace el sujeto de sí mismo a través de la interacción entre éste y el relato narrativo (los personajes y sus características), de tal modo que el sujeto se apropia desde su mente de tales características (vivencias, emociones, personalidad, comportamientos, etc.), al crear nuevas ideas; entonces, la literatura como objeto mediador para que dicha identificación se dé, debe poseer propiedades que inciten y posibiliten los procesos imaginativos.

Libro álbum imaginación e identificación narrativa.

Si bien, Volpi (2011) postula a la literatura como mediadora en la evolución de la especie humana, esto ha estado bastante lejos de que se permita en la escuela. Como ya lo han dicho Rodari (2004), Rosenblatt (2002) y Warnock (1981), su relación con la infancia ha estado lejos de procurar algún desarrollo ajeno a lo meramente académico. A pesar de las dificultades, este proyecto apela al formato Libro álbum como idóneo para dar cuenta de lo que ocurre con los estudiantes de 304 en relación a literatura-imaginación-identificación narrativa.

Como se abordó desde el apartado de imaginación, son necesarios procesos cognitivos conscientes por parte del individuo para que éste logre una identificación con el mundo que le rodea y consigo mismo. Fanuel Díaz (2007) explica que en el libro álbum conviven, de manera cooperante, el texto y las imágenes. Si bien, el texto es lineal y exige de su continuidad para desarrollarse, las imágenes exigen que el lector se detenga a detallarlas, a desenmarañar los pequeños detalles que ofrece. Por ende, si en algún momento se ha creído que el libro álbum es simple en contenidos por relacionarse con el público infantil, Browne (2010) asegura que esto no tiene sustento, pues los temas tanto escritos como ilustrados requieren de la interpretación de un lector activo.

El abordaje que Fanuel Díaz (2007) hace al libro álbum, permite sustentar que este formato es el más adecuado para que la imaginación contribuya a la construcción de una identificación narrativa en el estudiante. Como se ha venido insinuando, la imaginación es la que media en la interpretación, de manera personal en cada estudiante, de los textos literarios. El estudiante, como lector activo, aporta su memoria, es decir, sus recuerdos, para alcanzar la interpretación y comprensión de un determinado escenario.

En primera instancia, el autor habla de las características que deben poseer los tres elementos interactuantes en un libro álbum: el texto, la imagen y el lector. Respecto al texto, este debe ser sencillo, no atiborrado de contenido. No lo cuenta todo. Por el contrario, dialoga con el segundo elemento: la imagen. Ésta, a su vez debe enriquecer al texto. No traducirlo. No se limita a parafrasear en imágenes lo que ya se ha contado linealmente. Cuenta con suficientes elementos visuales (códigos, signos, significantes) que apelan a la memoria del lector para darle sentido desde su perspectiva personal. Finalmente, el rol del lector que, de manera paralela avanza en la lectura del texto para detenerse en la apropiación que hará de los distintos indicios ofrecidos por la imagen. Como los contenidos del libro álbum hablan de manera pluridimensional, el lector debe contar con las capacidades interpretativas del contenido, llenando vacíos que no le contó el texto, le insinuaron las imágenes pero él debe construir desde sus ideas.

Roberto Innocenti (2012), ilustrador italiano, quien al crear una imagen se detiene a enriquecer cada detalle cautelosamente, afirma que lo hace porque cada detalle cuenta como un personaje principal de la imagen. Es decir, todo lo que en ella se incluye, no lo hace como relleno. Por el contrario, invita al lector a preguntarse ¿por qué está ahí? ¿Qué significa? Irremediamente el lector apela a su memoria. Y como plantea Volpi(2011), él se mide, se tantea, recrea la escena. La comprende desde su concepción de mundo.

Fanuel Díaz (2007) afirma sobre el libro álbum lo siguiente:

[...] Pienso que cada imagen se conecta con el subconsciente del lector del mismo modo (levanta de lo más profundo). Así de potente y atómica puede ser la percepción que una imagen puede tener en la persona que la mira [...] Cada persona activa una serie de contenidos cada vez que percibe una imagen; interpreta de acuerdo a una carga de información que ya posee (p. 107).

Por tal motivo, el libro álbum es el formato adecuado para que el estudiante apele a un proceso de identificación narrativa, pues se expone al lector a conectarse doblemente con el relato. El texto lo seduce, mientras que las imágenes lo embriagan con infinidad de elementos

visuales. Pero para ello, el mediador entre el libro álbum y los estudiantes debe facilitar tal proceso de identificación. Browne (2010) dice que la conversación y la escritura sobre las ideas que los estudiantes conciben del texto deben permitirse, pues ellos buscarán contar lo experimentado en la lectura. Sobre esto, Kümmerling-Meibauer (2010) asegura que el proceso de lectura incitará al lector a contar las nuevas ideas que ha aportado el texto a su idea de sí mismo “Los sujetos que se despliegan en el texto autobiográfico son doblemente construidos, no solo en el acto de escribir e ilustrar la historia de una vida, sino también de toda una vida de formación de la identidad”(p. 217).

Ese proceso de construcción de sí mismo, como lo explicó Ricoeur (1995) busca ser exteriorizado por parte de los estudiantes. Por tal motivo, este proyecto busca evidenciarlo a través de la creación de libros álbum. Textos en los que, como afirmó Kümmerling-Meibauer (2010), se reconocerán atisbos de cada uno como ser humano. Es decir, en ello, como toda literatura y sabiendo que es la vida del hombre la que conforma la literatura, se verán características y rasgos propios de sus creadores: los estudiantes.

Con el anterior desarrollo teórico, se busca respaldar los postulados de Jorge Volpi (2011) al afirmar que la literatura es el medio evolutivo humano; de este modo, dar a conocer las incidencias con relación a ello al formular un espacio literario en el que se permita la conversación y escritura de libros álbum mediados por la imaginación. Si bien, el autor plantea esa evolución como la capacidad para comprenderse a sí mismo y a lo que le rodea de modo más consciente, se espera que cada elemento, apelar a la intervención de la imaginación, perseguir una identificación narrativa, realizar lectura y conversación de contenidos de libros álbum; contribuyan favorablemente a tal evolución, es decir, tanto el proceso como el resultado final den cuenta de la misma.

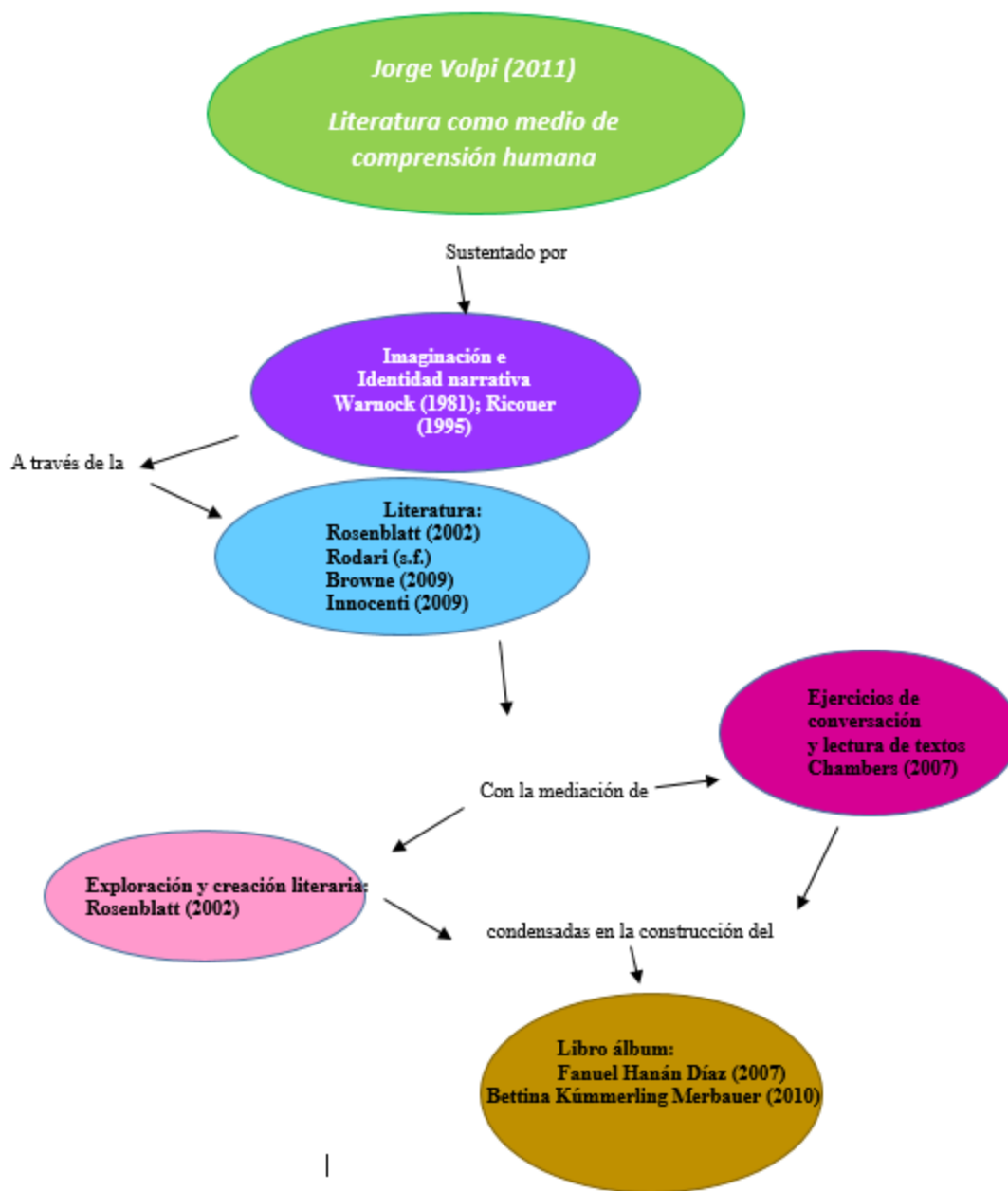
Diseño Metodológico

Enfoque y tipo de investigación

Este proyecto se desarrolla a través de la metodología del paradigma cualitativo apoyado en el modelo de Investigación Acción (IA). Sobre la IA, Laura Abero(2015) asevera que éstaes de gran utilidad al permitir, en primera instancia, el trabajo directo en el aula; es decir, permite develar la complejidad de un problema educativo, que a su vez impacta el campo social. Segundo, permite al investigador-docente insertarse en la población para llevar a cabo la IA; o sea, se hace una investigación *en* educación en la que el investigador es parte activa de los procesos. Por último, permite el trabajo colaborativo, reflexivo y cíclico en la investigación. Es pues, en este punto donde la IA se hace útil para lo que pretende alcanzar el presente proyecto, pues la reflexión sobre el material investigado debe ser constante en el desarrollo de cada fase, de tal modo que se permita la reformulación de los pasos a seguir.

Unidad de análisis.

Siendo la *Imaginación e Identidad narrativa*, el eje central de este proyecto investigativo, se establecen las categorías de análisis, en las cuales se especifica en qué consiste tanto la *Imaginación como la identidad narrativa*. A continuación se presenta un esquema de las categorías de análisis y sus relaciones:



Matriz categorial

Categoría	Definición	Subcategoría	Definición	Fortaleza	Debilidades	Teoría Implícita
Imaginación	Facultad creadora.	Memoria	Es el material imaginativo:	Gran parte de los estudiantes comentan y da	En un inicio se evidenció dificultad	Mary Warnock

<p>Identificación narrativa</p>	<p>Desempeña un papel decisivo en el pensamiento y la cognición. Permite la reproducción de impresiones de tal modo que se pueda pensar en las cosas aun en su ausencia.</p> <p>Auto creación que hace el individuo de sí mismo a partir del relato narrativo. Se construye a través del proceso, por ende es una identidad móvil y dinámica.</p>	<p>Libro álbum imaginación e identificación narrativa</p>	<p>recuerdos de vivencias, experiencias, situaciones propias, narradas y vistas por el hombre.</p> <p>Es el formato literario compuesto por (el texto y la imagen), que suscita la mediación de un lector activo. Este último aporta ideas propias a los indicios que el texto y la imagen le han dado previamente para dar sentido a un todo.</p>	<p>explicación del texto narrativo desde sus propias vivencias. Esto se debe a que ellos disfrutan recrear en sus mentes los sucesos, de modo que se da sentido al texto desde su perspectiva personal.</p> <p>Formular preguntas que apelan directamente a vivencias propias de los estudiantes, permite que ellos se expresen y comuniquen sus ideas con mayor facilidad y comodidad, aportando en el significado del cuento.</p>	<p>por parte de los estudiantes para compartir sus vivencias en colectivo. Del mismo modo la escucha activa no se daba. Sus respuestas, en ocasiones eran demasiado espontáneas, sin ahondar en vivencias propias por parte de ellos. Esto puede ser consecuencia de las metodologías participativas empleadas en la escuela.</p>	<p>(1981);</p> <p>Jorge Volpi (2011);</p> <p>Louise M. Rosenblatt (2002);</p> <p>Paul Ricoeur (1995);</p> <p>Jorge Volpi (2011);</p> <p>Faniel Hanán Díaz (2007);</p> <p>Gianni Rodari (...)</p> <p>Anthony Browne (2009)</p> <p>Roberto Innocenti (2009)</p> <p>Bettina Kummerling-Merbauer (2010)</p>
--	---	--	--	---	---	---

Universo población

Este proyecto contó con la participación de 41 estudiantes en total. Si bien, inició en el 2016 con 35, en el 2017 se realizaron cambios en el grupo que requirieron modificaciones en el manejo del proceso.

Respecto a la primera muestra, se contó con 19 niñas y 16 niños entre los 7 y 10 años. Entre ellas, una única niña de 10 años repitente del tercer grado por segunda vez. En este grupo,

no se evidencia rasgos de violencia en el grupo de trabajo; por el contrario, las actividades se desarrollan con armonía y respeto.

Con relación al grupo adicionado en la segunda parte de la investigación, se tiene un total de 8 estudiantes, 7 niños y 1 niña. Ellos están entre los 10 y 11 años. De ellos, los 7 niños son repitentes de curso, la niña viene de otro colegio. Si bien, la mayoría de ellos no se integra con el resto del curso, se evidencia que cinco de ellos permanecen juntos en las actividades. Al mismo tiempo, se reflejan signos de hostilidad por parte de estos cinco niños hacia el resto del grupo. Se puede aseverar que esto contribuye a la indisposición de algunos estudiantes para compartir sus experiencias; pues, en un inicio, se mostraron apáticos a las dinámicas de trabajo. Aun así, las actividades de calentamiento antes de cada lectura, facilitaron la integración en el grupo.

Sobre el total de la población se conoció que pertenecen a los estratos 1 y 2 de los barrios circundantes. También, que la mayoría de ellos conviven con padres separados. Es decir, con madre, padrastro y hermanastros; o madre, abuela y hermanos; o solo abuelos. Los ingresos económicos provienen del trabajo informal siendo la central de abastos la principal fuente de empleo.

