

**“LOS LECTORES AVENTUREROS” ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN DE LECTURA
LITERARIA: UN PROYECTO DE ACERCAMIENTO PLACENTERO A LA LECTURA,
CON NIÑOS DE PRIMER GRADO DEL COLEGIO MINUTO DE DIOS SIGLO XXI**

Línea de investigación Formación Pedagogía y Didáctica

Presentado por:

LAURA VALENTINA LASSO GÓMEZ

JEIMY ALEJANDRA SORIANO PULIDO

Director de trabajo de grado:

MARTHA LEONOR SIERRA ÁVILA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO EN EDUCACIÓN INFANTIL

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

BOGOTÁ, COLOMBIA

2025

AGRADECIMIENTOS

Dirigimos estas palabras, en primera instancia, a todas las personas quienes hicieron posible la realización de este trabajo de grado. A la institución Educativa Minuto de Dios Siglo XXI, por brindarnos la oportunidad de llevar a cabo nuestra práctica pedagógica en sus aulas. A las profesoras titulares, por brindarnos espacios de clase para poder desarrollar cada uno de los talleres literarios.

A la maestra Clara Quinche, por impulsarnos desde sexto semestre, tanto en el marco de la línea de investigación Formación Pedagogía y Didáctica, como en la asesoría de práctica. Agradecemos profundamente sus retroalimentaciones, sugerencias y apoyo constante que nos brindó a lo largo de este arduo proceso.

Finalmente, extendemos nuestro más sincero y profundo agradecimiento a nuestra asesora Martha Sierra, por su constante acompañamiento, orientaciones, sugerencias y por la confianza que depositó en nosotras, la cual, sin duda, nos llenó de fuerza para continuar en el camino, que estuvo atravesado por diferentes altibajos.

Laura Lasso:

Quiero agradecer especialmente a dos personas muy maravillosas y guerreras que hicieron posible este sueño con su colaboración, esfuerzo, escucha y por brindarme la oportunidad de cumplir uno de mis sueños más grandes: ser maestra.

Ellos son mis padres, Amparo, mi mamá, quién cada día, con esmero y amor, se levantó y Carlos, mi papá, que con su trabajo y apoyo constante me ha enseñado el valor del esfuerzo y la perseverancia. A mi hermana Camila, gracias por estar ahí para escucharme, animarme y acompañarme cuando lo necesitaba y mis mascotas quienes me acompañaron en largas noches y madrugadas de trabajo, regalándome cariño y calma. A ustedes tres, gracias por su palabra, su fuerza y por recordarme siempre que no debía rendirme, sino dar lo mejor de mí.

Mi siguiente agradecimiento a mi compañero en esta aventura de vida, mi pareja Andrés Donato, por su invaluable semilla de apoyo, su compañía y su sabia guía a lo largo de este proyecto. Su presencia ha sido fundamental que me ha impulsado a seguir adelante y alcanzar cada meta con confianza y entusiasmo.

Finalmente, agradezco profundamente a mi compañera y mejor amiga Alejandra Soriano, mi compañía fiel en este camino. Juntas formamos un gran equipo: enfrentamos caídas, pero siempre supimos levantarnos con más fuerza y corazón. Gracias por tu cariño incondicional y por regalarme parte de tu fuerza para seguir adelante.

Gracias a cada una de las personas que me brindó su apoyo y esfuerzo en este proceso por estar ahí para mí.

Alejandra Soriano:

De manera personal, quiero extender estos agradecimientos a mi familia. A Mi madre, Dora, por ser la gran cuidadora y germinadora de mi sueño de ser maestra; su amor, su paciencia y compañía se convirtieron en el sostén y la fuente de motivación para cada uno de mis pasos. A mi padre, Fredy, quien, desde la distancia, me brindó su apoyo, su amor y sus palabras alentadoras; recordándome el valor y la grandeza que ve en mí para alcanzar cada meta que me propongo.

A mi hermana, Andrea, por ser mi referente de vida; su resiliencia, sabiduría e historia de vida se convierten en ejemplo constante que me inspiran día a día a superarme.

A ustedes tres, gracias por ser mi bastón y mi fuerza; este triunfo también les pertenece.

Finalmente, agradezco a mi mejor amiga y compañera, Laura Lasso, por el apoyo mutuo, compromiso y complicidad a lo largo de este camino. Su presencia hizo de este andar una experiencia mucho más armoniosa, significativa y enriquecedora. Que la vida nos permita seguir compartiendo victorias, aprendizajes y nuevos rumbos.

Tabla de contenido

1	Introducción	6
2.	Marco Contextual	8
2.1	Contexto Escolar	8
2.2	Caracterización de los niños y las niñas del grado 101	11
3.1	Situación problema	13
3.2	Justificación:	15
3.3	Pregunta Problema	18
3.4	Propósitos	18
3.4.1	Propósito general	18
3.4.2	Propósitos específicos	18
3.5	Antecedentes	19
4.	Marco Conceptual	32
4.1.	La lectura	33
4.2	Lectura literaria	35
4.3	Mediación de la lectura literaria	38
4.4	Placer de Leer	44
5.	Marco Metodológico	52
5.1	Estrategias metodológicas	53
5.1.1	Lectura en voz alta	53
5.1.2	Conversación literaria	58
5.1.3	Taller de lectura literaria	62
5.1.4	Diseño de ambientes	65
6.	Propuesta pedagógica	70
6.1	Estructuración de talleres de lectura literaria	71
6.2	Fases	73
6.2.1	Fase 1 “Dar de leer”	73

	5
6.2.2 Fase 2 “Reflejos de mi historia familiar”	75
6.2.3 Fase 3 “Expresión de mis sentires (emociones-conflictos)”	76
7. Análisis de resultados	78
7.1. Lectura Literaria	78
7.1.1. Tejiendo historias	79
7.1.2. Explorando el mundo de los libros	82
7.1.3. Diálogo con las obras	88
7.2 Mediación de lectura literaria	92
7.2.1 Lectura en voz alta: un puente sensible entre la voz de la mediadora y la obra literaria	93
7.2.2 Conversación literaria: una experiencia compartida	98
7.2.3 Taller literario	103
7.2.4 Diseño de ambientes	108
7.3 El placer de leer	121
7.3.1 Autonomía	121
7.3.2 Experiencia Estética	124
8. Conclusiones	127
9. Referencias Bibliográficas	133
ANEXOS	142

1 Introducción

Este trabajo de grado, titulado “Los lectores aventureros: estrategias de mediación de la lectura literaria”, se inscribe dentro de la línea de investigación Formación Pedagogía y Didáctica, de la Licenciatura en Educación Infantil, donde cobra relevancia preguntarse por la práctica, en torno a la resignificación del saber escolar y de las acciones implicadas en ella; lo que connota una práctica reflexionada, que ahonda en preguntas por la configuración del maestro y las interacciones que se establecen en los escenarios de práctica.

El presente trabajo, en particular, desde el saber de la comunicación y el lenguaje, se interroga por la didáctica de la lectura; entendida la didáctica como “un campo de acción, reflexión y recontextualización de saberes pedagógicos y disciplinares, cuyo objeto de estudio es la enseñanza en estrecha relación con el aprendizaje” (Lozano, 2017). De este modo, se hace evidente que el proyecto pedagógico desarrollado en torno a la lectura literaria plantea otras formas de interacción con la enseñanza, al poner en escena una propuesta metodológica, que trasciende un carácter instrumental, para enmarcarse en una visión de didáctica, acorde con los fundamentos de la línea de investigación.

El proyecto surge entonces, desde la necesidad de transformar la perspectiva en que se brinda la lectura en los primeros años escolares. En muchos de los contextos escolares, la lectura se ha evidenciado desde una mirada mecanicista, desde la cual se enfoca en la calificación, la instrumentalización y la repetición de textos, lo que limita su potencial como fuente de disfrute, imaginación y construcción de significados y acercamiento a distintos mundos.

Con el objetivo de propiciar un acercamiento hacia la lectura de manera placentera en los niños y niñas de grado primero del Colegio Minuto de Dios siglo XXI, se plantea, a través del

presente proyecto de grado un tipo de estrategias pedagógicas centradas en la mediación de la lectura literaria. Por medio de la creación de ambientes de lectura, talleres de lectura literaria, la lectura en voz alta y la conversación literaria, se busca generar interacciones significativas con los textos, el entorno, los pares y con los adultos, para brindar experiencias enriquecedoras y motivadoras con la lectura.

De esta forma el presente trabajo se lleva a cabo en el marco de la concepción de la lectura como un acto de construcción social de significados y sentidos, en el que los niños y niñas tengan la posibilidad de encontrar en los libros, de explorar otros mundos, otras realidades, potenciar su creatividad y fortalecer su imaginación. Además, se resalta el papel de las maestras en formación como aquellas mediadoras clave en este proceso, cuyo acompañamiento y diseño de estrategias pueden hacer que la lectura sea un hábito significativo y favorecedor. Los conceptos desarrollados que le dan orientación al trabajo de grado son: la lectura literaria, la mediación de la lectura literaria y el placer de leer, para lo cual se abordan autores, tales como: Chambers, Larrosa, Lomas, Machado, Munita, Petit, Reyes, entre otros.

De este modo, este trabajo de grado busca contribuir a la reflexión sobre la enseñanza de la lectura en los primeros años de la educación, destacando la importancia de priorizar el placer, la interacción y la autonomía lectora en los primeros años escolares.

Resulta pertinente desarrollar una propuesta pedagógica en donde la lectura literaria sea una experiencia estética que busca vincular saberes, sentimientos, recuerdos, expectativas e ideas de aquel que lee, de tal manera que se logre aportar en la transformación del lector frente a la relación con el texto literario y a la forma como la lectura de este se convierte en un acontecimiento, a partir del cual se reconstruye, se redescubre en su ser social e íntimo. Dicha

propuesta se desarrolla bajo la modalidad de Proyecto Pedagógico, para lo cual se plantean cuatro estrategias metodológicas, que se constituyen en las estrategias de mediación: lectura en voz alta, conversación literaria, taller de lectura literaria y diseño de ambientes.

2. Marco Contextual

En este capítulo se aborda la contextualización del Colegio Minuto de Dios siglo XXI donde se desarrolló nuestra propuesta de trabajo de grado. Aquí se menciona su ubicación espacial y las características de las infancias que lo conforman, se retoman aspectos generales del PEI y adicionalmente se relacionarán antecedentes referidos a trabajos de grado en torno a la temática de interés.

2.1 Contexto Escolar

El Colegio Minuto de Dios Siglo XXI, que es una institución educativa de carácter mixto, se encuentra ubicado en la transversal 74 #81 C – 05, en el barrio Minuto de Dios de la localidad de Engativá; ofrece programas de educación básica primaria y secundaria en jornada única; enfatiza la oferta del Bachillerato Internacional.

Fue Fundado en 1957 como un proyecto de autoconstrucción liderado por el Padre Rafael García Herrera Unda. Este colegio, perteneciente a la Corporación Minuto de Dios y con calendario A, ha sido pionero en la formación integral de estudiantes, cultivando valores como la solidaridad, la responsabilidad y el servicio a los demás; teniendo como lema “Formación integral humana para el progreso de Colombia”

Tiene como objetivo lograr la visión del hombre como un ser integral, trascendente y fundamental, ya que el creador tenía como meta formar líderes sensibilizados por los valores cristianos, cívicos y sociales, enfatizando así el valor de la solidaridad. (PEI del Colegio El

Minuto de Dios Siglo XXI, 2023).

Los modelos pedagógicos vigentes están inspirados en el sistema de aprendizaje cognitivo y ecológico – contextual, enmarcados en una concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica.

El diseño curricular inicia con la organización del plan curricular y cuenta con un plan general que contempla preguntas que demarcan los parámetros de cada área, estas planteadas por las mismas maestras titulares. El Colegio Minuto de Dios Siglo XXI desde el grado 1° hasta grado 3° tiene un énfasis en la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje interdisciplinarios, que buscan enfocar el conocimiento de las áreas de forma creativa, para así adquirir unas nuevas comprensiones de estas.

Aunque comparten la misma infraestructura del colegio, en realidad funcionan tres instituciones distintas: colegio Minuto de Dios, colegio Siglo XXI y colegio Atenea. Cada uno tiene unas dinámicas y organizaciones distintas pero que conviven día a día compartiendo el mismo espacio educativo. La infraestructura incluye múltiples salones que atienden desde primaria hasta secundaria y el bachillerato internacional. La organización y distribución de los espacios garantizan un ambiente funcional y adaptado a las necesidades educativas de ambas instituciones.

Ahora bien, aunque el PEI establece que los primeros años escolares deberían fundamentarse en la enseñanza y el aprendizaje interdisciplinario y basado en proyectos, nosotras las maestras en formación aún no hemos observado a plenitud esta articulación en la práctica. En algunos casos, los procesos de aprendizaje siguen un enfoque mecanicista, con actividades repetitivas y limitadas. Un ejemplo claro de esta situación es el proceso de lectura y escritura,

centrado en la copia textual de oraciones, lo que lo convierte en un trabajo desarticulado del contexto y sin vinculación con los intereses y emociones de los niños y las niñas.

La asignatura de EDFI (estrategia para el desarrollo y la formación integral) busca inculcar en los niños y niñas valores como el respeto, la amistad, la solidaridad y el amor, entre otros, así como también conocimientos en relación con la religión católica. Sin embargo, esta materia ha provocado que se genere en las maestras en formación un fuerte debate, ya que consideran que estas clases poseen un acentuado carácter de adoctrinamiento. Eso entra en contradicción de lo establecido en los artículos 18, 19 y 27 de la Constitución Política, la que otorga garantizar la libertad de conciencia, cultos, enseñanza y cátedra, para proteger de estas y otros aspectos a las personas que podrían verse obligadas a actuar en contra sus convicciones personales y les permite de alguna forma profesar y difundir su religión libremente (MEN, s.f.).

En la actividad cotidiana, los libros de texto son un recurso habitual en el aula. En este caso, el *libro de texto Prisma* se utiliza para la asignatura de Lenguaje y Literatura, y las asignaturas, como inglés, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, tienen sus propios libros, algunos de los cuales se presume que son producidos por el colegio, no tienen actividades contextualizadas, ni lecturas adecuadas para su enseñanza y el aprendizaje. Tampoco se promueve un enfoque significativo hacia la literatura, dado que casi no se generan espacios para la lectura libre o mediada, solo se implementa el plan lector, en el que se lee en torno a un libro titulado: “*El gran libro de los Cuentos de Hadas*”.

Es por las limitaciones anteriores que resulta fundamental considerar la creación de espacios específicos de disfrute de la lectura literaria, que permitan a los niños y niñas involucrarse con distintos mundos, entrar en la oportunidad de explorar diversas perspectivas y

que puedan comprender la realidad desde múltiples miradas. Con los libros puede transformar su mundo imaginario y fortalecer su pensamiento crítico. Al incluir estos momentos en la jornada escolar se busca que los niños y niñas a medida que exploran distintos textos puedan fortalecer su relación con la literatura y vayan creando un vínculo emocional con el libro y la lectura

2.2 Caracterización de los niños y las niñas del grado 101

Gran parte de la población estudiantil es nacida en Bogotá y habitan en la zona de Engativá. El tipo de familia, en su mayoría, son nucleares integradas por el padre, madre y hermanos. Los padres acreditan estudios secundarios y universitarios, lo cual hace pensar que puede existir un ambiente lector favorable.

El grado primero se encuentra compuesto por 23 estudiantes que oscilan las edades entre 5 y 7 años. Es un grupo muy diverso, tanto en sus formas de ser como en sus intereses y actitudes hacia el aprendizaje. Se encuentran en una etapa clave del desarrollo infantil, la cual esta caracterizada por el desarrollo en el pensamiento simbólico, el fortalecimiento en las habilidades motoras y en la construcción de su identidad social. En términos del desarrollo cognitivo, y bajo la perspectiva de Piaget, (1952) la mayoría de los niños y niñas se encuentran en la etapa preoperacional, desde la cual predomina el pensamiento egocéntrico y la interpretación del mundo, la cual es basada en experiencias concretas, lo que les va permitiendo desarrollar un pensamiento más lógico.

Lingüísticamente los niños y niñas están en la etapa de expansión de su vocabulario y en la estructuración en las oraciones más complejas, acto que les permite comunicarse de forma más eficaz. Algunos niños y niñas tienen una expresión oral menos fluida, propia de su proceso de desarrollo de la lengua. Durante el año escolar, se evidenció un avance significativo en sus

habilidades comunicativas así, por ejemplo, lograron expresar con más claridad y seguridad sus ideas, reflejando una valiosa construcción de su repertorio léxico.

Se observa que, en el marco de la interacción social, el grupo es bastante dinámico. Hay niños y niñas muy expresivos y sociales, a quienes les gusta participar activamente, como Violetta, Isabella, Francisco y Samuel, entre otros. También hay quienes son más reservados y prefieren observar antes de intervenir, participando cuando se sienten en confianza, como Jerónimo, Isaac y Ana María. Algunas de sus actividades favoritas son el karate, correr en el patio o jugar frisbee, mientras que otros prefieren actividades más tranquilas, como dibujar, pintar o leer. También se observa un gran interés por el juego simbólico y de roles, lo que propicia en los niños y niñas el poder explorar con distintas situaciones de la vida cotidiana a través de la imaginación.

Algunos de los niños y niñas presentan comportamientos impulsivos, reaccionando de manera brusca ante situaciones que no les agradan. Esto genera pequeños conflictos en el aula, principalmente relacionados con los útiles escolares. No obstante, con una adecuada mediación de la maestra titular, estos conflictos se solucionan con facilidad.

En conclusión, el grupo de grado primero refleja las distintas individualidades de cada niño, con diferentes ritmos de aprendizaje y formas de relacionarse. Desde este punto de vista, el fortalecimiento de estrategias pedagógicas resulta fundamental en un aprendizaje significativo, basado en la exploración, la literatura, entre otras, como elementos esenciales en el desarrollo integral de los niños. Es por ello por lo que, brindándoles estrategias enriquecidas en torno a la lectura y oportunidades de diálogo, les permite potenciar sus habilidades comunicativas y

cognitivas y favorecer la construcción de conocimiento, respetando sus intereses y necesidades desde su contexto, lo colectivo y lo singular.

3. Problematización

En este capítulo se abordará la problemática identificada y evidenciada en los procesos de lectura que se encuentran dentro del aula en los distintos espacios de la práctica pedagógica. Asimismo, se analizarán las tensiones que surgen en el proceso de la lectura, pues desde estos se refleja el mecanicismo, la instrumentalización de la lectura, el uso prevalente de los libros de texto que se pide desde la institución, la ausencia de momentos de lectura libre y la calificación, limitando el disfrute y la exploración que invita la lectura al sujeto.

También se explicará por qué es importante planificar y llevar a cabo estrategias de mediación literaria en el colegio Minuto de Dios siglo XXI. Además, se planteará la pregunta central y los propósitos que guían este trabajo de grado en modalidad de proyecto Pedagógico. Finalmente, se presentarán una serie de trabajos de grado que han servido de referencia para contextualizar este trabajo a partir de estudios y experiencias previas similares.

3.1 Situación problema

Este trabajo surge, en primera instancia, de elementos que como maestras en formación identificamos durante las prácticas pedagógicas, relacionadas con las tensiones subyacentes en los procesos de lectura, como la calificación, la mecanización y la instrumentalización bajo un enfoque perceptivo-motor que limita la lectura a una función utilitaria, dejando de lado el placer y disfrute que permiten conocer tanto nuestro mundo inmediato como otros posibles.

Al adentrarnos en este escenario de práctica, desde sexto semestre, se han identificado tensiones similares a las ya mencionadas. Por ejemplo, se evidencia que en la materia de Lengua

y Literatura y en el Plan Lector, la lectura se lleva a cabo no de manera libre, espontánea y gustosa, sino como una actividad impuesta, tanto en la selección de los libros como en la forma de leerlos. No se propicia una adecuada interacción entre el lector, el libro y su contexto, no se permite que los niños y niñas observen las ilustraciones ni lean de manera autónoma, sino que deben seguir la lectura que lleva la maestra.

Además, los momentos de lectura suelen estar condicionados por la calificación. Este tema en particular resulta clave, pues a través de ella se genera temor y desmotivación en los estudiantes. Durante muchos años, se ha asociado la evaluación con la calificación, es decir, con la medición y asignación de valores numéricos, bajo el supuesto positivista de que el aprendizaje, el razonamiento y la inteligencia pueden ser cuantificados. Esta obsesión por la calificación conlleva problemas serios en el aprendizaje, ya que hace que los niños y niñas pierdan la motivación genuina por aprender (Villarreal, 2012).

En este marco, cuando se finalizan los momentos de lectura, los niños y niñas deben resolver una guía con preguntas tradicionales como: *¿De qué trataba el libro? ¿Cuáles eran los personajes? ¿Qué problemas enfrentan los personajes? ¿Cuál fue tu parte favorita?* y *Realiza un dibujo*. El uso excesivo a estas preguntas convierte el momento de lectura a una actividad mecánica, en tanto se centra en la repetición de respuestas predecibles, sin invitar a un diálogo, análisis y una reflexión real y profunda. Esto conlleva a que los niños y niñas conciban las experiencias de lectura literaria como una tarea escolar, en lugar de aquello placentero y de goce que les presenta un sinfín de mundos y de posibilidades.

También se encuentra el uso de los libros de texto, que conducen a la uniformidad en los contenidos de lectura, a la falta de contextualización y a la escasa o nula dedicación a momentos

de lectura literaria, Es así como esta situación, identificada por las maestras en formación, representa una oportunidad para potenciar los procesos de lectura, pues se requiere con urgencia propiciar espacios libres de lectura que surjan del interés de los niños y niñas. De esta forma se contribuirá de manera significativa en su proceso de aprendizaje, permitiéndoles conocer el mundo y apropiarse de su cultura de una forma más idónea y placentera.

3.2 Justificación:

Como se ha mencionado, a lo largo de la formación como maestras se ha evidenciado que los procesos de lectura en la escuela no están enfocados hacia el disfrute y placer, sino hacia lo impuesto y obligatorio, lo que restringe el potencial que la lectura literaria tiene para despertar el gusto, la curiosidad y la oportunidad de interacción e interpretación que cada niño y niña puede desarrollar.

Como afirma Solé, (s.f.) en la escuela se debe garantizar que el acto de leer emerja de un deseo particular, permitiendo que los niños y niñas descubran su potencial de placer al leer, el cual, una vez conocido, los acompañará a lo largo de su vida. La lectura es un encuentro significativo en el que el lector se sumerge en un universo simbólico y estético que le permite conectarse con sus emociones, con su imaginación y con sus pensamientos; permite que se conozca a sí mismo y el mundo que le rodea.

En este sentido, la lectura literaria no solo se asume como un proceso cognitivo, sino también como una experiencia estética profunda, ya que conecta a los niños y niñas con su mundo interior: historias, experiencias, sentimientos, pensamientos e imaginación. El niño puede interactuar con sus compañeros en experiencias lectoras sobre relatos y cuentos leídos, para

entrar en contacto con el mundo que lo rodea, interpretándolo para luego acceder a otros mundos posibles.

En tal sentido, Según Rosenblatt, (1996), la lectura se puede asumir desde dos posturas que están presentes en el acto de leer: la eferente y la estética.

La postura eferente es aquella lectura que se realiza al momento de estudiar; se centra en lo que el lector extrae y retiene una vez realizada la lectura, tanto para construir conocimiento o para hacer una lectura transaccional (acontecimiento que emerge de la interacción constante y recíproca entre el lector y el texto y que genera, como resultado, la construcción de un significado) esta puede o no permanecer en la memoria a largo plazo. Dicha postura es la que realizamos cuando leemos textos no literarios, como los informativos y académicos, entre otros. De utilizarla de forma adecuada, este tipo de lectura resulta ser un buen instrumento de aprendizaje.

Sin embargo, con frecuencia en los contextos escolares, se suele orientar, erróneamente, la lectura hacia la memorización de información que debe ser evidenciada en las evaluaciones. En este sentido, se pierde su potencial y, en consecuencia, la lectura adquiere un carácter mecanicista, centrados en la adquisición y transmisión de información que poco a nada atraviesa realmente al lector.

La otra postura, la estética, atiende a lo afectivo, emotivo y sensorial del acto de leer. Suele ser utilizada en los primeros años de escolaridad, y se da principalmente en momentos de lectura en voz alta, permitiendo que los niños y niñas expresen sus emociones y conecten la narrativa con sus propias experiencias personales. Desafortunadamente, a medida que avanza su proceso escolar, esta forma de leer se va desvaneciendo.

Es por esto por lo que, desde la perspectiva de la formación de lectores autónomos, se hace fundamental recuperar y fortalecer la postura estética pues, indudablemente, esta brinda experiencias lectoras mucho más significativas y placenteras, despertando el interés de los niños y niñas y conduciéndolo al goce pleno que el acto de leer. Esto implica reconocer a los niños y niñas como lectores que, al interactuar con el texto, llegan con su historia, experiencias, pensamientos, deseos y sentires y que están inmersos en un contexto social y cultural que los constituye en gran medida.

Cabe resaltar que los dos tipos de lectura (eferente y estética) configuran un papel esencial dentro del ámbito escolar en la formación de lectores. Su diferencia radica en los propósitos de cada una: La eferente se centra más en abordar textos de índole informativa y académica que nos conducen a la construcción de saberes. La lectura estética se enfoca más en abordar la lectura literaria, misma en la que el lector y el texto se sumergen en interacción constante, de manera que se logre vivir y disfrutar la experiencia de lectura que se da de manera más íntima y privada.

Es por esto por lo que, a través este trabajo de grado, se busca fortalecer la lectura, desde una postura estética, mediante estrategias de mediación de lectura literaria, como la lectura en voz alta, la conversación literaria, los talleres literarios y diseño de ambientes de manera que se propicien experiencias que hagan de la lectura un proceso significativo y relevante para los niños y niñas.

La importancia del proyecto radica entonces en favorecer una experiencia de lectura literaria, fundamentada en el encuentro significativo y placentero con el texto, lo que permite

reconocer en éste, elementos y situaciones vinculados con el ser íntimo de los niños y las niñas, lo que apunta, sin duda, hacia una lectura estética.

3.3 Pregunta Problema

¿De qué manera la mediación literaria propicia un acercamiento placentero a la lectura, de los niños y niñas de grado primero del Colegio Minuto de Dios Siglo XXI?

3.4 Propósitos

3.4.1 Propósito general

Diseñar estrategias de mediación de lectura literaria que propicien un acercamiento placentero a la lectura, de los niños y niñas de grado primero del Colegio Minuto de Dios Siglo XXI.

3.4.2 Propósitos específicos

- Incentivar en los niños y niñas el encuentro con la lectura literaria de modo espontáneo y placentero, a través de experiencias significativas que favorezcan el descubrimiento de nuevas formas de leer y comprender el mundo.
- Favorecer la lectura literaria como experiencia estética vinculada a las emociones, sentimientos, y vivencias de los niños, y las niñas.
- Diseñar e implementar una propuesta pedagógica de mediación de lectura literaria que conduzca a comprensiones sobre la lectura en la Educación Infantil.
- Aportar al debate de los maestros en formación de la Licenciatura en Educación Infantil, en torno a la lectura de los niños y niñas.

3.5 Antecedentes

La lectura literaria juega un papel esencial en el desarrollo de los niños y niñas, ya que es el medio por el cual se les presenta el mundo y se les permite conocer, apropiarse y cuestionar su cultura (Petit, 2015). No obstante, en muchos contextos escolares, el acercamiento a la lectura literaria se ve limitada y centrada en el aprendizaje, lo que la convierte en un instrumento fuera de su sentido pleno de goce y placer.

En este contexto, las estrategias de mediación de lectura se presentan como una alternativa para fomentar experiencias placenteras, en las que los niños y niñas se interesan genuinamente por la lectura. Para contextualizar y conocer estudios relacionados con este tema, se realizó una exploración de cinco trabajos de grado cuyo objeto de estudio abarcaba las estrategias de mediación lectora, la lectura literaria, la lectura en voz alta y el placer de leer. El criterio de selección planteado estuvo en identificar propuestas didácticas y pedagógicas que problematizan la práctica docente e indagan cómo lograr la aproximación literaria de niños y niñas en el ámbito escolar. A continuación, se presenta una breve síntesis de cada uno.

1. Estrategia pedagógica de mediación lectora. Contribuyendo desde la escuela en la construcción de sujetos lectores.

Este trabajo de grado, elaborado como monografía en la Universidad del Valle y el programa de sociología, estuvo a cargo de la estudiante Natalia Mesa Parodi. Su objeto de estudio fue la Mediación Lectora. A partir de un proceso de observación se analizó este tema, en la asignatura de “lectura crítica” con niños y niñas de grado segundo de primaria en el Liceo Quial de Cali, durante el periodo diciembre a febrero desde el 2015 al 2016. La asignatura incluye un espacio de lectura compartida en el que la bibliotecaria emplea el uso de la lectura en

voz alta de libro álbum. Con esta estrategia se busca acercar a los niños y niñas a la lectura, de manera que se desarrolle en ellos un gusto por leer.

En este trabajo de grado se presentan las siguientes categorías: la experiencia de lectura, la práctica de lectura en voz alta, lectura en voz alta en la educación, promoción de lectura, animación y mediación. Cada una de estas categorías se aborda y estudia de manera detallada, atendiendo a autores como Larrosa, Petit, Chartier, Cassany y Robledo, entre otros, cuyas perspectivas y aportes resultan claves para el sustento teórico de este trabajo de grado.

La mediación lectora, en este trabajo de grado se asume como una estrategia de promoción lectora, cuyo objetivo es invitar y animar a leer y descubrir en esta práctica el mundo del texto. Es un proceso clave por el cual un adulto, ya sea bibliotecario, docente o padre de familia, entre otros, media el acceso a los textos y orienta la exploración e interpretación de estos.

Se hace hincapié en que el mediador debe estar bien preparado para lograr generar un vínculo entre el libro y el lector. Para ello, debe tener la capacidad de observar y comprender con detenimiento el contexto social en el que se encuentran inmersos sus lectores, así como identificar sus intereses y necesidades. Asimismo, debe tener un gran bagaje de conocimientos sobre obras literarias de diferentes géneros y para todas las edades.

En este proceso, la lectura en voz alta permite que los niños y niñas se involucren en la narración de forma activa y participativa, posibilitando una experiencia colectiva, en tanto comparten interpretaciones que realizan de los libros álbum y promueven la imaginación, la memoria y el análisis crítico. De esta forma se rompe con la visión tradicional e individualizada

de la lectura, acercándose más a la idea de que la colectividad construye y genera sentido en relación con lo leído.

Ahora bien, la lectura se presenta como un acto social y cultural que se ha transformado a lo largo del tiempo. Este permite tanto la comprensión del texto, como también propiciar el diálogo y la construcción colectiva de significados y sentidos.

En cuanto a la metodología que se lleva a cabo en la asignatura “lectura crítica”, se hace uso del libro álbum como un recurso pedagógico y didáctico clave, pues al tener la posibilidad de combinar imagen y texto, se construye una experiencia lectora mucho más completa y atractiva. Esta le permite a los niños y niñas hacer una lectura intertextual, en la que confluyen elementos semióticos y comunicativos que aportan al desarrollo de la interpretación visual y el pensamiento simbólico.

Por otro lado, este trabajo reconoce que la escuela es un espacio fundamental en la promoción de la lectura, pues la educación tiene el deber de fomentar el gusto por la lectura y crear experiencias significativas alrededor de los libros, reto inevitable frente a los modelos educativos tradicionales que buscan priorizar la evaluación y el objetivo, antes del disfrute y goce por la lectura.

Adicionalmente, se destacó la influencia del entorno familiar en el hábito lector. Los niños con mayor exposición a la lectura en casa mostraron mayor interés y participación en clase. En relación con esto, se resalta la importancia de integrar la mediación lectora tanto en la escuela como en la casa para consolidar el gusto por la lectura. Por consiguiente, la lectura en voz alta, cuando es mediada de forma intencional, transforma la experiencia lectora en un proceso dinámico y social, fortaleciendo la identidad lectora y a través de la conversación sobre las obras,

los estudiantes desarrollaron habilidades interpretativas y reflexivas, fortaleciendo su relación con ella.

En relación con nuestro trabajo de grado, esta monografía, además de presentarnos una experiencia de promoción lectora que resulta esencial conocer, ofrece posibilidades lectoras que enriquecen nuestra propuesta, como la lectura en voz alta. De igual forma, sus referentes teóricos nos brindan la posibilidad de reflexionar sobre la mediación lectora como estrategia de promoción lectora, así como sobre la función que cumple el mediador y la importancia que tiene posibilitar espacios de lectura que emerjan del interés y las necesidades propias de los niños y niñas en el contexto escolar.

3.5.2 Leer y conversar: La incidencia de la lectura en voz alta y la conversación literaria en las respuestas lectoras de los niños de primero y segundo del Instituto Pedagógico Nacional.

Uno de los trabajos de grado que ha sido un gran referente para la realización de nuestro proyecto es, sin duda, este. Su apuesta por la conversación literaria y el valor de las respuestas lectoras, resultan fundamentales, pues nos ofrece valiosas ideas concretas para la realización de nuestros talleres literarios que brinda un gran bagaje literario, potenciando el diálogo mediante las historias y las preguntas que las maestras en formación plantean.

Este trabajo de grado, en modalidad de proyecto pedagógico, fue desarrollado en la Universidad Pedagógica Nacional, en el programa de licenciatura en Educación Infantil. Fue desarrollado por las estudiantes Laura Avellaneda, Karla Copete y Juliana Ríos. Se llevó a cabo en el Instituto Pedagógico Nacional (IPN) en el año 2024. Al igual que nosotras, el interés de las autoras por la mediación lectora emerge como respuesta a la instrumentalización y falta de

sentido con la que en distintos contextos escolares asumen los procesos lectores de los niños y niñas.

Dentro de sus categorías conceptuales se encuentran: la experiencia literaria; la mediación lectora, que aborda el papel del mediador y la lectura en voz alta; y la conversación literaria, en la que se da gran énfasis a las respuestas lectoras. Estas últimas consolidan el eje central de este trabajo de grado, cuyo propósito mismo es identificar de qué manera las estrategias de mediación, como la lectura en voz alta, posibilitan y enriquecen las respuestas lectoras. Estas categorías las abordan mediante autores como Munita, Petit, Robledo, Rosenblatt, Cabrejo, Chambers y Mata, entre otros.