Técnica e instrumentos de recolección de información

Para el proceso requerido por el proyecto, la herramienta más favorable era el taller. De cada taller se realizó su respectiva grabación y dentro de sus dinámicas se aplicó un genograma, conversaciones literarias, se tuvo en cuenta los escritos inéditos de los estudiantes, se apeló a entrevistar a algunos docentes y a lo documentado en los diarios de campo. A continuación se da una breve explicación de su empleo en el proceso.

Taller: “Es un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado” así como “una forma de enseñar y aprender mediante la realización de algo, es decir, aprender haciendo en grupo” (Ander-Egg, 2003, p.10). Por ende, en el marco del alcance de los objetivos, toda actividad que se llevó a cabo, constituía un taller. En total, se realizaron 15 talleres comprendidos como las fases de Sensibilización, Construcción y Cierre para elaborar libros álbum. Paso a paso, se conocieron de manera grupal las particularidades del libro álbum (texto-imagen, tipos de inicio, contenidos, escritura, corrección, caracterización de personajes, ilustración, empaste). Por ende, cada actividad, de manera explícita contribuyó a su elaboración e implícitamente aportó a los primeros objetivos de la investigación.

Entrevistas: Se realizaron en total tres fases de entrevistas. La primera, a la maestra titular para conocer los objetivos del espacio Producción Textual, su perspectiva y relación personal con la literatura y las características de la población. Ésta se hizo de manera directa, grabada en audio, en un espacio privado. La información obtenida, permitió conocer el empleo de la literatura en el aula, así como reconocer a los estudiantes con dificultades de lecto-escritura.

La segunda, a las maestras de artes, español, de reemplazo y la bibliotecaria. En éstas, se indagó por los posibles beneficios del empleo de la literatura en el aula y su relación con la misma desde su área de trabajo. Se realizó informalmente, se grabó audio y en el aula de clase. Estos datos dieron luces sobre la relación literatura-hombre y literatura-imaginación.

Por último, se entrevistó a una parte de la población del curso en la fase Cierre para indagar sobre el relato y los personajes del libro álbum elaborado por ellos, de manera informal e individual. Estas entrevistas aportaron a responder el objetivo que persigue dar cuenta de los indicios entre los estudiantes y los procesos de identificación narrativa.

Genograma: El ejercicio se soportó en la lectura del cuento *Genealogía de una bruja*(2009). Luego de la lectura de algunos cuentos del segundo tomo, se invitó a los estudiantes para que completaran su genealogía familiar. Este ejercicio permitió conocer rasgos personales de los estudiantes tales como el núcleo familiar, ocupación de los padres, sentimientos, temores, entre otros.

Escritos inéditos de los estudiantes: Este instrumento se tomó de la segunda fase:

Construcción, en la que los estudiantes comenzaron a componer las historias para los libros álbum. Se realizaron 2 borradores y una caracterización de personajes. En ello se vislumbró la relación del contenido con el escritor (estudiante). Este instrumento aportó parte de los atisbos de identificación narrativa que se daba en los estudiantes.

Diario de campo: Es la herramienta más empleada, puesto que de cada taller se realizó un diario de campo. En él se logró documentar detalladamente la participación en la lectura/conversación de los estudiantes. A través de este medio se evidencia el empleo de la memoria, la mediación de la imaginación, los rasgos de identificación narrativa: lectura de contenidos y lectura de imágenes.

Conversación: Se tiene en cuenta como instrumento. Sobre éste, Chambers (2007) describe que cuenta con un procedimiento cauteloso para obtener información del mundo al texto en la relación literatura-estudiantes. Es decir, es un espacio que permite que los estudiantes tomen información de sus propias vivencias para responder a los acontecimientos narrativos. Por este instrumento, se pudo observar cómo la memoria aporta a la imaginación, y la imaginación a la identificación narrativa, pues los estudiantes participaban abiertamente dando a conocer sus ideas personales sobre los contenidos literarios. La conversación se llevó a cabo en todas las lecturas de libro álbum: 7 en total.

Trabajo de campo

El proyecto se desarrolló a través de tres fases: Sensibilización, Construcción y Cierre, en relación al proceso de elaboración de libros álbum por parte de los estudiantes. Toma el periodo comprendido entre agosto de 2016 y abril de 2017 con un total de 15 talleres. Tales talleres están diseñados para alcanzar los objetivos indistintamente de su orden de desarrollo, pues se cree que la mediación de la imaginación y la identificación narrativa se da desde el primer momento que los estudiantes tienen contacto con la literatura. Aun así, a continuación se explicará qué fases cubren mayormente la unidad de análisis.

Fase de sensibilización (fundamentación).

Es la parte inicial del proceso y busca dar bases teórico-práctico a los estudiantes en relación al libro álbum. Para ello, se realizaron 4 talleres respectivamente: 1) diferencia entre libro álbum, libro de imágenes y libro ilustrado; 2) Lectura de imágenes; 3) El libro álbum y la genealogía familiar 4) Lectura primer libro álbum para conversar: *Ramona la mona*.

Los tres primeros talleres son ejercicios prácticos que le permitan al estudiante agudizar sus sentidos para leer un libro álbum, por ello, no se da aún la lectura en voz alta. Solo hasta el cuarto taller se hace lectura de un primer libro álbum de manera grupal acompañado de la conversación sobre el contenido narrativo del cuento, de este modo obtener los primeros atisbos de identificación narrativa.

Si bien, esta fase es medianamente corta, de ella se logra obtener datos personales relevantes de la población que contribuyen a conocer los contextos más próximos a los mismos. Información importante para la fase siguiente.

Fase de construcción.

Esta fase está constituida por 5 talleres en los que se realiza lectura de libro álbum: 1) *El diario de las cajas de fósforos*, 2) *El árbol de los recuerdos*, 3) *Tres niñas*, 4) *Voces en el parque*, 5) *Las reglas del verano*, respectivamente. Como se mencionó con anterioridad, cada lectura va precedida de una conversación guiada por la maestra, quien ha diseñado previamente preguntas que contribuyan a evidenciar el empleo de la memoria, la mediación de la imaginación, la identificación narrativa por parte de los estudiantes. Al mismo tiempo, los contenidos de estos libros álbum permiten al estudiante conocer la variedad de temas que pueden ser abordados en sus composiciones. Para ello, en el segundo taller escriben el primer borrador de cuento, en el cuarto caracterizan personajes y en el quinto reescriben el borrador de cuento.

Respecto a los contenidos de los relatos, cada uno se formuló acorde, tanto a las necesidades contextuales de los niños (familia, situaciones particulares, emociones) de modo que se dieran evidencias de identificación narrativa; como al ejercicio práctico que debían realizar en el taller. Por ejemplo, el cuento *Voces en el parque* de Anthony Browne está narrado por cuatro voces, es decir, cuatro personajes que poseen características físicas, emocionales y temperamentos diferentes. De este modo, los estudiantes podían darse cuenta de la necesidad de imprimir una personalidad propia a los personajes de sus libros álbum. Un aspecto importante que se tuvo en cuenta tanto en esta fase como en la siguiente fue el que la maestra realiza, a la

par con los estudiantes su propio libro álbum. El proceso de mimesis facilitó la comprensión por parte de los estudiantes de los pasos a seguir en cada sesión.

Fase de cierre

Corresponde respectivamente al final del proceso en general; es decir, tanto de la elaboración del libro álbum, como el de la investigación. Este consta de 6 talleres: 1) lectura de en voz alta del libro álbum *Ahora no, Bernardo*, 2) recolecta de materiales y recorte, 3) diferentes inicios de cuento, 4) Escritura e ilustración (primera y segunda parte), 5) Empaste del libro álbum, 6) Leer a otros (Socialización).

Respecto a la última lectura de libro álbum, se hace con el ánimo de invitar al estudiante a que realice los últimos cambios en el texto que ha compuesto, puesto que las siguientes secciones son dedicadas a la escritura del texto en limpio. En relación a los materiales, la mayoría son reciclados, los cuales se recolectaron durante el año y medio de trabajo, tales como tapas, cuerdas, lana, aserrín de colores, papel, cartón, entre otros. Para el cierre se buscó contar con las sesiones suficientes de modo que los estudiantes no se atropellaran a ellos mismos en la elaboración de los libros álbum, pues eso los lleva a cometer errores con más frecuencia y a que el proceso sea menos agradable. En los dos últimos talleres (5 y 6 respectivamente) se obtuvieron los últimos datos que contribuyen al objetivo de la identificación narrativa.

Cuadro de fases.

Fase	Unidad de análisis	Categoría	Indicadores	Recursos didácticos
Fase 1	Sensibilización	Libro álbum (fundamento)	Los estudiantes se familiarizan con el formato del libro álbum (lectura de imágenes, lectura de texto-imagen) A través de conversaciones literarias, los estudiantes dan muestra de apelar a su memoria para interpretar los	Libros álbum, libro de imágenes. Taller: lectura- conversación sobre textos literarios (libro

		Imaginación	contenidos narrativos. Se evidencia la mediación de la imaginación en la reconstrucción de recuerdos de vivencias por parte de los estudiantes	álbum). Juegos de integración grupal.
		Identificación	Los estudiantes dan muestra de manera oral de una identificación narrativa al explicar sucesos del relato desde sus ideas preconcebidas.	
Fase 2	Construcción	Imaginación	Los estudiantes escriben textos literarios a través de vivencias propias.	Talleres: Corrección de borradores, caracterización personajes.
		Identificación	Dan cuenta de sí mismos o sus semejantes a través de los personajes de las narraciones escritas.	
Fase 3	Cierre	Identificación	Socializan escritos (libro álbum).	Talleres: escritura, dibujo y empaste. Lectura-Conversación (libros álbum elaborados por los niños. Entrevistas.

Análisis De Resultados

Respecto a los resultados obtenidos en el desarrollo del presente proyecto, éstos se dan a conocer en concordancia con la matriz categorial previamente presentada. Por tanto, en un inicio, se describe lo relacionado con la categoría Imaginación, en la que se detalla lo referente a la subcategoría memoria y cómo ésta influye en el proceso imaginativo. Seguido, lo relacionado con la categoría Identificación narrativa, es decir, cómo los estudiantes se hacen parte de las vivencias de los personajes, y finalmente lo condensado en la subcategoría Libro álbum imaginación e identificación narrativa. En relación a la primer categoría, se observa que el material que sirve de soporte de análisis se obtuvo en gran parte de los talleres llevados a cabo en

la fase “construcción”. En ella se realizó lectura de 4 libros álbum¹, escritura de dos borradores de cuento por parte de los estudiantes y una caracterización de personajes del cuento.

En cuento a la dinámica de los talleres, se desarrolla a través de la estructura básica lectura-pregunta-conversación. En relación a la segunda categoría, los resultados se obtienen en gran parte de la fase denominada “cierre”. Para el análisis se tendrá en cuenta lo desarrollado alrededor de la lectura/conversación de 2 libros álbum², el borrador final de cuento de los estudiantes y algunas entrevistas.

Categoría: Imaginación.

En este proyecto, apelar a la mediación de la imaginación en la lectura de textos literarios, se convierte en la parte gruesa del proceso. Si bien, se busca que los estudiantes realicen lecturas de manera más consciente y reflexiva, el acto imaginativo como proceso cognoscitivo aporta la posibilidad de su alcance. Para tales fines, los procesos realizados se desarrollan alrededor de dinámicas que inviten al estudiante a valerse en mayor manera del acto de imaginar, para responder a los sucesos narrativos. Pues, como lo afirmó Warnock (1981), tal acto se alcanza o tiene lugar en el individuo solo si se cultiva sobre el mismo. Por esta razón, los primeros tres talleres trabajan en apelar a la memoria de los estudiantes.

De esta manera, estimulados tanto por la semejanza como por la continuidad de los sucesos narrados, los estudiantes busquen y creen bases en sus propios recuerdos para imaginar. Seguido, se describen dos talleres en los que se da cuenta de una participación más consciente, al ser mediada por la imaginación, por parte de los estudiantes, en las conversaciones que se hacen sobre los contenidos literarios.

¹*Ramona la mona* de Aitana Carrasco, *El árbol de los recuerdos* de Britta Teckentrup, *Tres niñas* de Antonio Ventura y *Las reglas del verano* de Shaun Tan. Leídos en voz alta.

²*Voces en el parque* de Anthony Browne y *Ahora no, Bernardo* de David Mckee.

Subcategoría: Memoria

En el primer y tercer taller, se hace lectura en voz alta de dos libros álbum: *Ramona la mona* (2006) y *El árbol de los recuerdos* (2015) respectivamente. El propósito de ésta, es invocar a la memoria de los estudiantes a través de los contenidos narrativos, de esta manera suscitar bases para la mediación de la imaginación en la interpretación de los textos. Para ello, alrededor de los sucesos de los personajes, se realizan preguntas específicas de modo que los estudiantes las respondan desde la remembranza de vivencias. En el segundo taller se realiza un ejercicio de conversación llamado “mi juguete y mis recuerdos”, en el que los estudiantes narran la procedencia de un objeto personal.

Respecto al primer taller, se evidencia que los estudiantes son motivados por los contenidos del cuento, a narrar sus vivencias de manera activa. **Ver diario de campo Ramona la mona.** (Documento adjunto). Entonces, a medida que un estudiante participa y se anima a contar su vivencia, se ve que los demás hacen el ejercicio de recordar lo que ellos también pudieron experimentar en circunstancias parecidas, por tanto se ofrecían a compartirlas. En este caso, se muestra que estudiantes como E44, E14, E41, E43 participan contando sus historias, a pesar de no haberse mostrado de la misma manera en actividades previas de manera escrita³. Si bien, es el primer taller de conversación, la acogida es bastante grande. En su desarrollo, se nota empatía entre los estudiante en relación a vivencias similares, tal vez desconocidas por ellos.

Respecto al segundo taller, cada estudiante debía llevar a clase un juguete u objeto de su preferencia. El ideal es contar el significado de dicho objeto (sentimental, procedencia, antigüedad) a los compañeros. Al final de cada narración, se formula la pregunta ¿mientras “XE”

³Estos estudiantes hacen parte de aquellos en los que se evidenció dificultad con la lectoescritura. Ver Anexo 5 D de C 12 de feb.

contaba su historia, recordó usted algo? **Ver diario de campo Mi juguete y sus recuerdos**(Doc. Adjunto).

Llama la atención que, al finalizar la narración de algún compañero, los otros eran motivados a contar alguna remembranza causada por los elementos de esa narración, independiente a que ese objeto no estuviera presente. Por ello, el empleo de la palabra, (regalo, fiesta, felicidad, etc.) traían a memoria todo un contenido vivencial. Adicional, se comienza a evidenciar en las conversaciones de los estudiantes detalles respecto a emociones personales; evidenciando que los estudiantes apelan a procesos mental más conscientes, y no tanto a respuestas automátatas. Esto se evidencia en lo expuesto por E20, E5, E25 y E34 cuando describen distintos sentires experimentados en el suceso.