El abordaje que las estudiantes hacen de la categoría de la experiencia literaria se enlaza estrechamente con la nuestra, en tanto sostienen que las vivencias literarias que los seres humanos experimentan, positivas o negativas, son las que determinan sus procesos lectores. Desde esta premisa, se afirma que es fundamental contar con mediadores que propicien de manera eficaz encuentros lectores, de manera que logren potenciar y guiar el trabajo con las obras, y que, a su vez, generen interés y placer por la lectura.

En este sentido, la lectura se convierte en un medio esencial para que el lector entre en contacto con la concepción que el autor de la obra tiene del mundo y la realidad. De esta manera, empiezan a confluír tanto las experiencias previas y bagaje de conocimientos que los niños y niñas tienen con aquello que encuentran en los textos, lo que posibilita dotar de sentido a los libros y la práctica lectora. Así, las experiencias lectoras se transforman en una oportunidad valiosa para encontrar respuestas a lo que los niños y niñas viven.

En cuanto al concepto de mediación, se realiza una breve exposición sobre el surgimiento y las transformaciones que este ha experimentado a lo largo de la historia. Aquí nos conviene señalar que la mediación se ha vinculado a la promoción de lectura como una estrategia que busca incidir en el llamado conflicto cultural, entendido como la resistencia y la distancia que hay entre las personas y el mundo letrado. Se plantea también que, en el contexto escolar, la mediación se relaciona intrínsecamente con la corriente Vygostkyana de la “Zona de desarrollo próximo” en la que el mediador desempeña la valiosa labor de orientar y acompañar a los niños y niñas hacia la formación como lectores autónomos. Por medio de una intervención didáctica, el mediador planifica y posibilita espacios en donde los niños y niñas pueden interactuar significativamente con la lectura y escritura.

Ahora bien, en cuanto al proyecto pedagógico que desarrollaron, se llevó a cabo por medio de talleres que cuya estrategia de mediación macro fue la conversación literaria, entendida como un espacio de aprendizaje compartido, en tanto el diálogo, posibilita preguntas y respuestas, mismas que permiten ampliar y encontrar otra forma de ver el mundo. A esta se le sumó la lectura en voz alta de libros álbum. Desde lo cual cada taller se estructuró en una serie de momentos: tradición oral, lectura en voz alta y conversación literaria. Esta organización permitió un progreso que iba desde el contacto con las obras hasta el intercambio de interpretaciones que hacían los niños y niñas de ellas.

En definitiva, el aporte de este proyecto pedagógico a nuestro trabajo de grado radica en mostrarnos cómo la conversación literaria, de la mano con la lectura en voz alta, se convierte en un medio por el cual se propician respuestas lectoras que favorecen la interacción y el intercambio con otros. Estas enriquecen las experiencias literarias, haciéndolas atractivas y

placenteras para los niños y niñas y favoreciendo en ellos una actitud positiva y placentera hacia la lectura.

3.5.3 Re-crear la lectura: Lectura en voz alta

Este trabajo de grado fue desarrollado en la Universidad Pedagógica Nacional, en el programa de Licenciatura en Educación Infantil, a cargo de la estudiante Mayra Alejandra Reyes Niño. Es una monografía que analiza cómo la lectura literaria posibilita en los jóvenes la creación de vínculos afectivos con la lectura misma.

Propone la lectura en voz alta como una forma de motivar a los jóvenes a acercarse a los textos, dado que el análisis realizado a los estudiantes evidencia el desinterés y la poca importancia que le otorgan a la lectura en el aula. Esta monografía se desarrolla a través de talleres literarios, mediante los cuales se busca evidenciar aquellos tipos de textos que pueden favorecer su interés.

La indagación avanza por una senda de tipo cualitativo, desde un enfoque crítico-social, y se realiza mediante el método de investigación -acción. Se llevó a cabo una propuesta desde fundamentos compartidos con nuestro trabajo como lo son: lectura literaria, lectura en voz alta, relación entre el texto y el lector, y literatura en el aula.

Los hallazgos nos muestran que la lectura literaria no debe verse como una imposición, sino como un proceso autónomo donde el docente actúa como mediador. Esta monografía ha brindado la actualización de estrategias esenciales en las prácticas docentes para hacer de la literatura un proceso más significativo, vinculando la lectura y la escritura con el contexto y de la vida cotidiana de los estudiantes.

En este mismo sentido, el documento entrelaza con nuestro proyecto destacando que el papel del maestro-mediador no se limita a leer o explicar un texto, sino que busca tejer puentes entre la historia y la vida de los niños y las niñas, creando así un ambiente donde las palabras inviten a la imaginación, al sentir y a la conversación. De esta forma, se reconoce que la manera en que se diseña el espacio, las preguntas que se formulan y la libertad que se brinda para participar influyen directamente en cómo se vive la lectura, convirtiéndola en una experiencia significativa y compartida.

Donde se quiera dejar a un lado la noción instrumental de esta, y sea un acto de curiosidad y de disfrute más que de la obligación impuesta. La relación entre el texto y el lector mejora cuando se brinda el texto acorde a los intereses del estudiante. La lectura en voz alta potencia la comprensión lectora y la sensibilidad literaria, permitiendo resignificar la literatura en el aula.

La intención con el texto a través de la oralidad y la expresión corporal favorece la experiencia lectora. Este enfoque coincide con nuestras propias fases de trabajo, donde queremos reflejar cómo el taller literario no es solo un momento de lectura, sino es un espacio para la conversación literaria, crear, reflexionar e incluso inventar otro final, donde los niños y las niñas también sean protagonistas y no solamente receptores.

Es así como logramos observar que compartimos cada una de estas perspectivas como una construcción sociocultural semiótica y estética que posibilita no solamente el desarrollo de una visión del mundo y el identificar los diferentes lenguajes, de igual manera la formación de ciudadanos inmersos en una cultura.

3.5.4 Proyecto pedagógico “Bibliokids. La literatura infantil en el escenario de la biblioteca escolar”

Este proyecto de grado *Bibliokids* el cual fue realizado por los estudiantes: Cortes, Moreno, Parra, Yomayuzá y Zúñiga, en el año 2013 de la Universidad Pedagógica Nacional, es un referente importante para nuestro trabajo de grado, ya que parte de una inquietud muy parecida a la nuestra: la necesidad de que la lectura deje de vivirse en el desarrollo de los niños y las niñas como un proceso mecánico, sino como una experiencia viva, estética y placentera para ellos.

Su propuesta se desarrolló en la biblioteca escolar del IED Técnico Class y se centró en el uso de talleres de literatura infantil como aquel eje para lograr abrir nuevas posibilidades de trabajo con los niños y las niñas. A través de actividades creativas y participativas, *Bibliokids* buscó ir transformando la relación con los libros, fomentando la imaginación, la expresión y el diálogo.

Lo que llama la atención en nosotras y va en relación con nuestro trabajo, es que este proyecto entiende la literatura infantil como algo más que un medio para aprender a leer o escribir: la concibe como una oportunidad para despertar en ellos emociones, construir cultura y ampliar la mirada sobre el mundo. También resalta el papel del maestro como aquel mediador y creador de experiencias significativas, un rol que nosotras asumimos en *Los lectores aventureros*, al diseñar talleres literarios de mediación lectora para nuestro grupo de primer grado.

Ahora bien, *Bibliokids* da un lugar especial al diseño de ambientes, aprovechando la biblioteca no solo como un espacio físico, sino que reivindican este escenario vivo que invita a descubrir, conversar y crear alrededor de los textos. Esta perspectiva va en camino con nuestra

intención de querer generar espacios de lectura dentro y fuera del aula que motiven el encuentro estético con la literatura, dándonos a entender que el cuento infantil brinda en los niños el disfrute, especialmente en ellos porque los lleva a vivir un ambiente de magia, aventura, acción, emoción y belleza.

Es así como este trabajo de grado nos recuerda que la lectura en la escuela puede y debe ser un momento esperado por los niños y las niñas, un tiempo para emocionarse, imaginar y encontrarse con otros a través de las historias. Por ello, que varias de las perspectivas e ideas de Bibliokids que se ven reflejadas en nuestra propuesta, desde estrategia central en el reconocimiento de la organización de los ambientes para que cada uno de los talleres se brindaran como una experiencia literaria enriquecedora y el taller es el núcleo. Se utilizan formatos diversos (lectura en voz alta, lectura compartida, narración oral, creación artística) para generar en ellos aquellas experiencias literarias plenas.

Por otro lado, un punto clave se centra en el papel mediador. Se hace hincapié en que este debe crear, planear y guiar experiencias que permita que los niños y las niñas se encuentren con la lectura de forma activa y significativa, para que se vaya dando ese vínculo afectivo que buscamos fortalecer como maestras en formación. Coincidiendo con nuestra problematización, en donde identificamos que en el contexto la lectura está limitada a ser un ejercicio mecánico y evaluativo, este punto nos permite fortalecer el argumento de que es necesario reorientar las prácticas hacia el goce lector y la conexión emocional con los textos.

3.5.5. El papel del Mediador de Lectura Literaria en el Ámbito Escolar

Esta tesis se encuentra en el marco de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, realizada por José Alexander García Peña. Se

consolida como antecedente esencial para comprender y, así, redefinir la importancia del rol mediador del docente en la vinculación de los estudiantes con la lectura literaria. En esta investigación se plantea el problema de la mediación de lectura tradicional, enfatizada en estrategias como controles de lectura, evaluaciones memorísticas, resúmenes y cuestionarios que poco o nada atraviesa una lectura contextual y un proceso reflexivo por parte del docente, lo cual termina desdibujando el potencial estético y de encuentro que la literatura tiene por ofrecer a los estudiantes.

Se plantea que estas prácticas imposibilitan que los estudiantes logren tener una experiencia estética e íntima con la literatura, lo que termina acabando tanto con el placer y la conexión que, idóneamente, genera el encuentro con la literatura, como esa relación estrecha que debe tener el docente con la literatura, pues se argumenta que no se puede transmitir algo que no habita en uno. Por este motivo, la investigación tiene como propósito restablecer aquellos atributos que caracterizan a un mediador literario, partiendo de la reflexión de su propio “Saber ser” y “Saber hacer” como docente y lector.

Ahora bien, en cuanto a la metodología se plantea el análisis de la narrativa autobiográfica del autor, quien trae consigo una experiencia de seis años como mediador de lectura en contextos escolares. Se posiciona en un enfoque cualitativo e interpretativo que busca analizar y comprende una realidad social, por medio de su propia experiencia.

Un aspecto clave que nos ofrece esta tesis es, sin duda, el panorama normativo de los lineamientos y políticas que hay a nivel mundial, latinoamericano y nacional en relación con la mediación de lectura literaria. A nivel nacional en el año 2011, luego de que Colombia obtuviera resultados inferiores al promedio nacional en las pruebas Pisa del 2006, se proponen unos

lineamientos orientadores que permitieran fomentar el desarrollo de las competencias de lectura y escritura en Educación inicial, preescolar, básica y media. Así, se consolida el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE). Años después el gobierno Nacional lanza el Plan Nacional “Leer es mi cuento”.

En cuanto al marco conceptual, se plantea el concepto de Mediador de lectura literaria. Allí se redefine el rol del docente, en contraposición con el maestro tradicional, como aquel que facilita y acompaña el encuentro entre el sujeto lector y el texto literario. Como parte de esos atributos que caracteriza a un mediador de lectura literaria, se plantean las habilidades que supone a un sujeto lector que está compuesto por tres saberes: saber literario saber pedagógico (saber ser) y saber de estrategias de mediación literaria (saber hacer). Acude a autores como Petit, quién establece que un mediador es alguien que sabe, habla y comparte todo lo relacionado a libros intencionalmente. También acude a Pennac, Chambers, Rosenblatt, Colomer, Larrosa Manguel entro otros. De esta categoría se destaca un atributo esencial: todo mediador de lectura literaria debe ser un lector apasionado y gozoso, quien reflexiona y transforma su hábito lector constantemente, pues solo puede transmitir aquello habita y vive personalmente.

Otro aspecto clave dentro del marco conceptual se remite al saber literario: el desarrollo intelectual y la preparación adecuada del mediador literario inspirado y motivado por la formación de lectores. Esta formación debe forjar en el sujeto mediador una capacidad crítica, reflexiva, y sensible capaz de ofrecer a los lectores su saber acervo cultural y literario que habita en él.

Finalmente, y para menester de nuestro trabajo de grado, se presenta el saber hacer del mediador de lectura literaria. En primera instancia, se menciona que el docente está en la plena

decisión de dejar a un lado prácticas tradicionales, y decidir plantear nuevas estrategias que logren reflejar su experiencia lectora y su compromiso en formar lectores apasionados por literatura, capaces de hacer de su experiencia personal una compartida. Es así como el maestro deja de ser “ministro de palabra” para ser un agente que invita y propicia el diálogo y la expresión de sentires de sus estudiantes.

Posteriormente, se menciona que una de las estrategias clave se centra en hacer una lectura adecuada de los estudiantes: conocer cuáles son sus intereses, realidades y experiencias previas en relación con la literatura. El autor afirma que estos conocimientos son vitales, en tanto permite plantear situaciones didácticas que garantizan el acercamiento a la cultura escrita de los estudiantes de forma afectiva y contextualizada, acorde a lo que son y traen consigo.

En cuanto al objeto de estudio, la narrativa autobiográfica, podemos afirmar que, sin duda, los siete años de experiencia que sustentan de saber al autor, resulta determinante, pues es una experiencia de altibajos, contradicciones y, sobre todo, de reflexiones críticas. Utiliza esta valiosa herramienta para documentar los desencuentros, las tensiones, la distancia y los aciertos que sentía entre su rol docente y su experiencia y pasión como lector.

Dentro de sus conclusiones encontramos que el éxito de un mediador reside en su ser lector. Un docente puede formar lectores apasionados por la literatura si en él habita esa misma pasión y ese mismo gozo. Ahora bien, un medio por el cual se construye el saber ser del maestro incide su experiencia personal, pues sus emociones, aciertos y errores son el motor y punto de partida de su labor.

Este trabajo de grado, sin duda, deja valiosos aportes a este trabajo de grado. Como se ha hecho mención, conocer experiencias de docentes comprometidos en la formación de lectores

autónomos y apasionados, genera en cada una de nosotras una motivación por seguir y planificar de manera adecuada este proyecto pedagógico. Asimismo, conocer el perfil de un mediador literario es vital para nosotras, pues nos permite ser mucho más conscientes y críticas en nuestra formación literaria: dejarnos impregnar de ella es vital, pues permitirá que nuestros niños y niñas la evidencien y apropien.

En síntesis, todos los antecedentes que se revisaron fueron vitales para la problematización y orientación de este trabajo de grado, ya que nos permitieron reconocer diferentes propuestas pedagógicas que, bajo la mediación lectora, problematizan las prácticas que se realizan en el desarrollo lector y literario de los niños y niñas y, con base en esto, replantean otros modos de que estos se acerquen a la lectura literaria de forma placentera en el ámbito escolar. Cada una de estas experiencias evidencian la necesidad y, por consiguiente, el llamado a los maestros y maestras a resignificar y replantear el modo en que se presenta la lectura literaria a los niños y niñas, como un acto estético, vivo, sensible y reflexivo.

También contribuyen significativamente al brindarnos tanto referencias teóricas en torno a las estrategias de mediación, como la lectura en voz alta y la conversación literaria, así como el acervo literario que necesitábamos para seleccionar las obras más pertinentes que orientarían cada taller literario.

4. Marco Conceptual

En este capítulo se abordarán las conceptualizaciones sobre lectura, lectura literaria, mediación de lectura y el placer de leer, como aspectos centrales que orientan el desarrollo del presente trabajo. Para dichos desarrollos conceptuales se tienen en cuenta los aportes de diferentes autores como: Petit, Reyes, Solé, Ander, Trelease, Chambers, Magendzo, entre otros.

4.1. La lectura

Según Lomas (2003) la lectura es la interacción entre un lector, un texto y un contexto. El lector, al leer, incorpora los conocimientos que posee, es decir, qué es y qué sabe sobre el mundo. El texto, a su vez, lleva consigo la voz y la intención del autor, su manera particular de comunicar y la forma en que se estructura el mensaje. Y el contexto envuelve todo el acto de lectura, puesto que en él incluye las condiciones de la lectura como el interés, la motivación o las expectativas y también los ambientes sociales y culturales que acompañan al lector. Cuando estos tres elementos dialogan, la lectura se convierte en una experiencia viva y significativa, por eso, en la escuela, es importante crear espacios donde esa conexión que deberían velar por su adecuada vinculación.

Machado (2007) afirma que leer es una habilidad que requiere ser transmitida y enseñada por medio de la transmisión cultural, con el papel fundante de la familia, la escuela y la sociedad en sí misma. La lectura se convierte así en una tarea indispensable, pues posibilita tanto la apropiación de las experiencias y saberes construidos de nuestros ancestros, como también la transmisión de nuestras propias experiencias y saberes consolidados a las siguientes generaciones.

La lectura es entendida como un acto de exploración, inspiración, motivación y transformación, se construye en una experiencia que proporciona sentido, transformándose en un acto de disfrute y goce.

Como señala Petit, (2001):

La lectura puede ser, a cualquier edad, un atajo privilegiado para elaborar o mantener un espacio propio, un espacio íntimo, privado. (...) la lectura permite elaborar un espacio propio (...) incluso en contextos donde no parece haber quedado ningún espacio personal. (p. 43).

La lectura abre la posibilidad de explorar distintos mundos que van construyendo y moldeando la subjetividad y el yo de cada persona. Con cada palabra se van tejiendo historias y se avanza hacia una comprensión lectora profunda, un proceso que, en el caso de los niños y las niñas, se les quiere brindar vivir la lectura de una manera significativa y envolvente.

Ahora bien, insistimos en la idea que plantea Petit, (2000) al afirmar que lectura es un acto de construcción de uno mismo, del mundo, y de la elaboración de la subjetividad. En este sentido, el rol de los maestros resulta esencial. No se trata solo de enseñar a leer, sino de crear espacios acogedores que inviten a los niños y niñas a explorar un mundo los libros, donde puedan encontrar herramientas para comprenderse a sí mismos y su entorno.

Yolanda Reyes, (2007) plantea que la lectura no debe reducirse a un conjunto de habilidades a partir de una sucesión de elementos que se desarrollan para aprender leer y tampoco es un acto de pasividad de reconocer qué dice un texto escrito; la lectura se centra en llevar en sí un proceso de diálogo y de negociación, en el que participan un autor, un texto (verbal o no verbal) y un lector con diversas experiencias previas, motivaciones, posturas, saberes y preguntas dentro de un contexto social y cultural.

Por otro lado, se abre una perspectiva sobre la lectura, entendida como una variedad de discursos y lenguajes desde la cual se permite a los niños y niñas aproximarse a la comprensión y manifestaciones de la cultura que están alrededor de las narraciones y los signos icónicos

imprescindibles para acercarse a la interacción social y a su vez la comprensión de los deseos y sentimientos que van surgiendo en los niños y las niñas.

4.2 Lectura literaria

La lectura literaria es un enfoque de la lectura que se centra en el disfrute y el goce pleno, además, permite la interpretación y el análisis de textos literarios. A través de ella, los niños y niñas se sumergen en experiencias que les permiten tanto conocer y conectar con el mundo y contexto en el que están inmersos, así como explorar mundos imaginarios posibles. En este sentido, la lectura literaria permite que haya una transmisión de la cultura, pues se concibe como un fenómeno que debe ser compartido, al igual que todo aquello que se construye en relación con la naturaleza y lo circundante, transformándolo en un modo de vivir.

Asimismo, se asume la lectura literaria como una manera de construir modos de sentir, entender y reconocer las, la emociones y sentimientos que surgen, a medida que los niños y niñas se acercan a distintas narraciones, logrando vincular las historias con sus propias experiencias. De este modo, van descubriendo sobre la condición humana: su orientación, su trama y su sentido los lleva a reconocer que la lectura no se comprende únicamente desde lo normativo y convencional, sino también desde las nociones y afectos para encontrarse cuando la sociedad los refleje. “La identidad en el ser humano se construye y reconstruye entre otros espacios, en el proceso de reflexionar y debatir con los textos y extraer de sus contenidos elementos que orientan al niño hacia diferentes emociones y sentimientos, situación que permite abrir el camino para erigir y transformar su existencia, y por tanto el vínculo con la realidad” (Ramírez y Castro, 2013. p. 8).

A propósito de ello, Machado (2007) señala que la lectura, además de ser fundamental para la transmisión de la cultura, es indispensable para acceder al patrimonio literario, es decir, a los textos que narran y recogen las experiencias individuales de los escritores, permitiendo que los lectores reconozcan, conecten y manifiesten sus sentires. En dicho proceso, la lectura literaria posibilita hacerse preguntas y conjeturas, contradecir y buscar respuestas a aquellos interrogantes que surgen cuando se entra en contacto con la literatura.

En esta línea, Petit (2015) amplía la noción de transmisión cultural en la lectura, destacando que es un proceso que integra mediaciones, encuentros y apropiaciones, que se dan conforme la experiencia de cada niño, es decir, cada persona lo reconstruye según sus propias vivencias, contextos y concepciones. A continuación, se presenta una cita que permite ampliar lo planteado anterior:

(...) Porque eso es lo que está en juego con la transmisión cultural y en particular con la lectura: construir un mundo habitable, humano, poder encontrar un lugar y moverse en él; celebrar la vida todos los días, ofrecer las cosas de manera poética (...) hay que transmitirles el mundo a los niños, enseñarles a amarlo, para que un día tengan ganas de hacerse responsables de él. (Petit, 2015, págs. 26-27).

Es así como, desde esta perspectiva, la lectura literaria se presenta tanto como una fuente de disfrute, goce y placer, como también un puente de transmisión cultural. A través de ella, los niños y niñas pueden darle sentido a su entorno y con el tiempo, hacerlo suyo para transformarlo.

En última instancia, la lectura literaria es una posibilidad para que haya una transformación en la sociedad. Como se sabe, la literatura aborda de manera estética todo tipo de temas, situaciones y/o problemáticas que se presentan en la sociedad, mismas que se deben tratar

con los niños y niñas desde temprana edad, pues parte de allí que ellos asuman un pensamiento crítico de su entorno.

Es deber del Estado, y en particular de la escuela, proveer a los niños y niñas de recursos y experiencias literarias, en donde el maestro se convierte en aquel mediador de la cultura social. Esto se enmarca en un acto democratizador, pues es de esta manera que se garantiza o no, la disminución de la inequidad y desigualdad social. En América Latina, las familias tienen acceso limitado a la literatura, por lo que la escuela debe convertirse en un lugar donde se equilibre esta situación, de manera que fomente la socialización y acceso a literatura, elemento esencial en la transmisión cultural y construcción del ser humano. (Merino, 2011).

Como afirma Machado (2007), la escuela debe ofrecer oportunidades de lectura que favorezcan el desarrollo del lector, que abran puertas, y que se generen experiencias capaces de irradiar en todos los sentidos. En este proceso, los adultos, como padres y profesores, son los que desempeñan la labor de transmitir el gusto por los libros, a partir de su ejemplo y mediación. En particular, los maestros tienen el deber de hacer una adecuada selección de obras que obedezcan a ser literatura infantil, y de garantizar, además, espacios frecuentes para la lectura literaria. Este acceso a la lectura literaria es un derecho que el niño tiene y que, por consiguiente, la escuela y sociedad misma debe garantizar.

La lectura literaria es indispensable, ya que se distingue por su lenguaje poético, el cual nos invita, por un lado, al goce lector, entendido como ese placer que se experimenta al explorar lo estético, y por el otro lado, en la alteridad, entendida como esa posibilidad de pensar, sentir y sumergirse en el otro (Machado, 2007).

4.3 Mediación de la lectura literaria

Uno de los pilares centrales de la contribución de Vygotsky a la educación es su concepto de mediación, como proceso a través del cual lo social y lo individual se configuran mutuamente de tal forma que, el maestro debe dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en sus estudiantes para que pueda generar un impacto significativo para la formación integral y el futuro desarrollo social del estudiante.

Desde la función mediadora el maestro tiende un puente entre el educando y el conocimiento, entre lo que sabe y lo que no sabe, entre sus experiencias y los conceptos, entre su presente y su futuro, dotando de sentido al acto de sentido y reconocimiento a las personas en formación y sus contextos. Una mediación asegura los escenarios para el desarrollo de aprendizajes significativos.

La mediación supone una participación guiada, que permite la negociación entre los significados infantiles y los de los adultos significativos. El mediador anticipa los conflictos que pueden presentar los niños (as), propicia la interacción y el diálogo, genera un tono afectivo y un ambiente agradable en el que la función lúdica esté presente.

La reflexión en el quehacer pedagógico de un mediador inicia y acompaña cada uno de los procesos inherentes y termina en un círculo abierto de reflexión. Son procesos recursivos: Reflexión-Evaluación-Planificación-Acción-Reflexión, que se suceden continuamente (Lo Priore, 2002). Este proceso conlleva a la búsqueda permanente y a la construcción de saberes en función de abordar la vivencia, los cambios necesarios ante las problemáticas y el logro de un desarrollo y aprendizaje infantil.

En este sentido, el presente trabajo busca promover en la escuela la mediación de lectura basada en experiencias de aprendizaje que propendan por el diálogo creativo y el disfrute del acceso a la lectura.

La mediación de lectura se entiende como una promoción de lectura que se desarrolla en la escuela, por parte de un promotor de lectura, con el fin de acercar a los estudiantes a los textos escritos (Robledo, 2010). Para ello, es fundamental contar con un mediador lector, el cual tiene la responsabilidad de “procurar que otros lean y que se formen como lectores” (Robledo, 2010, p. 30). Orientando su labor hacia la formación sí o integral y el desarrollo de competencias que van más allá del ámbito escolar.

Desde esta perspectiva la mediación adquiere un carácter transformador, pues este se centra en cultivar el gusto, el interés y el hábito lector como prácticas que fortalecen tanto el pensamiento crítico como en la construcción de identidad.

En esta línea, Galeano, Quintero y Rojas, (2021) proponen que los maestros y maestras desarrollen relaciones significativas por medio de la lectura, fomentando el interés y el deseo de conocer la literatura desde una perspectiva infantil, al tiempo que destacan la importancia de la mediación y el acto de compartir la lectura (p.28). Destacan el papel activo del maestro como mediador, el cual tiene la capacidad de despertar en los niños y niñas una conexión desde lo emocional y cognitivo con los textos literarios, a través de talleres que privilegian la sensibilidad y el disfrute, siendo un puente al acercamiento de habilidades críticas y creativas.

De ahí que, el rol del maestro como mediador sea fundamental, en tanto que no solo acompaña en este proceso del lector, sino que también se convierte en un puente que posibilita el diálogo entre el texto y la vida del lector. Es así como lo menciona Munita, “el mediador de

lectura como agente de transformación socioeducativa” se concibe como aquel que ayuda a la persona a construir el significado de aquella actividad, y al dotar de sentido su incorporación desde su propia vida (pág.30)

En este sentido, se hace evidente que se requiere un docente lector, sensible y comprometido, que además de dominar la lectura, se convierta en un mediador capaz de guiar, ser el puente hacia la lectura, el prestador de voz y el aquel que acompaña a cada niño y niña en el encuentro con el libro en el momento oportuno. Cuando los primeros contactos con la lectura se convierten en experiencias frustrantes para ellos, se va debilitando el interés, es por ello que la escuela como ese espacio enriquecedor tiene la responsabilidad también de generar entornos que configuren esas carencias y transformen la lectura en una vivencia que se goce, en donde haya imaginación, que se logre vivir otros mundos, se reflexione y que sea significativa.

Ahora bien, la mediación de lectura puede entenderse más ampliamente desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky. Para quien la mediación es proceso a través del cual lo social y lo individual se configuran mutuamente. De tal forma, el docente debe dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en sus estudiantes para que pueda generar un impacto significativo para la formación integral y el futuro desarrollo social del estudiante. La labor del maestro se sitúa en la Zona de Desarrollo Próximo, en donde los niños y niñas pueden alcanzar sus aprendizajes con la orientación del adulto. Este proceso, que se denomina Andamiaje, nos permite entender los puentes entre lo que el niño ya sabe y tiene conquistado, y lo que puede aprender.

Es así como la mediación lectora no se reduce únicamente a un acompañamiento didáctico, sino que constituye una acción profundamente humana que vincula al niño con la cultura escrita y con la posibilidad de narrarse a sí mismo en el diálogo con los otros.

Tal como lo menciona Munita (2020):

La palabra mediador remite a aquel que se pone en medio entre dos partes en desacuerdo. Es decir, suponía dos ideas que se mantuvieron inalteradas hasta hoy: una situación de conflicto y la figura de un tercero que entra en escena para ayudar a remediarlo. Así, la tarea de esa figura parece ser la construcción de vínculos entre esas dos entidades que se encuentran alejadas una de otra, de tal modo de favorecer procesos de cambio y de construcción de sentido en quienes participan de la actividad mediadora (pág. 30).

Desde esta mirada es donde el maestro-mediador se convierte en ese puente que permite reconciliar el mundo interno del niño con las posibilidades que abre la literatura, favoreciendo no solo el aprendizaje de habilidades, sino también la construcción de subjetividad, identidad y sentido, el actúa como facilitador en un proceso de cambio y construcción de sentido a crear significado de aquella actividad y construcción de conocimiento, participando afectivamente desde ahí se le brinda en el proceso lector.

Defendiendo la idea de la **re-escolarización de la lectura** propuesta por Munita, se busca en ella avivar la presencia en la escuela de la lectura de los maestros, puesto que, con el paso del tiempo, en la escuela esta práctica se ha vuelto rígida, instrumental y carente de sentido estético, emocional y placentero. Como señala Munita (1979) esto es, que la lectura vuelva a ocupar un espacio de relevancia en la intervención docente, no ya para repetir los mismos y desgastados mecanismos del pasado (pg. 33) instrumentalizando para el examen la obra o dándole lugar solo

a los contenidos, sin mediación del maestro. En relación con ello, el propósito es brindar a los niños y niñas espacios donde la lectura vuelva a ser parte viva de la dinámica escolar, una experiencia cotidiana que los invite al descubrimiento, la imaginación, la comprensión y el encuentro poético con la palabra.

Así dando una mirada desde la mediación, esta sea acompañada en la búsqueda de caminos que los niños y niñas se acerquen a la lectura, reconociéndola como un acto cultural que puede habitar también sus mundos personales, familiares y sociales. Y que, a su vez, implique guiarlos en un proceso de formación lectora, donde se los acerca a historias y textos que quizás no descubren por sí solos, y ofreciéndoles nuevas maneras de disfrutarlos, explorarlos, comprenderlos y hacerlos propios. Es así como la mediación, se va logrando convertir en un puente que amplía sus posibilidades de encuentro con la palabra y del goce en la experiencia literaria.

Por ello, tanto la escuela, como la familia están vinculadas y juegan un papel esencial en este proceso de formación lectora. El acompañamiento familiar constituye un soporte indispensable para enriquecer lo aprendido en la escuela y brindar confianza frente a las dificultades que pueden llegar a presentarse en este camino.

Como lo menciona Chambers (2007), “el adulto que lee para sí con convicción y que conoce qué hay disponible para los niños es indispensable en formación literaria” (pág. 29). De este modo, la lectura en la infancia se convierte en una tarea compartida que demanda la presencia activa de maestros y familias como mediadores, auténticos, conscientes de que su ejemplo y acompañamiento marcan la diferencia entre una experiencia lectora frustrante y una que abre caminos hacia el disfrute, la curiosidad y la construcción de sentido.

En la mediación de lectura, la capacidad de escuchar adquiere un lugar central, pues no se trata solo de atender a las palabras de los otros, sino de reconocerlas como parte de un diálogo que enriquece la experiencia compartida. El papel del mediador en la lectura no se reduce a guiar o dirigir, sino que se fundamenta en una escucha genuina y abierta hacia las voces de los lectores. Como señala Bajour (2020), esta escucha no busca controlar ni corregir, sino propiciar un diálogo en el que cada interpretación tiene valor y puede sorprender al otro. De este modo, el mediador se convierte en un facilitador de sentidos compartidos con alguien que habita un espacio colectivo donde la lectura se transforma en una experiencia de encuentro como imaginación y construcción en conjunto.

La mediación lectora nos recuerda que el papel del mediador no está en tener todas las respuestas, sino en abrir un lugar donde las voces puedan encontrarse sin miedo. Escuchar al otro con atención, con sorpresa y con apertura es un acto profundamente humano: Es reconocer que cada niño y cada niña trae consigo mismo un mundo que merece ser nombrado y compartido, se inicia desde la escucha, nace la posibilidad de imaginar juntos, de entrelazar sentidos, de encontrar aquellas perspectivas en común y descubrir que la lectura no se agota en un solo significado, sino que brinda una expansión grande de mundos en la riqueza de lo colectivo.

El maestro que es un mediador de lectura es aquel que, de manera consciente, lleva un largo proceso encaminado en conversación sobre libros, que ha compartido lo que ha leído, en una frase resaltada o en una página que marca y abre posibilidades a que otros logren descubrir en los libros otros mundos, que vean otras perspectivas y que con ello se construya una identidad desde lo sociocultural y una comprensión del mundo. A través de su mediación, quienes lo escuchan pueden acercarse a diferentes perspectivas de la vida, emocionarse con relatos que despiertan sentimientos que están dormidos o explorar sensaciones que antes no habían

experimentado. En pocas palabras, es aquel que entrega lecturas, que van orientando un camino, que sugiere y motiva a este acto. Desde esta mirada, el maestro debe asumir el papel de lector ejemplar, alguien que viva la lectura como una experiencia íntima y auténtica, y que se involucre en escenarios de promoción lectora, proyectando con su ejemplo el valor de esta práctica transformadora (García Peña, 2020).

En síntesis, en palabras de Munita y Riquelme, *“el mediador de lectura es quien promueve el acercamiento de los niños y niñas a los libros, ya que permite una lectura compartida y de exploración en la cual implica la afectividad y la creación de un momento de lectura acogedor y significativo, aquí el mediador trata de cultivar el deseo por leer en los niños al expresar sus experiencias con la lectura”* (Munita y Riquelme, 2013, p.34).

4.4 Placer de Leer

Hablar del placer de leer es reconocer que la lectura no puede reducirse a una actividad impuesta o evaluada en el ámbito escolar. Leer, es una experiencia que significa acercarse a un texto desde la curiosidad, la emoción y el deseo de descubrir lo que habita en él. Se trata de una experiencia íntima a la vez compartida, en la que el lector se permite entrar en otros mundos, reconocer en los personajes aspectos de su propia vida, viajar con las palabras y, sobre todo, encontrarse consigo mismo a través de lo leído.