En el tercer taller, se hace lectura del libro álbum *El árbol de los recuerdos* (2015), basado en la perdida de seres queridos. Las preguntas son más específicas en relación a los sentires de los estudiantes respecto a una posible pérdida familiar. **Ver diario de campo El árbol de los recuerdos.** (Doc. Adjunto). Si bien, el primer cuento giraba alrededor de la misma temática, las respuestas dadas en este tercer ejercicio de conversación son mucho más descriptivas en relación a comportamientos y sensaciones experimentadas alrededor de tales vivencias. Para ello, dan cuenta de reflexiones hechas sobre sus propias actitudes, como en el caso de E7. En su respuesta, se denota que recordó la actitud de ella misma tomada en el momento del hecho y, se explicó a sí misma el porqué de dicha actitud. Del mismo modo, E2 manifiesta su sentir al pensar en la repentina muerte de su tía. Para ello, entra en detalles de vivencias, acto que demuestra un trabajo de reconstruir el suceso tanto en su memoria como en sus emociones. Finalmente, lo expuesto por E20 en relación a lo acontecido a su tío, reafirma el ejercicio de consciencia sobre el acto de recordar.

Es pues, evidente que los estudiantes, al evocar los recuerdos referentes a tales circunstancias (la muerte), no se limitan a narrar de manera suelta el suceso. Por el contrario, hay un detenimiento en ellos para describir lo que ocurre en tales condiciones. Adicional a lo anterior, los estudiantes empiezan a darle sentido a lo que ocurre en el cuento con sus propias explicaciones. Este es el caso de E20 quien afirma que las personas no se olvidan así fallezcan, pues se conservan los recuerdos (hay memoria) sobre lo compartido con la persona. Con esto último, se dan los primeros atisbos de cómo la literatura, apoyada en la metodología propuesta, comienza a dar lugar al acto de consciencia en los estudiantes respecto a circunstancias propias de su contexto. Entonces, como lo plantea Volpi (2011) se da una evolución desde la mente de los estudiantes.

En relación a estos tres primeros talleres, es importante traer a colación lo mencionado por Warnock (1981); por un lado, respecto a la función de semejanza que halla ideas de la mente del individuo, de sus recuerdos, de modo que éste los recree desde sus concepciones propias. Respecto a esto primero, se observa una curva de menoría más en la manera de expresar de los estudiantes al conversar sobre sus memorias. Si bien, en la primera actividad narraban los sucesos sin mayor profundidad (emocional, circunstancial, detalle), a medida que avanzaron los talleres, se desplegaba una apropiación tanto de los contenidos literarios, como de las circunstancias pasadas, que ahora se comparten con mayor detenimiento. También sobre lo afirmado en relación a la continuidad de algo/alguien independiente de su ausencia física. La autora afirma que este ejercicio se logra gracias a la mediación de la imaginación. Es decir, que el individuo es consciente de que las cosas/personas existen así no las esté viendo. Esto se evidencia en lo comentado por E20 al afirmar “porque uno acá adentro tiene todo ese recuerdo de lo que uno hacía con esa persona. Porque mi tío se me murió pero yo lo tengo acá dentro (se

señala el pecho)''⁴. Por tal motivo, trabajar la memoria de los estudiantes no se convierte en un ejercicio monótono de remembranza sin sentido, sino que invita a los estudiantes a repensar sobre los sucesos que rodean tales recuerdos, de modo que hay una nueva consciencia sobre sus elementos (personas, circunstancias, afectos, etc.)

Con estos tres talleres se comienza a trabajar sobre el hábito de recrear los recuerdos. Es decir, de volver a las ideas creadas en determinado momento sobre una situación, y conversar sobre las mismas según la imaginación le formule a la persona. En palabras de Jorge Volpi (2011) que la mente se valga del acto de imaginar para conocer conscientemente lo que ha percibido. Por ello, para dar cuenta de la incidencia de la imaginación, a continuación se describe lo realizado en los talleres 4 y 5, los cuales cierran lo postulado referente a esta primera categoría.

El cuarto taller se desarrolló alrededor de la lectura del libro álbum *Tres niñas*(2015). Para esta sesión, se realizaron preguntas previas a la lectura respecto a la portada, los colores del libro y un posible contenido narrativo. Seguido, se hizo lectura en voz alta, preguntas y la conversación sobre las mismas. El ideal del ejercicio es que los estudiantes conversen entre ellos para explicar el posible contenido narrativo que les sea persuadido (a su idea personal) por los colores, las imágenes y el texto; de este modo, alcanzar una mejor comprensión del mismo, de manera grupal. **Ver diario de campo Tres niñas.** (Doc. Adjunto).

En un primer momento, los estudiantes rescatan los colores a través de los cuales se desarrolla el cuento. Sobre ellos afirman que comunica tristeza, miedo, soledad, muerte, pobreza, terror, entre otros. Del mismo modo, hablan de las expresiones faciales y corporales de las niñas, y las imágenes en general. Estas aluden a abandono, depresión, hambre, llanto. En esta primera

⁴Se ubica en el diario de campo El árbol de los recuerdos.

lectura, se evidencia la posición activa y reflexiva de ellos como lectores. Cada elemento toma relación con una idea personal de ellos, de ese modo, buscan explicar lo que acontece en el cuento. Entonces, sus interpretaciones al color negro, rojo, gris, blanco y la palidez de las imágenes, dan cuenta de la manera como emparentan a éstos, con los estados emocionales, anímicos, económicos y físicos previamente mencionados. Por así decirlo, es una idea previa sobre tales colores, jalonada por el contenido narrativo a la recreación de tal escenario. Por otro lado, al observar el diario de campo, se logra leer gran variedad de opiniones dadas por los estudiantes, en relación a lo que ocurría con las niñas.

Si bien, las preguntas juegan un papel importante, pues son bastante concretas, llama la atención la agudeza de las respuestas que ellos brindan. Por ejemplo, E31 responde: “se le borraron los colores al cuento. A la casa se le borran los colores cuando pasaba la lluvia. Eso hace que la casa sea pálida. Sin colores.” La anterior, no es una respuesta obvia. Hace parte del detenimiento que hace el estudiante para leer las imágenes. Da a entender que llovía mucho, y al mismo tiempo, que no la volvieron a pintar. Por otro lado, lo dicho por E34: “son niñas pobres, que se murieron sus papas y, eh, de la tristeza no comían. Se pusieron tan tristes que no se cambiaban de ropa y lo que la más pequeña hacía era cuidar a los muñecos porque a ellas no las cuidaban”. Nuevamente se obtiene una interpretación demasiado consciente sobre una situación en específico. La estudiante resuelve todo el cuento en esta interpretación. Ella imagina y cuenta la situación que cree, trajo al estado actual a las niñas. Adicional, lo dicho por E31: “porque las niñas estaban solas, porque los papás se habían muerto y para irse a donde otro familiar no sabía dónde era la casa, entonces estaban abandonadas.” Este estudiante formuló el conflicto de la orfandad. Es decir, padecer la muerte de los progenitores y no tener a quien recurrir, no saber de qué manera resolver la soledad siendo un niño, una niña pequeña. Por último, esto anterior es

soportado por lo dicho por E7: "porque yo conozco, no se han muerto, pero sí, yo he visto niños abandonados en la calle, que el otro día pedía en un restaurante comida. Yo creo que está abandonado".

En relación a lo anterior, las respuestas dadas por los estudiantes, dan cuenta de un nivel superior de consciencia en ellos; pues que su mente les lleve a imaginar multiplicidad de escenarios, no utópicos, deschavetados, sino que pueden ser circunstancias afrontadas por el hombre, constituye un beneficio alcanzado alrededor del ejercicio literario. No privarles de imaginar y comunicar sus interpretaciones personales, por el contrario, incitarlos a que lo hagan, a que se planteen la situación de manera mental, como lo dijeron tanto Rosenblatt (2002) como Rodari (2004), si es tarea de la escuela.

Respecto al quinto taller, en éste se hizo lectura del libro álbum *Las reglas del verano* (2014). Este libro se caracteriza por el gran tamaño y lo colorido de las imágenes; a su vez, por poseer poco texto el cual no se desarrolla a través de una linealidad narrativa. A través de él se busca que los estudiantes interpreten el contenido de la historia desde el significado que ellos mismos le puedan dar a las imágenes. Para ello, previo a la lectura en voz alta, se pide a los estudiantes que se detengan a observar las imágenes. Finalizada la lectura, se formulan las preguntas. **Ver diario de campo Las reglas del verano.** (Doc. Adjunto).

Como se mencionó, este libro álbum no tiene una linealidad narrativa, por tal motivo, causó una congestión de ideas en los estudiantes al momento de concretar el tema sobre el que trataba. Para darle luces, antes de la lectura, de manera grupal, se cambió el título original del cuento por el de "las reglas de las vacaciones", de este modo, ellos aludieron a las vacaciones como el tiempo de juego. En el diario de campo, se lee que E34 corrobora lo afirmado al decir

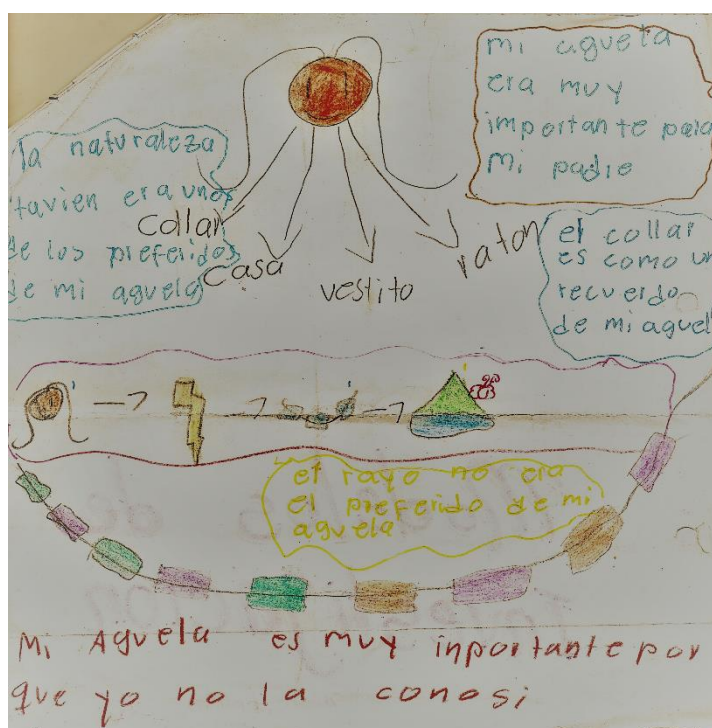
que todo juego tiene reglas. Seguido y partiendo de esta primera idea de cuento, se propone hacer lectura de cada imagen de manera individual.

Respecto a esto, el diario de campo evidencia que los estudiantes crean secuencias narrativas muy personales, interpretadas desde sus ideas preconcebidas (recuerdos). Por ejemplo, respecto a la imagen 2, se lee que los tres estudiantes se conectan en la idea respecto al juego, pero el desarrollo de la interpretación global, lo hacen de manera muy personal. Adicional, como lo afirma Díaz (2007), una imagen es el indicio para que el lector activo la interprete desde sus concepciones. Este es el caso, tanto de E33 al explicar la imagen 7, como de E23 y E27 con la imagen 12, en la que se presenta la oposición entre la luz y la oscuridad. En cuanto a la primera, el estudiante alude al tornado (tormenta), el estado emocional de una madre que pierde un hijo. Entonces, el estudiante se imagina la dificultad emocional de lidiar con eso. Si bien, el niño no tiene la capacidad de parir, comprende que perder un hijo llega a ser doloroso. En el segundo caso, para los dos niños la parte oscura es sinónimo de pobreza. Entonces, ellos comentan acerca de las dificultades que puede acarrear no tener dinero, al menos en términos de aceptación.

Si bien, la dinámica de trabajo no ha variado en gran manera desde el primer hasta el quinto taller, excepto por las características narrativas de los libros álbum, lo que sí demuestra haber cambiado es la manera que los estudiantes comunican su concepción sobre ciertas circunstancias en particular (la muerte, la soledad, la pobreza, entre otras). Es decir, se generan respuestas más reflexivas, en las que se distinguen sentires reales sobre circunstancias propias de su contexto, al momento que ellos conversan y detallan los contenidos narrativos. Una de las definiciones de imaginación alude a ésta como un proceso cognitivo, o sea, uno en el que el individuo puede entender, comprender. Por ello, teniendo en cuenta que, en las respuestas de los estudiantes se halla muestra de una mejor comprensión sobre los temas tratados, se alude a la

imaginación la función de que esto sea así. Entonces, el acto mediador de la imaginación se conecta con el proceso cognitivo como lo insinuó la teoría citada.

Adicional a las lecturas en voz alta, se llevó a cabo la escritura del borrador de cuento y la caracterización de los respectivos personajes. Con el pretexto de armar narrativamente los cuentos, se busca indagar si los recuerdos de los estudiantes aportan a la recreación de los sucesos. Por ende, esta caracterización busca soportar, a través de las cualidades de los mismos el contenido lineal. Para dar cuenta de ello, a continuación se presentan 8 evidencias (2 por estudiante), con su respectiva interpretación.



Evidencia 1.1

Evidencia 1.2

sobre la vida de mi aguela. Mi aguela tenia un coyar con jollas ella jue a tomar el

aire libre estaba
lloviendo cuando
cayo el rayo cayo
sobre su collar y
es hasi como
murió mi aguela.
FIN

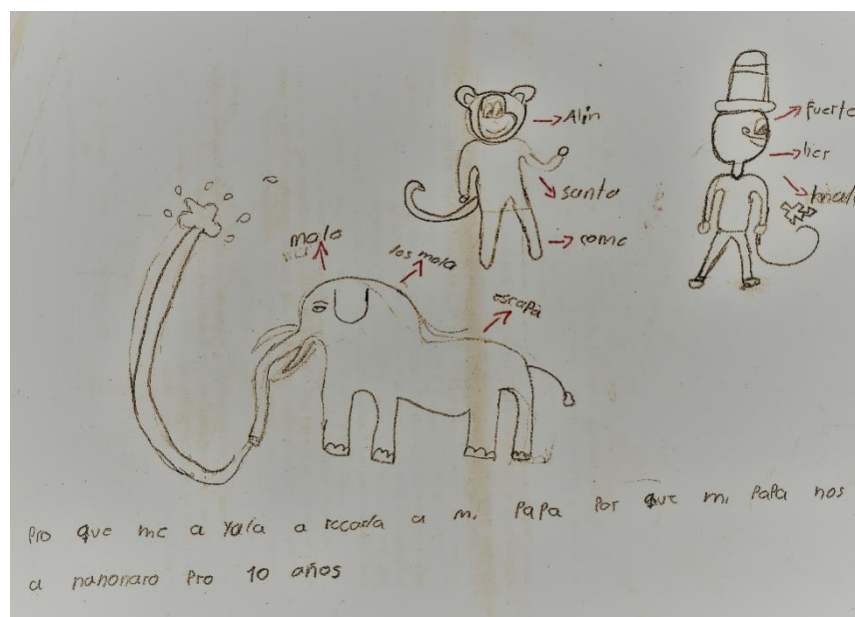
En las evidencias 1.1 y 1.2, se parte del hecho que la estudiante no conoció a la abuela. Es decir, el suceso que cuenta lo recrea desde la narración hecha por un tercero, (su memoria). Por ello, se asume la intervención del acto imaginativo; Esto se explica, por un lado, al evocar lo

narrado, tenerlo presente a pesar de su ausencia. Por otro, cuando la estudiante adjudica a la abuela datos de preferencia y no preferencia (la naturaleza/el rayo). Si bien, esto no se lo confesó el personaje, la escritora lo asume como tal por las circunstancias ocurridas.