Así, como lo afirma Jorge Larrosa (2003), la lectura es un ejercicio que permite la posibilidad de vivir otras vidas, de experimentar cuestiones que son propias y al hacerlo, ampliar y enriquecer la perspectiva del mundo y la concepción personal y subjetiva de las propias experiencias. En la obra *“la experiencia y sus lenguajes”*, dice que *“leer es hacer experiencia”*

(p.23), es decir, es un proceso por el cual supone una apropiación subjetiva del texto que le permite a cada lector reescribir y reinterpretar lo leído a partir de su propia historia.

Como lo plantea Munita (1979) a menudo, pensamos en el placer lector como algo natural en el ser humano, algo que sucederá sin importar las condiciones (presentes y pasadas, materiales y simbólicas) que definen el encuentro de un sujeto con un texto (pg. 28). Se trata de un placer estético, intelectual y cultural que se construye, no tanto por factores escolares, sino que está fuertemente condicionada por elementos socioculturales. Por tanto, el maestro en su rol mediador debe reflexionar sobre cómo ayudar a los niños y las niñas a construir las condiciones y adquirir las herramientas que harán posible ese disfrute.

Desde esta perspectiva, la lectura en los primeros años de escolares puede ser entendida no como un saber técnico a adquirir, sino como una vía para disfrutar y encontrar nuevos sentidos. En esta línea, resulta esencial que los entornos de enseñanza faciliten la instauración de una la relación afectiva con la lectura, permitiendo que los niños y niñas se acerquen a ella a partir de su curiosidad y la búsqueda, más que desde la obligación impuesta como un deber.

Cuando los niños y niñas tienen acceso a una diversidad de textos y pueden decidir cuál llama más su atención y es de su agrado, su relación con la lectura se llega a consolidar significativamente. El acompañamiento de un mediador, que en este caso sería el adulto o las maestras, que comparte sus gustos por los libros, contándoles sus razones, pueden también enriquecer esta relación con los libros, convirtiendo el acto de leer en una experiencia compartida y suscitadora.

Si bien la falta de interés por la lectura no puede solamente atribuirse únicamente a la escuela, es innegable que una de las tareas que enfrenta la institución es la de despertar en sus

estudiantes el deseo de “dar vida al libro”, como lo mencionaba Asimov. En este sentido, Solé (2000), resalta que el propósito debe ser el de hacer que leer brinde en ellos un deseo más que una obligación, mostrando que la lectura posee una dimensión personal y placentera que, una vez descubierta, acompaña a las personas a lo largo de toda su vida, alimentándose y graficándolas constantemente.

Una de las formas para generar placer lector es la posibilidad de escoger qué leer y cómo hacerlo. Así, los criterios que un lector novato emplea para escoger las obras que leerá se centran en aspectos como las ilustraciones, las tonalidades, el tamaño del libro y/o la cantidad de texto que contiene. Cabe aclarar que dicha selección está limitada bajo la previa selección intencionada que hacen los maestros, mismo que planifican y propician los encuentros de lectura. Sin embargo, es importante destacar que esta elección está enmarcada dentro de una selección previa e intencionada realizada por los maestros y maestras, quienes crean y facilitan los encuentros de lectura. Más allá del acceso a los libros, el placer de la lectura también se construye desde el goce estético que estos textos y sus formas visuales y narrativas permiten otra lectura del libro, despertando emociones, evocando sentimientos y brindando experiencia enriquecedora que va más allá de la simple disponibilidad del material.

Para que surja ese placer por la lectura, primero el adulto tiene que llegar a un acercamiento genuino con el libro donde él mismo se sienta interesado y motivado a leer, porque de no ser así posible transmitir entusiasmo por algo que no se vive y se desconoce de manera personal. Cuando el adulto encuentra en la lectura un espacio de disfrute, reflexión o compañía, puede compartir esa misma experiencia con los niños de una manera auténtica y significativa.

Como lo menciona Olga Pedroso en su artículo titulado “En torno al placer de leer”, muchas personas se alejan de los libros no porque no les interese la lectura, sino porque no logran tener una orientación adecuada, presentan desde un inicio dificultades en la fluidez lectora o encuentran más fácil recurrir a otros medios de entretenimiento como lo son: los videos, los juegos electrónicos o lecturas poco formativas (Pedroso, 2019). Al respecto, Rodríguez, citada por Pedroso (2019) afirma: “La formación de un lector comienza desde las primeras conversaciones, de la madre con su hijo todavía en el vientre...después viene la escuela, sin embargo... cualquier mecanismo falla si no cuenta con ese docente inspirador, que, con su ejemplo, logra el abordaje de las más disímiles lecturas” (pág. 2).

La reflexión en torno a los distintos escenarios de la lectura muestra que siempre emerge la necesidad de contar con estrategias para motivar a los escolares. Dichas acciones no pueden recaer únicamente en el docente, sino que deben ser pensadas y asumidas colectivamente por todos los actores que rodean al niño: directivos, bibliotecarios, maestros y familia. La lectura florece cuando deja de ser responsabilidad de una sola persona y se convierte en un compromiso compartido. Sólo a través de una comunidad educativa que trabaja unida es posible ofrecer a los niños y las niñas aquellas experiencias lectoras significativas, donde cada libro se transforma en un puente hacia el descubrimiento, la imaginación y mirar perspectivas en común.

Como lo señala Pedroso, (2019) “concebir el modo de abordaje, el camino a transitar, las vías a utilizar para que se produzca el acercamiento y el encuentro final del escolar con el libro, porque la lectura por placer se contagia.” (pág. 3)

El hecho de leer incide en el placer que puede producir la lectura. La textura de las páginas, las ilustraciones, la tipografía o el diseño editorial pueden generar en el lector el interés

y el disfrute. Como dice Larrosa (2003), “leer es habitar un espacio y un tiempo distintos” (pág. 45), lo cual implica que la experiencia de lectura no solo se articula en función del contenido del texto, sino que además mediante la forma en que podemos sumergirnos en él.

Siendo así, el libro dejó de ser un simple objeto portador de palabras y se convierte en una invitación sensorial que abre caminos hacia la imaginación y el asombro, la estética, los colores, las imágenes y disposición visual del texto se acompaña la experiencia lectora, dotando de un valor sensible que hace más cercana y significativa. De esta manera, el encuentro con la lectura trasciende lo meramente intelectual para convertirse en una vivencia que involucra todos los sentidos. Reconocer el poder de la materialidad del libro es reconocer que el placer de leer también se construye desde lo tangible, desde aquello que toca, emociona y envuelve la historia en un universo propio.

El placer de leer se nutre de las diferentes dimensiones que conforman la propia experiencia, la afirmación de los mundos posibles a construir, la libertad de elegir, la mediación de otros lectores y su prestación de voz y, por supuesto, la materialidad del libro. También se favorecerá, pues la lectura se transformará en un hábito arraigado en la vida de los niños y niñas como un espacio para el disfrute y el placer de leer.

Vale decir que esta noción de placer de leer se distancia de la concepción que surge con la animación a la lectura a finales del siglo XX que, aunque en sus inicios tenían el propósito de democratizar la lectura y descolonizarlas de la élite, con el tiempo fue desvirtuando el placer de leer como aquella fórmula que se asocia con la lectura fácil y divertida. Como señala Montes (1999) el placer de leer comenzó a vincularse con el juego, la comodidad, la facilidad, la diversión y el humor, perdiendo de vista que este es un estado que se conquista partiendo de un

hábito lector atravesado por la disciplina, la rigurosidad, el esfuerzo, el deber y que, sin duda, no todo el tiempo es placentero, al contrario, genera incomodidad, molestia y nos somete a tensión.

En contraste, se plantea que el verdadero placer de leer se construye desde la experiencia personal, en ideas de Rosenblatt (2013) de esa lectura transaccional y privada que emerge de la interacción constante entre el lector y el texto. Durante dicha experiencia emergen tensiones, momentos de desequilibrio emocional y cognitivo, pues conocer el mundo, la cultura y las dinámicas sociales, implican un proceso de confrontación, de reflexión y de reconstrucción personal. Asumimos aquí que la verdadera lectura estética es aquella que nos incomoda, nos tensiona y nos permite transformar tanto a nivel personal como a las situaciones que acontecen en el mundo.

Montes, (1999) nos invita a reivindicar la concepción del placer de leer, en tanto nos recuerda que el placer no emerge de la comodidad, sino del encuentro intenso entre el lector y el texto. Leer no implica pasar bien en esencia, implica descifrar, comprender, confrontarse ante elementos y situaciones desconocidas, poniendo el diálogo la sensibilidad y el pensamiento de cada sujeto.

El placer de leer es una conquista, un proceso que no todo el tiempo es placentero, pero nos permite conocer nuestro mundo y nos invita a imaginar otras posibilidades, otros mundos. Es un desafío que nos causa dolor, asombro, conmoción. La lectura no debe ser un proceso controlado, al contrario, se debe permitir que los niños y niñas conozcan, seleccionen y exploren libremente la literatura; esto cultivará en ellos la curiosidad, el pensamiento crítico, el poder de análisis y el deseo de seguir descubriendo (Montes, 1999).

En articulación con lo anterior y con el fin de situar un panorama histórico sobre la animación de lectura y, por consiguiente, sobre la distorsión de la noción placer de leer, traemos a colación a Munita (1979) quien plantea cómo las propuestas que emergen, junto con la consolidación de las bibliotecas públicas, desvirtúan el carácter riguroso del placer de leer. La idea de animación surgió de la mano con los llamados a «desescolarizar» la lectura, y, desde siempre, ha estado vinculada a un tipo de acercamiento muy lúdico y libre a los textos. A respecto, Camps (1996), frente a las primeras prácticas de animación lectora, planteaba: «[...] hay que poner atención, al recoger estas experiencias, la aplicación de los montajes y juegos que se describen en ellas [...] conduzca realmente a la lectura de los libros y no se convierta en simples actividades de entretenimiento y juego en la escuela.

Dando paso a lo que Munita menciona como “*promoción o fomento de lectura*”, este concepto surgió por medio de la iniciativa como una preocupación académica dentro del ámbito social. En sus comienzos, su objetivo principal fue garantizar el acceso universal a la lectura bajo la consigna de “*lectura para todos*”, con el propósito de democratizar el conocimiento y fortalecer el capital cultural de las comunidades especialmente entre los siglos XIX y XX. Durante este periodo, la lectura se vinculó principalmente con la alfabetización y la escolarización de los sectores populares, orientándose más hacia la instrucción formal que hacia el disfrute de la lectura. Sin embargo, con el tiempo esta idea se amplió hacia una visión que fue humana y cultural, en la que promover la lectura implica “despertar el deseo de leer y construir una cultura letrada más amplia y constante” (Colomer, 2004, citado por Munita, 2021, pág. 28), la promoción lectora no debería limitarse a enseñar a leer o a garantizar el acceso a los textos, sino orientarse hacia esa perspectiva cultural.

Desde la idea de la promoción de la lectura también se transformaron los espacios destinados a esta, donde las bibliotecas, antes eran reservadas únicamente y exclusivamente a una elite ilustrada, así mismo, los programas culturales en contextos vulnerables que no tenía acceso aquellas bibliotecas solamente populares dieron origen al movimiento *animación cultural*, vinculando a la educación popular, el cual promovió la lectura como un derecho y una herramienta para reducir desigualdades sociales. Desde aquí Munita cuestiona la idea de animar a leer se reduzca a realizar actividades atractivas que buscan captar la atención del lector sin una verdadera profundización en la experiencia literaria. Su crítica se centra en cómo muchas de estas prácticas, aunque bien intencionadas, terminan siendo más de información, el sentido del acto lector, al transformarlo en un medio para cumplir metas externas, se aleja de una vivencia estética, emocional y reflexiva.

En este sentido, el autor señala que la lectura no debe entenderse solamente como una herramienta para transmitir información, ni tampoco como un recurso escolar destinado a enseñar el manejo de “códigos escritos” o a venerar la literatura clásica desde una perspectiva histórica. No se trata solo de formar lectores que sepan responder a diferentes formas de usar un texto. Más bien, la lectura es una experiencia que construye subjetividades y formas de relacionarnos con el mundo. Por ello, el verdadero desafío de la escuela y de quienes guían la lectura no es fomentar el hábito lector, sino de crear las condiciones para que ese acto se convierta en una experiencia de disfrute de goce, de descubrimiento y de encuentro tanto con uno mismo como con el mundo que nos rodea.

Como menciona Munita (2021), una de las mayores dificultades en los actuales ideales de “lectura para todos” se encuentra en las tensiones que generan las llamadas pedagogías del placer. Si bien estas buscan fomentar la libertad y el disfrute personal frente a los libros, el placer

lector no surge de manera espontánea, requiere de un acompañamiento intencionado que ayude a los niños y las niñas a lograr desarrollar sus habilidades para comprender, imaginar y emocionarse con lo que leen.

Por ello, se hace fundamental que la escuela y especialmente los maestros y maestras mediadores asuman su papel abriendo caminos para que el placer por leer deje de ser un privilegio y se convierta en una experiencia estética, intelectual y cultural, compartida, en la cual cada uno de los niños y niñas puedan encontrar en los libros un lugar para habitar, soñar, reconocerse y descubrir otros mundos.

Desde esta promoción también se transformaron estos

5. Marco Metodológico

En este capítulo se aborda la metodología que orientó el presente trabajo realizado con los niños y las niñas de primer grado del Colegio Minuto de Dios siglo XXI. Se presenta así el proyecto pedagógico como la modalidad de trabajo de grado y las estrategias de mediación que enmarcan el desarrollo de la propuesta pedagógica.

El presente trabajo de grado se desarrolla en la modalidad de Proyecto Pedagógico, el cual, desde los planteamientos de la Facultad de Educación, en el reglamento por el cual se establecen las orientaciones para el desarrollo de los trabajos de grado (2022), se entiende como una propuesta articulada con la práctica educativa que busca reconocer las diferentes realidades, actores y propuestas con el fin de diseñar y desarrollar un proyecto que permita reflexionar el problema de la enseñanza en los diferentes niveles del sistema educativo y lo que significa ser maestro.

Desde los planteamientos de la Licenciatura en Educación Infantil “se entiende el proyecto pedagógico como un constructo teórico práctico que articula principalmente dos ámbitos: uno, el análisis crítico y la reflexión sobre la práctica pedagógica y, dos, las acciones que este proceso de reflexión y el análisis que suscita, con el propósito de afectar dicha práctica. Cuando en este proceso se crean nuevas posibilidades de lo presente y estas posibilidades aparecen como opciones realizables, se tiene un proyecto pedagógico. Se puede decir, que un proyecto pedagógico surge de la intencionalidad explícita de afectar situaciones problemáticas en donde se desarrolla la práctica educativa.” (González y Rincón 2008).

5.1 Estrategias metodológicas

Se entiende por estrategia aquello que nos permite llevar a cabo ciertas actividades, fundamentada en una serie de procedimientos con unos objetivos establecidos (Solé, 1992). En tal sentido, se plantean cuatro estrategias mediadoras: lectura en voz alta, conversación literaria, taller de lectura literaria y diseño de ambientes. Dichas estrategias confluyen y se llevan a cabo de manera integrada con los talleres de lectura literaria.

5.1.1 Lectura en voz alta

Iniciemos el abordaje de esta estrategia afirmando que la lectura en voz alta se entiende como “una situación en que un grupo de personas escucha a alguien. Se produce una interrelación comunicativa en un contexto grato, favorable al mundo de la lectura” (Ministerio de Educación de Chile, 2013, P. 17). Esta práctica es una estrategia de mediación fundamental, pues posibilita y garantiza el acceso a la lectura literaria a los niños, niñas y jóvenes, incluso si no lo pueden hacer aún de forma autónoma.

La lectura en voz alta, como actividad social, permite dar vida y significado a un texto escrito para que quien lo escuche pueda imaginarlo y exteriorizar sus emociones. De esta manera, según Beuchat (2013) “Al surgir el gusto por escuchar, invitamos también a leer, no solo lo que se ha escuchado, sino otros textos. La actitud de quien lee demuestra el deseo de entregar lo que se preparó y eso contagia los deseos de leer” (p.19)

Complementando lo dicho, en la lectura en voz alta, se les entrega a los niños un modelo de lo que es una práctica lectora adecuada y tienen la fortuna de escuchar a alguien que lee fluidamente, lleva un ritmo, la pronunciación, la entonación, y acoge el estilo propio de la obra (Beuchat, 2013). Lo anterior es fundamental, ya que esta práctica además de favorecer la imaginación invita a que los niños conozcan cómo leer sin necesidad de darles un paso a paso o imponerles una receta de cómo saber leer, ya que por medio del modelo del adulto ellos van interpretando esos gestos, miradas, actitudes que también los contagian para posteriormente hacerlo autónomamente.

Cuando escuchamos al otro, nuestra imaginación se expande y nos posibilita tener una experiencia estética que nos conecta con otras formas de sentir, pensar y comprender el mundo circundante. Leer en voz alta no es una actividad solitaria, sino una conexión íntima entre lectores y oyentes que comparten la experiencia de explorar el contenido del libro. Es un acto de colaboración y conexión que trasciende la transmisión de palabras.

En concordancia con lo anterior, Chambers (2007) plantea que los seres humanos aprendemos a leer partiendo de un “préstamo de conciencia”, es decir, ir adoptando paulatinamente habilidades que los otros realizan en el acto de leer. Esos otros pueden ser tanto los maestros como los adultos inmediatos que se encarguen de la actividad de leer en voz alta.

Esta actividad del préstamo de conciencia es indispensable, pues permite que los oyentes hagan suyas las obras a las que resulta complejo de acceder, en sus palabras, el maestro lo que hace “es hacer accesible la experiencia de lo muy difícil (Chambres, 2007, p. 81).

Esta actividad de lectura en voz alta es fundamental, en tanto les ayuda a convertirse en lectores autónomos, como menciona Chambers, (2007):

Cada vez que escuchamos un cuento, un poema o cualquier otro tipo de leída en voz alta, adquirimos otro ejemplo más de la manera cómo funciona ese tipo de escritura: cómo se estructura, qué podemos esperar de ella, y así sucesivamente. (p. 75)

En otras palabras, cuando escuchamos a otros, además de generar en nosotros sentimientos de placer, goce y disfrute, vamos adquiriendo competencias lectoras que cuando nos enfrentemos a un libro o texto se ponen en manifiesto.

Otro aspecto relevante de la lectura en voz alta es la forma en que el lector da vida a la historia, permitiendo que el oyente la experimente como algo vivo, cercano y vívido. Por medio de la expresividad la entonación, y la narración misma, la experiencia se transforma en un encuentro afectivo que despierta sentires y favorece la conexión con el mundo literario. A propósito de ello, Chambers (2007) plantea que descubrimos la forma en que un libro cobra vida cuando escuchamos a alguien leerlo para nosotros en voz alta, al mismo tiempo que advertimos la forma en que los signos de puntuación y el ritmo de la estructura de las oraciones conducen fructíferamente el desarrollo de la historia.

Para reforzar esta comprensión, Riquelme y Munita, (2011) mencionan la lectura en voz alta, en el que el adulto facilita unos primeros acercamientos del niño hacia al libro. En esta mediación se provoca una experiencia compartida en la que se favorece el componente afectivo y

el placer por la lectura, tanto en los niños como en sí mismo. Esto genera el deseo por leer, para propiciar un acercamiento afectivo entre el niño y la lectura.

Cuando un adulto lee a un niño, ocurren tres cosas simultáneamente y sin esfuerzo: 1) se crea una conexión placentera entre el niño y el libro; 2) tanto el niño como el adulto están aprendiendo algo del libro que comparten -doble aprendizaje- y 3) el adulto vierte sonidos y sílabas llamadas palabras en el oído del niño (Trelease, 2005, p.84)

Leer en voz alta contribuye en los procesos cognitivos, ya que es el medio más adecuado para ofrecer un modelo lector, para condicionar el cerebro a que la lectura esté asociada por el placer (Trelease, 2005). Permitiendo desarrollar la capacidad de escucha, para conllevar al análisis y la inferencia; por ello, la lectura en voz alta es una estrategia para fomentar la lectura autónoma y aumentar el vocabulario. La lectura en voz alta es una estrategia la cual usan los maestros para propiciar espacios de lectura compartida (Cova, 2005). En línea con esto, el Ministerio de Educación de Chile, (2013) menciona “los niños que escuchan leer a sus profesores desarrollan ampliamente el lenguaje en todos sus niveles; el vocabulario se acrecienta y se enriquece en forma considerable; se fortalecen las estructuras y la pronunciación también se ve favorecida” (p. 21).

Como vemos, el maestro que lee en voz alta desempeña un papel esencial en el desarrollo de la expresión, la imaginación, la empatía y el amor por la lectura en los niños y niñas. Además, crea un ambiente enriquecedor en el aula que fomenta el aprendizaje y la participación de los estudiantes; transmite el gusto por leer e invita a los auditores a ser lectores.

¿Qué se requiere para hacer una lectura en voz alta?

En primer lugar, es indispensable contar con un tiempo adecuado de preparación, pues, como se ha señalado, esta actividad trae múltiples beneficios para los niños y niñas. En línea con esto, Chambers, (2007) afirma que es importante leer con anticipación la obra seleccionada, leerlo en voz alta para sí mismo.

Asimismo, el maestro debe dejar de concentrarse en sí mismo y dirigir toda su atención a lograr que los estudiantes los escuchen con atención, se sumerjan plenamente en la historia y la disfruten. Para ello, el maestro deberá conocer previamente el texto y lo seleccionará con una intencionalidad. La lectura en voz alta es un regalo que el maestro ofrece a sus estudiantes; por tal motivo debe tratarse de una historia que realmente los cautive, les guste y los permee significativamente (Ministerios de Educación de Chile, 2013).

En cuanto a la selección de textos, es fundamental que el criterio principal sea la calidad estética de la obra y su contenido. El valor literario es indispensable, pues el lenguaje debe estar cuidadosamente elaborado (Ministerio de Educación de Chile, 2023). Para nuestro menester, es necesario identificar si el libro corresponde a literatura infantil, es decir, que, además de tener un lenguaje elaborado, tenga mensajes ocultos y de ficcionalización (abrir la posibilidad a mundos posibles) y que propicie una interacción con el lector. Asimismo, la obra debe responder al perfil del lector: sus intereses, capacidades, preocupaciones y necesidades, entre otras. Complementariamente, conviene reconocer si la obra tiene un potencial didáctico, es decir, si integra ciertos elementos que resulten formativos para el desarrollo del sujeto.

Para finalizar, no solo basta con hacer una adecuada selección de obra, también es importante la forma de leer en voz alta. Chambers, (2007) plantea las siguientes:

- Leer una historia completa, seguido de una conversación si la obra lo requiere.

- Hacer una compilación de obras, poemas y fragmentos de prosas, entre otros, de manera que se lea como una antología.
- Leer un fragmento de alguna novela, de manera que logre generar interés en los estudiantes y despierte el interés por seguir leyéndola.
- Leer una historia por partes durante algunos días
- Recitar poemas breves en ciertos momentos que den salto de una actividad a otra. Esto puede ser breve, pero es fundamental que se garantice diariamente.
- Realizar lecturas dramatizadas, ya sea por maestros o estudiantes, en las que haya una personificación y unos efectos de sonido, entre otros elementos que la obra requiera.

Sin duda alguna, leer en voz alta es una de las mejores maneras para introducir, potenciar, desarrollar y mejorar la lectura de niños y niñas de todas las edades. En primer lugar, porque se aprende a leer si alguien te ha leído primero; en segundo lugar, porque familiariza al neolector con la sintaxis del texto escrito y concentra la atención en la comprensión y en tercer lugar porque se aprecia la dedicación del adulto hacia los más jóvenes y se establece una relación afectiva y de complicidad entre quienes han compartido las mismas lecturas.

5.1.2 Conversación literaria

La conversación se convierte en uno de los medios fundamentales para propiciar una experiencia de lectura que revierta los propósitos que suelen trazarse al momento de abordar los textos literarios. Desde esta perspectiva, Chambers (2007) asegura que la conversación permite a los niños y jóvenes expresar sus pensamientos y sentimientos sobre los textos leídos, de tal manera que, al hablar sobre ellos, se facilita la re-construcción de sus significados, además

permite establecer conexiones que pueden surgir con su realidad, remitiéndolos a experiencias vividas, emociones, recuerdos, deseos, proyecciones, etc.

“el lector debe sentirse seguro e importante cuando cuenta la historia de su lectura. Ellos deben saber que nada de lo que digan será mal empleado o se va a volver en su contra, que van a ser escuchados y respetados, y no sólo por el maestro, sino también por todo el grupo.” (Chambers, 2007, p. 53)

“En esencia, hablar sobre literatura es una forma de compartir la contemplación. Es una manera de dar forma a los pensamientos y emociones excitados por el libro y por los significados que construimos juntos a partir del texto, los mensajes controlados imaginativamente enviados por el autor que nosotros interpretamos de cualquier modo que nos sea útil o placentero” (Chambers, 2007, p. 19)

La lectura interrumpida por comentarios tanto de los alumnos como del docente acerca de los textos pone en juego la valoración de la construcción social de los significados en una comunidad de lectores.

De ahí que el rol del maestro como mediador sea fundamental, en tanto que orienta, acompaña y facilita los procesos de comprensión y disfrute de la literatura. El maestro, es aquel que propicia espacios de diálogo y preguntas abiertas, pues permite que los niños y las niñas no solamente se aproximen al texto desde una mirada estética, sino también desde su sentir y su experiencia personal. En este sentido, Munita (2020) destaca la importancia de realizar una preparación cuidadosa y adecuada de preguntas dirigidas a aspectos estético-literarios que resultan relevantes del texto, en tanto contribuye a focalizar la atención de los niños y niñas en elementos clave de la obra, lo que favorece una reflexión mucho más profunda y enriquecedora que construye sentidos y saberes. De esta manera, se comprende y asume que el maestro es quien

planifica, guía y orienta la experiencia literaria, promoviendo una interacción fortuita entre los lectores y el texto.

Todas las conquistas de los niños y niñas están atravesadas por el rol mediador del maestro, el cual desde el acompañamiento activo e intencionado generando en ellos un espacio de encuentro donde cada voz tiene valor y cada interpretación enriquece el sentido colectivo de la obra. El maestro, al prestar su voz a los niños y las niñas, abre el camino para que se sumerjan en la lectura, permitiéndoles acceder a los matices del texto y vivirlo desde una experiencia cercana y significativa.

De esta manera, es como la experiencia lectora trasciende lo meramente académico para convertirse en un proceso vivo, en el que la conversación y las preguntas ocupan un lugar central. No se trata de formular interrogantes cerrados o que encaminen desde respuestas breves, sino de promover preguntas abiertas que inviten a los niños y las niñas a explorar significados, a la mirada de distintas perspectivas y a la reflexión, la profundidad del pensamiento y que se dé una expresión de sentires. Incluso los silencios construyen significados. El maestro-, mediador, entonces, favorece la formación de una comunidad lectora que aprende a escuchar y construir sentidos compartidos a partir de la literatura.

La conversación literaria es un espacio de diálogo, de co-construcción de sentidos en el intercambio con otros, cuyo propósito es poner en juego diferentes puntos de vista. Las intervenciones surgen a partir de consignas planeadas por el maestro mediador, a través de preguntas que ayudan a ampliar la mirada inicial sobre la obra. Algunas de estas invitan a compartir las primeras impresiones sobre el texto, mientras que otras proponen detenerse en elementos más específicos, como los personajes, la relación entre el texto y la imagen, la

importancia simbólica de las ilustraciones o incluso detalles compositivos del libro, tales como la tipografía, la portada y las guardas con aquellas ilustraciones que se relacionan con el libro.

En este proceso, el diálogo se va convirtiendo en una oportunidad para lograr ampliar la mirada sobre la obra, pasando de los comentarios espontáneos a un análisis más detenido de sus múltiples dimensiones, como la narrativa, la estética-literaria y la visual, entre otras. De esta forma se llega también a generar un “círculo de lectura” desde el cual se quiere propiciar el intercambio de estas dimensiones, donde los niños y las niñas interactúen con el profesor y el texto, reconociendo cada detalle del libro, desde sus imágenes hasta de aquellos elementos formales, simbólicos, estéticos, que aportan sentidos y enriquecen las experiencias de lectura y desde allí brindan la posibilidad de interpretaciones compartidas.

Tal como lo plantea Chambers (2007), la conversación literaria permite que los niños y las niñas expresen pensamientos y sentimientos en torno a los textos, favoreciendo la reconstrucción de Significados y la creación de vínculos con sus propias vivencias. En esta misma dirección, Mercer y Littleton, citados por Munita (2020, destacan que *“esto es, un diálogo cooperativo basado en la confrontación de diversos puntos de vista, en el respeto y consideración de la opinión del otro, y en la progresiva construcción de acuerdos y consensos en el marco de un razonamiento colectivo.”*

Ahora bien, para que este tipo de conversaciones pueda darse en el aula, resulta imprescindible el papel de mediador. No se trata únicamente de propiciar el intercambio de perspectivas, sino de generar las condiciones para que los niños y las niñas encuentren en el libro múltiples puertas de la entrada a la interpretación. En este sentido Munita (2020) sostiene que para favorecer conversaciones significativas entorno a la lectura, el mediador debe diseñar

preguntas que permitan a los niños y jóvenes reflexionar sobre la obra desde distintos ángulos, retomarlas cuantas veces sea necesario hallar en ellas indicios que enriquezcan sus interpretaciones.

En este punto, resulta clave reconocer que las preguntas formuladas guardan una estrecha relación con las posibilidades que cada libro brinda para la formación de lectores. Incoherencia con actividades específicas mencionadas con anterioridad. Más allá de fijarse en el género al que pertenece la obra, sea narrativa, poética u otra, lo verdaderamente relevante es atender a las particularidades de cada texto, pues es allí donde se abre la puerta a ese valioso diálogo que un lector atento puede entablar, en lo que el libro comunica, los temas que pone en juego y las reflexiones que logra despertar. Y lo dicho con los autores: *“Abramos, entonces, espacios para discutir sentidos y compartir impresiones e interpretaciones con otros que han leído una misma obra, tal como sucede en la conversación literaria.”* (Munita, 2020, pág. 45).

5.1.3 Taller de lectura literaria

La lectura literaria se asume como una experiencia estética, que permite a los estudiantes no solo comprender los contenidos de los textos, sino también, y más relevante, hacer del acto de leer una vivencia que les permite recordar, soñar, re-crear, re-conocerse a sí mismos y a su realidad.

En ese sentido, el taller de lectura literaria es una estrategia que busca generar un espacio libre, en el cual los niños y niñas pueden explorar el ambiente, reflexionar, compartir expresar sus sentires y pensamientos de diversas maneras. Adicionalmente se busca desarrollar en los niños y niñas habilidades lectoras, como la comprensión, la creatividad, la imaginación, la expresión oral

y escrita entre otras, que resultan esenciales tanto para comprender el mundo inmediato que les rodea, como para descubrir otros mundos posibles de forma más placentera y amena.

Bajo la perspectiva de Ander (1991), el taller es un modelo de enseñanza-aprendizaje que busca generar experiencias vivenciales, donde los niños y niñas construyen su conocimiento a través del descubrimiento y el hacer, vinculándose con sus prácticas cotidianas y su entorno. Esto implica una confluencia entre lo práctico y lo teórico, donde el educador desempeña un papel fundamental mediante la acción y reflexión. En este contexto, todos son protagonistas, ya que los conocimientos se construyen de manera conjunta, convirtiendo a cada participante en sujeto/agente del proceso.

En ese marco, el taller de lectura literaria se concibe como una estrategia que favorece y dinamiza los momentos de lectura de niños y niñas, en donde el maestro actúa como un mediador que propicia dicho momento y que guía activamente esta experiencia. Asimismo, el taller es un espacio libre y seguro donde los niños y niñas aprenden haciendo, a través experiencias significativas que los atraviesan como seres humanos y se construyen mediante interacciones propias que subyacen en este lugar.

Se busca propiciar en ellos interacciones que los lleven al disfrute, al goce, a la construcción y comprensión de conocimientos, con el fin de transformarse asimismo y lo que les circunde. Se busca involucrar al lector como sujeto que pregunta, sugiere, persuade y construye. De esta manera la escucha como práctica pedagógica, da lugar a todos los que participan de la experiencia de leer y a su vez invita a los mediadores -maestros, a que aprendan a escuchar entre líneas, lo que significa dar espacio a reacciones, voces, gestos, silencios y formas también de ser lector.

Durante la lectura literaria, los personajes de las obras se convierten en protagonistas de diferentes situaciones de vida que sus lectores viven a diario, que nunca han experimentado o no supieron resolver en su momento. Proponen otras maneras de vivir e ir más allá de lo que se puede en la realidad y, en la voz de sus diferentes personalidades, muestran otra percepción de lo que nos rodea, permiten darle sentido a la existencia misma y hasta revelar aquello oculto en cada uno de nosotros (Petit, 2015).

El taller, en consecuencia, permite que la lectura no se reduzca al aislamiento individual, sino que se viva en conjunto como un espacio en el que los niños y las niñas dialogan con los textos, con sus compañeros y con el mediador, construyendo interpretaciones que no siempre coinciden, pero enriquecen la experiencia colectiva. La diversidad de voces que circula en un taller literario muestra que no existe una única manera de leer, sino que múltiples lecturas posibles que nacen de la sensibilidad la historia personal y la imaginación de cada participante. En esta misma línea, se reconoce que:

El taller literario se constituye en un dispositivo didáctico fundamental para articular la lectura y la escritura creativa en el ámbito escolar. Este espacio se propone como un escenario estético, lúdico y reflexivo que favorece la expresión personal de los estudiantes y su formación literaria, al permitirles narrar sus experiencias y construir sentido a partir de sus contextos (Peraza, 2019, pág. 2-17).

Asimismo, el taller literario otorga un lugar especial a lo corporal y lo emocional. Los gestos, los silencios, las risas o los suspiros se convierten en parte de la lectura porque la literatura toca fibras profundas que van más allá de la comprensión. Al permitir que los niños y las niñas expresen estas reacciones y emociones, el taller contribuye a que la lectura se sienta como algo propio y auténtico, que los vincula consigo mismos y con los demás.

De esta forma, el taller literario se reafirma como una apuesta pedagógica que busca transformar la lectura en una experiencia vital. Al abrir espacio para la expresión el diálogo y la imaginación, este recurso brinda la posibilidad de que los niños y las niñas puedan descubrir en la literatura un espejo y una ventana hacia la imaginación: un espejo en el que se reconocen a través de los personajes e historias, y una ventana que les permite ampliar sus horizontes y soñar con mundos posibles. De esta manera, es el taller literario no solamente aquel que fomenta el hábito lector, sino que también permite que se contribuya a la formación de sujetos críticos, sensibles y capaces de darle sentido a su propia existencia.

Por tal razón, entendemos que el taller, como aquel dispositivo que tiene una intención estética y pedagógica, en el que se cuidada no solamente el resultado final, sino que también el proceso que le da sentido. Abre con una motivación cercana una imagen. un objeto, una palabra que toque la experiencia, plantea consignas claras y abiertas que invita a la exploración, ofreciendo tiempos reales de lectura (oral, escrita y corporal), propicia la socialización respetuosa y un momento en el que se escuche al otro, y cierra con una devolución que pone las palabras a lo vivido y deja pequeñas rutas para hacer. Pues es así como el rol del maestro no es el de explicar la literatura, sino el del mediador y el lector que acompaña, mientras que los niños y las niñas se asumen como autores y lectores entre sí.

5.1.4 Diseño de ambientes

El ambiente cumple en el proyecto un papel fundamental, se inspira en la filosofía de Reggio Emilia, la cual lo privilegia y cataloga como el tercer profesor, puesto que comunica mediante la disposición de los objetos y la intencionalidad de quien lo organiza. El ambiente puede ser una fuente de riqueza, una estrategia educativa y un instrumento que respalda el proceso de aprendizaje. También debe ser un concepto vivo, cambiante y dinámico, lo cual

supone que el ambiente debe cambiar a medida que cambian los niños, sus intereses, sus necesidades, su edad y también a medida que cambian los adultos y el entorno en el que estamos inmersos.

El diseño de ambientes se constituye en una estrategia fundante de la experiencia, orientada al aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas. Este concepto se distancia de la idea de la organización física del espacio y los materiales y se asume, en su lugar, como un ambiente pedagógico en el que se disponen y confluyen un conjunto de condiciones físicas, sociales y culturales que favorecen experiencias, interacciones, sensaciones y emociones. Dichos elementos subyacen de la intencionalidad que los maestros y maestras tienen y consolidan para potenciar las capacidades de los niños y niñas. En este sentido, el maestro piensa en el diseño de ambientes partiendo del reconocimiento de sus intereses, expectativas y potencialidades (Durán y Martín, 2024).

Así, el diseño de ambientes se asume como una transformación con sentido de los espacios que se convierte en una oportunidad de encuentro entre los niños, niñas y maestros. Esto implica una serie de acciones y disposiciones pedagógicas por parte del maestro como la escucha, la observación y la atención a aquello que los niños y niñas hacen, dicen, imaginan, crean y juegan (Durán y Martín, 2014).

En este punto, resulta fundamental considerar que el diseño de ambiente no se limita a lo que el maestro organiza, sino que cobra vida en la medida en que los niños y niñas lo hacen suyo; a este proceso se le denomina “*apropiación del espacio*”. Esta concepción surge con los planteamientos de Vygotsky y Leontiev, y es entendida como un proceso por el cual cada sujeto toma la herencia cultural y social, la interioriza y la toma como base para su construcción y modo ser (Vidal y Pol, 2005).

Un diseño de ambiente cobra relevancia cuando cada niño y niña llega a un lugar del colegio, dispuesto intencionalmente para ellos, y lo siente propio; allí puede jugar, explorar, conocer, manifestar sus estados ánimo, interactuar y compartir con otros, de manera que todas esas experiencias construidas en ese espacio se vuelven significativas y simbólicas para ellos.

Entender el espacio educativo como lugar de encuentro y como soporte físico para crear relaciones como hecho estético, favorece el crecimiento mutuo de los sujetos que interactúan como comunidad educativa. Un espacio capaz de generar calidad y calidez en las relaciones, encuentros e intercambios en una idea de transparencia y democracia. Cada ambiente se configura como un paisaje, bajo una estética, unos materiales y unas acciones que los diferencian unos de otros.

El ambiente también es la confluencia del espacio físico y las relaciones que se establecen en él, los afectos, las relaciones interpersonales entre niños y adultos, entre los miembros de la comunidad. Visto así, el ambiente es un todo en el que concluyen objetos, olores, formas, colores, sonidos y personas que habitan y se relacionan en un determinado marco físico que lo contiene y, al mismo tiempo, es contenido por todos estos elementos que laten dentro de él como si tuviera vida. Por eso se dice que el ambiente “habla”, nos transmite sensaciones, nos evoca (Corvalán, 2005)

Ahora bien, Chambers (2007) plantea la idea de que toda experiencia de lectura ocurre en un lugar, mismo que resulta determinante en la manera en que leemos: el nivel de placer que experimentamos, la disposición, la concentración y el interés. Dicho espacio, junto con otros elementos como el adulto facilitador, constituye lo que Chambers denomina el círculo de lectura.

En el proceso de construcción de este círculo y contexto social de lectura, subyacen una serie de elementos que, para el abordaje de esta categoría, nos concierne resaltar. En primera instancia, Chambers, (2007) plantea la idea de que es fundamental contar con un ambiente de lectura favorecedor para los lectores, tarea que se convierte en imperativa para los adultos mediadores.

Con el propósito de que dicho ambiente resulte favorecedor para los encuentros lectores, es esencial una exhibición adecuada de los libros, pues esta le otorga notoriedad, estimula el interés y termina influyendo en la actitud mental de los lectores que lo ven (Chambers, 2007). Pero, ¿de qué depende esta exhibición? En primera instancia, de una adecuada selección, disposición y accesibilidad de los libros, así como de un diseño apropiado que logre atraer y enganchar a los niños y niñas, de manera que sientan el deseo de explorar con detenimiento los libros que allí se disponen (Chambers, 2007).

Otro aspecto relevante son las áreas de lectura, entendidas como espacios propios para la lectura. No se trata de bibliotecas, sino de lugares pensados y diseñados exclusivamente para la lectura caracterizados por ser agradables, atractivos y confortables. Al ser pensados única y exclusivamente para la lectura, propician mucho más los tiempos de lectura, los cuales se relacionan intrínsecamente con la atención, el interés y el placer que genera la lectura consciente. Recordemos que, como afirma Chambers, (2007) leer trasciende de la idea social de pasar los ojos por palabras impresas para descifrarlas; leer es, en realidad, un proceso de conquistas y éxitos, mismas que se generan en el tiempo y el espacio que los lectores le dedican a la lectura, las cuales son atravesadas por las acciones y momentos que propician los adultos mediadores.

Brindar un ambiente como un espacio acogedor y atractivo, no solo fomenta el interés en la lectura, sino que también facilita un vínculo emocional con los textos, lo que puede llevar a una reflexión crítica y más profunda. Además, un ambiente bien diseñado propicia la interacción y el diálogo sobre lo leído entre pares y adultos

Magendzo (2004) sostiene que el ambiente de lectura debe ser un espacio de encuentro entre el lector y el texto, permitiendo la construcción de significados y la apropiación del conocimiento. Para lograr esto, es esencial considerar varios elementos clave en el diseño de estos espacios. La iluminación natural y cálida no sólo es beneficiosa para la salud visual, sino que también crea un ambiente más agradable y estimulante.

Es muy importante que los libros y otros materiales de lectura estén al alcance de los niños y niñas. Esto para promover y estimular la autonomía, por otro lado, brindar el acceso a una variedad de textos, enriqueciendo la experiencia lectora. Crear un ambiente de lectura acogedor y estimulante puede fomentar una experiencia lectora enriquecedora y significativa. Además de estos aspectos, es importante considerar la organización del espacio.

Un aula bien organizada, con áreas claramente definidas para diferentes actividades, puede ayudar a los niños y las niñas a concentrarse mejor y a sentirse más cómodos. Un ejemplo de esto es que se pueden crear rincones de lectura con estanterías bajas llenas de libros, cojines y alfombras para que los niños y las niñas puedan sentarse y leer de manera cómoda. También una alternativa es un ambiente para tener asambleas con el grupo donde los niños y las niñas puedan compartir sus pensamientos y opiniones sobre lo que han leído.

Es esencial que los docentes fomenten un ambiente de respeto y apoyo mutuo donde los niños y las niñas deben sentirse seguros para expresar sus ideas y opiniones sin temor a ser

juzgados. Dentro de los ambientes se deben pensar para ser espacios motivadores y sobre todo que recojan los intereses de ellos.

El diseño de ambientes para la lectura en el aula es un aspecto crucial para fomentar el interés y fortalecer el vínculo afectivo por la lectura en los niños y las niñas. Un espacio bien diseñado, con una iluminación adecuada, mobiliario cómodo, colores atractivos, recursos accesibles y una buena organización, logra que la experiencia de lectura sea más enriquecedora y significativa. Como señala Magendzo (2004), estos espacios deben ser diseñados para facilitar el encuentro entre el lector y el texto, promoviendo así la construcción de significados y la apropiación del conocimiento.

6. Propuesta pedagógica

Tal como se menciona al inicio de este documento, la propuesta pedagógica que desarrollamos en el Colegio Minuto de Dios Siglo XXI emergió de la necesidad de transformar la forma en que se les acerca a los niños y niñas a la lectura literaria. Con el propósito de propiciar un encuentro placentero con la literatura a estudiantes de primer grado, se establecieron y diseñaron diez talleres literarios organizados en diferentes fases. Estas buscaban generar espacios de exploración y diálogo en torno a las emociones, las situaciones y conflictos cotidianos, al tiempo que permitían indagar y ahondar en los intereses de los niños y niñas, reconociendo que sus acciones y participación activa daban vida al mundo interior que habita en los libros.

Esta propuesta pedagógica se entiende, así como aquella estrategia que orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de la autonomía y de los principios filosóficos, y pedagógicos que orientan la práctica pedagógica. Esto permitió proyectar el tipo de estudiantes

que se buscaba formar y establecer así las estrategias que permitirían cumplir a cabalidad los propósitos establecidos (Ministerio de Educación Nacional de Ecuador, s.f.).

En consonancia con lo anterior, y concluyendo esta introducción, la propuesta que se desarrolló se asume como un camino con sentido hacia la formación de lectores autónomos, críticos y reflexivos frente a sus emociones, a las situaciones sociales y la cultura misma; reconociendo en la literatura un medio por el cual se acercan, comprenden y, de ser así, transforman su ser y su contexto inmediato.

6.1 Estructuración de talleres de lectura literaria

Los talleres literarios de este proyecto pedagógico se estructuraron de la siguiente forma:

ESTRUCTURA TALLERES LITERARIOS PROYECTO PEDAGÓGICO LECTORES AVENTUREROS		
Fases	Talleres	Momentos
DAR DE LEER	1: Picnic Literario.	Exploración
		Lectura en voz alta
		Conversación literaria
	2: Un Encuentro Bajo el Árbol Literario	Lectura en voz alta
		Exploración
		Conversación literaria
	3: Te regalo un momento de lectura	Exploración
		Lectura en voz alta
		Creación
REFLEJOS DE MI HISTORIA	4: Cuentos que me encuentran: un viaje en nichos de lectura	Exploración por las instalaciones
		Exploración por nichos de obras literarias
		Conversación literaria
		Lectura en voz alta
		Lectura en voz alta

	5: El espiral de la vida un taller literario para abordar el duelo y el ciclo de la vida	Conversación literaria
	6: Una historia para pensarnos en familia	Lectura en voz alta
		Conversación literaria
		Creación
EXPRESIÓN DE MIS SENTIRES (EMOCIONES CONFLICTOS)	7: Leer para sentirnos: un taller literario para explorar la complejidad de las emociones	Exploración
		Lectura en voz alta
		Conversación literaria
		Lectura en voz alta
	8: La ira tiene cola: un taller literario para dialogar y reflexionar sobre la complejidad de las emociones	Conversación literaria Creación
	9: Abracemos y soltemos nuestras preocupaciones	Exploración del espacio
		Lectura en voz alta
		Creación y conversación literaria
	10: Leo autónomamente: el compartir de historias	Lectura en voz alta
		Conversación literaria
		Entrega de menciones de honor

Los libros a los cuales tuvieron acceso los niños, para explorarlos, leerlos y disfrutarlos en cada taller están relacionados en el **Anexo 1**.

Las planeaciones de los talleres literarios se incluyen como parte de los anexos (**Ver anexo 2**) con el propósito de ofrecer una mirada más amplia sobre el proceso de diseño y el desarrollo de cada encuentro. En ellas se pueden apreciar el propósito pedagógico que orienta los

talleres y estrategias propuestas para propiciar experiencias significativas de lectura y la participación de los niños y las niñas, así como la particularidad de los momentos.

6.2 Fases

El proyecto se organizó en fases en las cuales se hacían unos énfasis que caracterizaban los talleres, así:

6.2.1 Fase 1 “Dar de leer”

La fase “Dar de leer” se buscó que los niños se acercaran de manera libre a distintos tipos de textos literarios, reconociendo sus propios intereses y gustos como lectores, de esta forma se fortalecía la autonomía, pues cada uno determinaba el deseo de leer según su necesidad o interés. Fue una invitación abierta, afectiva y libre para acercarse a los libros desde la curiosidad, el deseo y el gusto. Se consideró, en esta etapa inicial, que leer no es una tarea, sino una experiencia latente que se siente y se vive con los sentidos.

Dar de leer no fue solo poner un libro en las manos de un niño, sino crear las condiciones para que el encuentro con la lectura sea significativo, cálido y cercano. Estas condiciones las generamos nosotras, mediadoras de lectura, diseñando un ambiente acogedor y estéticamente atractivo y simbólico que invitaba a la observación, a la escucha y el deseo de exploración. También aseguramos tiempos específicos para la lectura, fuera de interrupciones y prisas, así como una escucha atenta, una observación cuidadosa y la compañía adecuada en cada situación.

Se cuidó la selección de obras, contemplando diferentes temas, géneros y formatos, con el fin de que cada lector encontrara aquella obra que le pareciera más idónea y atractiva. Es así como durante este proyecto pedagógico se les presentaron a los niños y niñas un total de 80 obras literarias. Y con estas condiciones las cuales favorecieron conversaciones literarias donde se

compartieron sentires y construyeron sentidos colectivos, además de propiciar tanto lecturas en voz alta, como lecturas compartidas, de manera no impuesta.

Ahora bien, se asume que el vínculo con la lectura se construye en un entorno de afecto y de cercanía, ya que es una experiencia emocional que se desarrolla en relación con otros (Reyes, 2007). En este sentido, la escuela, y en particular las maestras en formación tienen el deber de propiciar ambientes y espacios donde los niños y niñas puedan explorar libremente una diversidad de libros de manera significativa.

De esta forma propiciamos que los niños y niñas reinterpretaran el mundo, además de explorar sus emociones, pensamientos y sentimientos. Como mediadoras de lectura, siendo quienes creábamos los espacios para que ese encuentro entre los niños y los libros de manera genuina, placentera y significativa, fuimos quienes acompañamos la exploración, observamos con atención los gestos, los intereses, escuchamos activamente las preguntas de cada niño, para ir identificando qué tipo de textos les atraen más, qué cuentos los emocionan, qué ilustraciones despiertan sus intereses. Como lo menciona Colomer (2005), *“La literatura infantil tiene la capacidad de acompañar la construcción de identidad y de abrir la puerta a múltiples formas de comprenderse y comprender el mundo”* (p. 17)

Esta fase está conformada por tres talleres literarios: “Picnic Literario”, “Explorando un bosque literario” y “El libro Sorpresa”. Cabe recalcar que la exploración no se limita únicamente a esta fase, pues, reconociendo que el placer de leer emerge del acercamiento y exploración a diferentes obras literarias, al inicio de cada fase se planteó un taller de exploración. La diferencia entre ellos radica en el propósito que se buscó incentivar en cada uno, en correspondencia con el tema central de cada fase.

6.2.2 Fase 2 “Reflejos de mi historia familiar”

La Fase II, titulada “Reflejos de mi Historia familiar”, buscó seguir brindando y promoviendo espacios de mediación lectora que conectaran a los niños y niñas con sus vivencias familiares, atravesadas por cuestiones culturales y sociales, propiciando una comprensión más profunda del mundo en el que se encuentran inmersos.

En particular, esta fase buscaba generar vínculos afectivos entre los niños y niñas, sus historias de vida familiares y los libros. A partir de las historias que son contadas en los libros, se buscaba que los niños y niñas generaran procesos identificatorios, destacando al libro como un espejo que nos invita a vernos, sentirnos y narrarnos, generando así un goce y un placer pleno en el acto de leer.

En este orden de ideas, la literatura se convierte en el medio por el cual los niños y niñas tienen la posibilidad de explorar mundos imaginarios donde se fusiona la realidad y la fantasía, de manera tal que se enriqueció la experiencia lectora a través del placer. Cuando los niños y niñas se identifican con las historias y los personajes que los textos literarios presentan, comprenden mejor sus propias vivencias, hecho que les permite tanto imaginar y recrear mundos posibles, como comprender su entorno y su cultura (Velazco y Espinoza, 2022).

Ahora bien, esta fase II se entrelazó con la Fase I, en la que se propició una exploración libre de los libros desde los intereses y gustos de los niños y niñas. Esta primera aproximación permitió que el encuentro con la literatura se viviera desde la curiosidad y el asombro. A partir de esto, la fase II retoma la exploración como punto de partida, pues se comprende que el placer de leer emerge cuando los niños y niñas entran en contacto pleno y abierto con los libros. Por ello, el primer taller de esta, y la siguiente fase, mantiene esa dimensión exploratoria que abre

caminos hacia nuevas lecturas, nuevas editoriales y nuevos autores que permite consolidar y diversificar un acervo literario en los niños y niñas.

La literatura, especialmente la de autores como Anthony Browne, Paloma Valdivia, Ian Falconer y Cornelia Spelman, entre otros, les brinda a los niños y niñas la posibilidad de encontrarse con situaciones cotidianas y familiares, presentadas desde la sensibilidad, la cotidianidad y un acervo estético y lingüístico que abre vía a procesos de reflexión e identificación con cada historia de vida. Como señala García, (2018) la literatura posibilita experiencias de comprensión, reconfiguración personal, emociones y sentimientos que subyacen a raíz de los procesos identificatorios y del acceso a otras configuraciones sociales.

Es así como, por medio de estas obras, se llevó a cabo la orientación de los talleres literarios, en los que la mediación de nosotras, las maestras en formación, da apertura a conversaciones emocionales, a construir significados y habitar las propias historias desde otras historias.

Esta fase está compuesta por los siguientes talleres: “Cuentos que me encuentran: un viaje en los nichos de lectura”, “El Espiral de la vida: un taller literario para abordar el duelo y el ciclo de la vida” y “Una historia para pensarnos en familia”.

6.2.3 Fase 3 “Expresión de mis sentires (emociones-conflictos)”

Finalmente, la fase III “Expresión de mis sentires”, estuvo conformada por cuatro talleres literarios: “Leer para sentirnos”, “La ira tiene cola”, “Abracemos y soltemos nuestras preocupaciones” y el taller de cierre “Leo autónomamente: el compartir de historias”. Para el desarrollo de esta fase fue relevante acercarnos a la mirada de Martha Nussbaum, quien contempla que las emociones no son simples impulsos pasajeros o reacciones instintivas, sino

pensamientos que revelan la forma en las que las personas comprenden y valoran el mundo que las rodea. En palabras de la autora las emociones “desempeñan un papel en la percepción del daño moral en una serie de motivos para actuar” (Pinedo Cantillo y Yáñez Canal. 2017, pág.58): por lo tanto, son valoraciones críticas que expresan lo que consideramos valioso y digno de cuidado.

Bajo esta comprensión, la fase se centró en propiciar experiencias de lectura donde los niños y las niñas pudieran reconocer, nombrar y compartir sus emociones, así como aquellos conflictos internos que surgían tanto en su vida cotidiana como dentro aula. Esta fase se tejió con la fase I y la fase II, donde se había propiciado la exploración libre de los libros desde los intereses y gustos de los niños y niñas, y con fase II, en la comienza a relacionar. Es así como esta brinda en la curiosidad se profundizó, dando paso a una lectura más íntima en la que el reconocimiento de uno mismo tomó protagonismo. En estas experiencias, las emociones emergen no solamente como tema de lectura, sino que involucran una experiencia viva, compartida y reflexionada.

En este recorrido, la literatura se ha vuelto un refugio, un medio por el cual los niños y las niñas movilizan sus sentires y pensares. Las historias permiten en los niños poder nombrar aquello que sienten, comprenderlo y compartirlo. Se abren espacios de conversatorio donde las emociones dejan de ser cosas que se ocultan, para transformarse en parte de lo que somos, en algo que puede ser contando y abrazado.

Como lo expresa Yolanda Reyes (2020), “La literatura no solo permite sacar esos monstruos interiores de los niños para mirarlos fijamente y domesticarlos, sino que brinda a los adultos sensibles un escenario diferente al de la vida real para escucharlos y conversar con ellos”

(p.91). En este sentido, los talleres de esta fase se convierten en espacios en donde la palabra se ve reflejada y encuentra fuerza, y donde los adultos estamos invitados no solo a leer con ellos, sino a escucharlos con el corazón abierto.

Así, durante esta fase, las experiencias de la lectura fueron acompañadas de momentos para conversar, dibujar, representar o escribir aquello que sienten. A veces, una imagen o un silencio también dicen mucho más. Por eso, se propone una mediación respetuosa, donde cada niño pueda expresarse desde su sus adentros y su lenguaje.

Desde esta perspectiva, los talleres de lectura fueron escenario donde la palabra se llenó de sentido y las emociones emergieron no solo como tema de conversación, sino como unas experiencias vivas que unieron la razón, la sensibilidad y la imaginación. En este cierre se ha dado un recorrido de la literatura, en el cual permitió que cada niño cada niño encontrará la lectura un lugar para pensar sus emociones, habitarlas con conciencia y reconocer en ellas una puerta hacia el conocimiento de sí y de los otros.

7. Análisis de resultados

Para el análisis de la propuesta desarrollada se toman como categorías iniciales las mismas que se tomaron como categorías en el marco conceptual, a saber: lectura literaria, mediación de lectura literaria y el placer de leer, pero para cada una se irán presentando subcategorías y categorías emergentes.

7.1. Lectura Literaria

La lectura literaria fue una oportunidad para el disfrute y el goce pleno de la lectura, además de permitir la interpretación y análisis de textos literarios. A través de ella, los niños y las

niñas se sumergieron en experiencias que les posibilitaron tanto, conocer y conectar con el mundo y contexto en el están inmersos, como explorar aquellos mundos imaginarios que son posibles.

Asimismo, fue una manera de construir modos de sentir, entender, concebir y deconstruir emociones y sentimientos que emergen a medida que los niños y niñas se acercan a distintas narraciones. Fue una oportunidad para descubrir que la lectura no se aborda únicamente desde lo normativo y convencional, sino también desde la sensibilidad, el gusto y los afectos.

En la experiencia pedagógica de la que trata este análisis, la categoría de lectura literaria se analiza a través de tres subcategorías: Tejiendo historias, Exploración del mundo de los libros y Diálogo con las obras.

7.1.1. Tejiendo historias

Cuando los niños leen juntos, los libros se convierten en espacios compartidos donde emergen nuevos significados, sentidos y formas de comprender el mundo. En este punto, la lectura deja de ser un acto individual y se transforma en un proceso colectivo de construcción cultural.

Durante el taller 1, correspondiente a la fase 1 los niños y las niñas no se limitaron a leer lo que los libros “decían”, sino que, en un proceso creativo, resignificaron las obras desde sus propios marcos de referencia. Al clasificar ciertos libros como de “terror”, aunque no estaban escritos bajo esa intención, demostraron que la lectura literaria no se agota en el texto, sino que se transforma en un acto de interpretación subjetiva atravesado por la imaginación, los afectos y la experiencia personal. Al observar colores oscuros, animales grandes o escenas nocturnas,

expresaron: “*Este también es de terror, porque pasa en un bosque*” o “*todo lo que pasa de noche es más tenebroso*”.

La experiencia de la lectura literaria implica un sujeto sensible, dispuesto a dejarse transformar por lo que leer. Como experiencia sensible, la lectura se convierte en una práctica que permite al lector encontrarse consigo mismo: reconocerse y reflexionar sobre quién es, al mismo tiempo toma distancia para mirarse desde otros lugares.

Es aquí que, la lectura concebida como experiencia sensible cobra sentido, pues moviliza la emoción estética, que es aquella que permite establecer “conexiones con nuestra particularidad de sujetos y explorar nuestras experiencias” (Reyes, 2007 p. 118). La lectura en la infancia crea un espacio para construir y encontrar significado en cuanto a lo que les rodea.

En este ejercicio de tejer historias se revela que los niños y las niñas no son receptores pasivos de narraciones, sino constructores de sentido que dialogan con el mundo simbólico propuesto por los libros. La literatura, en este caso, se convierte en un territorio abierto, donde los lectores pequeños crean mundos posibles, ponen en juego sus emociones y construyen nuevas formas de nombrar lo que sienten o lo que temen.

Evidencia de esto se presentó en el taller 7 de la fase III. La lectura en voz alta del libro “*Ramón Preocupón*” el cual propició una conversación literaria que se apoyaba en objetos simbólicos: los pompones, que representaban las preocupaciones, y las velas LED, que simbolizaban consuelo tras compartirlas. Con base en esta dinámica, los niños y niñas comenzaron a relacionar la historia de Ramón con sus propias experiencias: Thiago, por ejemplo, comentó:” Una vez tuve una pesadilla de monstruos... había una señora en la oscuridad, y había un monstruo que salió de la nada. La señora se asustó mucho porque no lo había podido ver”.

Isabella añadió: “muchos de nuestros sueños nacen de la imaginación”; mientras que Violetta manifestó: “yo le cuento las pesadillas a mi mamá, porque ella hace algo para no me den más y también le cuento a mi abuelita”. Estas intervenciones dieron paso a la reflexión colectiva sobre la importancia de tener personas que nos escuchen y nos apoyen, tal como Ramón que encontraba consuelo en su familia. Así, la literatura se transformó en un medio por el cual los niños pudieron identificar, nombrar y resignificar sus temores a través del diálogo y el compartir experiencias.

La lectura literaria permitió a los niños identificar qué les ocasiona sentimientos de miedo y tristeza, como en el caso de Violetta, quién se acercó a la maestra en formación Alejandra durante el taller 6 de la fase II, cuando se leyó el libro “Es así” de Paloma Valdivia. Este sería el caso que marcó un momento muy especial: al observar que la portada y varias páginas del libro eran de color rosado, Violetta compartió que ese color le recordaba a su abuelito, quién había fallecido, justo un día antes de pintarle su habitación de ese tono, que era su favorito. Con voz entrecortada dijo “cada vez que veo el rosado lo recuerdo” y que, aunque la tristeza la acompañaba, ese color se había convertido en una forma de mantenerlo presente.

Más allá de “comprender” la historia, lo que ocurrió fue un proceso de reapropiación simbólica. Violetta no se limitó a fijarse en la estética del libro, ni en la trama de la narración, sino que resignificó aquel color rosado desde su propia experiencia, dotándolo de un valor íntimo y afectivo. En este gesto, el libro no fue quien le otorgó el sentido al color, sino que fue ella misma quien desde su vivencia, lo fue transformando en un símbolo de memoria y amor.

Esto coincide con lo que menciona Petit (2015), quien sostiene que la lectura permite “inventar una continuidad entre lo que uno es y lo que aún no sabe que puede ser”. En este

sentido, al tejer historias, los niños no sólo exploran las posibilidades de la literatura, sino que también empezaron a narrar de sí mismos desde lo vivido y lo imaginado.

De esta manera, este diálogo muestra cómo los niños y las niñas se convierten en intérpretes activos, capaces de dar nuevos significados a lo que leen, tejiendo un puente entre la obra y su mundo emocional. En el caso de Violetta, el color rosado trascendió el papel y se convirtió en un refugio simbólico para narrar su vínculo con su abuelo.

Es así como la lectura literaria se revela no solo como un acto de disfrute, sino como aquel espacio profundo de construcción subjetiva, donde los niños y niñas reelaboran sus emociones y encuentran en los libros un medio para narrar sus historias. Al compartir sus interpretaciones, los niños y niñas logran entrelazar con sus compañeros y con los adultos mediadores construyendo un territorio común en el que la literatura fue el puente de encuentro, reconociéndose como protagonistas en la creación y transformación del mundo, partiendo de la reflexión de los hábitos y situaciones cotidianas.

7.1.2. Explorando el mundo de los libros

En la realización y puesta en marcha de nuestro proyecto pedagógico, se propició el acercamiento y exploración de la literatura, para lo cual se diseñó una fase dedicada exclusivamente a la exploración del mundo de los libros, en la cual se propiciaron espacios para que los niños y niñas pudieran descubrir y dejarse seducir por todo aquello que ofrece y plantea la literatura. Estos espacios no se limitaron a la lectura del texto escrito, también incluyeron la posibilidad de acercarse a la estética y el lenguaje simbólico que constituye la literatura, por medio de las ilustraciones. Con esto, se buscaba que los niños y niñas conectaran, a su vez, con su mundo interior, es decir, sus emociones y situaciones de vida, lo cual plantea la necesidad de

volcar la mirada hacia la experiencia participativa de los sujetos que leen y disfrutan las obras literarias,

Para cada taller literario, realizamos un trabajo minucioso sobre la selección de obras. Al respecto, señala Chambers (2007) que un buen proceso de selección garantiza en gran parte el éxito del proyecto docente con los textos literarios. Así, se consideraron pertinentes los cuentos seleccionados porque tienen calidad estética, de forma que, presentan un lenguaje metafórico que permite establecer relaciones, desde la subjetividad, con situaciones diversas. En este sentido en la calidad estética se resaltan, las ilustraciones como elemento importante para que los niños y las niñas puedan realizar lectura de imágenes; el tipo de letra que permite una mejor visualización de lo que está allí escrito y que les permite leer al mismo tiempo que escuchan la lectura y los colores que dinamizan el cuento, llama la atención y hace más interesante el acercamiento al cuento. Se buscó un equilibrio entre la realidad cercana de los lectores y las realidades lejanas, generando la posibilidad, no solamente de acercarse a nuevos conocimientos sino dando apertura a una multiplicidad de esencias interpretativas.

En cuanto al criterio estético, es importante aclarar, siguiendo a Fons (2004): “que la calidad estética comprende los aspectos retóricos, poéticos o estéticos del lenguaje y se atiende a la capacidad del texto escrito para expresar sentimientos, provocar ambigüedades y crear mundos imaginarios, buscando la mejor forma de expresarlos”. Es decir que sus componentes, además de persuadir a los lectores, le otorgan belleza y vivacidad al texto, lo cual genera en los lectores otras formas de comprender los textos y relacionarlos con sus experiencias.

Igualmente, que: “la calidad estética de la producción artística mediada por la palabra y por otros sistemas de representación, recrea e inventa realidades, al tiempo que transmite y

propone la construcción de sentidos de la acción humana” (Rojas et al., 2021, p.3). No basta con que las imágenes den vida al texto, también hace falta que la palabra otorgue significado al texto, de esta forma los niños y las niñas tienen un punto de partida o una referencia que utilizan para recrear sus pensamientos, sus emociones y convertirlas en una forma de expresión que implique otorgar su propio significado.

Dentro de las obras seleccionadas se abordaron temas como la amistad, la familia, las emociones, el terror, la naturaleza, la fantasía, la diversidad, el duelo y la vida, entre otros aspectos culturales y sociales. Del mismo modo, los autores que más se destacaron en este proyecto fueron Anthony Browne, Jairo Buitrago, Amalia Low, David Mackee, Jimmy Liao, Max Velthuijs e Ian Falconer. Las principales editoriales fueron Grupo Norma, Fondo de Cultura Económica, Loquileo, Ekaré y Babel libros, entre otras. Durante los diez talleres realizados se les permitió la exploración de **80** obras literarias, que los niños no habían tenido antes la oportunidad de leer. **(Ver anexo 1)**

Las ilustraciones jugaron un papel fundamental al invitar a los lectores a mirar más allá de lo evidente; se trata, pues, de una observación que permitió establecer conexiones de diferentes índoles. Por ejemplo, en el taller 7 de la fase III, una de las maestras en formación leía, junto con Martín, el libro “Willy y Hugo”. Allí se hacía hincapié sobre los objetos simbólicos presentes, como el saco de Willy, las bananas, o las fotografías de fondo. En medio de esta lectura, Martín identificó una relación intertextual entre la familia que aparece en el zoológico y la familia del libro de los cerdos. Esto evidenció cómo las ilustraciones que constituyen los libros de Anthony Browne invitan a los lectores a observar con detenimiento, descubrir elementos ocultos y construir nuevos significados que aportan al mundo interior de cada ser.

A propósito de la construcción de lectores autónomos, uno de los aspectos que se evidenció durante el proyecto fue el bagaje y/o acervo literario que los niños y niñas fueron construyendo. Un ejemplo de ello se presentó en el mismo taller mencionado anteriormente, con el mismo niño. Durante el momento de exploración notamos que Martín no lograba elegir entre los libros “Willy y Hugo”, “¿cómo te sientes?” y “Willy el Tímido”. Tomaba un libro y luego el otro, los hojeaba con detenimiento y los dejaba nuevamente sobre la tela. Inmediatamente una de nosotras se acercó y, al preguntarle qué era lo que pasaba, respondió que no sabía cuál elegir porque todos eran de su autor favorito, Anthony Browne. Este acto de reconocimiento del autor refleja que Martín creó un vínculo con la literatura.

Cabe recalcar que, al inicio de este proyecto, Martín desconocía al autor, pero con el paso del tiempo se fue transformando. Taller tras taller, fue conectando con los protagonistas de sus historias, tal vez porque su personalidad se asemeja a la de Willy, por ejemplo, alguien tímido pero valiente, que observa el mundo con cautela y sensibilidad. Para Martín este personaje se convirtió en un espejo que refleja su personalidad y mundo interior.

Ahora bien, la exploración autónoma de libros permitió a los niños y niñas interactuar libremente con los textos, al manipularlos, hojearlos, explorar sus imágenes, decidir cuáles leer y cómo, si sólo o con otros. Una evidencia de ello se dio en el mismo taller, cuando un pequeño grupo de cinco niños decidió reunirse en un rincón del salón de juegos para realizar una lectura compartida, después de haber decidido cuál iban a leer. De manera espontánea se organizaron para que cada uno leyera una parte del cuento. Danna, con seguridad, tomó la iniciativa y propuso el orden de lectura, asignado páginas a Tiago, Violeta, Isabel y Laura. Todos aceptaron con entusiasmo, mostrando un deseo genuino de participar y de escucharse mutuamente. Mientras lo hacían, se acompañaban con paciencia y apoyo mutuo. Cuando alguno se detenía o

se equivocaba, los demás lo guiaban, señalando con el dedo el lugar por donde debía continuar. Fue un momento especial para compartir, emocionarse y crear vínculos.