Evidencia 2.1

Evidencia 2.2

era se una vez un
elefate que es
estaba el zoológico
el elefate estaba
muy triste por que
el gerente no les
dava comida el
elefate es capo y se
escapo el y escapo
del zoológico un
casador y corio y un
mono lo salvo y el
elefate el dijo
gracias y el elefate
ce fue con el mono
y yegan a un sirco y
un señor el dio
kieres actua a mi
sirco elefate dijo si.
FIN



En cuanto a las evidencias 2.1 y 2.2 se logra conocer un poco más de la personalidad del elefante en la caracterización, quien es el personaje principal. En primera instancia, el estudiante afirma que el elefante se asemeja a su padre, pues de manera similar cumplen el papel de abandonar: el zoológico, a él (al estudiante). En este punto, la historia se torna más compleja si se fusiona a estos dos personajes, como lo propone el escritor. Por tal motivo, podría interpretarse como una doble mediación de la imaginación. Primero, al recordar y seleccionar información que caracterizara al padre, tanto de la manera como él lo ha percibido como de la que se lo haya contado un tercero. Segundo, en relación a emparentar a un animal (que posee características físicas y comportamentales específicas), con su padre para recrearlo narrativamente.

LA MUERTE DE MI PRIMO Juan sebastian.

Todo paso cuando mi primo estaba jugando en la calle y se callo en una cantarilla y duro 2 meses hay y luego los bomberos y policías no lo encontraban hasta que un bombero encontró una camisa con carne desconpu-esta y asi se murió y fin.

Evidencia 3.1

Evidencia 3.2

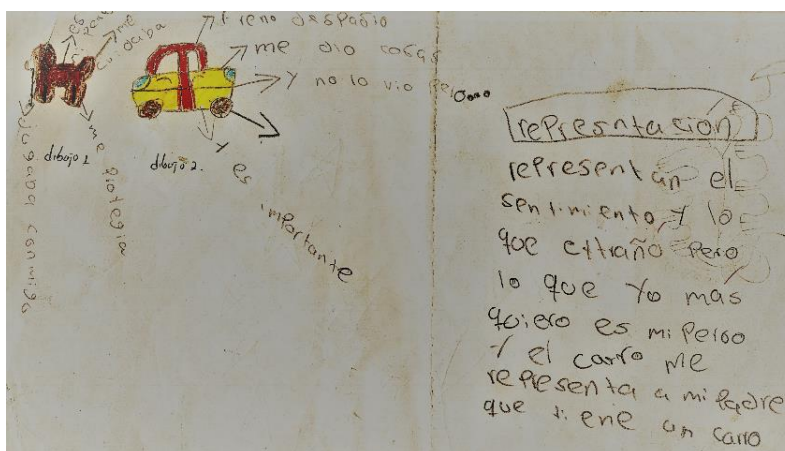


Respecto a las evidencias 3.1 y 3.2, al igual que en el primer caso, la estudiante comenta que no conoció al familiar, por ello, ella narra desde la idea personal que creó del suceso. Como ya es sabido, detrás de este proceso, hay todo un trabajo imaginativo. Si bien, la narración es plana; es decir, en ella se cuenta meramente un suceso sin mayor detalle emocional, lo mismo no ocurre en la caracterización de personajes. Palabras como “al menos lo buscaron” “lamento la muerte de...” “me recuerda que debo...” evidencian que hubo mayor detenimiento por parte de la escritora, en cuanto a lo experimentado desde dicha situación. En palabras de Volpi (2011), en el ejercicio de recrear sentires, expresiones, etc., se alcanza una mayor consciencia sobre lo que narra.

Evidencia 4.1

Evidencia 4.2

Mi perrito Lucas
 mi perrito se llamaba lucas era
 mi mejor amigo y jugaba mucho
 con el el siempre era divertido
 pero arratos es cansón era muy
 pequeño pero los años pasan
 volando y después tenía 4 año-s
 y hay llego la muerte de Lucas
 salio corriendo pero muy rápido
 fue un dia Por latarde el
 también era cariñoso pero solo
 conmigo a los que me querían
 los mordía mi perrito Lucas y
 después de irse corriendo lo
 atropello un carro y en la noche
 me puse muy triste por que
 unas señoras lo
 estaban envolbendolo en una
 bolsa de basura fin



En relación a las evidencias 4.1 y 4.2, se nota una descripción más profunda en cuanto a los sucesos que rodean la muerte de Lucas, el personaje principal. Esto se apoya en el hecho que el escritor desarrolle su narración en primera persona. Las descripciones que hace, en contraste con la evidencia anterior, no son planas. Por el contrario, poseen mayor detenimiento en los sentimientos provocados por el suceso. Es pues que, expresiones como “era muy pequeño pero los años pasan volando” “y ahí llegó la muerte de Lucas” (...) dan a entender que se hizo una recreación muy consciente respecto a lo que pasó esa tarde. En este caso, se nota que el niño toma el texto literario como la posibilidad de comunicar, dar a conocer el sentir hacia una mascota y su pérdida.

Estos cuatro trabajos alejan de los estudiantes el tipo de escritura que se enfoca en la mera labor ortográfica. Por el contrario, sus escritos recrean y comunican la manera como conciben el contexto más cercano a ellos mismos. Se puede asegurar que los estudiantes alcanzan a hacerlo de esta manera, por el acompañamiento que da el maestro y el tiempo para recrear los sucesos. Entonces, devolviéndose a las palabras de Rodari (s.f.) cuando se refiere al estudiante que solo se

le permite acercarse a la literatura como modo del deber, puede aseverarse que, por el contrario a ello, estos estudiantes lo hicieron de manera reflexiva y encaminada a una consciencia sobresí mismos.

A modo de conclusión de esta primera categoría, se rescata que la mediación de la imaginación desde los ejercicios de apelar a la memoria como el acto propio de recreación de sucesos, contribuye a la construcción de una mayor consciencia en los estudiantes respecto a sí mismos y a su especie. Pues, como lo postula Volpi (2011), la lectura de literatura como acto activo, es decir, en el que el lector puede recrearse y cuestionarse a sí mismo, apelando a sus mismas experiencias, facilita que el estudiante de respuestas conscientes sobre su propia vida. Por tal motivo, los resultados obtenidos en estos primeros ejercicios dan cuenta de cómo la literatura, pasa de ser un pretexto cuantitativo, a una necesidad creada por el mismo hombre y para él, de modo que su realidad le sea más entendible.

Teóricamente, la anterior categoría le da bases de desarrollo a la identificación narrativa, pues les tiende la posibilidad a los estudiantes de imaginarse a ellos mismos en distintos cuerpos y situaciones, de modo que vivencien de manera mental algunas facetas de ser hombre (humano). Es pues que lo justificado anteriormente, da cuenta de unos estudiantes que han pasado de un plano pasivo a uno activo en la lectura e interpretación de los contenidos narrativos, favorables a hacerse parte ellos mismos de las vivencias de las narraciones.

Categoría: Identificación narrativa.

El lector activo es sensible a cualquier signo que le ofrezca el texto narrativo; en su labor consciente de interpretación se fija en cada detalle presentado tanto por el texto como por las

imágenes. Sobre todo se fija en la envoltura psicológica y comportamental de los personajes. El personaje, que padece el proceso de desarrollo de sí mismo durante la narración, es el signo más atractivo al lector. Pues, es en éste, y todo el despliegue que de él se haga en un contexto determinado, lo que incita al estudiante a identificarse narrativamente. Para dar cuenta de tal proceso, esta última categoría se soporta en el material recolectado a través de dos talleres de lectura en voz alta. A su vez, se da muestra de algunos escritos inéditos de los estudiantes con los que se sustenta la subcategoría Libro álbum imaginación e identificación narrativa.

Como se mencionó previamente, el foco en este punto del proyecto es el personaje del cuento. Por ello, todo lo que se incite a conversar, busca que los estudiantes cuestionen, refuten y reafirmen las características que éste posee. La lectura al libro álbum *Voces en el parque* (1999) se realiza por 4 estudiantes, dos niñas y dos niños quienes hacen las voces de la madre, el padre, el hijo y la hija, personajes del cuento; seguido, se hace preguntas-conversación en torno a la personalidad de los personajes **Ver diario de campo Voces en el parque.** (Doc. Adjunto).

En una primera conversación, los estudiantes dan muestra tanto de empatía como de rechazo hacia ciertos comportamientos evidenciados en los personajes. Este es el caso de E26 quien, de manera aprobatoria, se refiere a la personalidad de Carlos: un niño introvertido y reprimido por su madre. Pero rescata de él su actitud pasiva (no soberbia, ni de presunción), como el buen trato que le da a su amiga. Este comentario se ve alentado por E14 quien refuta que no hay, o debe haber inconveniente alguno en el acto de jugar con niñas. En contraposición, E24 indica que no le agrada la forma de ser del niño. Se refiere a él despectivamente y, prefiere rescatar el comportamiento de la niña.

Por otro lado, E26 comenta el tipo de comportamiento que no le agrada, representado en la madre de Carlos. Del mismo modo E33, E25, E27 y E24 respaldan esta postura, adjudicándole

adjetivos negativos a su personalidad. Llama la atención que E24, se pone en el lugar de la niña y pregunta “¿por qué me trata esa señora mal?” Esto da a entender que los estudiantes primero se están midiendo en los personajes, luego responden.

Entonces, estos comentarios dan cuenta, por un lado de la lectura reflexiva que hacen los estudiantes en torno a lo que allí ocurre. Es decir, se detienen a examinar las actitudes de los personajes, con todo y lo que ello implica y sobre esto, toman una posición. Segundo, en lo pronunciado, se distingue un tono de apropiación por parte de los estudiantes en relación a las características de los personajes. Acorde a Ricouer (1995), en ese ejercicio mental, se ejecuta la identificación narrativa.

Adicional a lo anterior, se observa que se forma una discusión en torno a la personalidad y el aspecto físico del padre. Inicialmente, E20 afirma que prefiere el comportamiento del padre de la niña que el de la madre del niño. Pero alrededor de ello se discute sobre el estatus socioeconómico de este personaje. Finalmente, al contrastar las dos imágenes (9 y 13), los estudiantes comienzan a intuir lo implícito en el cuento, representado en símbolos, colores, gestos.

Respecto a la lectura del libro *Ahora no, Bernardo* (1980), las preguntas se fraccionaron en tres tipos: sobre el contenido narrativo, de conjeturas y de exploración de razones. Esto con el fin de encaminar al estudiante a hallar por él mismo los contenidos implícitos del cuento. Este cuento plantea una situación no posible en la realidad: que un niño sea comido por un monstruo; aun así, posible en un sentido metafórico. Por tal motivo, el modo de formular las preguntas juega un papel muy importante. **Ver diario de campo Ahora no, Bernardo.** (Doc. Adjunto).

Inicialmente, la conversación es plana. Es decir, no logran responder qué pasó con Bernardo y de dónde sale el monstruo. Pero al haber conversado sobre el posible contenido del cuento de manera previa a la lectura, se crea el conflicto interpretativo sobre el mismo por parte de los estudiantes. Entonces, E7, E9 y E14 proponen la posibilidad de que este cuento trata acerca del no tiempo que los padres dedican a los hijos. Pero es en las explicaciones que dan E26, E7 y E16 donde se formula la necesidad de explicar lo realmente acontecido. Para resolverlo, los estudiantes hacen conjeturas, alrededor de comentarios como: no se entiende la función del monstruo en el cuento; sumado, si el monstruo se comió a Bernardo, por qué no hace lo mismo con los padres. Por tanto y de manera colectiva, E25 plantea la idea de que el monstruo es Bernardo. Esta primer parte fue densa, pero se vio en el grupo de estudiantes toda una lectura consciente, pues ellos mismos interpretaron el cuento.

Seguido, se da el conflicto que plantea Ricouer (1995) respecto a la apropiación del texto: Nuevamente es E25 quien propone la posibilidad desde su misma vivencia. El estudiante justifica el comportamiento del personaje, a la vez que su propio comportamiento en una situación específica a causa de la ausencia de atención de sus padres. Lo mismo plantea E34 y E9, todo justificado por la desatención en casa. Si bien, este proyecto no persigue animar a los estudiantes a asentarse en sus malos comportamientos, pues están justificados en la desatención de sus padres, tampoco persigue rehabilitarles y encaminarles.

Contrario a esto, lo propuesto tanto por Ricouer (1995) como por Volpi (2011) es que el hombre alcance experiencias íntimas con el contenido literario (personajes y acontecimientos), de modo que lo recree, se lo apropie y finalmente reflexione alrededor del mismo de manera consciente. En otras palabras, que lo que haga o deje de hacer lo asuma desde su total entendimiento.

Respecto a estos dos últimos talleres, los detalles descritos demuestran que la intervención de la literatura, del modo planteado en la metodología, ha encaminado a los estudiantes a apropiarse de los contenidos narrativos. Es decir, a darles sentido y explicarlos siempre desde sus mismas vivencias. Es pues, el valor de aprobar o desaprobar ciertos comportamientos y formas de ser desde una perspectiva muy personal.

Por último y como se ha visto en el proceso del proyecto, desde la literatura se abordaron temáticas en relación con las pérdidas, la soledad, la infancia, el juego, la pobreza, entre otras, con las cuales los estudiantes demostraron empatía. Esto con el fin de “esculcar” en la memoria de los estudiantes en relación a distintos aspectos de sus vidas, los cuales le puedan dar ideas para la construcción del libro álbum.

Subcategoría: Libro álbum Imaginación e identidad narrativa

Al finalizar el proceso, se obtienen 22 libros álbum creados por los estudiantes. Los contenidos giran alrededor de temáticas como la amistad, el abandono, la discriminación, la familia, las mascotas, la pérdida de seres queridos, la pobreza, la soledad, la tristeza, la valentía, entre otros. En este material se obtienen narraciones profundas en detalle, sobre todo textual. Es pues que en ellos se cuentan sentires, sensaciones, emociones con más detenimiento, lo cual permite evidenciar una apropiación de los textos por parte de los escritores. En el último taller de la fase “cierre”, los estudiantes compartieron sus cuentos con otro compañero, leyéndole en voz alta y conversando alrededor del contenido. Por último, se hicieron algunas entrevistas para conocer el motivo de la elaboración del libro álbum, el tema, los personajes y su relación personal con lo que allí narra.

A continuación, se dan a conocer tres cuentos (escritura final), con sus respectivas entrevistas.

El perro jugueton

Abia una vez en la tienda de mascotas un perrito muy bonito, le encantaba jugar un dia una niña vino a la tienda y adocto al perrito y dijo mmmm tu tienes cara de pacho lo yevo a la casa y la niña le dijo a la mama mama mira el perrito que he conprado voy ha hir A conprarle juguets cuando yego a la casa con los juguetes Pacho de una se puso a jugar y los totio todos y la niña dijo no te comprare mas juguetes y entonces pacho robo la tienda vinieron policías y devolvieron los juguetes y pacho se puso triste.

Evidencia 5.1

(Ver adjunto Entrevista Duvan Perez)

De este cuento, llama la atención su final, pues no es feliz. Por el contrario narra un suceso trágico, evidenciando la tristeza y la humillación a la que finalmente se ve sometido el protagonista. Para ello, el escritor es directo y realista. Podría decirse que no se espera de un sujeto al que se le adjudican adjetivos como “bonito”, “juguetón”, que cometa un robo. Pero por el contrario, el suceso se puede tomar como una manifestación en contra dela represión y el castigo.Es pues, válido afirmar que el estudiante quiso comunicar muy conscientemente la impotencia, la frustración de no poder hacer algo que le agrada: jugar con juguetes. Esto se puede soportar en lo expresado por él respecto a la situación económica en la que vive, la cual no favorece la compra de juguetes.

En este caso, se evidencia la consciencia del estudiante en referencia a una situación muy común. Para ello, él debió tratar de explicar alguna realidad muy próxima, (ver Anexo 1, alrededores del Colegio). El contexto en el que se desarrollan estos niños no es ajeno a este tipo de realidades, por eso el ejercicio que realiza el estudiante da cuenta del análisis que él puede

estar haciendo en relación a lo que ha visto y vivido. Ahora bien, el libro álbum se le presenta como la oportunidad para explicarse a él mismo y comunicar un sentir respecto a tal situación.

La vaca gorda

Había una vez una vaca llamada Juliana que vive en el campo. Y conoció una granja y en la granja conoció un cerdo, caballo y una gallina y se hicieron amigos y jugaron. Y un día llegó una vaca y le dijo miren a esa gorda vaca no voy hacer amiga de esa gorda. Y pasaron 1,2,3,4,5,6 días burlandoce y un día la vaca le dijo basta si soy gorda pero la apariencia no importa aunque soy gorda y tu no yo doy mas leche.

Evidencia 6.1

(Ver adjunto Entrevista Julián Benavides)

En este cuento se evidencia una crítica al bullying y la discriminación, incluso a la violencia. El estudiante enfatiza la situación tan desesperante que atraviesa el protagonista al mencionar uno por uno, los días que soporta la burla. Sin embargo, parte la historia al llevar al personaje a afrontar la realidad sin menospreciarse a sí mismo. En el contenido narrativo se distingue la intención del escritor. No es precisamente ignorar una realidad que puede ser muy próxima: en el colegio, por ejemplo. Sino darla a conocer, denunciarla y plantear una solución, para él, acertada. En la entrevista aclara que por ello escribió el cuento, porque desea que otros entiendan que es desagradable tal situación.

Es asombroso el acto reflexivo que realiza el estudiante alrededor de este cuento. En ello evidencia la capacidad de entender a otros en dicha situación, pero aún más el deseo de denunciarla. No se muestra apático, ni sumiso, ya sea que le haya ocurrido a él o solo lo haya visto, imprime fuerza en su relato. Como se mencionó en la teoría, es mucho más fácil imitar sin cuestionar, pero es una muestra de evolución en éllo que el estudiante hace con su escrito.

Mi perrito lucas

Habia una vez un perrito llamado lucas, el era muy jugueton y canzon, y tenia un dueño llamado, jose Angel y los dos eran muy, juguetones. Y angel un dia lo dejo correr mucho en la casa y lucas se fue corriendo muy rápido que ni el pudo alcanzarlo y entonces la puerta estaba abierta y un carro benia y no pudo frenar, lucas alcanzo a cruzar la mitad de la calle y entonces el carro lo atropello y quedo muerto y el que esta contando esta historia soy yo Jose Angel y yo quede arrodillado en el suelo. Y en la noche mi perro en una bolsa de basura estaba envuelto por que dos muchachas lo embolbieron y luego el camion de la basura y lo tiraron adentro del camion de la basura el señor del carro me dio dinero para comprar otro y lo compre y lo llame igual pero no era igual al primer lucas fin.

Evidencia 7.1

(Ver adjunto Entrevista José Ángel Moreno)

Previamente se había mostrado el primer borrador de este cuento (ver evidencia 4.1).

Tanto en la anterior, como en la presente evidencia el escritor da a entender que él hace parte de la narración. Esto se evidencia en el cambio de narrador, de tercera a primera persona luego del fallecimiento del perro, pues en ello se reitera la apropiación que hace del suceso tanto el escritor como el personaje. Lo anterior es teóricamente soportado por Kummerling-Merbauer (2010) al afirmar que, en estos casos se lleva a cabo una doble construcción de identidad, pues no solo despliega, comunica como autor, sino como parte del contexto literario. Adicional, el escritor informa que quería, al igual que sus compañeros, compartir a través de su escrito, la pérdida de un ser querido. Es decir, generar empatía emocional, entrando en profundidad de detalles.

Volpi (2011) señala a la empatía como la capacidad de ponerse en el lugar del otro siendo esta un rasgo evolutivo. Esa necesidad de medirse en los zapatos del otro, no solo para vivir distintas vidas, sino para comprender situaciones ajenas, pero a la vez muy propias de la especie. Eso es lo que invita a hacer el estudiante en este cuento. Primero se plantea él mismo como un lector, alguien que observa, percibe; pero luego, se expone en toda su humanidad de sensaciones.

El recorrido sobre las evidencias recolectadas en este proyecto, dan cuenta de un gran cambio en cuanto a la relación estudiante-literatura. Se deja de lado la perspectiva psicocorrigida, para trabajar, en palabras de José Ángel⁵ algo más *democrático* alrededor de ésta. Entonces, se percibe un ambiente de consciencia. Una necesidad de comprender desde ese yo que tiene cada estudiante lo que plantean los textos literarios. De expresar, de discutir de manera sentipensante los más y los menos que allí se plantea. Ya no son niños y niñas ajenos a la literatura. Han tenido intimidad con ella, al punto de valerse de ella misma para comunicar lo que les afecta, les interesa, les cuestiona. Son literatura.

RESULTADOS GENERALES

Acorde a lo previamente expuesto, se puede afirmar que haber formulado el cambio de metodología alrededor del empleo de la literatura, creó una relación más íntima entre ésta y los estudiantes; permitiendo, a su vez, la comunicación de sus sentires de manera más abierta y espontánea. Ahora, los estudiantes no se limitan a responder de manera automática y sin mayor profundidad, pues antes, no se involucraban a sí mismos en la interpretación de textos; pero incitar a la mediación de la imaginación les dio la posibilidad a los estudiantes de repensarse en los escenarios narrativos.

Por otro lado, el proceso en conjunto (selección de las temáticas afines a sus contextos, lectura en voz alta, conversación, escritura) favoreció la participación democrática de todos los estudiantes independiente de sus destrezas de lectoescritura. Es por ello que, estudiantes que no lograban comunicar sus sentires de manera escrita, lo hicieron sin restricción a través de esta

⁵(ver adjunto entrevista a José Ángel Moreno)

metodología. Entonces, este tipo de ejercicios permite que el estudiante tenga mayor confianza en sí mismo, pueda expresarse y se reconozca capaz entre un grupo heterogéneo.

Tercero, lo reiterado por Warnock (1981) y Rodari (2004) en cuanto a la función de la escuela para facilitar el desarrollo del pensamiento reflexivo y de autoconsciencia sobre sí mismo en los estudiantes, permitiendo la mediación de la imaginación en los procesos de aprendizaje, se evidenció a través de las conversaciones y las posturas propuestas por los estudiantes. Por ende, haberles involucrado a ellos (su memoria y la idea de sí mismos) directamente, para la comprensión de los textos literarios, dio muestra de la necesidad de tenerles en cuenta al momento de perseguir un proceso cognoscitivo en los estudiantes. Como lo teorizó la autora, la imaginación debería ser el fin de la educación.

Por último, y partiendo de la relación un poco más íntima que alcanzaron los estudiantes con la literatura, se puede afirmar que a la luz de los postulados de Jorge Volpi (2011), ésta aportó en gran manera en un cambio de procesos mentales de los estudiantes. Es decir, la literatura motivó a los estudiantes a ejecutar desde su mente acciones que estimularan sentires y reflexiones encaminadas a comprender de manera más amplia a sus compañeros y a sí mismos. De este modo, en las interpretaciones narrativas, se formularon comportamientos que contribuyen a la convivencia entre humanos. Por ende, como el autor lo propone, éste (el estudiante) desarrolla la capacidad de entender, desde su mismo pellejo lo que ocurre en otras vidas, paralelas a la suya. Él afirma que, cuando el hombre desarrolla esta capacidad, como lo comunicado por los estudiantes a través de sus escritos, es más sencillo que se creen estrategias de supervivencia, con el fin de alcanzar el ascenso de la especie.

CONCLUSIONES

Primero, se concluye que los estudiantes cambiaron su relación con la literatura, pasando de una perspectiva con uso meramente instrumental, a una posibilidad de cuestionar, recrear y comunicar sus propios intereses respecto a lo que viven y sienten. De ese modo, la literatura contribuye a una mejor interpretación y comprensión de lo que es el hombre.

Segundo, el ejercicio alejado de las notas por comportamiento, participación en clase, cumplimiento con tareas, entre otras, tal como se desarrolló en el proceso del presente proyecto, estimuló a los estudiantes a trabajar de manera autónoma y participativa. Las dinámicas tanto de lectura-conversación, como la escritura-corrección de textos, las cuales apelaron a los intereses de los estudiantes, propiciaron un compromiso en ellos ante su mismo proceso durante la clase. Por tal motivo, se dio cuenta que los estudiantes participan y trabajan activamente en el desarrollo de la clase, independiente de que ese trabajo involucre una calificación cuantitativa.

Tercero, el estudiante tiene la capacidad de ser y actuar de modo sentipensante (consciente) si así se lo posibilita la escuela. Por ende, cuando se trabaja sobre didácticas que le permiten al estudiante la comunicación de ideas a través de la conversación, sin que éstas sean censuradas, facilita y favorece el empleo de procesos mentales que lo llevan a ser más reflexivo. Es cuestión que la escuela facilite metodologías encaminadas a tener en cuenta a ese sujeto en desarrollo reflexivo, para aprovechamiento del mismo.

Adicional, es la escuela y sus procesos evaluativos y de formación los que alejan a los estudiantes de la literatura. En ningún momento, desde temprana edad, los estudiantes se muestran apáticos a las narraciones literarias. Por el contrario, disfrutan de la escucha de sus contenidos y de la conversación alrededor de la misma. Pero en la escuela no se cuentan con

espacios que faciliten dicha mediación. Es decir, curricularmente esto no se tiene en cuenta, pues requiere de mayor tiempo y esfuerzo por parte del docente; y tales labores no se alinean con los estándares educativos.

Los espacios destinados al desarrollo humano (artes y literatura), en los que se lleve a cabo una dinámica de exploración del mismo individuo y su contexto, no tienen mayor presencia en los currículos escolares. Por el contrario, la escuela no presta mayor interés a su exploración, al enfocar cada eje de aprendizaje en pro de la formación de un perfil laboral acorde a las necesidades del mercado. Para ello, se evidenció que apela a espacios como la literatura únicamente si éste capacita al estudiante para cumplir las funciones que la economía requiere.

RECOMENDACIONES

Se recomienda que la escuela deje de lado el empleo de la literatura como pretexto de la formación formal de la lengua. La literatura encierra al mismo hombre y es la posibilidad que se le presenta para que éste se explore y se autoconstruya. Seguir apelando a lo contrario, es negarle la posibilidad al estudiante de auto reconocerse en el texto narrativo, por ende, estar más alejado de lo que pertenece a su especie y de sí mismo.

Es recomendable, también, que la escuela deje de enfocarse únicamente en la formación del estudiante para responder pruebas estandarizadas. Los currículos dedican demasiado tiempo a ello. Por el contrario, que estos se formulen desde los contextos y las vivencias de los mismos estudiantes. Apelar a ello, como se evidenció, permite que los conceptos sean más entendibles, por ende el conocimiento es más accesible a los estudiantes.

Por último, se recomienda que los maestros se apoyen en la mediación de la imaginación al momento de desarrollar sus clases. En el espacio en el que el estudiante no cuenta con el espacio-tiempo para recrear desde su propia concepción los conceptos, las temáticas, no podrá comprenderlos y apropiarlos.