El libro elegido por el grupo fue “*Olivia*”. Isabel, con voz clara, leyó el título y provocó que todos se acomodaran aún más cerca, como si quisieran abrazar la historia desde su inicio. Tiago que continuó comenzó la narración presentando a Olivia como “muy buena para cansar a la gente”, lo que desató risas cómplices entre sus compañeros. Así Laura continuó la lectura señalando que Olivia vivía con su mamá, su papá, su hermano, su perro Perry y un gato llamado Edwin; que el nombre del gato dio en los niños nuevas carcajadas, con un nombre totalmente humano para un gato, reforzando la complicidad entre ellos. Entre risas y comentarios, iban destacando lo que más llamaba su atención del libro, compartiendo aquello que les divertía y despertaba curiosidad. Fue un instante lleno de complicidad, cooperación y alegría alrededor de la literatura.

La experiencia evidenció que explorar el mundo de los libros no se reduce a la lectura individual. En esta ocasión, la literatura abrió caminos hacia la convivencia y la construcción colectiva, donde las ilustraciones, los personajes y hasta los detalles más pequeños (como el nombre de un gato) se convirtieron en detonantes de conversación, alegría y complicidad. Leer juntos se transformó en otro: un lugar simbólico en el que los niños y niñas descubrieron que la lectura no sólo se mira o se escucha, sino que les permite también ser vivida con los otros, dialogada, creando entre ellos lazos que fortalecen tanto la experiencia lectora como las interacciones.

De acuerdo con lo anterior es importante señalar que, de la mano de esta exploración, el diseño de ambientes se convirtió en un precursor de dicha exploración. Nosotras, como

mediadoras de lectura, pensamos cuidadosamente cada uno de estos espacios: rincones acogedores, círculos y nichos de lectura, entre otros, que paulatinamente fueron configurándose y armonizándose con mayor sentido.

La intención de toda esta construcción fue despertar la curiosidad de los niños y niñas en relación con los libros y la literatura y, a la vez, favorecer en ellos la capacidad de observar, analizar, reflexionar y, sobre todo, interpretar con libertad. De esta forma, los espacios se transformaron en lugares de encuentro y diálogo entre los textos, los niños y niñas y sus propias experiencias.

Los libros le posibilitan al niño una nueva lectura del mundo porque le muestra aquello que no pueden ver y mediante sus vivencias logran confrontar lo leído con su realidad y así construyen su propia visión del mundo movilizándolo su pensamiento y su emocionalidad.

Esto cobró vida en diferentes talleres literarios de exploración que se realizaron. Por ejemplo, en el taller 4 perteneciente a la fase II, propiciamos una lectura compartida en la que Ana María compartió un libro que había leído durante el momento de exploración.

Con gran entusiasmo presentó el libro “Olivia recibe la navidad”. relató que trataba sobre cómo Olivia recibía y organizaba la navidad junto a su familia. Nos comentó, además, que lo que más les había cautivado del libro eran las partes chistosas. Mientras hablaba, mostraba las ilustraciones, presentando, por ejemplo, la página en la que Olivia le da como regalo a sus papás un retrato, o aquella en la que Olivia aparece bailando con un hombre; también una página en la que se muestra el árbol de navidad destrozado, y ella enredada en las luces, etc. Esto venía acompañado de carcajadas espontáneas que empezaban a ser contagiadas por los demás niños y niñas, creando así un ambiente agradable, acogedor y envolvente en torno a la lectura literaria.

Con ello la niña trataba de realizar conexiones entre las expresiones enunciativas, los diferentes momentos del texto y sus experiencias de vida.

7.1.3. Diálogo con las obras

Cuando los niños y las niñas dialogan con las obras literarias, los libros se convierten en un espejo y ventanas en donde emergen significados que trascienden el texto. Es así como la lectura se constituye en una experiencia profundamente vinculada con la vida y los sentires de quienes leen, que en este caso son los niños y las niñas. Por lo tanto, el diálogo literario se configura como un espacio de elaboración simbólica, de reconocimiento de sí, donde se reconoce que detrás de aquellas subjetividades que se configuran, existen diversos procesos, resultados de una práctica social y cultural. En este sentido, el lector es un constructor de significado, analizando cómo el texto presenta la historia, los personajes y el mundo narrado, para llegar a una interpretación personal y reflexiva.

Esto se hizo evidente en el taller “Una historia para pensarnos en familia”, correspondiente a la fase II del proyecto. Durante este taller, los niños iniciaron una conversación a partir del cuento “*El libro de los cerdos*”, de Anthony Browne, en el que reflexionaron sobre la colaboración en el hogar y la distribución de las tareas familiares. Las preguntas de mediación formuladas por las maestras en formación fueron las siguientes: “¿*Han vivido una situación similar en su familia?*” o “¿*Qué hacen en su casa cuando alguien no colabora en la casa?*” despertaron diversos diálogos. Algunos niños comentaron que colaboraban en las labores como barrer o trapear; otros como Carlos, confesaron que, aunque no podían ayudar mucho, iban a hacerlo cuando fueran más grandes. También aparecieron otras intervenciones espontáneas, como que no ayudaban porque preferían jugar con sus amigos. Dichas intervenciones fueron

retomadas para girar hacia la reflexión colectiva, reafirmando que el cuidado del hogar es una responsabilidad compartida y que no puede ser solo una responsabilidad de la mamá.

Sin embargo, uno de los momentos más significativos, y que da cuenta de ese diálogo con las obras, emergió durante el taller cuando Laura eligió leer el cuento *“El divorcio de mamá y papá oso”*. En la conversación literaria, ella fue reconociéndose a sí misma en la historia. A medida que avanzaba en la lectura, compartió que sus padres se habían separado y que esta experiencia la hacía sentir identificada con Dina la protagonista del cuento. Recordó que su papá la recogería para compartir juntos actividades como ir al centro comercial e ir a comer, y expresó, con tristeza cuánto lo extrañaba. También relató un recuerdo cuando tenía 5 años: al dormir con su papá extrañó tanto a su mamá que le pidió llamarla, y aquel gesto sencillo le dio alivio. Al terminar la lectura, Laura concluyó con una reflexión conmovedora: *“entiendo que, aunque mis padres viven en casas distintas, me siguen queriendo profundamente*

Esta experiencia de Laura ejemplifica de manera clara la noción de lectura transaccional planteado por Rosenblatt (1938). Allí se hace hincapié en que el sentido de la obra no está de manera prefija, sino que se construye en interacción entre el texto y el lector. Conforme Laura avanzaba en la lectura, se iba construyendo el sentido de la obra, pues se iba poniendo en diálogo el mundo interior de libro con su propia vivencia y emociones, ambas vinculadas a la separación de los padres, lo que permitió establecer un diálogo profundo y personal con la protagonista del cuento Dina. Esta interacción posibilitó que la lectura se convirtiera, así, en una experiencia íntima, donde el lector y el texto confluyen recíprocamente, generando un sentido único que brinda consuelo, refugio y comprensión.

El cuento no solo narró la historia de unos osos, sino que abrió un espacio para que Laura pudiera elaborar su propia experiencia, nombrar sus sentimientos y encontrar la posibilidad de comprender su realidad. La lectura se transformó en un acto de apertura emocional que no sólo permitió a Laura hablar de sí misma, sino que también le permitió entender cómo este relato fue una conexión con sus compañeros, quienes la escucharon y comprendieron.

Señalando lo de Petit (2000) leer es construir subjetividad, es ensayar modos de ser y estar en el mundo. En este caso, la obra se convirtió en un lugar de memoria y de identidad, donde lo íntimo y lo colectivo se entrelazaron. La voz de Laura mostró que los niños no leen desde la distancia, sino con el cuerpo y la vida, cargando de sentido cada palabra y cada ilustración.

De este modo, el diálogo con las palabras no significó la comprensión del texto, sino que se constituyó en un proceso de elaboración simbólica de la experiencia de los niños. La literatura actuó como un refugio, un espejo y posibilidad de narrarse desde otro lugar, permitiendo que los niños y niñas se reconocieran como intérpretes activos de sus propias historias. La mediación de la maestra, al acoger y legitimar estas expresiones, posibilitó que la lectura se transformara en un ejercicio de construcción subjetiva y de encuentro colectivo, donde la lectura fue puente y territorio común.

Para ello, traemos a colación un ejemplo que evidencia el poder que tiene el mundo presente en el libro cuando se pone en diálogo con las historias propias de los niños y niñas. Este proceso atraviesa tanto su subjetividad como sus experiencias propias que les permite verse y analizarse, con otra óptica, a través de la vida del personaje de la historia. Durante el taller 4, perteneciente a la fase II, Martín presentó el libro “Mi mamá es mágica”, del autor Carl Norac.

Luego de leer todo el libro, se generó un espacio en el que dialogamos sobre los momentos en que nuestras mamás también nos parecen mágicas. Emmanuel, por ejemplo, compartió que su mamá es mágica porque “siempre sabe dónde están sus cosas”.

Mientras esto ocurría, Danna, comenzó a llorar; de inmediato se le preguntó qué pasaba. Nos contó que: *“ese libro me genera tristeza porque mi mamá no vive conmigo, y hace poco mi tía también se fue de la casa”*. En un acto de acogida, y para consolarla, le dimos un abrazo y ella se refugió en nosotras. Le dijimos que era válido sentirse así y exteriorizar aquello que nos pone tristes. También que los libros a veces nos tocan fibras sensibles y que eso hace parte de leer. Poco a poco se fue calmando y permaneció cerca a la maestra en formación durante el resto del taller. La empatía hacia los sentimientos de los niños les ayuda a construir relaciones sólidas, resolver conflictos y gestionar sus propias emociones.

Como vemos, la mediación de la maestra resulta clave al acoger y dar lugar a estas expresiones, pues posibilitó que la lectura literaria se transformara en una oportunidad para poner en diálogo el tema central que plantea el mundo del libro con las experiencias de los niños y niñas. Asimismo, permitió contener y acompañar momentos de fragilidad y vulnerabilidad que afloran en el encuentro con la literatura, resignificando así la lectura como un espacio seguro de encuentro colectivo que permite crear significados y sentidos propios.

La lectura literaria conecta entonces las historias con los sentimientos de los niños, les permite identificar, comprender y expresar sus propias emociones a través de la experiencia de los personajes, desarrollando la capacidad de resolver problemas, ofreciendo un espacio seguro para explorar situaciones difíciles de su propia vida.

7.2 Mediación de lectura literaria

Partiendo de que la mediación de la lectura literaria se configura como un proceso profundamente humano, donde el maestro asume un rol que trasciende la instrucción mecánica para convertirse en un acompañante sensible en el encuentro de los niños y las niñas con la palabra escrita, en la práctica, la mediación se manifestó como una invitación al diálogo, a la exploración compartida de textos y al disfrute de la literatura desde una mirada afectiva. No se trató únicamente de leer en voz alta, sino de generar un ambiente donde las emociones, los recuerdos y las interpretaciones de los niños tuvieran cabida. Como mediadoras buscamos posibilitar que cada lectura se convirtiera en un espacio para pensar, imaginar y sentir, ofreciendo un acompañamiento que brindara la confianza y fomentara el desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

El rol de mediador también plantea un desafío: transformar la lectura en un acto estético y placentero, alejándola de la rigidez instrumental con que a veces se aborda en la escuela. El maestro-mediador, en tanto lector auténtico, inspira con su ejemplo y proyecta la lectura como una experiencia vital que conecta con la identidad y con la construcción de subjetividad. Que su valor no sea neutro, sino transformador, contribuye a que los niños y niñas se reconozcan en los relatos y a que amplíen su mirada la comprensión del mundo.

De esta forma, la mediación de la lectura literaria se erige como una estrategia pedagógica que propicia encuentros significativos con la cultura escrita. El mediador actúa como facilitador de sentidos compartidos, donde la escucha, el respeto por las voces infantiles y la apertura a múltiples interpretaciones permiten que la lectura se viva como un proceso colectivo, creativo y lleno de sentido.

Para el análisis de la mediación de lectura literaria contemplaremos cuatro subcategorías: Lectura en voz alta, conversación literaria, talleres literarios y diseño de ambientes, por ser estas las formas de mediación abordadas en el presente trabajo.

7.2.1 Lectura en voz alta: un puente sensible entre la voz de la mediadora y la obra literaria

La lectura en voz alta se convirtió en una experiencia fundamental de encuentro entre la literatura, las experiencias propias, las emociones y la imaginación infantil. Funcionó como un puente sensible en el que la voz de la maestra dotó de vida a las historias, despertando en los niños y niñas una atención especial y una disposición genuina hacia el relato. La entonación, los silencios y las pausas lograron crear una atmósfera envolvente en la que no solo escuchaban, sino que se conectaban con lo narrado desde sus propios sentires.

Esta experiencia brindó en los niños y las niñas vínculos entre quién lee y quien escucha, permitiendo no solamente escuchar la historia y compartir un cuento, desde todos sus sentidos, sino que la voz se convirtió en un puente hacia la imaginación y la emoción compartida, a partir del tono de voz variado y expresivo, el cambio del volumen y el ritmo, la utilización de gestos faciales y corporales y las pausas para generar expectación y dar tiempo a la reflexión. Esta escucha atenta y las ilustraciones que tanto les fascinaban, daban fuerza a lo leído. Cada vez que se les mostraba una ilustración, surgía en ellos murmullos de comentarios, risas y observaciones. “¡Mira lo que está haciendo!”, “ese me da risa” o “se parece a un cocodrilo” eran algunas de las expresiones que dejaban ver cómo la historia cobraba aún más fuerza gracias al lenguaje visual. Para ellos, las imágenes no eran un simple complemento, sino que les permitía acercarse de manera más profunda a la historia.

Es así como la lectura en voz alta nos convoca a un espacio de encuentro: un tiempo donde todos comparten diversas emociones, donde la literatura abre puertas para imaginar, preguntarse y reconocerse en lo leído. Es un acto cargado de complicidad, donde la voz, los gestos y las ilustraciones se entrelazan para hacer de la lectura un verdadero disfrute colectivo.

El préstamo de voz se convirtió en una de las herramientas más significativas dentro de los talleres literarios, puesto que permitió que los niños y niñas vivieran la lectura como un acto compartido y no únicamente como la escucha pasiva de una historia. A través de la lectura en voz alta, la voz de la maestra y la de los propios niños se entrelazaban, dando vida a los personajes, intensificando las emociones y dando un ambiente de complicidad en torno al cuento. Los niños disfrutaban especialmente cuando se les mostraba las ilustraciones al mismo tiempo que escuchaban la narración, pues en ellas descubrían detalles que despertaban su curiosidad, su humor y hasta la posibilidad de reconocerse en situaciones de los personajes.

Un ejemplo claro ocurrió en el taller *Un encuentro bajo el árbol literario* en la fase I. Allí, Martín, con gran entusiasmo le pidió a la maestra en formación que le leyera el libro “Ramón preocupón”; Aaron, un poco desanimado, porque no tenía el libro propio, se acercó también a la maestra y ella lo invitó a sentarse junto a ellos y comenzó la lectura en voz alta. Durante el relato, ambos se mostraron atentos y participativos; la risa surgía cada vez de que Ramón enfrentaba nuevas preocupaciones y Martín incluso estaba emocionado al ver todas las cosas que pasaban por el pensamiento de este niño. Al finalizar, Martín miró a su compañero y le preguntó si le había gustado el cuento tanto como a él. Aaron, le sonrió y respondió que sí, y añadió con entusiasmo: “me gustaron los muñecos quitapesares... ¡yo quiero uno!”.

En este momento se evidencio cómo el préstamo de voz, al ser asumido por el maestro para darle voz o vida al libro, abre la posibilidad de lograr crear un espacio que sea compartido, que invita a los niños y niñas a habitar la historia desde distintos lugares: como escuchantes atentos, como conocedores que se hacen preguntas y como mediadores que comparten lo comprendido con otros.

Aarón, quien al inicio se sentía excluido por no contar con un libro propio, encontró en esta experiencia la oportunidad de incorporarse plenamente, descubrir la riqueza de la narración y emocionarse con ella. Este hecho revela la potencia del préstamo de voz como estrategia pedagógica y literaria que democratiza el acceso a la lectura, permitiendo que cada niño y niña se sienta convocado, reconocido y participe del relato.

Por lo cual, el préstamo de voz trasciende la acción de leer en voz alta: se convierte en una acción que fortalece los vínculos entre pares, moviliza emociones compartidas y resignifica la literatura como un acto colectivo cargado de sentidos, donde la voz del maestro y las voces de los niños y niñas se entrelazan para dar lugar a experiencias significativas.

En el taller 4 de la fase 2, “Cuentos que me cuentan: un viaje por los nichos de lectura” la lectura en voz alta se convirtió en un espejo de emociones. Danna, mientras escuchaba a la maestra en formación compartir la lectura del libro “Mi mamá es mágica” de Carl Norac, comenzó a llorar y expresó su tristeza porque su mamá no vivía con ella, y, por consiguiente, solo tenía la compañía de sus abuelitos que no les prestaban gran atención. Una de nosotras la abrazó y le dijo que estaba bien sentirse así, recordándoles que no estaba sola, que sus abuelitos la acompañan desde su cercanía, cuidado y afecto, y compañeros, con los que puede compartir, y que eran parte de su vida.

En el taller 1 de la fase 1, “Picnic Literario” la lectura en voz alta se convirtió en un espejo de emociones. Mientras la maestra en formación relataba la historia “El perro que quería ser lobo” de Keiko Kasza, Ana María se mostró conmovida. Una de nosotras se acercó a ella y le preguntó el porqué de su estado, ella comentó que hace un tiempo había perdido a su perrita y el cuento le hizo recordarla. Algunos de sus compañeros se conmovieron y empezaron a compartir historias con sus mascotas. Esta situación fue clave para evidenciar que la lectura en voz alta puede propiciar momentos de regocijo, contención y afecto, donde la literatura actúa como puente para que las emociones sean expresadas, validadas y abrazadas por el grupo.

Así, la lectura en voz alta trasciende de la idea de transmitir palabras; por el contrario, crea vínculos afectivos (Trelease, 2005). Asimismo, confirma que leer es un acto de construcción personal y colectiva, que permite a los niños y niñas comprenderse y relajarse a sí mismos y al mundo que les rodea (Petit, 2000).

En síntesis, podemos afirmar que la lectura en voz alta es mucho más que compartir de manera oral un texto. Es prestar la voz y la emoción con el fin de presentar mundos posibles; esto con el fin de crear vínculos, contagiar el goce estético de las obras, y acompañar los sentires y pensamientos que emergen del mundo que habita en cada obra.

El maestro como mediador de lectura acompaña, observa, reconoce, consuela, contiene y, sobre todo, propicia un espacio donde los niños y niñas transitan entre la literatura y su vida, demostrando que la literatura es un reflejo de historias personales.

Durante el desarrollo del proyecto se evidenció cómo la lectura literaria surgía, en ocasiones, una lectura compartida convirtiéndose en un espacio donde los niños y niñas se acercaban y reforzaban vínculos entre ellos y con la lectura misma. Estos momentos

demostraban que la experiencia lectora trasciende de lo individual, implica un encuentro en el que se generan construcciones colectivas que conllevan al disfrute y goce lector.

En este proceso, el rol del maestro resulta esencial: acompaña y abre caminos de diálogo en los que cada opinión es escuchada y respetada. Las preguntas abiertas, los silencios intencionados y la posibilidad de detenerse en los detalles del libro invitan a los niños y niñas a profundizar en su interpretación y a construir sentidos de manera colectiva.

La experiencia de conversar sobre un texto no solo ayudó a entenderlo mejor las historias, sino también a descubrir que la literatura abre puertas hacia otros mundos y, al mismo tiempo, ofrece claves para comprender el propio.

Un ejemplo de ello se presentó en el taller de cierre del proyecto. Durante el primer momento de lectura en voz alta del libro “Tito y Pepita” de Amalia Low, elegido previamente por los niños y niñas, apenas una de nosotras comenzó la narración con entonaciones expresivas y cambios de voz para cada personaje, la atención del grupo se transformó por completo. Los niños pedían ver las ilustraciones, reían con las ocurrencias de los protagonistas y comentaban entre sí lo que escuchaban. En medio de la lectura, Christopher pidió leer en voz alta una parte de la historia, lo cual motivó a otros compañeros a unirse también a la narración. La lectura, entonces, dejó de ser un acto pasivo para convertirse en una experiencia y lectura compartida, donde la escucha activa, el deseo de participar y la reflexión emergieron de manera natural.

Otro ejemplo se vivió en el taller literario 1, *Picnic literario*. Para esto, se invitó a los niños y niñas a seleccionar un libro para la lectura en voz alta, y eligieron “El perro que quiso ser lobo” de Keiko Kasza. En medio de esto, algunos niños y niñas comenzaron a leer fragmentos

del libro, sumando su voz a la narración, convirtiéndola así en una experiencia compartida. Las distintas entonaciones y emociones de cada lector aportaban a nuevas formas de vivir la historia.

En suma, estas experiencias muestran cómo la lectura compartida transforma el momento de lectura en voz alta. Lo que inicialmente se centra en la labor mediadora de nosotras, se convierte en una vivencia que se va consolidando por la participación de todos y todas. La entonación y emotividad que se imprimen en la narración, hacen que la lectura no sea plana, sino que, por el contrario, se convierta en una experiencia colectiva, donde se fortalecen vínculos, se propician interacciones significativas y se despierta el verdadero placer de leer.

7.2.2 Conversación literaria: una experiencia compartida

La conversación literaria, como subcategoría de la mediación literaria, se comprende como una oportunidad para que la lectura trascienda lo individual y se centre, por consiguiente, como una experiencia compartida. Gracias a la oportunidad del diálogo, los niños y niñas expresan lo que aprendieron y sintieron, recordaron e imaginaron. En este intercambio, cada voz tiene un valor único y enriquecedor que aporta a la construcción de sentidos colectivos, haciendo de la lectura un proceso abierto y dinámico.

Esta subcategoría se evidencia de diferentes maneras. Una de ellas se centra en la capacidad del texto para abrir un espacio de diálogo, reflexión, conexión personal y construcción colectiva de sentidos. A continuación, se narrarán diferentes experiencias que sucedieron en el marco de los talleres literarios y que evidencian lo anteriormente mencionado. Los talleres son: taller 5, *El libro de los cerdos*; taller 6, *El quitar* y taller 8, *La cola de dragón*.

Uno de los propósitos fundamentales que se tienen con la conversación literaria es permitir que los niños y niñas se sumerjan e interactúen con el mundo interior del libro,

relacionándolo con sus propias historias de vida, utilizando así la obra como narración que evoca memorias y se constituye como un espejo simbólico.

Durante el taller 5, en el momento de conversación literaria, los niños y niñas conectaron de forma inmediata la situación del cuento con sus propias dinámicas familiares, lo que abrió un diálogo sobre la distribución de tareas en el hogar, atravesadas por estereotipos de género. Daniel y Evan compartieron: *“Mi mamá siempre es la que se encarga del aseo de la casa, pero no me parece justo”*. Por su parte, Danna comentó: *“Cuando puedo yo siempre le ayudo a abuelita a hacer el aseo porque siempre le toca hacer todo sola”*.

Estos comentarios evidenciaron cómo la lectura literaria moviliza recuerdos, experiencias y concepciones personales que, al ser expuestos a los demás, genera una comprensión y reflexión mucho más amplia y enriquecida. En este caso, la conversación literaria permitió que los niños y niñas cuestionaran los roles en el hogar que se han constituido tradicionalmente y reconocieran esas cargas desiguales que suelen asumir las mujeres, generando un espacio para la reflexión y posterior toma de conciencia.

Como hemos venido reiterando en diferentes momentos, la conversación literaria se centra en la construcción colectiva del sentido y la reflexión crítica. Ello implica que no se busque una respuesta correcta, sino en dar un lugar genuino a la voz, sentires y pensamientos de los niños y niñas que se van tejiendo y consolidando de manera conjunta.

En este proceso se van encontrando asociaciones intertextuales e interpretativas que van construyendo un bagaje cultural para enriquecer la lectura literaria. En el taller 5, “El libro de los cerdos”, por ejemplo, un niño asoció la historia con el relato popular, comentando: *“Este cuento se me hace conocido... como el de los tres cerditos, donde uno de los cerdos hace más que los*

cerditos". Otro niño manifestó una conjetura interpretativa sobre el sentido de las ilustraciones, señalando: "*Mira profe, se está convirtiendo en cerdo, el enchufe se convirtió en cerdo, el salero también todo lo de la cocina se está convirtiendo en cerdo*".

Conversar después de leer permite que los estudiantes conecten la literatura con su propia vida. Evocando recuerdos por deseos y comparten emociones que surgen en el encuentro con los personajes, las imágenes o las situaciones narradas. En este sentido, es así como el rol del mediador del docente se convierte en un acompañante que guía de manera activa la interacción entre el libro y los lectores, orientando la conversación literaria y generando condiciones necesarias para que los niños y las niñas se involucren emocional y reflexivamente. Este acompañamiento es intencional y está cuidadosamente planificado, ya que cada encuentro con la lectura está planificado para brindar una experiencia significativa y enriquecedora, buscando propiciar un espacio donde el placer de la lectura se combine con el desarrollo crítico y estético, permitiendo que los lectores construyan nuevas formas de relacionarse con el mundo a través del texto.

Durante el taller 6, *El espiral de la vida*, mientras se abordaba el ciclo vital, la conversación literaria se transformó en un espacio seguro donde los niños y niñas expresaron sus vivencias de forma sensible. La obra "Es así" de Paloma Valdivia, actuó como promotor de la memoria afectiva y el duelo. Las evidencias más significativas de esto fueron las expresiones de dos niños: Joseph manifestó "*A mí me puso triste porque me recordó a mi papá que ya murió*", mientras que Violetta comentó "*mi abuelo paterno falleció un día antes de cumplirle la promesa de pintar su habitación*".

Estas frases demuestran que la lectura activa la sensibilidad y así, Joseph y Violetta conectaron la situación que nos presentó la obra con su pérdida personal, evocando el recuerdo de su padre y su abuelo compartiendo la emoción de tristeza en el grupo. De esta forma, la conversación se transformó en un espacio de validación y diálogo de emociones, donde el duelo y la pérdida son asuntos puestos sobre la mesa.

El rol del maestro en este proceso es clave, pues su labor consiste en generar un ambiente de confianza donde las opiniones de todos sean escuchadas y respetadas. Más que dirigir, el docente acompaña, orienta y abre caminos de diálogo que invitan a pensar desde diferentes perspectivas. Las preguntas abiertas, los silencios significativos y la posibilidad de detenerse en los detalles del libro, permitiendo que los niños interpreten y aprendan a construir sentidos en colectivo.

De este modo, la conversación literaria da forma a una comunidad de lectores. Allí, los comentarios espontáneos se transforman en aprendizajes compartidos, la escucha mutua fortalece la convivencia y la mirada crítica se desarrolla a partir de la interacción. La experiencia de conversar sobre un texto no se limita a “entenderlo mejor”, sino a descubrir juntos que la literatura abre puertas hacia otros mundos y, al mismo tiempo, ayuda a comprender el propio.

Este carácter significativo se pudo evidenciar en el taller literario de la fase III “Leo autónomamente, el compartir de historias” en la fase de cierre, cuando se leyó el libro “Tito y Pepita”. Durante la lectura en voz alta, los niños y las niñas disfrutaron del momento, ya que con las voces expresivas de la maestra en formación y algunos de los niños se animaron a leer fragmentos. Al finalizar, la maestra propició un conversatorio en el que los estudiantes compartieron cómo se sienten cuando reciben palabras hirientes, expresando la tristeza, el enojo

o esas ganas de responder de la misma forma. A partir del cuento, reflexionaron sobre la importancia de cuidar lo que podemos decir a otros y no respondiendo de manera ofensiva, reconociendo que las palabras pueden herir y que es dialogar con respeto. Como afirma Chambers (2008), “*el significado de una historia para un grupo de lectores surge de la conversación*” (pág.29), y esto se hizo visible en el taller: las niñas y niños, al dialogar sobre Tito y Pepita, fueron construyendo colectivamente el sentido de la obra desde sus propios sentires y experiencias.

Durante el diálogo la pregunta debe surgir de manera tranquila y no en términos de hacer una evaluación de comprensión de lectura, sino para posibilitar un espacio importante para la oralidad y la escucha, la expresión de diferentes puntos de vista, la reflexionar sobre los textos y sobre la propia vida.

Así el diálogo tomó fuerza cuando la docente preguntó:

— “¿Alguien ha sentido que un compañero le dice, cosas duras? Alcemos la mano quienes hemos sentido que a veces nos dicen cosas que duelen, que no nos gustan. ¿Qué sentimos cuando nos dicen algo feo o duro?”

Isa respondió: “*Me siento triste*”, Celeste compartió: “*Yo me enojo*”.

Matías, agregó: “*A veces me enojo y me dan ganas de devolverle el mensaje*”.

Isa concluyó: “*Tampoco mandarle lo mismo, porque si no quiero que me haga lo mismo, yo tampoco lo hago*”. Otra de las niñas, añadió: “*Pues yo le digo cosas feas, porque es mejor salir más fuerte. Porque después herir a otros hace que las cosas sean más difíciles*”

Se evidenció cómo la conversación literaria trasciende la historia misma, cuando los niños y niñas se reconocieron en las emociones de los personajes y reflexionaron sobre sus propias

experiencias. Reconocieron el poder de las palabras y la importancia de usarlas para cuidar y no para herir. En este intercambio la literatura abrió la puerta a la reflexión significativa, emocional y en comunidad.

De igual manera en el taller literario “Una Historia para pensarnos en familia”, desarrollado en la fase II, los niños y niñas comenzaron a relacionar el cuento de Anthony Browne, “El libro de los cerdos”, con sus propias experiencias cotidianas, a partir de preguntas orientadoras como: *¿Han vivido alguna situación similar?* o *¿Qué hacen en tu casa cuando alguien no ayuda?*, Los niños y las niñas compartieron escenas de su vida cotidiana. Estas preguntas dieron lugar a reflexiones cargadas de sentido.

Nicolas: “Porque si alguien no barre la casa, algunas veces barro yo”.

Ana María: “Yo podría limpiar...o sea, ayudar a otros, como ayudo a cocinar en mi casa pasando los ingredientes”.

Francisco: “Es que mi mamá cuando estaba en la casa ayer me dijo que cuando cumpla 7 años puedo ayudar en la Navidad para hacer lo del árbol”.

Con ello, se reafirma que la conversación literaria, cuando se nutre de preguntas abiertas y la escucha atenta se potencia la construcción colectiva de sentidos y convierte el acto de leer en una experiencia viva, transformadora y compartida.

7.2.3 Taller literario

El taller literario se propició como un escenario privilegiado para la mediación de lectura, puesto que no se limita a la narración del texto, sino que abre un camino hacia la reflexión crítica y personal frente aquello que se leyó. En este espacio, la lectura se vive como una experiencia enriquecedora, donde cada niño y niña tienen la posibilidad de poner en juego su voz, sus interpretaciones y a medida que se va conectando con este momento se hacen preguntas de

aquellas cosas que llaman de su atención. Lo que realmente cobra sentido es aquella oportunidad de detenerse en la historia, dialogar sobre ella y descubrir juntos significados que trascienden.

Los talleres literarios desarrollados durante este proyecto pedagógico evidencian cómo la literatura se convirtió en un verdadero espacio de encuentro con la palabra y con las emociones, punto de partida para que los niños y las niñas exploraran sus sentires, imaginaran, dialogaran y se narraran a sí mismos. Cada taller fue una oportunidad para mirar la lectura como una experiencia que se vive, se siente y se comparte.

En el taller “*Abracemos y soltemos*” *nuestras preocupaciones*, inspirado en “*Ramón preocupón*”, la historia abrió la puerta a la sensibilidad puesto que las voces de los niños y niñas revelan la profundidad de ese encuentro con la palabra. Ana María expresó: “*M preocupa que mi tía se haya ido de la casa, pero todos los días me llama y hablamos mucho*”, mientras que Thiago compartió: “*A mí me dan miedo las pesadillas, pero mis papás también me abrazan y me dicen que no pasa nada*”. Estas intervenciones muestran que la literatura abre caminos para nombrar lo que inquieta y transformar la preocupación en palabra compartida, haciendo visibles la necesidad de afecto y contención.

En este punto, se afirma lo que menciona Petit (2015), cuando sostiene que los personajes literarios ofrecen otras maneras de vivir, sentir y comprender el mundo, al permitir a los lectores verse reflejados y a la vez soñar con nuevas posibilidades. De esta manera, los niños logran mirarse en Ramón, reconocer sus propias emociones y encontrar en la ficción un espacio de reparación simbólica.

Asimismo, Isabella, al decir “Yo me preocupo cuando veo que mi papá no le presta atención a mi mamá por estar con el celular”, demuestra que la lectura literaria despierta una

mirada reflexiva sobre la vida cotidiana, donde las niñas y los niños no solo sienten, sino que piensan críticamente sus relaciones y emociones. Más adelante, cuando comparte: “Una vez me perdí en el mercado y me asusté mucho... por eso ahora siempre voy de la mano de mi mamá”, la literatura se convierte en catarsis, en un espacio seguro donde la experiencia vivida se reelabora simbólicamente y se transforma en aprendizaje.

De forma similar ocurrió con el taller literario “Una historia para pensarnos en familia”, este estuvo centrado en “El libro de los cerdos” de Anthony Browne. Allí se evidenció que la literatura puede ser precursora de la reflexión y el pensamiento crítico, al permitir que los niños y niñas pongan en diálogo y cuestionen a los roles tradicionales que han generado desigualdad en el hogar. La obra puso sobre la mesa un tema central y vigente: cómo lo largo de historia a las mujeres se les ha delegado las labores domésticas y de cuidado sin ayuda o remuneración alguna.

Durante la conversación literaria emergieron comentarios que refleja una lectura reflexiva y analítica del libro. Gracias a la observación, pudieron identificar los elementos simbólicos que aparecen en la obra, mismo que paulatinamente permitieron construir y consolidar el mensaje de esta obra. Algunos niños y niñas comentaban:

- “El papá no respetaba a la mamá porque creía que no le hacía daño en el corazón, pero si le hacía mucho daño. Hay que respetar a las mamás porque si se van no queda nada”.
- “La mamá es como la torre: si se va la mamá se cae la torre”.
- “Mi mamá es la que usualmente hace oficio, pero cuando mi mamá se acuesta, mi papá es el que cocina, lava los baños”.
- “Yo siempre le ayudo a mi abuelita a hacer aseo porque le toca muy pesado”.
- “Mi mamá nunca le ayuda a mi abuelita, siempre dejan desordenado”.
- “Nosotros podemos ayudar en la casa porque no queremos que se vayan de la casa”.