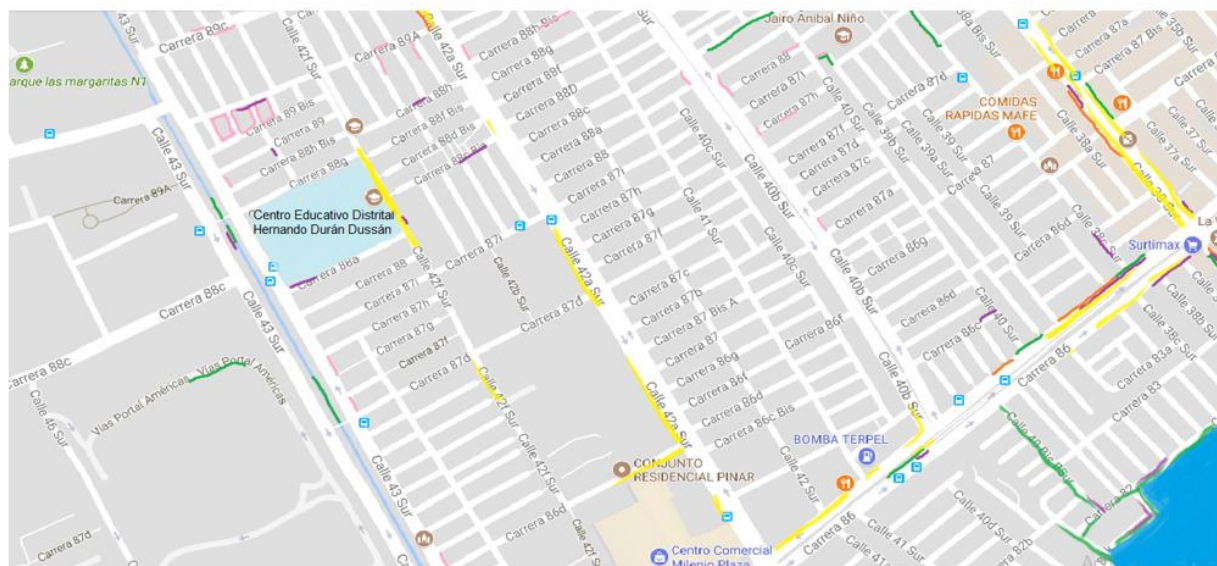
BIBLIOGRAFÍA

- Ander-Egg, E. (2003). El taller como sistema de enseñanza aprendizaje. En E. Ander-Egg, *En El taller. Una Alternativa de Renovación Pedagógica* (págs. 8-17). Buenos Aires, Argentina.: Magisterio del Rio de la Plata.
- Astudillo Alarcón, W., & Mendinueta Aguirre, C. (2008). *Revista Medicina Cine*. Obtenido de *revistamedicinacine.usal.es*: <http://revistamedicinacine.usal.es/es/volumenes/80-vol4/num319/386-el-cine-como-instrumento-para-una-mejor-comprension-humana-en-scribd>
- Avero, L. (2015). La investigación acción como estrategia cualitativa. En C. L. Clacso, *Investigación Educativa Abriendo puertas al conocimiento* (págs. 133-146). Montevideo, Uruguay: Contexto S.R.L.
- Browne, A. (1999). *Voces en el parque*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Browne, A. (1 de Junio de 2010). *Imaginaria*. Obtenido de *Imaginaria.com.ar*: <http://www.imaginaria.com.ar/2010/06/%E2%80%9Cdar-vuelta-las-paginas-de-un-libro-album-es-algo-fascinante-%E2%80%9D-entrevista-con-anthony-browne-en-buenos-aires/>
- Carrasco Inglés, A. (2006). *Ramona la mona*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carroll, L. (2000). *Alicia a través del espejo*. Madrid: J.M. Ediciones.
- Chambers, A. (2007). *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- COLEGIO HERNANDO DURAN DUSSAN I.E.D. (2013). *COLEGIO HERNANDO DURAN DUSSAN I.E.D.* Obtenido de *colherndurandussan*: <http://colherndurandussan.wix.com/ied-hdd>
- Díaz, F. H. (2007). *Leer y mirar el libro álbum ¿un género en construcción?* Bogotá, D.C: Grupo Editorial Norma.
- Drubach, D., Benarroch, E. E., & Mateen, F. J. (2007). *Imaginación: definición, utilidad y neurobiología*. *Rev Neurol*, 45(6), 353-358. Obtenido de *neurología.com*: <https://www.neurologia.com/pdf/Web/4506/y060353.pdf>
- Duch, L., & Mélich, J.-C. (2005). *Escenarios de la corporeidad Antropología de la vida cotidiana*. Madrid: Trotta.
- Fleischman, P. (2013). *El diario de las cajas de fósforos*. Barcelona: juventud.
- Innocenti, R. (7 de Septiembre de 2012). *Fabulantes.com*. Obtenido de *Fabulantes*: <http://www.fabulantes.com/2012/09/entrevista-a-roberto-innocenti-ilustrador-i/>
- Kummerling-Meibauer, B. (2010). *Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Barcelona: Banco del Libro: Gretel.
- Lacombe, B. (2009). *Genealogía de una bruja*. Zaragoza: Edelvives.

- McKee, D. (2011). *Ahora no, Bernardo*. Bogotá: Alfaguara.
- MEN, M. d. (7 de junio de 1998). *Ministerio de Educación Nacional MEN*. Obtenido de [mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co): http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf
- MEN, M. d. (Mayo de 2006). *Ministerio de Educación Nacional MEN*. Obtenido de [mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co): http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración*. México: Siglo veintiuno.
- Rodari, G. (31 de marzo de 2004). *Imaginaria*. Obtenido de [Omaginaria.com.ar](http://www.imaginaria.com.ar): <http://www.imaginaria.com.ar/12/5/rodari2.htm>
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica .
- Suárez Galvis, V. (2016). *Literatura y conversación en el aula Una experiencia estética*. Bogotá D.C.: Universidad Central.
- Tan, S. (2014). *Las reglas del verano*. Albolote: Brarbara Fiore Editora.
- Teckentrup, B. (2015). *El árbol de los recuerdos*. Madrid: Nubeocho Ediciones.
- Ventura, A. (2014). *Tres niñas*. Buenos Aires: Treintayseis.
- Volpi, J. (2011). *Leer la mente El cerebro y el arte de la ficción* (1ra ed.). España: Alfaguara.
- Warnock, M. (1981). *La imaginación*. México: Fondo de Cultura Económica.

ANEXOS

(Anexo 1) Alrededores del colegio Hernando Durán Dussán



- : Punto de referencia (colegio HDD)
- : Presencia de habitantes de calle.
- : Presencia de prostitución.
- : Presencia de recicladores.
- : Se da la expedición de droga.
- : Ventas ambulantes.
- : Central de abastos.

(Anexo 2) Listado de asistencia voluntaria a los talleres CLAN literatura (40x40)

Estudiantes beneficiarios atendidos en 2016								
Arte en la escuela (jornada extendida)								
COLEGIO HERNANDO DURAN DISSAN (IED)								
QUINTO	5	504	1110485265	AYALA	MONTES	MARIANA	LITERATURA	
QUINTO	5	503	1141314855	CASTANEDA	MORALES	MARIANA	CATALINA	LITERATURA
CUARTO	4	405	1013104146	MONSALVE	SUAREZ	DILAN	SANTIAGO	LITERATURA
CUARTO	4	405	1013116152	AMAYA	SUAREZ	EVELYN	SAMANTHA	LITERATURA
QUINTO	5	503	1014980728	GUERRERO	SAAVEDRA	CRISTIAN	DAVID	LITERATURA
QUINTO	5	503	1106395131	GUZMAN	PERDOMO	OSCAR	ALEJANDRO	LITERATURA
QUINTO	5	504	1022335916	MENDIETA	TOHON	ANGIE	LORENA	LITERATURA
QUINTO	5	504	1022326616	MORALES	MENDIVELSO	DUVAN		LITERATURA
CUARTO	4	403	1022354676	MORALES	MENDIVELSO	MIGUEL		LITERATURA
QUINTO	5	503	1010962367	PENA	RODRIGUEZ	CRISTIAN	FELIPE	LITERATURA
QUINTO	5	504	1022353101	PINZON	RAMIREZ	DARCY	JULIANA	LITERATURA
QUINTO	5	503	1028882122	SAGANOME	RODRIGUEZ	JUANA	VALENTINA	LITERATURA
QUINTO	5	504	1114879745	SANCHEZ	VELEZ	SARA	ALEJANDRA	LITERATURA
QUINTO	5	505	1022356136	SARMIENTO	VARGAS	DANIEL	ALEJANDRO	LITERATURA
QUINTO	5	505	1013114784	SEPULVEDA	CHAVES	BRYAN	STEVEN	LITERATURA
QUINTO	5	503	1016595754	TEJEDOR	GARZON	ANDRES	CAMILO	LITERATURA
SEXTO	6	607	1022343616	TORRES	SANA	MARIA	PAULA	LITERATURA
SEXTO	6	606	1000707979	CRUZ	MORENO	JAIDI	NATALIA	LITERATURA
SEPTIMO	7	703	1012321730	DELAHOZ	BOLAÑO	LUIS	MARIO	LITERATURA
SEPTIMO	7	703	1016713180	GALINDO	ESCOBAR	CARLOS	ALBERTO	LITERATURA
SEPTIMO	7	703	1030535281	GONZALEZ	MANJARREZ	CRISTIAN	ROGELIO	LITERATURA
SEPTIMO	7	704	1095550545	HOYOS	TRUJILLO	SOFIA		LITERATURA
SEPTIMO	7	705	1001051212	MORANTES	ORTIZ	DAYANA	ALEXANDRA	LITERATURA
SEPTIMO	7	703	1013580049	MORENO	RODRIGUEZ	INES	LIZETH	LITERATURA
SEPTIMO	7	703	1042579728	PEREZ	BABILONIA	NATALIA		LITERATURA
SEPTIMO	7	703	1031420569	RAMIREZ	CAMELO	JUAN	DAVID	LITERATURA
SEPTIMO	7	705	1024464226	RAMIREZ	VERGARA	NASLY	LISETH	LITERATURA
SEPTIMO	7	706	1001346895	SUSA	REYES	ANDERSON	DANIEL	LITERATURA
SEPTIMO	7	702	1026553992	TINJACA	CELY	JULIANA		LITERATURA
SEXTO	6	607	1100950340	TORRES	ALVAREZ	KAREN	LIZBLEIDY	LITERATURA
SEPTIMO	7	705	1000728801	VERGARA	CHINGATE	BRIGITHE	DAYANNA	LITERATURA
OCTAVO	8	805	1005911269	AYALA	MONTES	NICOLLE	NATALIA	LITERATURA
OCTAVO	8	803	1005328927	COTE	ORTEGA	DUAN	ANDRES	LITERATURA
OCTAVO	8	805	1001274788	CUCUNUBA	OJEDA	DIANA	MARCELA	LITERATURA
OCTAVO	8	803	1000620211	DIAZ	GRANADA	EYMER	ANDRES	LITERATURA
OCTAVO	8	803	1067838569	GARCIA	ESPITIA	ADRIAN		LITERATURA
OCTAVO	8	803	1022322302	GOMEZ	GARCIA	MAICOL	DAVID	LITERATURA
SEPTIMO	7	704	1001348810	LOZANO	FIGUEREDO	GIANCARLO		LITERATURA
OCTAVO	8	803	1013098709	MARTINEZ	LEON	LUISA	FERNANDA	LITERATURA
OCTAVO	8	804	1021663195	MORALES	ARDILA	EVELIN	NAYIBE	LITERATURA
OCTAVO	8	801	1079912449	PACHECO	CASTRO	YIRLYS	JUDITH	LITERATURA
OCTAVO	8	804	1102799070	PASTOR	RAVEIRO	MARIA	FERNANDA	LITERATURA
OCTAVO	8	801	1006029981	PERDOMO	GUZMAN	TATIANA	FERNANDA	LITERATURA
OCTAVO	8	804	1006032648	QUINTANA	GUZMAN	LUISA	FERNANDA	LITERATURA
OCTAVO	8	804	1000728095	REINA	MORENO	KATERINNE	DAYANNA	LITERATURA
SEPTIMO	7	706	1012317185	RINCON	CAGUANGO	FRICK	SANTIAGO	LITERATURA
OCTAVO	8	801	1010162798	ROZO	ROA	SARA	JIREH	LITERATURA
SEPTIMO	7	705	1001051758	SEPULVEDA	ACOSTA	LAURA	CAMILA	LITERATURA
OCTAVO	8	804	1001328232	SERRANO	CARRANZA	IVON	LIZETH	LITERATURA
OCTAVO	8	803	1000493392	VILLANUEVA	PARRAIDO	EDWIN	NINROD	LITERATURA

(Anexo 3) Entrevista a Andrea Ruiz

Entrevista a Andrea Ruiz (bibliotecaria) por Mayerly Niño.

MN: ¿Qué actividades ofrece la biblioteca?

AR: -están los juegos, los cuentos, el oratorio, la sala múltiple, también los computadores (...)

MN: ¿Qué juegos tienen?

AR: Ajedrez, dominó, dominó de figuras (...) diferentes. Rompecabezas, porqués, lotería, estos de figuras (...) Tangram. Jenga no hay. Y los cuentos. Acá hay unos, y en este estante están los libros álbum.

MN: ¿a qué apelan más los niños, a los juegos o a los cuentos? Es decir, ¿vienen a leer mucho de manera autónoma?

AR: a los juegos. Es poco el que lee un cuento (...) por ahí dos, tres entre diez. (...) No, todos los días no, de vez en cuando. Ellos prefieren jugar, por ahí si se cansan de jugar y cogen un cuento, o piden que les lea uno. Pero ellos casi no leen. Es, es raro el que lee. (...) aunque acá se tenía un horario de lectura. Ellos ya sabían. Los lunes, miércoles y viernes es lectura. Y los martes y jueves son juegos. (...) Llegan de 30 a 35 niños a la hora del descanso los lunes, miércoles y viernes para que les lea un cuento. Los cuentos los escogemos según las cosas que cuentan qué les pasó el fin de semana, en la casa, y ahí escogemos entre todos el tema del cuento. Pero yo ahorita estoy a cargo de 40X40 (...) recibiendo los refrigerios. (...) no sé quién haga ahora las actividades.

MN: ¿Por qué lo hacía? Leerles cuentos.

AR: porque a ellos nadie les lee, y ellos ya saben que yo les lía, entonces empezaban a llegar. (...) Porque, eh, ellos querían y yo tenía tiempo. Por hace algo diferente.

(Anexo 4) Genograma

Contando sobre los personajes de mi historia!

¿con quién paso más tiempo?

Nombre: _____ edad: _____

¿cómo es el lugar donde vivió?

Personas especiales en mi vida

¿por qué?

¿Quiénes viven conmigo?

¿qué se me dificultó?

¿qué edad tienen?

¿que me gusta hacer?

¿qué hacen?

características

¿heroes de mi historia?

¿villanos de mi historia?

¿qué me gusta de mí?

¿le temo a algo?

¡Yo!

Usa una palabra para describirlos

Dibujo a las personas que más amo

(Anexo 5) Diario de Campo 12 de Feb.

<p>(...)La P indica que hará control de lectura, pide voluntarios. Algunos E no levantan la mano. La P le da la palabra a E41. Esta no responde. (...)La P sale del puesto. E43 se acerca a la OB, indica que no sabe leer, del mismo modo lo hace E44. Inician una discusión acerca del asunto de no saber leer. Sugieren la compra de la cartilla Nacho y el uso del dinero en comestibles para el hogar (...) P ingresa al salón, indica que les dictará un nuevo horario de clases. En la toma del dictado se observa que E43 no toma nota, tampoco lo hace E44. E36 se copia de la compañera. Se come algunas letras. Lo mismo ocurre con E23. Finalmente E6 toma el cuaderno de E42 y le escribe el horario. Al finalizar el dictado, P pregunta sobre la asistencia al refuerzo de escritura dirigiéndose a E44, E43 y E42. Los E niegan haber asistido al refuerzo.</p>	<p>Lectura individual comprensión de lectura dirección de grupo dictado</p>	<p>Al inicio de clase, en conversación la P afirmó que algunos estudiantes no saben leer, entre ellos, los tres a los que le llamó la atención y otros 4. Afirma que la madre de E41 no responde, no se compromete y la E probablemente perderá el año. Adicional, que E43 es repitente, que hasta el momento no sabe leer y que como la ve perderá de Nuevo el año. Respecto a E23, lo reasignaron de grupo y tiene dificultades con la lectura y la escritura.</p>	<p>Se observa que a la P le preocupa que en su grupo haya estudiantes con dificultades de lectoescritura, por ello anuncia la creación del espacio de Producción textual para reforzar. Sin embargo, aclara que no “arrastrará” a los estudiantes que no alcancen los objetivos propuestos.</p>
---	---	--	---

(Anexo 6) Entrevista a Yolanda Agudelo

MN: Por qué se propone la idea de la producción textual dentro de la malla curricular.

YA: Como una iniciativa personal (...) atendiendo a los lineamientos curriculares y a lo que está dentro de la malla y a los contenidos que tiene el colegio. Y sobre todo porque quiero (...) apuntar a desarrollar en ellos las competencias de lectoescritura, interpretativa, comunicativa y como más propias del lenguaje. Quería trascender un poquito frente a los contenidos que están planteados en la malla (...) Este espacio que yo estoy elaborando con mis niños es como más flexible. No estoy ceñida a un plan de trabajo estricto. (...) a ver qué cosas positivas le pueden aportar. (...) La intención es trabajar con ellos esas competencias. Que los pueda apoyar de una u otra forma en las pruebas saber que van a tener este año. No sé si es en Agosto. Octubre. (...)

MN: Es decir, podríamos afirmar que al tratar de trabajarlo desde la producción textual. ¿Qué objetivos en concreto tiene con el espacio?

YA: Mi principal objetivo es que mis niños salgan con un nivel mejor, con un nivel más elaborado respecto al proceso para que el otro año les vaya muy bien. Y mi objetivo como tal, es que ellos ya decodifican, peor quiero que aprendan a leer, a interpretar, Ya toman dictado. Ahora qué quiero, que aprendan a través de la escritura a transmitir sus sentimientos, su imaginación. Lo que ellos, no sé, muchas cosas (...) que la habilidad para todo, que la habilidad más difícil es la comunicativa. Uno llega a la universidad y todavía le cuesta escribir. No todo el mundo tiene esa habilidad, es una habilidad del lenguaje (...) Puedo apuntar a que ellos desarrollen esa habilidad.

MN: Los objetivos son tanto cualitativos y cuantitativos

YA: Yo diría que los objetivos son más cualitativos, pues en estas actividades van a ser un referente, pero una nota como tal, no. Sino de ir mirando cómo va mejorando en el proceso de la escritura.

(Anexo 7) Diarios de campo 15 de feb.

<p>(P) Entrega actividad de secuencia numérica (dibujo animado) para completar. A medida que terminan, los E colorean la imagen: <u>Woddy</u> y tiro al blanco. (...) P dice que en el cuaderno de ferrocarril deberán escribir una historia relacionada con la imagen, metiéndose en el rol, imaginándose que ellos son Andy, una Aventura pero no lo mismo de la película. E43 informa a la OB que ella no sabe escribir. (...) Algunos E comienzan a hablar entre ellos. P pide silencio, indica que la actividad es individual. (...) no ha escrito, se coge la cabeza, muerde el lápiz. Los E a medida que terminan la historia, la muestran a la P. P corrige ortografía con color rojo, pone “carita feliz” E42 permanece con la hoja en blanco. (...) P dice que algunos E no le han llevado el cuaderno.</p>	<p>Composición libre. Revisión de ortografía, grafía, coherencia, creatividad. Trabajo individual y disciplinado.</p>	<p>Las actividades se desarrollan a través de dos secuencias en las que se pide al E hacer una composición narrativa la cual será finalmente calificada. En ella no se permite la socialización de la misma a los pares, tampoco se acepta otro tipo de lenguaje (dibujos) para expresar el contenido de una historia.</p>	<p>El hecho que se mande a un niño que no sabe escribir a que escriba una historia, sabiendo que no lo hará, simplemente se convierte en un proceso evaluativo de su evolución lectoescritura, coartando la comunicación de la misma que podría realizar a través de otros lenguajes (dibujos, colores, oralidad). Sería viable que el espacio no se trazara únicamente con este tipo de objetivos.</p>
---	---	--	---

(Anexo8)Cuatro entrevista ¿Para usted qué es literaturas y cuál es su relación con ella?

Maestra titular de 304

[...] Es una herramienta para trabajar con los niños porque estimula en ellos, potencia en ellos la imaginación [...] como recrear esa fantasía, esas historias, [...] y disparar ese interés por hacer sus propias producciones, la veo, la veo como una herramienta a la que yo puedo echar mano para ayudar en lo que yo quiero hacer en producción textual, y la imaginación y los textos.” (Entrevista, Agudelo: 2016)

Maestra de reemplazo en 304 y titular de primer grado en jornada contraria

Es como ese espacio en el que puede imaginar, puede desarrollar toda esa fantasía que ellos traen, que es propia (Entrevista, Mejía: 2016)

Bibliotecaria

Es un medio que nos da a enriquecer nuestra cultura, nuestra... nos abre más expectativas de aprender más, de ser más intelectuales, de tener más cultura, porque por intermedio de la literatura aprendemos muchas cosas, nos volvemos más cultos, tenemos más capacidad de interactuar con más personas. (Entrevista, Ruiz; 2016)

Maestra de artes plásticas primaria

La literatura es un arte, una forma de expresar, por medio de las letras, la escritura nuestros sentimientos, nuestras emociones, nuestras sensaciones, y también nuestro conocimiento, porque todo va integrado en una obra literaria. [...] Me encanta la literatura para el trabajo con los chiquis porque a través del cuento puedo hacer que ellos se expresen, retoman muchas cosas de una obra literaria y lo expresen en forma plástica, y la función es como recrearnos a través de escritura, de la letra, contarnos, llevarnos a otro mundo, pero [...] (Entrevista, Fonseca; 2016)

(Anexo 9) Diario de campo lectura Ramona la mona.

<p>(...)P interrumpe la lectura, pregunta ¿alguien ha tenido algún animalito y se le ha muerto? La mayoría levanta la mano. E26 dice que tenía unos pollos, pero uno se lo comió un gato... 15 días, el otro todavía está vivo. No lo sacan para que no se lo coma el gato. E16 dice que se le murieron tres animales, uno lo atropelló un carro, al pajarito... y un pollito se murió de frío. E43 dice que se le murió un gatico que era muy garoso y lo sacaron, y lo estrelló un carro. (...) Continúa la lectura. P vuelve a interrumpir, pregunta ¿qué pasó con el abuelo? Se murió, responden los E. ¿a alguien se le ha muerto algún familiar? La mitad del grupo levanta la mano. (...)E41 dice que a ella se le murió la tía. Que iba en una moto... (...) E20 dice que se le murió una abuela que tenía un hijo, pero no la llevaba al médico, pero luego fue tarde, le dio un paro. Ya le habían dado varios paros. Yo la quería, vivía conmigo. (...) E19 dice que tenía un tío que se murió, que lo mataron. E14 dice que se le murió un tío, que cuidaba a la abuelita, y puso a hacer una aguade panela y la olla estaba recaliente... él se resbaló con un jabón. Y se hizo muchas heridas (...). E22 dice que se le murió la tía, no sabe de qué. E44 dice que se murió la mamá. Que salió a comprar lo del desayuno, en pijama y que unos hombres la querían violar y le dieron una puñalada por detrás. P continúa leyendo.</p>	<p>participación voluntaria</p> <p>apelar a la memoria</p> <p>narración oral</p> <p>empatía</p>	<p>Si bien, el tema es bastante fuerte para ser tocado en la primera conversación, se evidencia que la muerte ha sido parte de las vivencias de los estudiantes.</p> <p>El suceso tanto de la muerte de los peces como la del abuelo avivó el recuerdo de vivencias parecidas en los estudiantes, los cuales se animaron a contar de manera espontánea.</p> <p>Nunca hubiera sabido que estos niños habían experimentado tales cosas, si nunca hubiera permitido que se expresaran libremente, incitados por esta historia. Creo que eso es lo que se desconoce en la escuela, pues no se les escucha de esta manera.</p>	<p>Continuar con la dinámica conversacional alrededor de los contenidos literarios, aun así, indagar en otras temáticas (amistad, familia, escuela, juguetes, etc.)</p>
---	---	---	---

(Anexo 10) Diario de campo Mi juguete y sus recuerdos.

<p>E20: una vez que hubo una fiesta, cuando estaba más pequeño, en Sincelajo un tío los visitó y dijo, vamos a comprarle un juguete a Yoima y me compró un carro a control remoto y otro carro grande. Y yo me sentí feliz. La P pregunta ¿mientras E20 contaba su historia recordó usted algo? E2: yo recordé que me regalaron esta hebilla (la sostiene en la mano), hace tiempo (...) como un mes y me la regaló mi mamá pero yo la he guardado. Mi hermano me la desbarató (muestra la hebilla un poco rota) ¿mientras E2 contaba su historia recordó usted algo? E5: yo tenía un winnie pooh que era muy especial para mí porque me lo regaló mi mamá. Pero un día la gata me lo cogió y, no sé, le sacó las tripas y me lo dañó y yo me sentí muy triste. P ¿mientras E5 contaba su historia recordó usted algo? E6: a mí me recordó a mi gata, porque mi gata también es muy traviesa y daña todo. Ella todavía está viva. ¡Más linda! E27: a mí me recordó un muñeco que tuve, un lili pooh que me lo habían regalado, pero yo tenía una prima que era envidiosa y un día yo lo dejé y ella me les sacó las tripas y lo botó en la basura y yo lo busque y luego lo encontramos en la caneca. E25: nosotros somos tres hermanos. Y a cada uno nos dieron un juguete, mi papa nos compró un juguete. Pero mi hermano mayor nos lo botó (...) nos lo cogió y los dañó y los botó. Y me sentí mal (hace que llora, risas). ¿Mientras E25 contaba su historia recordó usted algo? E34: mi prima Paola tenía una muñeca que la trajeron de Medellín, pero me la trajo mi mamá. Me la dio de navidad. Pero es igualita. (Risas). E26: a mí me recuerda es a mi hermana que tenía una muñeca (risas) que se la dañaron y también era mona. E dicen que E26 se la dañó (risas) E38: yo tengo este bolso hace mucho tiempo (...) un mes que me lo regalaron en un bautizo y yo lo guardo desde entonces. (...) un bautizo en el que dieron sorpresa.</p>	<p>Apelan a los recuerdos por la semejanza de las vivencias.</p> <p>Escucha activa</p> <p>Recreación de los sucesos desde una perspectiva muy personal</p>	<p>Se observa se los objetos/sucesos que incitan a que otros estudiantes cuenten sus vivencias, solo presentan rastros de semejanzas, como lo mencionado por Warnock (1981).</p> <p>Participan más activamente y con mayor confianza. Han aprendido a escucharse y, de ese modo también contar sus experiencias. Se evidencia que no es simplemente contar un suceso por encima, en ello hay toda una fusión de puntos de vista personal (emociones, detalles, deseos, etc.) que evidencian que comienza a ser la imaginación la que media en la misma explicación que ellos le dan a lo ocurrido.</p>	<p>Se debe continuar con las conversaciones. Que cada vez las preguntas sean más agudas en cuanto a los detalles, de modo que ellos evidencien que han creado respuestas conscientes que les ayuda a comprender lo vivido.</p>
---	--	--	--

(Anexo 11) Diario de campo lectura El árbol de los recuerdos.

<p>P pregunta ¿Quién podría vivir en los corazones de ustedes para siempre? E responden: la mamá, el papá. Porque lo quieren a uno. Inicia la lectura. Al finalizar P pregunta por la reacción de búho al ver a zorro. E34: Estaba triste porque zorro se murió. E7: búho tuvo una buena reacción, porque abrazó a su amigo que le había ayudado y había compartido. Eran amigos. P: ¿cómo se sentirían si se muriera un amigo o un familiar con el que comparten ustedes? E7: me sentí muy triste cuando se murió mi tía. Pero mi papá me pidió que no llorara porque ahí estaba mi abuelita y se podía enfermar. F6: yo me sentí identificada con el búho porque a mí se me murió un primo. Él iba detrás de un perro y el perro cayó en la alcantarilla y él no se dio cuenta y se cayó. Y lo encontraron a las dos semanas descompuesto. Me sentí muy triste. E2: Yo me acordé de mi tía, porque me da miedo que se me muera, porque a mi tía le dan ataques. Ella cuando estaba en el colegio se desmayó. E34: cuando mi hermanita estaba en la barriga de mi mamá, y mi mamá se resbaló. Mi hermanita no sobrevivió. (...)E20: a mí se me murió mi tío hace tres meses. Nosotros íbamos a la playa en Venezuela. Y yo lo recuerdo porque compartíamos y el reía conmigo. Le dio cáncer, y los tres días que se lo descubrieron falleció. E2: a mi tía que le dan los ataques un día casi se nos muere. Que le dieron unas pastillas de quinientos gramos. Y mi agüera entro al cuarto y le estaban dando los ataques. Mi abuelita estaba que lloraba. P: ¿Qué significa que en el lugar donde murió el zorro creciera un árbol? E25. Eso puede ser una metáfora. E7: el árbol se alimentaba de los recuerdos. E27: esa persona no se olvida para siempre porque es una persona que yo quiero mucho. E17. Porque puede ser de la familia y da mucha tristeza. E31: uno recuerda lo que hizo con esa persona, y que jugábamos. (...) E20: porque uno acá adentro tiene todo ese recuerdo de lo que uno hacía con esa persona. Porque mi tío se me murió pero yo lo tengo acá dentro (se señala el pecho) P: o sea que tú tienes un arbolito acá dentro de los recuerdos con tu tío. E6: yo recuerdo cuando salía a jugar pelota con mi primo a la calle, como cuando tenía 2 añitos. P o sea que acá (señala el pecho) tienes otro arbolito. E2: yo recuerdo cuando mi abuelita me quería mucho y me abrazaba. Que, ella sufre del corazón. Ya no puede jugar conmigo. (...)</p>	<p>Memorias muy detalladas</p> <p>Respuestas mucho más elaboradas y más conscientes.</p>	<p>Los estudiantes comienzas a explicar de manera más razonable sus mismas vivencias. A plasmar emociones y sentir referentes a sí mismos, tales como la tristeza, la soledad, el temor a la pérdida, etc.</p> <p>Se ahonda en los detalles, sin ser superficial, por el contrario, estos evidencian mayor comprensión sobre los sucesos.</p>	<p>Acorde a lo dicho por Volpi (2011), los estudiantes comienzan a entender a otros y a ellos mismos desde los contenidos narrativos y el contraste con sus vivencias. Por ello, no hay una apatía total a sucesos muy cercanos como la tristeza, las pérdidas, la soledad, etc. Por ello, esto hace que se valide lo postulado por el autor en referencia a una evolución mental.</p>
--	--	---	--

(Anexo 12) Lectura Tres niñas.