Estas voces reflejan una mirada crítica y reflexiva hacia los roles que desempeñan las mamás o cuidadoras en el hogar de cada uno. Allí reconocen el valor doméstico y la urgente necesidad de colaborar y dignificar estas labores. La literatura se convirtió, así en un espejo simbólico que permitió trascender la historia que allí se presentaba con la propia y, de esta manera, repensar las labores del hogar para descolonizarlas de nuestra construcción social de la realidad.

Por su parte, en el taller literario “La ira tiene cola”, el libro central fue “La cola de dragón” de Mireia Canals. Esta historia permitió comprender la complejidad de la ira como emoción humana válida que no es ni negativa ni positiva. Durante la conversación literaria los niños y niñas compartieron experiencias personales, reflexionando siempre sobre cómo identificar el enojo y ponerlo en palabras, así:

- Sentí enojo un día que mi mamá me prometió que íbamos a jugar algo y nunca lo hizo. Reconocí esta emoción porque sentí calor en mi cara y muchas ganas de llorar. Me enoja que hagan promesas y no me las cumplan”.
- Yo me sentí enojado porque mi papá un día no jugó ajedrez conmigo”
- Yo me pongo enojada con mi hermana porque ella me grita. Es que a ella nunca la educan.
- “La ira la siento en la cara y en el estómago”
- “Reaccionar como Javier está mal porque tenemos que cuidar las cosas que nuestras mamás nos compran”
- “Para dejar de sentir ira tenemos que inhalar y exhalar”
- “Aguantar la respiración, porque no está bien reaccionar como lo hizo Javier”

Estas intervenciones revelan una lectura mucho más crítica y reflexiva, donde los niños y niñas reconocen los momentos en los que han sentido ira, el lugar corporal en el que la sienten, la forma en que se gestionan o no. La literatura se comprende aquí como un diálogo emocional y simbólico que brinda a los niños y niñas la posibilidad de observarse a sí mismos y comprender que todo lo que sentimos es válido, siempre y cuando se haga de forma respetuosa, sin hacer daño al otro. Nosotras, mediadoras de lectura, acompañamos este proceso haciendo hincapié en la validación de sentires y pensamientos.

En conjunto, los talleres literarios desarrollados ponen de manifiesto que la literatura, mediada desde la sensibilidad se convierte en un recurso de transformación emocional, simbólica y social. En esta línea, Perraza (2019) recuerda que el taller literario se configura como un dispositivo estético y reflexivo que favorece la expresión personal y la construcción de sentido a partir del contexto de cada lector, permitiendo que cada experiencia lectora sea única, situada y profundamente humana. Los niños y las niñas no solo leen historias, sino que se leen a sí mismos, descubren en las palabras un lugar para ser escuchados y comprenden que leer también es sentir y compartir.

Aquí se da cuenta de cómo la lectura literaria se transforma en un acto de encuentro, reflexión y construcción de subjetividad, donde la palabra poética permite que las emociones circulen y se elaboren colectivamente. Cada taller se erige como un territorio donde las historias abren caminos hacia la comprensión del mundo y de sí mismos; un lugar donde leer es también habitar, sentir y crear, donde es posible la conexión con las circunstancias de otros, otros espacios y otras voces.

7.2.4 Diseño de ambientes

El diseño de ambientes se consolida en este proyecto como una estrategia pedagógica central en la mediación de la lectura literaria, trascendiendo de la decoración para asumirse como el “tercer educador”. Este ambiente, cargado de intencionalidad, genera experiencias significativas, promotor de interacciones en diferentes direcciones: entre pares, con las obras literarias, con el ambiente y consigo mismos. Si bien es cierto que una experiencia de lectura se puede dar en diferentes momentos y lugares, no hay nada mejor que un espacio pensado y diseñado estratégicamente para propiciar el acercamiento, el placer y el vínculo con la lectura literaria. Buscamos que cada ambiente diseñado fuera acogedor, que invitara a la contemplación, de tal forma que los niños y niñas pudieran explorar los libros desde el deseo y la curiosidad.

Se evidenció que la disposición de los libros en el espacio genera un momento de exploración y cercanía con la lectura. El hecho de ubicar los libros de diferentes maneras invitó a los niños y niñas a recorrer y rodear el círculo, identificando, a primera vista y por medio de la observación de las portadas, el libro que más llamaba su atención. Esta disposición rompió con la forma tradicional de ubicar y disponer los libros; por el contrario, permitió que fuera la curiosidad y el deseo que orientaran la elección. De esto se logró concluir que el diseño es un verdadero mediador, capaz de suscitar expectativas, curiosidad e interés de conocer y sumergirse en el mundo interior de los libros.

En cuanto a nuestro papel como mediadoras de lectura, una de las labores clave fue el diseño intencionado del espacio. Asumimos la responsabilidad de seleccionar y disponer elementos que construyeran atmósferas que suscitaran la expresión y manifestación de sentires, emociones y reflexiones.

En este diseño de ambientes se pudo contemplar la forma en que esas construcciones íntimas se transforman en detonantes de la socialización de los libros. Este proceso también estuvo atravesado por la empatía, pues en un momento dado, por ejemplo, Danna se acercó al nicho de Laura a acompañarla y leer con ella, acto que reafirma el valor del ambiente como medio fundante para las interacciones, la cercanía, el afecto y placer lector.

Ahora bien, en el taller 7 se evidenció con claridad tal intención. La obra que movilizó el taller fue “Ramón Preocupón “. El ambiente, aunque sencillo, estuvo cargado de elementos simbólicos que permitieron a los niños y niñas involucrarse y sumergirse activamente en el desarrollo del taller.

Los objetos simbólicos dispuestos en el espacio fueron determinantes: los pompones representaban las preocupaciones y sirvieron como herramienta para que, cada vez que los niños y niñas quisieran contar una preocupación o temor, tomaran la palabra. Al terminar, lo soltaban como señal de que hablar nos permite soltar aquello que nos inquieta. Las velas LED, que representaban el consuelo y la tranquilidad tras exteriorizar las preocupaciones, también tuvieron papel relevante. Cada vez que un niño y niña soltaba su preocupación, tomaba una vela como muestra de alivio.

Como se muestra, utilizábamos los objetos que constituían el ambiente para favorecer una experiencia plena y con sentido. Estos objetos no solo acompañaban la lectura, sino que también resultaban ser detonante para la construcción de sentidos que subyacían de la vida cotidiana y del mundo de las emociones de los niños y niñas. Así, la disposición de los objetos favoreció la construcción de significados colectivos y permitió que la literatura trascendiera del texto y se convirtieran, por consiguiente, en una experiencia colectiva y afectiva.

Uno de los talleres literarios en el que más se reflejó la incidencia del diseño de ambientes fue en el taller 4. Se dispusieron allí unos **nichos de lectura**, pensados intencionalmente para que los niños y niñas interactuaran entre ellos y con los libros en un ambiente acogedor e íntimo diferente al cotidiano. Esta disposición rompió totalmente con las dinámicas y disposiciones habituales del salón, se generó, en contraste, una atmosfera de juego, colaboración e interacción con las obras.



El acceso a los libros también estuvo posibilitado por el diseño de ambientes, pues los niños y niñas, en este taller, debían descubrir a cuál obra le pertenecía el fragmento entregado como pista. El nicho fue un recurso vital, pues propició un juego y un deseo genuino por entrar en él y realizar la lectura de su obra correspondiente; además, resultó ser un reto altamente cognitivo al enfrentar a los niños con la necesidad de generar conexiones textuales, observación y análisis de títulos y portadas, formulando conjeturas y deducciones.

Una vez en los nichos, los niños y niñas leyeron con total libertad y autonomía, evidenciaron cómo el diseño del ambiente generó un acercamiento diferente a la lectura. Asimismo, los nichos también generaron espacios íntimos de conexión emocional, como el caso referenciado anteriormente de Laura con el divorcio de sus papás. También se refleja en Aarón quien fue acompañado por una de nosotras y la maestra titular, mostrando que el ambiente es flexible, capaz de acoger a todos.

El espacio se diseñó partiendo de la diversidad de intereses. Se seleccionaron libros que abarcaban el suspenso y el terror, hasta temas más cercanos a la vida cotidiana como la amistad, o situaciones familiares. Esto respondió a la intención de que cada niño y niña encontrara un libro de su interés.

A continuación, se describen los ambientes diseñados con sus respectivas fotografías.

<p style="text-align: center;">Taller Descripción del ambiente</p>	<p style="text-align: center;">Fotografía</p>
<p>Taller 1. Picnic Literario</p> <p>El espacio se construyó como “Un picnic literario, mismo que se dio en el salón de juegos. Buscaba incentivar el gusto por la lectura en un entorno relajado y acogedor. Para ello, se dispuso una tela amplia sobre el suelo, creando un área cómoda y visualmente atractiva en donde los niños y niñas podrían acomodarse de forma libre mientras exploraban una serie de libros previamente seleccionados por las maestras. Sobre esta tela se dispusieron los libros de diferentes maneras, de fácil acceso para los niños.</p>	<p style="text-align: right;">110</p> 
<p>Un encuentro bajo el árbol literario:</p> <p>En el rincón del salón se dispuso un árbol gigante hecho con papel Kraft, hojas en tiras de papel colgando de sus ramas, lianas hechas con lana y hojas iris, pasto y arbustos, entre otros elementos que buscaban simular un entorno natural y misterioso. Frente a los arbustos se pusieron los libros, acompañados de luces pequeñas en la parte de atrás, para dar sensación de que los libros esconden secretos y misterios. Asimismo, se asumió como una metáfora del descubrimiento y la exploración, en donde se generaba una conexión con la naturaleza que favorecía a los niños y niñas en su conquista por el placer por la lectura.</p>	

<p>Taller 3. Te regalo un momento de lectura</p> <p>Para este taller literario se propuso un diseño de ambiente que favoreciera la curiosidad, la interacción y el goce por la lectura. Se dispuso una tela rectangular que delimitará y creará un área central para colocar los libros, adecuadamente seleccionados a partir de</p>	
<p>unos criterios, como la edad, el lenguaje elaborado y la calidad estética, entre otros. Se dispusieron tres tipos: teatro, poesía y cuento, envueltos en forma de regalo.</p> <p>Paulatinamente lo fueron desarrollando, primero la portada y por último las páginas. Esto despertó la intriga y la curiosidad, lo que fue clave para comprender la idea de que la lectura es un regalo.</p>	
<p>Taller 4. Nichos de lectura:</p> <p>Se diseñaron 8 nichos de lectura, uno para cada libro. Cada uno estuvo hecho con tubos de PVC y tela, y el centro de esta se disponía el libro.</p> <p>Hubo libros que abordaron temas como la separación, el duelo, la pérdida, la amistad y la relación entre abuelos y nietos. Para favorecer una esa lectura compartida los niños y niñas encontraban el libro por medio de un fragmento de este.</p>	

Taller 5. El espiral de la vida

Para este taller literario se propuso crear un espacio de confianza que invitara al silencio y a la reflexión. Para ello, se dispuso sobre una tela una espiral hecha en tierra, acompañada de elementos como flores y velas que representaba el ciclo de la vida como un proceso continuo de cambios, nacimientos, muertes y transformaciones.

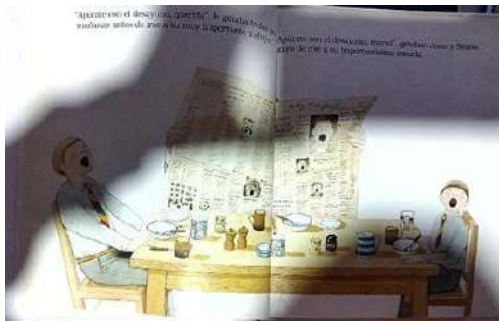
En el centro de este espiral estuvo ubicado el libro “Es Así”, de Andrea Valdivia. Esta disposición se hizo con el fin de representar a la lectura como el inicio de un gran viaje de aprendizaje y encuentro con lo que somos como seres humanos.



Con este diseño de ambiente se buscó que los niños y niñas encontraran un espacio acogedor y simbólico que los invitara a expresar sus sentires y pensares en relación con la muerte, el duelo y el ciclo de la vida.

Taller 6. Una historia para pensarse en familia:

Para este taller literario, se recreó uno de los escenarios que se muestran en el libro “El libro de los cerdos”. A continuación, se presenta la ilustración:



Con esto se pretendió generar un espacio cercano y afectivo, en el que el mismo diseño de ambiente aproxima a los niños y niñas a la historia y los convoca a interactuar en él. Mediante objetos simbólicos, como platos apilados, un delantal de cocina, un reloj hecho en cartón marcando una hora temprana, un periódico abierto en la sección de deporte y ropa apilada al lado de una plancha, creando una atmósfera inmersiva que dará apertura a interpretaciones que harán ellos.



Taller 7. Leer para sentirnos: Un taller literario para explorar la complejidad de las emociones.

Para este taller literario se propuso crear un ambiente en el que se colgarán del techo símbolos, mensajes y preguntas orientadoras claves para la conversación literaria. Estos elementos móviles, suspendidos de diferentes maneras y alturas, invitaron al diálogo, la curiosidad y la contemplación de este. Adicionalmente, y en el centro del espacio, se colgaron unas grullas de papel que, además de tener relación con uno de los talleres, representaron la esperanza y la delicadeza del mundo interior. En el suelo se dispusieron unas telas amplias sobre las cuales estuvieron organizados todos los libros. Para ello, se construyeron unas estructuras que permitieron presentar los libros diferente a lo habitual.

Los mensajes y preguntas que hubo en los papeles fueron las siguientes:

Me siento triste cuando...

Me siento con miedo cuando...

Me siento enojado cuando...

Siento preocupación cuando...

Soy valiente cuando puedo ser yo.

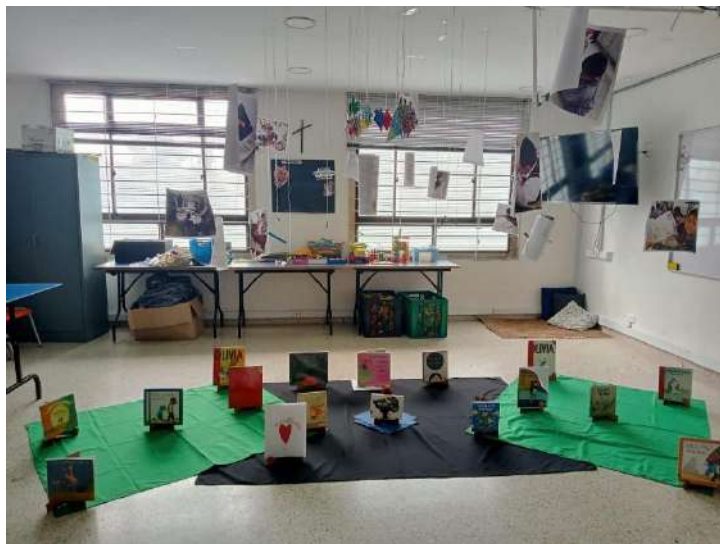
Dentro de nosotros hay un universo entero
(Oliver Jeffers)

Puedes encontrar magia en los libros y también en ti.” — Peter H. Reynolds

¿Alguna vez te ha pasado algo similar a lo que encontraste en la historia del libro?

¿Qué emociones surgen en ti cuando te enfrentas a momentos difíciles?

¿cómo confrontas el miedo?



<p>¿Cómo te sientes y qué acciones tomas cuando te rechazan en algún grupo de amigos?</p>	
---	--

Taller 8. La ira tiene cola: Un taller literario para dialogar y reflexionar sobre la complejidad de las emociones.

En este taller literario, el ambiente invitaba a los niños y las niñas a entrar a conectar con la esencia del cuento La cola de dragón. El cual tuvo como inspiración lo “natural”.

A la entrada del salón de juegos, los niños y niñas se los recibió con un arco hecho de tubos de pvc y tela roja, que simula la entrada a una cueva de dragón. Una vez dentro, estaba una tela blanca y negra con la que se quería dar un contraste de misterio y luces led a su alrededor, al igual estará delimitado con arbustos, también desde el techo caerán lianas. Con este ambiente queremos brindarla de forma simbólica, buscando generar curiosidad y exploración emocional. Una vez dentro, estaba una tela blanca y negra que cubrió un espacio del piso, que provocó el contraste de misterio

Este mismo espacio era el escenario de la lectura en voz alta, la conversación literaria y la creación de sus colas de dragón.



Taller 9. Abracemos y soltemos nuestras preocupaciones

Para este taller literario se diseñaron dos espacios similares, ya que se dividió el grupo de niños y niñas en dos, quedando cada maestra en formación a cargo de uno. Cada espacio estuvo diseñado de la siguiente manera:

En el centro hubo una tela sobre la cual estuvo dispuesto el libro Ramón Preocupón, acompañado de varios objetos simbólicos. Hubo pompones de colores que representaron las preocupaciones y velas LED que simbolizaban la tranquilidad y el consuelo al



manifestar aquellas preocupaciones que los aquejaban.

Para el último momento, en el cual se realizarán los muñecos quitapesares, se dispusieron en el espacio los materiales necesarios que son: paletas de helado, limpiapipas y plastilina.

Este diseño sencillo dio cuenta de una propuesta sensible que se propuso cuidadosamente para generar un espacio armonioso en el que los niños y niñas generaron un momento de introspección y reconocimiento de sentires y preocupaciones. La disposición de los elementos simbólicos, acompañado de la historia y apertura de las maestras en formación, buscaron generar un espacio seguro donde los sentimientos podían ser expresados libremente y sin temor alguno, generando así una conexión con la lectura, convirtiéndose esta en un refugio para nuestros sentires.

Taller 10. Leo autónomamente: el compartir de historias

Para este taller literario se creó un diseño de ambiente que anunciaba una celebración. Para ello se hizo un montaje con una cortina de festejos, acompañada de un banderín que decía Lectores aventureros y globos. Del techo estuvo colgados estrellas de papel. También hubo un espacio en el que se dispusieron los lápices acompañados de su respectiva tarjeta.

La zona del centro fue el espacio en el que se llevó a cabo la lectura en voz alta a cargo de los niños y niñas de grado primero. Sobre telas, y una caja por debajo, estuvo disponibles los libros que seleccionaron con anterioridad los niños y niñas.

Se pensó este diseño de ambiente con el fin de que los niños y niñas se ubicaran cómodamente para su lectura, brindándoles un espacio cálido y acogedor que favoreciera las interacciones y la participación.



El diseño de ambientes incidió también en las interacciones que emergieron. Durante el momento de exploración, por ejemplo, los niños y niñas eligieron posturas cómodas, compartieron libros, se leían y se animaron entre sí para la lectura. Asimismo, se identificaron experiencias íntimas como Daniel que eligió hacerse en un rincón para leer en silencio, revelando así que el ambiente también debe atender a esas formas particulares de lectura: entre pares y consigo mismos.

En conclusión, durante toda la experiencia pedagógica se contempló y evidenció el diseño de ambientes como una verdadera estrategia mediadora que propició la interacción, la exploración libre y la conexión tanto individual como grupal de las obras allí presentadas. Esto demuestra que, de hacer un adecuado e intencionado diseño de ambientes, el espacio puede transformar la disposición lectora y el placer por la lectura.

7.3 El placer de leer

Acercarse al sentido del placer de leer es acercarse a las palabras desde la curiosidad, el goce y el deseo de descubrir lo que habita en ellas. Es una experiencia personal de cada niño y niña y, que, al mismo tiempo, compartida con sus pares y el adulto, donde el lector va viajando por otros mundos, que se reconociendo en los personajes, imaginando, siente y reflexionando.

Puesto que, el placer de leer brinda en ellos la posibilidad de establecer un vínculo profundo con el lenguaje, un lazo que va despertando su imaginación, el asombro y el pensamiento crítico. Leer es vivir la experiencia de entrar en un universo distinto, donde cada historia se convierte en un espejo desde el cual se pueda mirar la vida desde otros ojos y un refugio donde es posible encontrarse consigo mismo.

El placer lector va naciendo de la libertad de poder elegir qué leer, cómo hacerlo y con quién compartirlo ese texto. Cuando los niños y niñas tienen acceso a varios tipos de libros y la posibilidad de escoger, su relación con la lectura se va fortaleciendo, y por medio de ese gusto y no porque “deben hacerlo”, sino porque sienten el impulso de explorar, de descubrir y de dejarse sorprender. Destacando unos aspectos importantes relacionados con el placer de leer están la autonomía y el goce estético

7.3.1 Autonomía

Hablar de la autonomía y la literatura, es hablar de la capacidad de los niños y las niñas para elegir, explorar y construir su propio vínculo con la lectura, desde el gusto y no desde la obligación. Es así como la autonomía se hace visible en estos pequeños gestos cotidianos como: cuando deciden ir por sí mismos a la biblioteca del colegio, cuando hojean con interés los libros sin una instrucción previa o cuando eligen aquel que les “atrapa” sin saber muy bien por qué. En

esos momentos, deja de ser la lectura como una tarea dirigida por el adulto y se convierte en un acto íntimo y libre un espacio donde el placer se traduce en curiosidad, imaginación y disfrute.

Durante las experiencias del proyecto, fue posible observar cómo esta autonomía se manifestaba, así, en el taller “Un encuentro bajo árbol literario”, perteneciente a la fase I, surgió una escena que ilustra la fuerza de la elección personal por la lectura. Daniel uno de los niños, había experimentado, a diferencia de sus compañeros, que no se sentía atraído por los libros dispuestos en el espacio y prefirió ir hacia un estante donde había más libros, tomando uno por su cuenta y sentarse en un rincón a leer en silencio. Pasado un tiempo, se acercó a la maestra Alejandra con gesto serio y le dijo:

—Daniel: “Profé... es que mis compañeros hacen mucho ruido, y así no puedo leer tranquilo.”

— Profesora: “¿Quieres que te ayude a buscar un lugar más silencioso?”

— Daniel: “Sí, ¿puedo ir a la biblioteca o al salón? Allá puedo seguir leyendo mejor.”

Este momento aparentemente sencillo reveló un encuentro con el libro y su necesidad de calma y de conexión personal con la lectura, mostrando que para él leer no era una actividad impuesta sino una experiencia que merecía su propio espacio y ritmo; a través de su elección Daniel expresó una forma auténtica de reconocerse como lector y buscar las condiciones que le permitieran disfrutar plenamente el acto de leer.

La escena refleja que el propósito fundamental del acompañamiento lector debe ser el despertar el deseo de leer, más no imponer la obligación de hacerlo; cuando los niños y las niñas descubren que la lectura puede ofrecerles placer, silencio, imaginación o consuelo, el vínculo con los libros se fortalece desde la libertad. Solé (1992), resalta que el propósito debe ser el de hacer que leer brinde en los niños un deseo más que una obligación, mostrando que la lectura

posee una dimensión personal y placentera que, una vez descubierta, acompaña a las personas a lo largo de toda su vida, alimentándolas y gratificándolas constantemente, puesto que la autonomía lectora no se mide por la cantidad de libros leídos, ni por la perfección con que se hace, sino por la posibilidad de elegir, de explorar y reconocer en la literatura un espacio propio, donde cada niño y niña que se atreve a tomar un libro por su cuenta, a leerlo a su manera o a buscar un rincón tranquilo está afirmando su voz como lector y construyendo sin saberlo una relación profunda y duradera con la lectura.

Esta transformación se hizo aún más visible en el taller literario 10 “*Leo autónomamente; el compartir de historias*”, perteneciente a la fase de cierre. En esta experiencia, se reunieron los niños y las niñas de los grados primero y segundo en un encuentro de lectura compartida. Los pequeños de primero fueron los protagonistas, pues eligieron por sí mismo los cuentos que más les gustaban para leérselos a los de segundo. Esta dinámica permitió que los niños asumieran con entusiasmo el rol de mediadores de lectura, compartiendo desde su voz y su interpretación las historias que habían marcado su recorrido lector.

Es así como en este taller de lectura autónoma, logramos evidenciar que, los niños y niñas de primero querían leerles dos libros a los de segundo, pero tuvieron que elegir uno, y en esa selección al hacerlo demostraron la seguridad y apropiación del texto. Leían con emoción, mostraron seguridad y apropiación del texto. Puesto que, con ese mismo entusiasmo, les mostraban las imágenes, hacían pausas, formulaban preguntas, realizaban cambio de voces y así daban vida a cada situación, lo que reflejaba su papel como verdaderos mediadores de lectura. El interés fue una característica transversal en todos los talleres, y en este caso se hizo visible en su capacidad para decidir qué leer y qué compartir. Este momento fue muy valioso porque les

permitió sentirse lectores, seguros de su saber y orgullosos de lograr compartirlo con los otros niños y niñas.

Un momento especialmente significativo ocurrió cuando Celeste eligió el libro “Los secretos del abuelo sapo” y decidió leerlo a un grupo de las niñas de segundo. Con voz un poco apenada, fue tomando seguridad, tejiendo la historia mientras las demás niñas escuchaban atentas, dejando ver que la lectura, además de ser un acto personal, puede convertirse en un gesto de generosidad y conexión con los otros. En su lectura se reflejaba no sólo el dominio de la palabra, sino también el gusto de compartir lo que a ella le había conmovido.

Incluso cuando surgieron pequeños desacuerdos como el de dos compañeros (Nicolas y Martín) que querían leer el mismo cuento, el diálogo y la mediación transformaron el momento: acordaron turnarse la lectura, como aprendiendo que el disfrute de leer también se nutre de lo compartido.

Así, la autonomía en la literatura se consolidó como una experiencia viva: un proceso que nace del deseo, crece en la libertad y florece en el encuentro con los libros. En ese ir y venir entre el texto, el silencio y el compartir, los niños y las niñas se descubrieron como lectores plenos, capaces de construir su propio camino entre las palabras.

7.3.2 Experiencia Estética

Para iniciar el abordaje de esta subcategoría la experiencia estética, en el marco del placer de leer, es importante tener claro que la lectura literaria se asume, aquí, como una vivencia que toca, que moviliza sentires y pensamientos desde las historias que se presentan en las obras. Se asume la literatura desde su condición estética, es decir atendiendo a su poder creativo, imaginativo y sensitivo. Y, al mismo tiempo, se pone el acento en la fuerza figurativa y

trascendental del texto literario para una vivencia emocional altamente enriquecedora y liberadora. La lectura literaria es un acontecimiento que atraviesa a cada ser de manera personal, al enfrentarse con algo otro: historias compuestas por ilustraciones, historias y elementos simbólicos, entre otros, lo que requiere total disposición, entrega y sensibilidad de cada sujeto, con el fin de dejarse afectar de las historias en pro de una transformación.

Siguiendo la perspectiva de Larrosa (s.f.) la experiencia se entiende como “Eso que me pasa”, es decir, un acontecimiento exterior y ajeno al propio sujeto. La experiencia es una travesía que implica un riesgo: solo quien está abierto y en disposición de que dicho acontecer lo atraviese y toque, puede transformarse. En este orden de ideas, la experiencia, en sí misma, busca formarnos y modificarnos. Bajo esta perspectiva, la lectura literaria se comprende como una experiencia estética, entendida a partir de las formas de apropiación por parte de los lectores, como una configuración leída y vivida de un contacto emocional entre sujeto y el texto.

En este sentido, los talleres literarios se convierten en un acontecimiento con sentido, que buscaba generar una transformación en los niños y niñas. Este proceso de transformación se sustenta por un principio clave que presenta Larrosa (s.f.): la reflexividad, entendida como un movimiento constante entre una salida de sí mismo hacia el acontecimiento (la apertura que los niños y niñas tienen ante las obras) y, paralelamente, el acontecimiento que me afecta y genera efectos en mí (los procesos identificatorios y reflexivos que emergen y dejan huella).

Como se ha mostrado en las evidencias de las anteriores categorías, los talleres literarios conducen a experiencias estéticas en las que lectura literaria se transforma en un acontecimiento que toca, moviliza y transforma a los niños y niñas. En este proceso, es relevante la conversación literaria, pues es el momento en que los niños y niñas se expresan frente a las obras exploradas, paulatinamente construyen un sentido que termina afectado sus singularidades

de diferentes maneras y a diferentes escalas; recordemos que la experiencia es una constante de movimiento entre el acontecimiento y el interior de cada sujeto, esa es la esencia de la conversación literaria, una ida y venida en la que cada sujeto se permea de acuerdo a lo que le interesa y afecta de cada obra y de cada diálogo que se teje.

Una situación que ilustra esta subcategoría se presentó en el taller 6, en tanto se vivió la historia que presenta la obra “El libro de los cerdos” como un espejo simbólico de la propia realidad familiar, dejando ver afectación, reconocimiento y reflexión que posibilita transformación. Durante el momento de cierre y en la creación del collage colectivo, los niños respondieron a la pregunta: ¿Cómo podemos evitar que eso pase en nuestra casa? Entre las respuestas Thiago manifestó “Debemos ayudar todos para que la carga no sea solo de mi mamá”.

Evan agregó: “si porque no es justo que nuestras mamás hagan con todo” y Danna continuó diciendo: “A partir de ahora, le voy a ayudar a mi abuelita en todo porque no quiero que se vaya de la casa como la mamá de los cerditos”.

Esto revela cómo la lectura, acompañada de preguntas clave, se convierte en una experiencia que le permite a los niños y niñas movilizar sentires y pensares, con el fin de repensar y modificar sus acciones.

Cada fase se pensó con el fin de poner sobre la mesa asuntos que, de una u otra forma, han atravesado y vivenciado los niños y niñas: los conflictos, las pérdidas, las emociones, las injusticias sociales, entre otros. Cada experiencia que se buscaba propiciar en el colegio debía tener un carácter significativo en la vida de cada niño y niña, permitiendo y posibilitando que las obras literarias, y el mundo interior que en ellas habita, dialogaran con su historicidad. El proyecto pedagógico fue tomando, así, su estructura y su devenir taller tras taller, leyendo

cuidadosamente los intereses, preguntas y sentires que los niños y niñas iban exteriorizando. Así, en cada taller con la exploración buscábamos articular tanto el propósito de cada fase, como ese interés que íbamos identificábamos en el grupo.

Asimismo, durante la conversación literaria, los niños y niñas reconocieron en los libros sentimientos semejantes a los propios. Thiago, por ejemplo, en el taller 7, recordó a un compañero que había dejado el colegio y expresó: “Cuando se fue sentí tristeza, pero con el tiempo encontré más amigos, pero siempre recordaré a ese amigo que se fue”. Esto hace alude a la reflexión y simbolismo que deja el libro “La vida sin Santi”, en tanto esta historia se convirtió en un medio para hacer memoria, nombrar y resignificar la ausencia.

En síntesis, la lectura literaria se constituye en una experiencia estética, en tanto posibilita que lo leído sea puesto en diálogo con lo vivido, de manera que se entrelacen y consolide una experiencia que transforma al lector y genera placer y disfrute lector que, como sabemos, va conduciendo paulatinamente a una vida como lector autónomo.

8. Conclusiones

A continuación, presentaremos las reflexiones y conclusiones finales que emergen del proyecto pedagógico que desarrollamos en nuestro proceso formativo. Antes que nada, consideramos fundamental expresar nuestra alegría y gratitud por la culminación de este camino que comenzó en sexto semestre y que, pese a los retos y complejidades que implicó, dejó huella y aprendizajes valiosos para todos los implicados: la institución educativa Minuto de Dios Siglo XXI, los niños y niñas de grado primero, la línea de investigación Formación, Pedagogía y Didáctica y, claramente, a nuestra formación y consolidación como maestras.

Desde la mirada institucional, este proyecto pedagógico, se centró en brindar experiencias desde el desarrollo de talleres literarios que dejaron en la institución un valioso aprendizaje en torno a la lectura como acto significativo y transformador. Experiencias significativas que fueron aportando nuevas formas de comprender la lectura y de habitarla en la escuela. Para la institución, los talleres representaron un espacio distinto dentro de las dinámicas escolares en las que los niños y las niñas pudieron vivir la lectura desde la curiosidad, el disfrute, su imaginación y emoción. Estos momentos permitieron que el colegio se transformara en un lugar más sensible y acogedor, en la que la literatura fue un puente de encuentro, de reflexión y asombro.

Buscamos dejar sentadas bases en la institución para que la lectura puede ser entendida como un medio para fortalecer la expresión, la curiosidad, el goce, la autonomía y la comprensión sobre sí mismo, el otro y el mundo. Institucionalmente se reconoció la importancia de brindar a los niños espacios fuera de lo habitual, donde puedan disfrutar, crear, soñar, compartir, interactuar, conocer y construir otros mundos posibles. En esta línea, se destacó la lectura como un momento cotidiano y vital dentro del aula. Leerles a los niños y niñas se convierte en un gesto de acompañamiento para la formación de lectores autónomos, que van en busca de preguntarse por el mundo, por los otros y por sí mismos y a ir construyendo un vínculo más profundo con la cultura escrita.

Este proyecto deja en la institución una pequeña huella: comprender que la lectura, cuando se vive desde el placer y se concibe como experiencia estética, posee el poder de transformar los vínculos, enriquecer la vida escolar y hacer del aula un espacio donde la palabra cobra vida e invita a pensar quiénes somos y cómo habitamos el mundo.

Las maestras titulares afirman que ver un proyecto pedagógico innovador como este, ha sido fundamental, pues les invitó a comprender y abordar la lectura de forma más profunda y significativa. Asimismo, mencionan que estas experiencias literarias les ha permitido identificar en los niños y niñas otro tipo de habilidades que suelen pasar por alto: la capacidad de analizar e interpretar las ilustraciones e identificar el mensaje que trae consigo cada libro. También han podido evidenciar cómo los niños y niñas relacionan las historias presentadas en las obras con sus propias vidas. Además, valoran la oportunidad de observar un cambio en niños y niñas que suelen ser tímidos o poco participativos en su aula. Durante el proyecto, estos niños mostraron una actitud mucho más dispuesta y abierta a la interacción, se vieron más participativos e interactivos compartiendo sus ideas y reflexiones con sus compañeros y nosotras.

En síntesis, a la institución se le hizo la invitación a crear espacios en los que los niños y niñas puedan explorar e interactuar plenamente con la literatura, de forma que pueda convertirse en un refugio, un consuelo, una oportunidad de encuentro consigo mismo, con los otros, y con el mundo interior de los libros.

Desde el aporte en la línea de investigación, esta propuesta se presenta como una experiencia innovadora dentro del campo de la didáctica de la lectura. A lo largo de su desarrollo, se fue asumiendo la lectura literaria como una vivencia estética, emocional y simbólica que entrelaza el lenguaje con la vida misma. Con esta perspectiva, la didáctica de la literatura se concibe como un acto del sentir, del pensar y del encuentro con la palabra, donde la lectura se convierte en una experiencia viva de creación de sentidos, de reflexión y de un encuentro con los otros. De esta manera, la literatura se comprendió como un territorio de exploración y diálogo, donde las estrategias de lectura en voz alta, conversación literaria y

diseño de ambientes que favorecieron la comprensión significativa, profunda y la construcción de subjetividades lectoras.

Otro aporte clave que dejó el proyecto pedagógico fue la oportunidad de que los niños y niñas vivieran un acercamiento pleno y significativo a la lectura literaria desde la curiosidad, el asombro, el goce y el placer. Los talleres literarios posibilitaron que ellos lograran experimentar y vivir la lectura desde otra óptica: como una experiencia estética, sensible y emocional, en el cual algunos de estos se dejaron afectar y permear por las historias, reconociendo en ellas un reflejo de sus propias vidas. Así, el mundo interior de los libros se convirtió en una posibilidad para conocer, apropiarse o cuestionar las prácticas sociales y culturales que habitan en su cotidiano.

Asimismo, se dio la oportunidad de que los niños y niñas habitaran otros espacios del colegio, aquellos a los que usualmente se les restringe el acceso. Durante los talleres literarios, comprendieron que cada encuentro representaba un espacio propio y libre de habitar. Distanciar, por momentos, a los niños y niñas de la lectura tradicional fue, sin duda, una gran conquista, pues permitió romper con las dinámicas escolares que abruman a los niños y niñas, para resignificar el acto de leer, como una experiencia de disfrute, diálogo y creación colectiva que permea cada singularidad.

En palabras de Isabella:

“Es muy difícil que los profesores nos saquen con un cuaderno y una cartuchera a salir a dibujar en espacios libres. Con ustedes hacemos otras cosas que son divertidas y se leen muchos libros nuevos. Con ustedes podemos sentarnos en el piso y no en una mesa estando demasiado

concentrados haciendo, o si no, la profe nos saca mala nota. Me gustan mucho más los cuentos ahora, siento que gracias a ustedes voy a poder escribir un libro”.

Sus palabras reflejan el propósito liberador y estético del proyecto. Pretendíamos que la lectura se viviera en ambientes pedagógicos atractivos y simbólicos que generaran asombro, curiosidad y deseo por explorar la literatura; además de propiciar acontecimientos que los atravesara y permearan. Tal como se manifestó en la problematización, uno de los grandes problemas y, por consiguiente, desafíos que enfrentamos como maestras en formación es la de cuestionar y repensar los enfoques mecanicistas y calificativos de la lectura, que reducen su sentido y riqueza a la decodificación y el control.

Este proyecto invita a repensarse las formas de vivir la lectura en los primeros grados, situándola como una práctica cultural que transforma tanto el aula como quienes la habitan. A pensar la literatura a la luz de principios pedagógicos relacionados con la dimensión emocional de la lectura y de desarrollar una experiencia que aporte a la generación de un cambio de perspectiva para el acercamiento de los niños al texto literario, atendiendo a la complejidad de la literatura, en la reivindicación de la lectura activa y placentera.

Finalmente, en cuanto al aporte que este proyecto pedagógico hace a nuestra formación y consolidación como maestras, reconocemos que lo más significativo fue comprender que ser maestro se construye diariamente, en un proceso de aciertos y desaciertos, de victorias y derrotas. Cada experiencia en el aula se convierte en una oportunidad para aprender y resignificar la labor docente. En momentos de desasosiego, la teoría y la escritura se convirtieron en un refugio para hallar nuevos sentidos y formas de ejercer nuestra labor plenamente y con compromiso. Con lo anterior, aprendimos que lo más valioso de un maestro es su capacidad de acción-reflexión-acción, en tanto se reconoce y valida que los decentes nunca

terminan su formación, al contrario: cada día, cada experiencia y cada interacción se convierten en una oportunidad de reflexión que, en conjunto con la base teórica, se convierten en elementos de aprendizaje.

Ahora bien, el acercamiento continuo a la literatura infantil y a la mediación de lectura literaria nos permitió construir un acervo literario amplio y diverso, que nutre y enriquece nuestro ser y saber pedagógico. Sin duda, este proyecto marcó la apertura hacia un camino sensible de la literatura infantil, al comprender que en ella habita un sinfín de posibilidades que pueden dar lugar a prácticas y conocimientos nuevos.

Hoy comprendemos que nuestras primeras experiencias y acercamientos a la lectura, estuvieron atravesadas por muchos de los elementos que problematizamos en este trabajo de grado. Desarrollar este proyecto implicó también una reconciliación nuestra con la literatura, un proceso de reconstrucción que condujo a que nuestros sentidos se agudizaran, de manera tal que nos permitieran sumergirnos plenamente en el mundo de los libros.

Así como el proyecto dejó en los niños y niñas la invitación y motivación para seguir sumergiéndose por la literatura, en nosotras también sembró ese deseo seguir trabajando de la mano, reconociéndola como ese medio por el cual conocemos y comprendemos este complejo mundo e imaginamos otros posibles. Repensar la lectura literaria y descolonizarla de esa mirada instrumental y evaluativa ha sido uno de los aprendizajes más valiosos de este camino.

Entendemos ahora que leer es una oportunidad de encuentro y construcción colectiva, un acto que transita por la sensibilidad, los sentidos y la imaginación. La lectura nos forma, nos transforma y nos convierte en seres sensibles, empáticos y reflexivos que ponen sobre la mesa y cuestionan todo lo que acontece en su diario vivir.

Un último aporte significativo se centra en la motivación y el deseo de seguir fortaleciendo nuestra labor como mediadoras de lectura literaria. Reconocemos que nuestro acervo literario debe seguirse nutriendo, pues este representa apenas el inicio de nuestro camino. Debemos seguir trabajando arduamente, encontrando y explorando nuevas estrategias y obras. Sin duda, este proyecto se constituyó, en nuestras vidas, como la apertura al mundo que nos cautivó y al que queremos seguir sumergiéndonos: la literatura.

9. Referencias Bibliográficas

- Ander, E. (1991) *El taller una alternativa de renovación pedagógica* (2da edición). Editorial Magisterio Del Rio De La Plata. Recuperado de: <https://uacmtalleresliterarios.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/01/el-taller-unaalternativa-de-renovacion-pedagogica.pdf>
- Avellaneda, L. V., Copete, K. N. & Ríos, J. (2024). *Leer y conversar: la incidencia de la lectura en voz alta y la conversación literaria en las respuestas lectoras de los niños de primero y segundo del Instituto Pedagógico Nacional*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/20653>.
- Bajour, C. (2020) *Literatura, imaginación y silencio: desafíos actuales en mediación de lectura* / Cecilia Bajour. -- 1a ed.-- Lima: Biblioteca Nacional del Perú, 2020. 81 p (Lectura, biblioteca y comunidad) Incluye bibliografías. D.L. 2020-08153 ISBN 978-612-4045-52-3
- Beuchat, C. Leer con otros para leerse a sí mismo. En *A viva voz: lectura en voz alta*. (pág. 45-66). Ministerio de Educación de Chile, Unidad de Currículum y Evaluación (UCE9, Biblioteca Escolares CRA. <https://bibliotecas-cra.cl/documento/a-viva-voz-la-lectura-en-voz-alta/>

Cardona, L y Salgado, C. (2018). *El taller de lectura, una estrategia didáctica para propiciar la práctica social de la lectura, en los estudiantes del grado quinto de la institución educativa Jan de Dios Cock*. [Tesis de maestría, Universidad de Medellín].

https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/4975/T_ME_280.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Castro, D. C., et al. (2019). *La literatura no convencional: una oportunidad para potenciar la experiencia de la lectura*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].

Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10273>.

Ceaglio, C., Peralta, G. y Canale M. (2018) *La bitácora como estrategia y herramienta de enseñanza y aprendizaje del dibujo*. Universidad Nacional de La Plata.

Chambers, A. (1992) *Dime: Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.

Chambers, A (1999) *Narración de cuentos y lectura en voz alta*. Banco del libro. Caracas.

Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. Editorial Fondo de Cultura Económica.

Chambers, A. (2008). *Conversaciones. Escritos sobre la literatura y los niños/ Aidan Chambers*; trad de Ana Tamarit Amieva. - México: FCE, 2008.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. Editorial Fondo de Cultura Económica.

Colegio el Minuto de Dios Siglo XXI (2023) *Proyecto Educativo Institucional 2024 – PEI*.

Cortés, M. J., et al. (2013). Proyecto pedagógico Bibliokids. La literatura infantil en el escenario de la biblioteca escolar: una experiencia con los niños y las niñas del grado tercero del IED Técnico CLASS. [Trabajo de GRADO, Universidad Pedagógica Nacional]. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/2435>.

Cova, Y. (2004). *La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela favor de niños y niñas*. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación.

Corvalán, M. I. (2005). La realidad escolar cotidiana y la salud mental de los profesores. *Enfoques Educativos*, 7(1), 69–79.

Durán, S y Martín, C. (2014). *Diseño de ambientes para el juego: práctica y reflexión en Educación Inicial*.

Esguerra, A. J. (2024). *Tejiendo voces y lecturas: El surgimiento de la mediación lectora en Colombia y su huella en las políticas públicas de lectura, escritura y oralidades*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/20165>.

Fons, M. (2004). *Leer y escribir para0 vivir alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en el aula*. Editorial Grao.

García, J. A. (2020). El papel del mediador de lectura literaria en el ámbito escolar. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11349/24395>

García, S. (2018). *Cuentos para sentir: una experiencia lectora y emocional en la escuela*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11210>.

Galeano, J. Quintero. C y Rojas, S. (2021) *Acerca de la formación de maestros mediadores de lectura y los procesos de valoración y selección de obra con perspectiva infantil.*

García Peña, J. A. (2020). *El papel del mediador de lectura literaria en el ámbito escolar.* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Recuperado del repositorio institucional de: <http://hdl.handle.net/11349/24395>

González, M., & Rincón, C. (2008). *El Trabajo de Grado en el Proyecto Curricular de Educación Infantil.* Universidad Pedagógica Nacional.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1998) Planteamientos del problema: objetivos, preguntas de investigación y justificación del estudio. *Metodología de la investigación.*

Ibáñez, E., Rivera, P. & Sánchez, S. (2020). La lectura en voz alta en la formación inicial de los maestros de educación infantil de la Universidad de Cádiz. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura.*

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura.* Estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica, 2003, 678

Larrosa, J (s.f). Experiencia (y alteridad) en educación [PDF]. Universidad de Barcelona. https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/Jorge_Larrosa_Experiencia_y_alteridad.pdf

Lo priore, A (2002). *El mediador pedagógico. La perspectiva de la reflexión en la acción.* Mérida: Taller de publicaciones, Universidad de Los Andes.

Lomas, C. (2003). Leer para entender y transformar el mundo. *Enunciación*, 8(1), 57-67.

https://www.uv.mx/personal/lenunez/files/2013/06/lr02_leerescribirentendermundo.pdf

Lozano, M. (2017). *El aprendizaje de la escritura inicial desde una perspectiva socio cultural: una experiencia de formación en investigación*. *Enunciación*, 22(2), de la 166-167.

<https://doi.org/10.14483/22486798.11953>

Machado, A. (2007). *Derechos de ellos y deber nuestro. Literatura infantil: ¿para qué?* CLIJ, cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil.

Magendzo, A. (2004). *Lectura y escritura: Un enfoque sociocultural*. Universidad de Santiago de Chile.

Merino, C. (2011). La lectura literaria en la escuela. *Revista Horizontes Educativos*. Talca, v.16, n. 1, pp. 49-61, 2011. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/pdf/979/97922274005.pdf>

Mesa Parodi, N. (2017). Estrategia pedagógica de mediación lectora. Contribuyendo desde la escuela en la construcción de sujetos lectores. [Trabajo de grado, Universidad del Valle]. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/entities/publication/66d8152e-2bfe-43d9-8a40b0295834d2d2>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (s.f.). *La enseñanza de la educación religiosa en los establecimientos educativos*. Ministerio de Educación Nacional.

[https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-](https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-86905.html#:~:text=La%20Constituci%C3%B3n%20Pol%C3%ADtica%20consagra%20en,ello%20toda%20persona%20tiene%20derecho)

[86905.html#:~:text=La%20Constituci%C3%B3n%20Pol%C3%ADtica%20consagra%20en,ello%20toda%20persona%20tiene%20derecho](https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-86905.html#:~:text=La%20Constituci%C3%B3n%20Pol%C3%ADtica%20consagra%20en,ello%20toda%20persona%20tiene%20derecho)

Ministerio de Educación De Chile. (s.f). *Unidad de Currículum y Evaluación (UCE)*.

Bibliotecas Escolares CRA. (2013). A viva voz: Lectura en voz alta. Ministerio de educación Nacional. <https://bibliotecas-cra.cl/documento/a-viva-voz-la-lectura-en-voz-alta/>

Ministerio de Educación del Ecuador, 2020 Av. Amazonas N34-451 y Atahualpa Quito, Ecuador www.educacion.gob.ec.

Montes, G. (1999). *La frontera Indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético.* Editorial Fondo de Cultura Económica.

Munita, F y Riquelme, E. (2013). *¿Por qué leer en voz alta? En a viva voz: Lectura en voz alta* (pág. 28-44). Santiago de Chile: Centro de Recursos para el aprendizaje, Ministerio de Educación de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/540/MONO-458.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Munita, F. (2020). *Hacer de la lectura una experiencia: reflexiones sobre mediación y formación de lectores.* Lima: Biblioteca Nacional del Perú, 2020 (Lima: Asociación Tarea Gráfica). BNP: 2020 -029 BNP-DGC D.L. 2020-05077 ISBN 978-612-4045-47-9

Munita, F (2021). *Yo, mediador(a): mediación y formación de lectores.* Ediciones Octaedro, S.L.C/ Bailén, 5- 08010 Barcelona. ISBN: 978-84-19023-14-8. Depósito legal: B 20191-2021. Colección Horizontes-Educación.

Palomero, P; Emilio, J, y Fernández. M.^a R (2005). *El cuaderno de bitácora: reflexiones al hilo del EEES.* REIFOP, 8 (4). Recuperado el 10 de septiembre de 2015:

Petit, M. (2000). *Lectura literaria y construcción del sí mismo.* [Conferencia]. Seminario en el Ministerio de Educación, Buenos Aires, Argentina.

Petit, M. (2001). Lectura literaria y construcción del sí mismo. En *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público* (pp. 41-66). Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. (2015). Te presento el mundo. En *Leer el mundo Experiencias actuales de transmisión cultural* (pp. 19-39). Fondo de Cultura Económica.

Peraza Rodríguez, M. (2019) El taller literario como estrategia pedagógica en el aula. *Rastros Rostros*, 21(1), 1-18. doi: <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2019.01.02>

Pedrozo, O. (2019). *Entorno al placer del leer*. Revista Varona. (69).
<https://www.redalyc.org/journal/3606/360671311013/360671311013.pdf>

Piaget, J. (1952). Los orígenes de la inteligencia infantil. W. W. Norton & Company.

Pinedo Cantillo, I. A., Pacheco Castañeda, L., & Yáñez Canal, J. (2017). Las emociones y la moral: claves de interpretación desde una aproximación cognitiva. *Tesis Psicológica*, 12(1), 84-106. <https://revistas.libertadores.edu.co/index.php/TesisPsicologica/article/view/759>

Ramírez, C. y Castro Daza, D. (2013) *La lectura en la primera infancia*. Grafías Disciplinarias de la UCP, Pereira Colombia N°: de 201 - 20 7-21.

Reyes, A., Jaramillo, L., & Ospina, C. (2018). *Experiencia estética, escritura y subjetividad: La escritura creativa en el aula*. Editorial Universidad de Antioquia.

Reyes, M. A. (2019). *Re-crear la lectura*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10416>.

Reyes, Y. (2007). *La casa imaginaria: Lectura y literatura en la primera infancia*. Editorial Norma.

Riquelme, E. & Munita, F. (2011). *La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 37(1), 269-277.

<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100015>

Rodríguez, W. (1999). *El legado de Vygotski y de Piaget a la educación*. Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 31, número 3 pp. 477-489.

<http://redalyc.org/articulo.oa?id=80531304>

Robledo, B (2010). *El arte de la mediación: espacios y estrategias para la promoción de lectura*. Editorial Norma.

Rojas, S., et al. (2021). *Acerca de la formación de maestros mediadores de lectura y los procesos de valoración y selección de obra con perspectiva infantil*. Ponencia presentada en la semana de la investigación 2021. Centro de investigación de investigación de la Universidad Pedagógica CIUP. Bogotá, Colombia.

Rosenblatt, L. (1938). *El modelo transaccional: La teoría transaccional de la lectura y la escritura*. <https://lecturayescrituraunrn.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/08/unidad-1complementaria-roseblatt.pdf>

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó

Solé, I. (s.f.). *El placer de leer*. Revista lectura y vida.

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16_03_Sole.pdf

Téllez, S. (2022) *Desarrollo de habilidades del lenguaje a través de la lectura en voz alta: revisión documental*. Universidad Pedagógica Nacional.

Trelease, J. (2005). *Manual de la lectura en voz alta*. Estados Unidos. Fundalectura

Universidad de Antioquia (s.f.) *La lectura y la escritura: determinantes en los procesos de transformación social que se gestan en la Universidad*. Universidad de Antioquia.

[https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/generales/interna!/ut/p/z0/fY-9CsIwFIWfpmNJLFLrGIoIpZOCTfnkkqYaTXPb3FR8fGPFwcXtfJwfOEyyhkkHD3OBYNCBjdzK_Fxsy2w11rzeH6qSi7wUu83xVGdFxiom_wfigrINkxRMKnRBPwNrRvQB7NxpSDjQL11x0F9NOCB9YPTYa0Kv6W0sS850uJA1FKDDhFutwuwh1aS8WVsqVhLgwdHPfoBVDzGxrtsX0a_Iis!/?_af=1](https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/generales/interna!/ut/p/z0/fY-9CsIwFIWfpmNJLFLrGIoIpZOCTfnkkqYaTXPb3FR8fGPFwcXtfJwfOEyyhkkHD3OBYNCBjdzK_Fxsy2w11rzeH6qSi7wUu83xVGdFxiom_wfigrINkxRMKnRBPwNrRvQB7NxpSDjQL11x0F9NOCB9YPTYa0Kv6W0sS850uJA1FKDDhFutwuwh1aS8WVsqVhLgwdHPfoBVDzGxrtsX0a_Iis!/)

Velazco, K. J. & Espinoza, L. D. (2022). La educación emocional y la literatura infantil como un binomio que construye educación para la vida. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18061>

Villaruel Idrovo, J., (2012). *Las calificaciones como obstáculo para el desarrollo del pensamiento*. Sofía, Colección de Filosofía de la Educación, 12), 141-151.

Vidal Moranta T. y Pol Urrutia E. (2005). La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. *Anuario de Psicología*. Vol.36, nº3 pp 281

ANEXOS

Anexo 1. Obras literarias leídas

Taller 1. Picnic Literario:

1. Ale

Guevar A. (2016). *Ale*. Editorial Norma Buenas noches.

Reseña: Ale es una ardilla que vive disfrutando la compañía de sus amigos con los cuales juega, trabaja y es feliz. Un día algo extraordinario llega a su barrio la visita zepplín el cual trae una caja misterios y que en ella deben encontrar al ser más hermoso del mundo. Todos llenos de curiosidad hacen una fila para averiguarlo y en el turno de Ale al entrar se encuentra a ella misma. Es un libro en el cual brinda en los niños y niñas el imaginar la forma en que cada uno se ve a sí mismo y proyectando sus propias cualidades y peculiaridades que los hace ellos.

2. Cambios

Browne, A. (1993). *Cambios*. Editorial Fondo de Cultura Económica México D.F.

Reseña: Joseph un niño, que se despierta un jueves y nota que algo a su alrededor ha cambiado como la tetera y muchas cosas más de su casa. Esa mañana inicia así con una serie de cambios, que a medida que avanza la historia todo parece tener vida propia o una forma. Pero al final, se revela que a su vida llega un nuevo integrante de la familia (un hermanito). Este libro brindando el miedo a lo desconocido y lo rutinario, lo que en los niños muestra cómo nuestras emociones afectan lo que percibimos y la importancia de aceptar lo nuevo, aunque en algunos casos genere incomodidad.

3. Camino a casa

Buitrago, J y Yockteng, R. (2015). *Camino a casa*. Los especiales de A la orilla del viento. FCE.

Reseña: Una niña pequeña que camina acompañada de un león invisible que la protege de su vida cotidiana en ella las tareas domésticas, aunque su entorno parece duro, el león que va con ella simboliza aquella fortaleza interior de guía y protección que representa la ausencia de su padre una compañía paterna. Este libro invitando a los niños a la representa la fuerza emocional que guía en momentos de soledad, y que, en aquellos procesos de crecimiento, donde la imaginación actúa como refugio y sostén.

4. Chigüiro viaja en chiva

Da Coll, I. (2008). *Chigüiro viaja en chiva*. Babel libros

Reseña: Chigüiro se va de vacaciones en chiva, en el camino recoge sus objetos para su viaje, y al recogerlo la chiva todo iba bien hasta que él y sus amigos se encuentran con un problema se pincha una llanta. Pero luego resolviendo con ingenio el problema de la llanta. Este libro invita a los niños y las niñas a que con ayuda de su imaginación y creatividad logren resolver los problemas.

5. Chigüiro y el lápiz

Da Coll, I. (2007). *Chigüiro y el lápiz*. Editorial Babel libros

Reseña: Chigüiro encuentra un lápiz y descubre que puede lograr crear todo aquello que imagina. Dibujando, borrando y volviendo a intentar, con cada trazo, aprende el poder de la creatividad y la importancia de imaginar para transformar su entorno. Es un libro que impulsa en los niños y niñas la experimentación libre y la confianza en la propia expresión.

6. Choco encuentra una mamá

Kasza, K. (1992). *Choco encuentra una mamá*. Editorial Norma Buenas noches.

Reseña: Choco un pajarito está en busca desesperadamente a su mamá, y buscándola por todos lados, parece imposible encontrarla. Llega una osa en un momento donde ha perdido las esperanzas, y lo hace feliz. Este libro brinda en los niños y las niñas ese significado del amor, el cual no tiene barreras, y mucho menos el amor de una madre. }

7. Cosas que me gustan

Browne, A. (1992). *Cosas que me gustan*. Editorial Fondo de Cultura Económica México D.F.

Reseña: Un mono al que le gusta pintar y andar en triciclo, a jugar y disfrazarse, y cuando va a dormir lo que más le encanta es soñar. Invita en cada página a detenerse en los pequeños placeres del día a día: jugar, leer, soñar o compartir con amigos, así valorando lo cotidiano, promoviendo la gratitud y la atención plena.

8. Cosita linda

Browne, A. (2008). *Cosita Linda*. Editorial Fondo de Cultura Económica México D.F.

Reseña: Un gorila solitario que usaba lenguaje de señas, encuentra en Linda una gatita y formó un fuerte vínculo con linda una amiga con quien comparte un lazo lleno de ternura y comprensión. El cuento invita a los niños a reflexionar sobre la amistad, la empatía y valor del cariño desde el cuidado de los otros

9. Elmer

McKee, D. (2008). *Elmer*. Editorial Fondo de Cultura Económica México D.F.

Reseña: Elmer el elefante de colores, el cual es diferente a los demás que no quería serlo. Él ha sido siempre el elefante más divertido e ingenioso de la manada, haciendo reír a todos. Pero como estaba cansado de ser diferente, ha decidido un día pintarse de gris. Este libro invita a los niños y las niñas a la aceptación de la diversidad y promoviendo que cada persona es única y especial por sus particularidades.

10. Eloísa y los bichos

Buitrago, J. (2000). *Eloísa y lo Bichos. Los especiales de A la orilla del viento*. FCE.

Reseña: Eloísa y su papá se mudan a una nueva ciudad donde todo le resulta muy extraño, viendo que está rodeada de “bichos” desconocidos, poco a poco encuentra su lugar y amigos. Es una historia sobre la migración, la adaptación y la búsqueda de identidad en espacios nuevos.

11. El perro que quiso ser lobo

Keiko K. (2018). *El perro que quiso ser lobo*. Editorial grupo norma buenas noches.

Reseña: Un perro doméstico llamado Moka que estaba cansado de ser vestido y disfrazado para la hora del té. Pero un día al leer el libro de unos lobos, que vivían con libertad quiso ser como ellos, entonces al día siguiente se decidió a salir de su casa a hurtadillas y ser como un lobo. Pronto descubrió que no tiene aquellas habilidades para sobrevivir entre fieras. Un libro el cual invita a los niños y niñas a reflexionar acerca de los deseos, la libertad y el valor de la identidad, reconociendo que no siempre lo que parece puede ser mejor que lo que tienes.

12. El viaje

Sanna, F. (2016). *El viaje*. Editorial impedimenta.

Reseña,: Una niña emprende un viaje con su familia para escapar de la guerra, en su recorrido debe enfrentarse al miedo, la pérdida y la esperanza de encontrar un nuevo hogar para estar más tranquilos. En este libro los niños y niñas pueden encontrar la resiliencia y el amor que guía a quienes buscan empezar de nuevo en otros lugares.

13. En el desván

Hiawyn Oram y Satoshi Kitamura. (1993). *En el desván*. Editorial Fondo De Cultura Económica.

Reseña: Un niño en un momento de aburrimiento sube al desván de su casa y en el descubre un mundo de objetos viejos y llenos de recuerdos, ahí también descubre una familia de ratones, luego una colonia y escarabajos y así van encontrando muchas ventanas que abrir y así convirtiéndose en un espacio de imaginación. Observando con detalle, a dar vida a los objetos, a encontrar en lo viejo una puerta hacia lo nuevo, despertando la imaginación y el deseo de descubrir significados ocultos en los niños y niñas.

14. Julieta y su caja de Colores

Pellicer, C. (1993). *Julieta y su caja de colores*. Editorial Fondo de cultura económica

Reseña: Este libro narra la historia de una niña llamada Julieta que recibe una caja de colores y en esta descubre una verdadera compañía en diferentes momentos como los de lluvia. Esta se convierte, además, en un sinfín de posibilidades para crear todo lo que habita en su imaginación. Mediante esta obra se abordan temas centrales como lo son la creatividad y la imaginación para que se logren crear mundos posibles. Asimismo, se hace hincapié en el poder del arte como forma de expresión de nuestros sentires.

15. Los secretos del abuelo sapo

Kasza, K. (1997). *Los secretos del abuelo sapo*. Editorial Norma

Reseña: Esta obra presenta la historia del abuelo Sapo y Sapito, quienes, en medio de un paseo por el bosque, dialogan entorno a los enemigos hambrientos que acechan el lugar. A medida que el abuelo sapo le comparte tres sabios secretos a su nieto Sapito, se enfrentan a una serpiente, una tortuga y un monstruo. Cuando se enfrentaban a este último, el abuelo Sapo se vio en apuros, y fue entonces cuando el Sapito puso a prueba los sabios secretos de su abuelo y lo salvó. Mediante esta bella obra, se abordan temas clave como la importancia de actuar con astucia e inteligencia en todo momento, pues estas cualidades terminan superando el tamaño o la fuerza física. Asimismo, resalta la necesidad de contar con una red de apoyo, esencial en momentos de tensión y de peligro.

16. Mi día de suerte

Kaska Keiko. (2004). *Mi día de suerte*. Editorial Norma, colección Buenas Noches.

Reseña: Esta historia de un cerdito que accidentalmente toca la puerta de un zorro, quien cree que por fin ha encontrado su cena. Pero, para sorpresa, el cerdito logra convencerlo de atenderlo, hasta que el zorro cansado se queda dormido y el cerdito escapa. En los niños y niñas brindando risas, a sorprenderse y a pensar en cómo las apariencias engañan y que la astucia puede transformar una situación difícil.

17. Mi mamá es mágica

Carl Norac y Ingrid Godon. (2014). *Mi mamá es mágica* Editorial Norma, colección Buenas noches.

Reseña: Una niña que narra todo lo que hace que su mamá sea mágica: espanta monstruos, besa sus heridas, cantando atrae a las mariposas, le cuenta historias y su momento más mágico es cuando le dice te quiero. Simbolizando el poder emocional del vínculo materno y representando la protección, el consuelo y la presencia incondicional.

18. Néstor

Greban, Q. (2000). *Néstor*. Editorial Norma

Reseña: En esta historia el protagonista es Néstor, quien un día sale a pescar. Durante el camino procura ser muy cuidadoso para no toparse con los peligros que su padre le advirtió. No obstante, cae al río y un elefante acude a su ayuda y le salva la vida, dando, así, apertura a lo que sería una grandiosa amistad.

19. No te preocupes, Guille

Morton, C. (2000). *No te preocupes Guille*. Editorial Norma

Reseña: Guille y Horacio son dos ositos que, en medio de la noche, deciden salir de su cama en búsqueda de galletas. En esta travesía empiezan a enfrentarse por ruidos que, para ellos, resultan ser misteriosos. Con el tiempo se darán cuenta que esos ruidos no aluden al terror, sino a ruidos emitidos por diferentes objetos. Finalmente, la mamá los descubrirá y los llevará nuevamente a su cama.

La obra deja un mensaje central, los miedos son, usualmente, ruidos que emiten de nuestro interior, pero que tendemos a malinterpretar. Asimismo, muestra que el mejor apoyo para estos momentos es la familia.

20. ¿Somos amigos?

Anabel Fernandez Rey. Edición (2016). Editorial Kalandraka

Reseña: Dos personajes muy distintos un niño y un oso reflexionan sobre qué significa ser amigos desde una amistad que se complementa si se ayudan mutuamente, descubren que la amistad no depende en ser iguales o las capacidades diferentes que tengas. Desde la cooperación, la generosidad y sin egoísmo se puede fortalecer el vínculo afectivo invitando así a los niños y niñas a vivir una verdadera amistad.

Taller 2. Un Encuentro Bajo el Árbol Literario

21. Ahora no, Bernardo

Mckee, D. (2016). *Ahora no Bernardo*. Editorial Alfaguara Infantil

Reseña: Bernardo, el protagonista, al no lograr llamar la atención de sus papás para contarles que había un monstruo en el jardín que quería comérselo, decide salir al jardín, donde el monstruo efectivamente se lo come, asimiento, así, el papel de Bernardo en la familia. Lo curioso ocurre cuando los papás no notan lo acontecido, a pesar de que el monstruo interactúa con ellos. Este libro, pese a que logra atraer a los niños y niñas por la caracterización de Bernardo y la atmósfera de la historia, es un contundente mensaje para la sociedad misma: acompañar, escuchar y validar a los niños y niñas, incluso cuando sus preocupaciones resulten ser absurdas antes los ojos de los adultos.

22. Caperucita Roja

Adolfo Serra. (2011). *Caperucita roja*. Editorial Narval Editores S.L

Reseña: Esta es la historia de una niña que lleva una capa roja que tiene un giro novedoso contándose sin palabras y apoyándose en metáforas visuales. La pequeña que caminaba por el bosque con una cesta para su abuelita, pero de repente el lobo acecha en múltiples formas dentro del entorno. Anima a los niños y niñas a encontrar su voz narrativa, a descubrir que les provoca miedo o curiosidad y construir su propia versión de la historia.

23. El árbol rojo

Tan Shaun. (2006). *El árbol Rojo*. Editorial Barbara Fiore Editora

Reseña: Una joven que camina cabizbaja por el mundo, donde nadie entiende nada, el mundo convirtiéndose un lugar sin sentido, a travesando días grises en el final un pequeño árbol rojo florece en su habitación. En las imágenes se ve reflejando la tristeza, la soledad y el vacío y con ello dándole a los niños y niñas el confiar en que siempre hay una chispa de esperanza.

24. El gran monstruo espantoso

Docherty, T. (2011). *El gran monstruo espantoso*. Editorial Anaya

Reseña: Un monstruo que habita en lo alto de una montaña se divierte asustando a todos los animalitos que se encuentra a su paso. Con el tiempo, los animalitos de la montaña, en medio de su astucia, aprenden a esconderse, dejando al monstruo aburrido y sin nadie a quien asustar. Cansado de tanta soledad y aburrimiento, el monstruo baja al valle a encontrar nuevas víctimas; sin embargo, no contaba con que allí los animales eran grandes y aterradores como él. Al ver la situación, el monstruo huye de vuelta a su montaña, buscando a alguien con quien refugiarse.

Este libro deja un valioso mensaje: el que espanta, más tarde puede ser espantado. Debemos ser empáticos y respetuosos con los demás, pues no sabemos en qué momento podríamos necesitar de ellos.

25. El soñador

Pablo de Bella. (2017). *El soñador*. Editorial Fondo de Cultura Económica.

Reseña: Un libro que tiene la alegoría de los sueños, tanto físicos como mentales. El protagonista es un jaguar que parece estar siempre soñando, que al quedarse dormido en cualquier lugar sus sueños se vuelven laberintos en un vínculo con la realidad y lo fantástico.

Brindando en los niños y niñas el explorar su mundo interior a través de los sueños, donde se vea la manera de pensar y sentir de forma diferente.

26. La sombra de Guepardito

Dubuc, M. (2020). *La sombra de guepardito*. Editorial Tramuntana

Reseña: Esta historia comienza cuando guepardito descubre que su sombra se perdido. Luego de una búsqueda, la encuentra triste en un árbol, frustrada por tener que ir siempre detrás de guepardito. Este, con gran aflicción, decide probar lo que siente su sombra. Esta obra permite reflexionar en torno a la importancia de escuchar a los demás, validar sus sentires y acompañar las aflicciones del otro.

27. Mi amiga la oscuridad

Ella Burfoot. (2011). *Mi amiga la soledad*. Editorial Edilupa Ediciones, S.L.

Reseña: La historia de una niña llamada María que juega al final de día, la acompaña la oscuridad que va entrando por la ventana, pero cuando entró ella no le dio miedo y así ocupando toda la habitación, pero con agarrando a la oscuridad comenzaron a bailar y jugar se hicieron grandes amigas y en el encender la luz se dicen “Buenas noches”. Invita a hablar del miedo de la noche, a mirar la oscuridad no como enemiga sino como una compañía de aventura siendo parte del mundo.