<p>P pide que atiendan a las imágenes a medida que se lee el cuento. Al empezar, pide que lean el título del cuento y observen la portada ¿de qué se puede tratar el cuento? Los E en voz alta responden: de terror, de tres niñas que viven en una casa embrujada. De una casa abandonada. De tres niñas fantasma. (...) Inicia la lectura. Finaliza. P pregunta ¿cómo se sintió mientras leían el cuento? E34: miedo. Porque en el cuento había cosas feas. Los colores. E27: de tres niñas solas en una casa. P pregunta ¿es muy normal eso? E13: da miedo. P: ¿a qué se debe que haya tres niñas solas en una casa? E20: que se han muerto los papas. E11: que los papas se fueron de la casa, que los abandonaron. E39: que de pronto las niñas se perdieron, y encontraron una casa abandonada. E38: que la casa puede ser embrujada E27: que fueron unas niñas abandonadas. P: ¿Cuáles son los colores que más se repiten? P muestra las imágenes nuevamente. Gritan: negro, gris, rojo. Negro y blanco. ¿Qué puede significar estos colores? E39: el cuento era muy triste, tristeza. E31: se le borraron los colores al cuento. A la casa se le borraban los colores cuando pasaba la lluvia. Eso hace que la casa sea pálida. Sin colores. E34: la sangre, la tristeza y el miedo. La muerte. De unas niñas abandonadas. E20: cuando pasaba el río y las nubes, y pasaba la ballena, como la casa abandonada, el río se llevó los padres. La tristeza de las niñas abandonadas. P muestra nuevamente las imágenes. P: Observar las nubes, la fachada de la casa, la ropa, los juguetes. ¿Cuál es la situación económica de las niñas? E27: son niñas pobres. Por la casa, porque es fea. Porque no tiene para comer. E39: las niñas son pobres porque no tienen comida y están abandonadas. E34: son niñas pobres, que se murieron sus papas y, eh, de la tristeza no comían. Se pusieron tan tristes que no se cambiaban de ropa y lo que la más pequeña hacía era cuidar a los muñecos porque a ellas no las cuidaban. P: ¿Las tres niñas estaban solas? E7: sí, porque no se ven adultos, y quien le cocina. Porque, eh... no sé. P: ¡porque estaban solas! E34: porque ahora estaban solas en la casa porque los papas se habían muerto. De pronto se los llevó la lluvia. E31: porque las niñas estaban solas, porque los papas se habían muerto y para irse a donde otro familiar no sabía dónde era la casa, entonces estaban abandonadas. (...) ¿Qué es estar huérfanos? E34: que no tiene padres, que puede ser que se murieron, ahora están solos, no hay quien los cuide. E24: que los papas se le murieron. P: Tendrían algo para comer, ¿quién le cocinaba? E26: una hermana. Una vez mi mamá se fue y, mi abuela estaba en el hospital y mi hermana cocinó. E11: de pronto comían la comida cruda. E33: yo creo que no comían porque no había tiendas, ni quien le cocinara y después murieron de hambre. E14: que de pronto cocinaban con magia y así comían. P: ¿esa situación puede suceder en la vida real? E responde a coro que sí. E7: porque yo conozco, no se han muerto, pero sí, yo he visto niños abandonados en la calle, que el otro día pedía en un restaurante comida. Yo creo que esta abandonado. E20: en ciudad Bolívar había unos niños que comían papel y guapanela una vez al día porque no tenían comida. P: de qué color es la letra con la que termina el libro. E ¿roja? D25: que tal vez llovió mucho y se les llevó la casa y murieron. E11: porque no tenían comida murieron. E34: porque estaban muy tristes y se murieron de tanto llorar. De estar solas. De tristeza. No se come, ni duerme, se está solo. D39: porque llovió mucho y se inundó la casa y se los llevó el agua. E32: porque pasó el tiempo y, se volvieron viejas y se murieron. De pronto un año. (...)</p>	<p>maginar distintos sucesos para darle sentido al cuento</p> <p>Recurrir a situaciones vistas para explicar lo acontecido en la historia</p> <p>Pensar de modo más consciente las circunstancias de determinada situación.</p>	<p>El ejercicio buscó la participación activa de la imaginación de los estudiantes. Ellos trataron de explicar el contenido narrativo acorde a lo que les suscitaba los colores, las imágenes y sus propias ideas.</p> <p>Del mismo modo, volvieron sobre recuerdos de vivencias para dar a entender la propuesta de contenido.</p>	<p>El libro álbum colabora a jalonar el empleo de la imaginación en el entendimiento de su contenido, entonces se da muestra de un gran aporte, encaminado a lo que postula Volpi por parte de estos ejercicios de conversación.</p>
---	---	---	--

(Anexo 13) Lectura Las reglas del verano.

<p>E34: el cuento es sobre las reglas que deben cumplir para divertirse. Porque por ejemplo, si no se tienen reglas, no se puede jugar. (...) P: ahora veremos estas imágenes, me dicen en qué piensan (...) Imagen 2 (callejón) E30: yo creo que son niños pobres. Mire las calles tan oscuras, están solos, sin papas. P: ¿por qué? porque están como descalzos y delgados, yo he visto niños solos, en la calle y juegan solos, sin papas. E9: yo creo que están jugando y se les cayó el balón encima del techo. P: ¿por qué? Porque están planeando cómo bajarlos. P: ¿te ha pasado? Sí, a uno siempre se le cae el balón en la otra casa. (...) no, no la vecina no se pone brava, lo deja ir a sacar. E4: sí, o están jugando al escondite, el grande le está <u>sapeando</u> al chiquito. P: ¿Cómo así? Sí, siempre hay unos que hacen trampa, que le dicen al mejor amigo donde se esconde uno y así no se vale. Todos están escondidos. Le van a dar reja (risas) E25: yo creo más bien que se perdieron. Esos niños están perdidos. O abandonados. P: ¿por qué lo dices? No <u>se</u>, profe, porque los papas lo abandonan a uno. Los papas abandonan a los niños. Imagen 7 (tornado) E33: esa imagen me gustó. Es que yo una vez pise un caracol y me senti mal (los E se ríen). Yo creo que ese caracol tenía mamá y luego se sintió sola. Yo creo que se armó una tormenta para la mamá. Pero y ahora tengo más cuidado. (risas) Imagen 8 (desfile) E8: yo creo que va llegando tarde a clase, o a la casa y va preocupado (risas) P: ¿por qué lo dices? Pro, porque si uno viene tarde para clase, uno se preocupa (...) sí, si he llegado tarde y mi mamá me apura, pero no me regañan. La profesora no se pone brava. (risas) E9: el señor está preocupado porque va tarde. El Transmilenio no lo recoge. (...) mi mamá le coge la tarde y agarra a apurarlo a uno. (risas) Imagen 10 (árbitro) E32: uno siempre se agarra en los partidos. Que el juez dice que no es gol. Y se da con los otros. (los E se ríen y dicen que sí) Es que hay unos que no saben perder. (los E lo abuchean) Imagen 12 (contraseña) E23: esa es sobre una fiesta. Allá adentro hay luces y todo es feliz. Mire las luces, como el sol, como el sol, como el sol, pero afuera está oscuro. (...) y uno no es amigo del que está adentro y no puede entrar. Le está rogando que lo deje entrar. E27: ese niño es pobre y no lo dejan entrar. De pronto no tiene para el regalo. No lo invitaron (se ríe) P: ¿por qué? Profe, porque a uno no lo invitan a todas las fiestas. Si uno es bien amigo, no pasa nada, no lleva regalo, pero si hacen fiestas, pues uno no va. (...) porque, porque, no tiene regalo. Imagen 11 (gato) E31: en que en la pared hay unos cachos. Yo creo que ese gato y el niño grande son malos con el niño (mírelo en la ventana) es que hay amigos que son malos. (...) Lo ignoran. No le abren. Solo juegan ellos. Se sienta feo.]</p>	<p>discriminación</p> <p>inclusión</p> <p>Tristeza</p> <p>dolor por pérdidas familiares</p>	<p>En este ejercicio se buscaba conectar la memoria con un hecho aislado (una imagen) de modo que ellos la interpretaran desde su conocimiento (ideas). Pero que esta memoria, ya trabajada en las sesiones pasadas diera la base para la interpretación (recreación) de un suceso nada aislado de la realidad.</p>
---	---	---

(Anexo 14) Lectura Voces en el parque.

<p>Finaliza la lectura (...) P: ¿cuál de los cuatro personajes les gustó más? E26: A mí me gustó Carlos. Era muy tímido (...) no hablaba, pero cuando jugaba con la niña la trataba bien. (...) me gustó que le regaló una flor (risas) E14: A mí también me gustó Carlos, aunque estaba solo, pero jugó con la niña (...) ¿qué pasa jugar con niñas! La niña era más fuerte que él. E24: las niñas también son buenas. Ella sabía más que el niño. Ese niño más bobo. Ni hablaba. (risas) P: ¿qué otro personaje? E26: A mí no me gustó la mamá. Era toda brava. Regañona E33: sí, porque no dejaba jugar al niño. E25: tenía cara de simio, así (se pone las manos en la cintura y arruga la cara. Más cansona. (risas) E27: Sí, a mí tampoco me gustó la mamá, grosera porque trató mal a la niña. Más orgullosa. (...) porque ella no dejaba juntar a los niños. Ni a los perros. Más amargada. (risas) E24: sí. Insultó a la niña. (...) yo me sentiría mal. Me pongo brava. Porque me trata esa señora mal. P: (...) E20 Y yo prefiero al papá de Macha (la niña) porque no la regañaba. Se veía que eran pobres. El señor tenía el pantalón sucio E31 lo interrumpe: era pintura. De pronto trabajaba en construcción. P: ¿qué opinan del cambio que tuvo la imagen 9 y 13? E: uy sí, vean. (Hablan entre ellos) cogen el libro. E26: es que se enamoraron (risas) Un E grita: pero la mamá no, esa vieja tan amargada. E18: Profe, en esta imagen toda está como triste. Mire la cara de los dibujos del cuadro (Velázquez y la mona lisa), y hay un corazón roto pintado en la pared (...) Pero en la otra imagen están felices, bailando. E26: Y hay un corazón en la pared en medio de los dos (...) También el papá Noel está feliz.</p>	<p>Lectura crítica.</p> <p>Interpretación de imágenes.</p> <p>Estereotipos.</p> <p><u>bullying</u></p>	<p>En este caso, los estudiantes se muestran activos en la lectura de imágenes y de personalidades al ejercer juicios de valor sobre los comportamientos de los personajes.</p> <p>Clasifican entre lo que les agrada y lo que no de los comportamientos, entonces, los estereotipos de violencia o dominio son rechazados para mostrar aceptación hacia las actitudes más pasivas.</p>	<p>Comienzan a darse luces con relación a la identificación narrativa, Acorde a lo postulado por <u>Rosenblatt</u>, ellos aceptan y rechazan los comportamientos de los personajes, pero para ello, debieron haberse tanteado en sus mentes, en relación a tal comportamiento.</p>
--	--	---	--

(Anexo 15) Lectura Ahora no, Bernardo.

<p>(...)P Muestra la portada del cuento, lee el título: "Ahora no, Bernardo". ¿Qué puede significar ese título? E7: que ahora no moleste, que no le ponen cuidado. E9: si, si, si, que no hable que no pueden ponerle cuidado. E14: ¡Ahora no, Bernardo, AHORA NO, BERNARDO, Ahora no, Bernardo! (E repite varias veces ese título con todo de regaño y de sarcasmo) (risas). (...)¿Qué ocurrió en el cuento? E26: que los papás nunca le pusieron cuidado al niño y que el único que le puso cuidado fue el monstruo para comérselo. (risas) E16: que los papás ni al monstruo le ponían cuidado. Creían que era Bernardo y para todo ¡ahora no, Bernardo! E7: como al monstruo no le ponían cuidado, el monstruo como que... (Hace cara de sorpresa) y dijo como qué, pero si yo soy un monstruo. Ni cuando mordió al papá le pusieron cuidado (risas) (...) P: ¿si los monstruos no existen, entonces qué pasó con Bernardo? (...) ¿Dónde está Bernardo? E25: El monstruo es Bernardo (grita). Todos los E comienzan a hablar, se contradicen. (...) E25: Sí, si es Bernardo porque hacía todo lo de Bernardo y se acostó en la cama. (...) ¿Puede un niño ser un monstruo? E gritan de nuevo. NO. No, no. (...) Si, <u>siiiiii</u>. E25: Profe, porque no le ponían cuidado. (...) pues, una vez, pero solo una vez. (...) Es que yo le dije a mi mamá que tenía que traer una plata para la clase de ciencias y ella no me puso cuidado. Pero yo le dije desde la anterior semana. Entonces cuando llegué al colegio, pues yo no pude trabajar como los demás porque no me dieron el material y eso me dio rabia. Entonces yo llegué a la casa y me encerré en el cuarto. No le quería hablar a mi mamá. Y cuando salí le había roto unas fotos que ella tenía... Me pegó. (...) E34: es que una vez mi mamá me puso a cuidar a mi hermanito y ella no nos ponía cuidado (...) en el celular. (Los niños asienten) se la pasa en el celular. Entonces yo le pegué un pellizco a mi hermanito y se puso a llorar y mi mamá le dio rabia porque lloraba (risas) pero yo me reía porque dejó el celular. (...) E9: mi mamá nunca me pone cuidado. (...) pues irme <u>pá</u> la calle, con mis amigos y vuelvo en la noche. Yo si me he volado. (...) es que le pegan a uno (pone cara de enojado).</p>	<p>Temor a expresar emociones.</p> <p>Lectura interpretativa</p> <p>identificación narrativa</p>	<p>Se presenta una verdadera conversación alrededor de la temática planteada. Los estudiantes debaten en cuanto a los comportamientos que son y no son aceptables.</p>	<p>Con este libro álbum se cierran las lecturas en voz alta, pero también se alcanzan los logros propuestos alrededor de los postulados de Jorge Volpi.</p>
--	--	--	---

(Anexo 16) Entrevistas a estudiantes

Duvan Pérez (El perro juguetero)

Lo hice (el libro álbum) porque me gustó la actividad, (...) a mí me gusta jugar mucho, no tengo muchos juguetes, mi mamá no tiene dinero para comprarme. (...) Me sentí triste que no le compraran más juguetes a pacho y que la policía se los quitara.

Julián Benavides (la vaca gorda)

Me gustó haberlo hecho (el libro álbum) para mostrárselo a mi papa y a mi mamá, (...) porque no es bueno burlarse de los demás, (...) me sentiré bien que ellos (refiriéndose a los compañeros) lean esta historia, para que aprendan de no burlarse de los demás, (...) si, si conocí al alguien que se burlaba, (...) yo no me he burlado. Se siente feo.

José Ángel Moreno (Mi perrito Lucas)

A mí me encantó hacer el libro álbum porque es muy divertido y democrático para nosotros porque tiempo después lo podemos mostrar a nuestros padres y a nuestros hijos. Porque quería contar la historia de mi perrito (...) yo escuché que a otros niños se le murieron, eh, la abuela, una familia, entonces yo quise contar de mi perro que lo quería mucho.