28. Monstruo rosa

Olga de Dios. (2014). *Monstruo Rosa*. Editorial apila

Reseña: Monstruo Rosa, el protagonista de la historia, es diferente a los demás: grande y de color rosa, en un mundo donde todos son blancos y pequeños. Al sentirse fuera de lugar, decide iniciar un viaje en donde descubre un lugar en el que habitan diferentes seres: de diferentes formas, tamaños y colores. Finalmente encuentra allí la felicidad. Esta obra nos invita a reflexionar sobre la libertad y el respeto por las diferencias.

29. Tengo miedo

Ivar Da coll. (2007). *Tengo Miedo*. Fondo de Cultura Económica.

Reseña: Eusebio que no logra dormir, siente miedo por los monstruos que aparecen en la noche. Buscando a su amigo Ananías, quien esta dispuesto a escucharlo y le explica la naturaleza de esos temores de una manera casi juguetona. Entonces así la historia que muestra cómo la compañía y las palabras transforman el espanto en confianza, donde no se trata de eliminar el miedo, sino de aprender a mirarlo, nombrarlo y acompañarlo.

30. Trucas

Gedovius. J. (1997). *Trucas*. Editorial fondo de cultura económica

Reseña: Trucas, el protagonista de la obra, es un curioso monstruo verde y despeinado que atrae a los niños y niñas por las travesuras que va realizando página tras página.

31. ¡No, no fui yo!

Ivar Da Coll. (1998). *¡No, no fui yo!*. Editorial Panamericana

Reseña: Tres amigos que salen un día a disfrutar de un delicioso fiambre y subiendo una montaña ya cansados llegan a merendar y luego se toman una siesta. Que al despertar comienza a limpiar todo para seguir su camino, a medida que caminan escuchan ruidos embarazosos. Que al final, que todos son culpables de algo que no se deja su amistad porque todos tenemos sucesos vergonzosos.

Taller 3. Te regalo un momento de lectura

32. Chigüiro encuentra ayuda

Ivar Da Coll. (2008). *Chigüiro encuentra ayuda*. Editorial Babel libros

Reseña: Este álbum sin palabras es la historia de Chigüiro un pequeño mamífero que tiene hambre y descubre un racimo de plátanos en lo alto de un árbol, haciendo de todo para alcanzarlos, pero no lo logra, llama la atención de un mono y otros personajes del entorno. Cada uno participando con gestos y acciones para ayudarlo, demostrando que la colaboración nace de la empatía y el cuidado compartido. Este libro nos da el mensaje de cómo construir soluciones colectivas frente a un problema simple pero significativo. Brinda en los niños y niñas la interdependencia, mostrándoles que a expresar sus necesidades pueden activar redes de apoyo emocional y práctico y que a reconocer que compartir sus retos es un acto de valentía y de construcción comunitaria.

33. Chigüiro y el palo

Ivar Da Coll. (2015). *Chigüiro y el palo*. Editorial Babel Libros.

Reseña: Es un libro álbum sin palabras, acerca de un Chigüiro que descubre un palo y comienza a jugar con él: arrastrándolo, lo observa y lo golpea. Es así como luego un mono que también juega, desde hay Chigüiro aprende a compartir aquel objeto. A través de las ilustraciones y gestos, la historia invita a los niños y niñas a generar e ir transformando una acción en una conexión emocional, cómo la amistad y la generosidad surgieron a partir de lo más sencillo.

34. Cuando no estás aquí

María Hergueta. (2012). *Cuando no estás aquí*. Editorial El jinete azul.

Reseña: Esta historia retrata el sentimiento de la ausencia que deja una hermana hacia el protagonista que es el hermano, puesto que en sus pensamientos egoístas e inocentes experimenta esa ausencia, y sus reflexiones sobre el disfrute de la soledad. El cuento brinda en los niños y niñas como la honestidad entre aquellas rivalidades de hermanos, esta el amor, el afecto y por esa ausencia se reconoce que aun así pueden hacerles falta.

35. El Camino más largo

Nicolas Arispe. (2012). *El camino más largo*. Editorial Fondo cultura económica

Reseña: Un joven aprendiz llamado Huang Liu vive en el bosque meditando durante meses para alcanzar la iluminación, inicia un largo viaje hacia donde su maestro para comunicarle que al fin ha hallado respuestas a todos los interrogantes. Esta historia nos habla acerca del autoconocimiento, la introspección y la humanidad, acompañando a los niños y niñas a explorar su mundo interior, pero que también logren entender que crecer implica habitar el mundo con atención plena e invitándolos a cultivar una identidad que integra silencio y solidaridad.

36. El primer día

Jairo Buitrago. (2010). *El primer día*. Editorial Loqueleo

Reseña: La historia nos traslada a los albores de la independencia en la Nueva Granada, contada desde los ojos de un niño. En ese primer día de libertad, la ciudad se llena de emoción, banderas y reencuentros, mientras él descubre lo que significa sentirse parte de un futuro nuevo y vibrante. Este libro acompaña a niños y niñas a explorar temas de identidad colectiva, pertenencia y valentía cívica. A través de miradas ingenuas y llenas de asombro, permite sentir la emoción del cambio social y cómo incluso un pequeño puede formar parte de él.

37. Elmer y Rosa

David McKee. (2017). *Elmer y Rosa*. Editorial Penguin Random House Grupo Editorial España

Reseña: Elmer el elefante multicolor tiene una amistad nueva, un elegante que resulta siendo de color rosa. Pues un día que estaba con su primo Wilbur les llega un mensaje del abuelo elefante amarillo quien lo envía por medio de un pájaro, resulta que una elefanta rosa que ha perdido a su manada quiere encontrarla. Con ayuda de Elmer y Wilbur, emprender una aventura por la selva para que ella se reúna con su familia, es así como se crea una amistad entre ellos ayudando al final a encontrar a su manada rosa. Este cuento invita a conectar emocionalmente con la acción que hacen los elefantes, como se crea vínculos de amistad desde la empatía y la solidaridad.

38. Ernesto el elefante

Anthony Browne. (2022). *Ernesto el elefante*. Editorial Fondo de Cultura Económica.

Reseña: Ernesto es un elefante pequeño sigue el ritmo de su manada hasta que la curiosidad de saber si hay algo más que eso en la vida y haz dejando atrás a su manda decide adentrarse en la selva. Ernesto se pierde y buscando ayuda entre otros animales porque ahora extraña a su madre, pero al parecer nadie lo escucha y lo ignoran. Este cuento muestra el valor de la

curiosidad, el crecimiento y la importancia que es retarse a descubrir otras cosas y mirar más allá.

39. Jimmy, el más grande

Jairo Buitrago. (2013). *Jimmy, el más grande*. Editorial Planeta Lector

Reseña: Jimmy vive en un pequeño pueblo costero y es destacado por su fortaleza. Al aceptar entrenar con Don Apolinar, descubre en el boxeo no solo la disciplina física, sino que también un espacio para la amistad y el autodescubrimiento. Pronto enfrenta el dilema de combinar su pasión deportiva con el deseo de estudiar y sembrar cambios en su comunidad. Este aborda la identidad multifacética, en donde los niños y las niñas puede tener talentos variados y legítimos, tanto atléticos como intelectuales, reconociendo en el lector sus propias pasiones, inspirando a construir su camino personal desde su interior.

40. Los misterios del señor Burdick

Van Allsburg, C. (1996). *Los misterios del señor Burdick*. Editorial Fondo de cultura económica de México

Reseña: Este libro resulta ser especialmente atractivo para los niños y niñas, dado que trae consigo un misterio: hace tiempo, un hombre llamado Harris Burdick visitó al editor Peter Wenders. Traía consigo un conjunto de catorce ilustraciones, cada una acompañada de un título y una concisa frase inicial; cada una de estas hacía parte de un libro. Burdick prometió volver al día siguiente, pero nunca lo hizo. De este modo, el libro se convierte en un compilado de ilustraciones, donde cada una invita a los niños y niñas a crear y completar las historias.

41. Robinson

Sís, P. (2012). *Robinson*. Editorial Ekaré

Reseña: Peter, el protagonista de la historia, asiste a una fiesta de disfraces per resulta ser objeto de burla por el disfraz que porta: el de su héroe favorito Robinson Crusoe. Regresa a casa triste y devastado, lo que hace que el niño caiga enfermo con fiebre. En este lapso tiene un sueño vívido en el que es su héroe favorito y tiene que valerse por sí mismo en isla. Mediante esta situación, Peter demuestra valentía, al construir un refugio y sobrevivir en medio de la naturaleza. Esta obra nos invita a reflexionar en torno a la valentía que debemos de tener para superar el rechazo.

42. SOS Televisión

Zullo, G. (2013). *SOS Televisión*. Editorial Ekaré

Reseña: una familia adicta a la televisión entra en crisis total cuando su televisor se daña. Como consecuencia, se ven obligados a interactuar entre sí. En medio de esto recuerdan actividades como la radio, los juguetes, pero, en especial, la importancia y el valor de relacionarse como familia. Este libro álbum, sin duda, nos invita a reflexionar en torno al tiempo que se consume frente a las pantallas, perdiendo de vista el tiempo esencial: aquel que se dedica a la familia.

43. Voces en el parque

Browne, A. (1999). *Voces en el parque*. Editorial fondo de cultura económica

Reseña: Un libro álbum que narra y presenta una misma situación en diferentes perspectivas. Su título “Voces en el parque” resulta ser una analogía que simboliza lo que ocurre en el diario vivir: un mismo momento y/o situación puede ser entendida y asumida de distintas maneras y según sus principios y formas de ver el mundo. La obra la invita, por medio de la ilustración y el texto, a cuestionar y visibilizar los prejuicios y estereotipos que se denotan en ciertas clases sociales. Es un bello llamado a la conciencia de clase.

44. Willy y la nube

Anthony Browne. (2016). *Willy y la nube*. Editorial Fondo De Cultura Económica.

Reseña: Un pequeño chimpancé llamado Willy que trata de huir de una nube gris y su tormentosa lluvia que lo persigue a todas partes. Al salir de su casa mira como los demás están contentos y felices disfrutando del sol. Haciendo todo lo posible para quitarse a la nube llamando a la policía quienes se terminan burlando de él termina enojándose, viendo que nadie lo comprende, pero solamente cuando la escucha comienza a transformar su relación. Les permite a los niños y niñas a identificar emociones como: tristeza, frustración, aislamiento. Que, al ver a Willy, muchos de ellos podrán reconocer lo que sienten en momentos difíciles.

Taller 4. Exploremos los libros de los nichos literarios

45. El corazón y la botella.

Oliver, J. (2010). *El corazón y la botella*. Editorial fondo de cultura económica

Reseña: Esta obra aborda un tema central: las secuelas que deja la muerte de un ser querido. Esta historia comienza con una niña que dentro de sí trae un sinfín de curiosidades y asombros por el mundo, quien está acompañada constantemente por su padre. Todo cambia cuando la niña encuentra la silla de su padre vacía, lo que representa su muerte. Temerosa de volver a sentir dolor que experimenta el corazón, decide guardarlo en una botella y colgarla a su cuello. Con esto, se protege del dolor, pero también pierde su esencia, su creatividad y su curiosidad. Con el tiempo, y gracias a una situación en particular, saca su corazón de la botella y comprende que sentir implica tanto la felicidad como el dolor.

46. El divorcio de mamá y papá oso.

Spelman, C. (2017). *El divorcio de mamá y papá oso*. Editorial grupo norma

Reseña: Dina, la protagonista de la historia, lleva una vida agradable marcada por actividades familiares. Todo cambia y desequilibra cuando sus padres anuncian su divorcio; esto deja a Dina y a su hermana Ruth tristes y asustadas, pues su rutina cambiaría por completo. Con el tiempo comprenden que, pese a que mamá y papá están separados, el amor por ellas y su fiel compañía nunca desaparecerán.

Esta obra nos deja un mensaje entorno al amor y la compañía permanente de los padres, quienes, pese a que no estén juntos, siempre estarán presentes y los querrán. Resulta importante leerla y compartirla con niños y niñas que se enfrenten a esta situación, pues puede brindar consuelo y claridad ante un momento tan complejo de afrontar.

47. El túnel.

Anthony Browne. (1993). *El túnel*. Editorial Fondo De Cultura Económica

Reseña: Este libro álbum relata la historia de dos hermanos, la hermana una niña tranquila, la cual es muy cercana a la lectura y esta su hermano un niño muy activo que le gusta jugar afuera. Los dos hermanos que a menudo se la pasan discutiendo. La madre viviendo esto decide mandarlos afuera a que jueguen juntos. Es así como en su trayecto se encuentran con un túnel misterioso y adentrándose es como ambos exploran cómo el afecto y la valentía permite avivar y transformar ese vínculo de hermanos. Simboliza en los niños y las niñas como entre hermanos puede haber diferencias, pero como la necesidad de rescatarse mutuamente desde el cuidado por el otro.

48. Hay días.

Wernicke, M. (2012). *Hay días*. Editorial Calibroscope,

Reseña: Este, sin duda, es uno de los libros en el que más objetos simbólicos presenta. Para comprender la historia, realizar una adecuada observación. Esta obra narra la vida de una madre y su hija, quienes han perdido al padre. Mediante ciertas acciones, como involucrarse en una sábana, encuentran formas de mantenerse cerca de él. El título también alude a que hay días alegres, tristes, otros silenciosos y sin respuesta, y algunos otros en el que la memoria nos mantiene en pie. Es una invitación a honrar la vida y comprender la muerte como una separación del cuerpo, pero no de la memoria.

49. La vida sin Santi.

Andrea Maturana. (2014). *La vida sin Santi*. Editorial Fondo De Cultura Económica.

Reseña: Este libro ilustrado cuenta la historia de Maia y Santi los niños que tiene que vivir una separación. Maia que intenta comprender y sobrellevar la ausencia de su amigo quien se va por un tiempo porque su padre tiene que irse a estudiar muy lejos. Este libro se adentra en el duelo desde la mirada infantil, invitándolos a nombrar lo que duele, a dialogar de la

pérdida y a reconocer la tristeza como parte que es natural de la cada uno en su vida y con ello llevar un proceso de aceptar la ausencia.

50. La abuelita de arriba y la abuelita de abajo.

Thomas Anthony De Pola. (1991). *La abuelita de arriba y la abuelita de abajo* Editorial Norma

Reseña: La historia de un niño llamado Tomás, el cual tenía una bisabuela, la abuela de arriba, y una abuela, que era la de abajo. Todos los domingos iban con sus padres a compartir historias y dulces con la abuela de arriba, en tanto la abuela de abajo horneaba deliciosos pasteles. Pero en un día menos esperado la bisabuela muere, y él debe aprender a entender qué significa perder a un ser querido. Junto con esto permite que los niños y las niñas hablen sobre la muerte sin miedo, desde el amor y la memoria, y a entender la pérdida como parte del ciclo de la vida.

51. No es fácil pequeña ardilla.

Ramón, E. (2017). *No es fácil pequeña ardilla*. Editorial Kalandraka

Reseña: Esta es una obra que aborda el duelo y la pérdida de un ser querido, desde la historia de una ardilla quien está profundamente afligida y triste por la muerte de su madre. Luego de atravesar por un momento de fragilidad impotencia y desasosiego, comprende que debe integrar esa pérdida a su vida, y que el amor continuo habita en quienes nos rodean.

52. Sapo y un día muy especial

Velthuijs, M. (2007). *Sapo y un día muy especial*. Editorial Ekaré

Reseña: Este libro álbum presenta a Sapo, el protagonista, quien se levanta emocionado porque su amiga Liebre le ha dicho que ese día es muy especial. Sin embargo, no tiene idea de qué significa eso, por lo que decide ir en búsqueda de su significado. Entre sus conjeturas, relaciona el día especial con alguna actividad cotidiana; otros le dicen que todos los días son especiales, pero aun así no encuentra una respuesta. Al regresar a casa, descubre que el día especial alude a su cumpleaños, sus amigos le han preparado una sorpresa.

Sin duda, una bella historia que nos permite dialogar en torno a los momentos de felicidad y la incertidumbre.

53. Un pasito y otro

DePaola, Tomie (2007). *Un pasito y otro pasito*. Editorial Ekaré

Reseña: Esta obra presenta la historia de Ignacio y su abuelo quienes tienen un lindo vínculo. Cuando Ignacio era pequeño, el abuelo le enseñó a caminar, bajo el mantra de “Un pasito y otro pasito”. Tiempo después, el abuelo se ve afectado por una enfermedad que lo deja inmóvil e irreconocible, motivo por el cual el niño toma su lugar. Con gran paciencia,

Ignacio usa el mismo mantra para ayudar a su abuelo para rehabilitarlo. Una bella historia para dialogar en torno a los roles que se asumen dentro de los vínculos, la incondicionalidad y la perseverancia.

Taller 5. El espiral de la vida un taller literario para abordar el duelo y el ciclo de la vida.

54. Es así

Valdivia, P. (2010). *Es así*. Editorial Fondo De Cultura.

Reseña: Es un libro álbum que aborda con una sensibilidad poética y visual el tema de la muerte y el ciclo de la vida. La autora explica cómo todo lo que nace algún día desaparece, pero no con un final, sino que se va transformando para seguir siendo parte del mundo. Esta obra que acompaña tanto a niños y adultos a comprender los procesos naturales de la vida, invitando a mirar la muerte no está no tiene un final, sino una transformación que se va avivando.

Taller 6. Una historia para pensarnos en familia.

55. La familia de los cerdos

Anthony Browne. (1991). *La familia de los cerdos*. Editorial Fondo De Cultura Económica.

Reseña: Esta historia cuenta la vida de una familia la señora cerda, el señor cerdo y sus dos hijos, esta obra relata la vida doméstica de la señora Cerda que se ocupa de todas las tareas de la casa, que al mismo tiempo trabaja fuera, mientras que su esposo y sus hijos viven bajo la rutina de pedir sin recibir un gracias o algo de la parte de ellos. Un día la señora Cerda decide irse de su casa, pero para darles una lección dejando así una nota que dice: “¡Son unos cerdos!”, quedando solos tienen que vivir las dificultades que es llevar la casa sin ella. Esta historia de humor e ironía que invita a los niños y niñas a observar los detalles de la vida domestica y como todos juntos pueden ser un grandioso equipo para gestionar la casa como un gran equipo, que con el diálogo con los niños sobre la igualdad de género y que cada en cada casa puede haber un reparto de responsabilidades.

Taller 7. Leer para sentirnos: un taller literario para explorar la complejidad de las emociones.

56. El flamenco Calvo

Low, A. (2011). *El flamenco calvo*. Ediciones B.

Reseña: En el libro *flamenco calvo* se relata la historia de un flamenco que ha nacido sin plumas, hecho que hace que el protagonista sufra de rechazos de los demás al no cumplir con los estándares de su especie. Pese a esto, este personaje encuentra una forma increíble para

sentirse cómodo y aceptado: un peinado hecho de diferentes materiales. Gracias su autenticidad y compañerismo, los demás lo empiezan a admirar y así termina siendo aceptado.

57. La vida sin Santi

Andrea, M. (2014). *La vida sin Santi*. Editorial Fonde de Cultura Económica.

Reseña: En este libro se cuenta la historia de una niña que, tras despedirse de su amigo, enfrenta su ausencia, el vacío y la tristeza. Con esta narración, Andrea Maturana invita a los niños y niñas a reflexionar en torno a las emociones y los recuerdos que deja una ausencia, demostrando también que, aunque una amistad puede pasar por diversas circunstancias, el amor prevalece y siempre habrá un espacio en el corazón para aquellos seres que han sido importantes.

58. Willy y Hugo

Browne, A. (1991). *Willy y Hugo*. Fondo de Cultura Económica.

Reseña: Este libro narra la historia de Hugo, un chimpancé pequeño, tímido y tranquilo. Un día cualquiera, se choca con Hugo, un gorila grande y algo rudo, de inmediato se hacen amigos. Al final, y gracias a los símbolos ocultos en las bellas ilustraciones del libro, se descubre de Hugo es el mimo Willy, lo que deja un contundente mensaje en relación con la autoconfianza y el autorreconocimiento.

59. Una pesadilla en mi armario

Mayer, M. (2001). *Una pesadilla en mi armario*. Editorial Kalandraka.

Reseña: Este libro explora los miedos nocturnos por medio de la historia de un niño que está convencido de que en su armario vive una pesadilla. Una noche, y cansado del miedo que esta le produce, decide enfrentarse a ella. Lo que descubrirá allí es sorprendente.

Por medio de este cuento, Mercer nos invita a reflexionar sobre el miedo, de manera tal que nos atrevamos a enfrentarlo y transformarlo en nuestro mejor aliado. Como sabemos, el miedo emerge cuando nos enfrentamos a situaciones o conflictos complejos. Con esta historia, los niños y niñas podrán comprender la importancia de afrontarlos con gran carisma y valentía, convirtiéndolos en experiencias amenas y llenas de aprendizaje.

60. ¿Cómo te sientes?

Browne, A (2011). *¿Cómo te sientes?*. Editorial Fondo de Cultura Económica.

Reseña: El libro “Cómo te sientes” es un libro álbum en el que Anthony Browne nos invita a reconocer, nombrar, explorar y validar nuestras emociones. Allí, y mediante ilustraciones y frases sencillas, se presentan diferentes emociones como la alegría, el miedo, la tristeza y la calma, entre otros. Se considera esencial, esencial en este taller, ya que permite que los niños

y niñas identifiquen en qué situaciones han sentido este tipo de emociones, haciendo de este taller literario un encuentro consigo mismo y con la complejidad de las emociones.

61. Olivia

Falconer, I. (2022). *Olivia*. Fondo de cultura económica.

Reseña: En este libro se narra la historia de Olivia, una cerdita, alegre, inquieta e imaginativa, que durante un día hace diferentes historias que le gustan y la motivan como probarse atuendos, yendo y contemplando un museo, leyendo y demás.

Este libro nos invita a reflexionar sobre lo importante que es disfrutar cada actividad que realizamos durante el día, por más sencilla que parezca. A través de Olivia, comprendemos que cada momento puede vivirse con autenticidad, siendo nosotros mismos, con nuestras emociones, ideas y gustos, entre otras cosas.

62. Willy el tímido

Browne, A (1991). *Willy tímido*. Editorial Fondo de Cultura Económica.

Reseña: Esta es la historia es de un mono tierno y silencioso que no se siente como los demás, mientras todos a su alrededor son fuertes y seguro de ellos mismos, él se esconde, duda y siente que no encaja en el mundo. Pero un día, algo inesperado lo lleva a actuar con valentía, y entonces descubre que no necesita parecerse a los otros para sentirse bien consigo mismo.

Este cuento invita a los niños y las niñas a reconocer y valorar su identidad emocional, aquellas partes que a veces son vistas como debilidades, la timidez o la sensibilidad, estas diferencias nos muestran que ser así es estar bien, a aceptarse tal como somos, a confiar en sí mismos y a comprender que no necesitan cambiar su esencia para sentirse valiosos.

63. Petit, el monstruo

Misenta, M. (2007). *Petit, el Monstruo*. Editorial Takatuka.

Reseña: En este libro nos relatan la historia de Petit, un niño que en ocasiones hace cosas buenas y en otras malas. Más allá de dejar una lección moral, Isol invita a los niños y niñas a reflexionar en torno a las acciones que realizan si las consideran buenas, malas o con otros matices. Esta es una oportunidad invaluable para llevar a cabo un momento de introspección en el que podemos cuestionar nuestro accionar humano.

64. Cosas que pasan

Misenta, M. (1998). *Cosas que pasan*. Editorial Fondo d cultura económica.

Reseña: El libro “Cosas que pasan” es un libro en el que se relata la historia de una niña que sueña con muchas cosas como ser alta, ser fuerte, ser más linda. Esto culmina cuando se le concede un deseo y se enfrenta a un gran dilema. Con este libro, Isol nos invita a aceptarnos tal y como somos, reconocer que en nuestras particularidades de cada uno se encuentra lo auténtico.

65. El trapito feliz

Ross, T. (2009). *El trapito feliz*. Editorial Los especiales de a la orilla del viento. Fondo de cultura económica México.

Reseña: El trapito feliz es un cuento de la historia de Pablo y Lucy, dos niños que se encuentran en un simple trapito un objeto lleno de significado. Para Pablo es una alfombra voladora, para la otra, un oso protector. Mientras los adultos piensan que es solo un trapo viejo, para ellos es un compañero de aventuras. Con imaginación el libro nos muestra como algo tan pequeño puede ser tan grande con su enorme valor en el mundo emocional de los niños.

A los niños y las niñas los invita a conectar con lo que les da seguridad, a sentirse libres de imaginar, y a defender aquello que los hace sentir bien. Habla de lo importante que es sentirse acompañado, valorado y escuchado, ayudándolos a fortalecer su identidad emocional desde lo cotidiano y simbólico.

66. Las princesas también se tiran pedos

Brenman, I, (2011). *Las princesas también se tiran pedos*. Editorial Algar.

Reseña: Cuando Laura llega a casa con una gran duda ¿las princesas también se tiran pedos? su papá le responde con humor y sinceridad, compartiendo un libro secreto que revela que sí, hasta Cenicienta y Blancanieves lo hacen. Este libro invita a los niños y niñas a romper con los estereotipos de perfección, mostrándoles que todos somos humanos, incluso las princesas también pueden serlo tenemos nuestras diferencias. Con humor fortalece la autoestima, la aceptación del cuerpo y la confianza en ser uno mismo, sin vergüenza de lo natural.

67. Soy feliz, no me preocupo

Liao, J. (2020). *Soy feliz, no me preocupo*. Editorial Barbara Fiore Editora.

Reseña: Este cuento habla de un niño que, tras sentirse atrapado por sus preocupaciones, aprende a dejarlas ir y a reencontrarse con la alegría. A través de ilustraciones llenas de poesía, el lector recorre un viaje interior lleno de color y calma. Este libro invita a los niños y niñas a reconocer sus emociones, especialmente la ansiedad, y a comprender que está bien sentir miedo, pero también es posible dejarlo atrás. Les enseña que cuidar de su mundo interior es parte de ser felices.

68. ¿Por qué tenemos miedo?

Pintadera, F. (2020). *¿Por qué tenemos miedo?*. Editorial Andana.

Reseña: Un niño le pregunta a su padre por qué sentimos miedo, y la respuesta no es una sola, sino muchas, tan diversas como las emociones humanas. Este diálogo sencillo abre un mundo de posibilidades y significados alrededor del miedo. Este libro está escogido para que los niños y niñas nombren el miedo sin juicio, a entenderlo como algo natural y valioso que también nos cuida. Les brinda instrumentos para lograr reconocer sus emociones y hablar de ellas con confianza.

69. ¡Qué niño más lento!

Farré, L. (2012). *¡Qué niño más lento!*. Editorial Algar.

Reseña: Un niño vive en un mundo que va demasiado rápido para él. Mientras todos corren, él observa, piensa, siente. Y aunque le dicen que va lento, poco a poco demuestra que su forma de ver el mundo también es valiosa. Este cuento invita a valorar los ritmos propios, a respetar la forma única que cada niño y niña tiene de vivir, sentir y aprender. Habla de la identidad desde la diferencia, y da un mensaje poderoso: no hay prisa para ser uno mismo.

70. Olivia espía

Falconer, I. (2012). *Olivia espía*. Editorial Fondo de Cultura Económica.

Reseña: Olivia, la cerdita más curiosa, siente que sus padres esconden algo... ¡y decide espiarlos! Entre su imaginación desbordante y su necesidad de saber, termina comprendiendo que a veces lo que sentimos puede más que lo que es.

Este libro invita a los niños y las niñas a conectar con su curiosidad, sus dudas y emociones. Habla del deseo de entender el mundo de los adultos, del valor de la imaginación y de cómo nuestras ideas pueden afectarnos si no las expresamos.

71. Así es mi corazón

Witek, J. (2014). *Así es mi corazón*. Editorial Bruño.

Reseña: Es un cuento hermoso que nos permite dar un recorrido por las emociones de una niña que nos cuenta, con palabras sencillas y dibujos encantadores, cómo cambia su corazón según lo que siente: a veces es alegre, otras veces temerosa, curiosa, enojada o triste. Cada emoción tiene su espacio y su forma, y todas son bienvenidas.

Este libro nos brinda un mensaje a los niños y niñas a conocer y nombrar su mundo interior. Les ayuda a entender que todas las emociones son válidas y que su corazón puede sentir muchas cosas a la vez, no es solamente una, sino que por nosotros recorrer cantidades de sentires. Es una historia cálida para acompañar la construcción de su identidad emocional desde la sensibilidad, la aceptación y el amor propio.

72. Nico dibuja un sentimiento

Raczka, B. (2018). *Nico dibuja un sentimiento*. Editorial Juventud.

Reseña: Nico es un niño que ama dibujar, pero sus dibujos no siempre plasman lo que los demás esperan. No dibuja cosas "bonitas" ni "realistas", sino lo que siente: el sonido del viento, la emoción de una carrera, el calor del sol. Aunque algunos no lo entienden al principio, Nico sigue creando desde lo que vive desde su interior. Este libro da a conocer a los niños y niñas a poder expresarse libremente y confiar en su forma única de ver el mundo. Valida la emoción como parte del arte y la identidad, mostrando que no hay una sola manera de sentir, ni de contar lo que se siente. Desde este cuento da un camino en donde los dibujos da paso a la sensibilidad, la autenticidad y la creatividad como formas de ser y de habitar el mundo.

Taller 8. La ira tiene cola: un taller literario para dialogar y reflexionar sobre la complejidad de las emociones

73. La cola de dragón

Canals, M. (2014). *La cola de dragón*. Editorial Salvatella

Reseña: Este libro, perteneciente a una amplia colección de la Editorial Salvatella, narra la historia de Javier, un niño que, cuando siente enojo, suele desquitarse con sus juguetes. Un día, su cuerpo experimenta un gran cambio al materializar su enojo en una cola de dragón y llegar a un lugar donde sus juguetes rotos cobran vida. Estos le ayudarán a comprender el efecto negativo que tiene canalizar el enojo de manera agresiva.

Taller 9. Abracemos y soltemos nuestras preocupaciones

74. Ramón Preocupón

Browne, A. *Ramón Preocupón*. Editorial fondo de cultura económica

Reseña: Este cuento narra la historia de Ramón, un niño que constantemente está preocupado por diferentes cosas como los sombreros, las aves y el clima, entre otras. Sus preocupaciones no le permiten conciliar el sueño, por lo que le cuenta a su abuela, quien le enseña a compartir sus miedos con los muñecos quitapesares para sentirse mejor.

Así, Anthony Browne nos invita a reflexionar en torno a la importancia de reconocer y externalizar las preocupaciones y los temores, pues al contarlas, nos liberamos del peso emocional.

Taller 10. Leo autónomamente: el compartir de historias

75. Donde viven los monstruos

Sendack, M. (1963). *Donde viven los monstruos*. Editorial Kalandraka ediciones S.L.

Reseña: Max un niño disfrazado de lobo le entraron unas ganas de hacer travesuras, por lo que su madre lo llamó “monstruo” y lo mandó a la cama sin cenar. Entonces esa noche, un bosque creció mágicamente en su habitación y luego un océano, que navegó hasta llegar a la tierra de los Monstruos. El libro invita a los niños y niñas a un viaje interior hacia la autocomprensión emocional y nombrar sus emociones, en especial la rabia y la soledad, la cual es comprenderla como algo humano y no malo.

76. El globo

Isol. (2022). *El globo*. Editorial Fondo De Cultura Económica.

Reseña: Esta historia es de una niña llamada Camila tiene un gran deseo. Y es que su mamá se convierta en un globo. Porque grita demasiado y grita tan fuerte que se pone muy roja. Permite que los niños y las niñas miren las relaciones con los adultos de una forma afectiva y divertida.

77. Letras al carbón

Vasco, I. (2024). *Letras al carbón*. Editorial Juventud

Reseña: En el pueblo de Palenque, casi nadie sabe leer. Solamente el señor Velandia de la tienda, que es uno de los pocos que sabe. Cuando Gina comienza a recibir cartas, que ella Imagina de amor. Y es hermana quien decide aprender para poder leer esas misteriosas cartas.

Es así como esta historia invita a reflexionar del valor que tiene la lectura como un acto de autonomía y encuentro con el otro.

78. Sapo y el forastero

Velthujis, M. (1994). *Sapo y el forastero*. Editorial Ekaré

Reseña: En esta ocasión, los animales del lugar encuentran algo extraño cerca del bosque: un forastero (una rata) que acampa allí. Con gran curiosidad, se lo cuentan al sapo, quien se atreve a enfrentarlo. El forastero le explica que es un viajero. Conforme pasan los días, comparten momentos juntos y el sapo descubre que es muy amable y creativo. Finalmente, el forastero se va, dejando un gran vacío en el lugar.

Una bella historia para reflexionar sobre la tolerancia y la empatía y los prejuicios que se presentan en la vida cotidiana.

79. Tito y Pepita

Low, A. (2018). *Tito y Pepita*. Editorial B

Reseña: En esta obra, Amalia Low nos presenta la vida de Tito y Pepita, dos hámsteres vecinos que no se toleran. Para demostrar su odio, deciden enviarse poemas negativos. Esta actividad termina convirtiéndose en parte de su cotidianidad y, sin notarlo, se van convirtiendo en la compañía del otro. Pasan varios días sin que Pepita envíe poemas, por lo que Tito decide ir a visitarla y descubre que está muy enferma. Entonces decide auxiliarla y, desde ese momento, se convierten en muy buenos amigos; los poemas de odio se transforman en poemas de amor.

Una historia que, sin duda, nos invita a reflexionar sobre el valor de la amistad, la compañía y el amor que en ella podemos encontrar, si nos permitimos dejar a un lado los prejuicios.

80. Una niña hecha de libros

Jeffers, O. (2017). *Una niña hecha de libros*. Editorial Fondo de cultura económica

Reseña: Una pequeña niña que camina por medio de las palabras y con ellas va formando historias invitando a un niño a recorrer un mundo construido por frases de cuentos clásicos. El álbum invita a explorar el universo de los libros desde la imaginación y la creación, mostrando que cada historia leída hace parte de quien la vive.

ANEXO 2

A continuación, se presenta la planeación de los talleres literarios desarrollados en las tres fases que constituyeron al proyecto:

PLANEACIÓN TALLER 1 PICNIC LITERARIO

PROPÓSITO

Diseñar un espacio de exploración de lectura que permita a los niños y niñas acercarse de manera libre y significativa a los libros, fomentando el placer por la lectura, la interacción con los textos y el vínculo con la lectura.

MOMENTOS

Exploración: explorando en el picnic

En este espacio, Los niños y niñas tendrán la libertad de explorar los libros de forma autónoma, permitiéndoles acercarse a la lectura según sus intereses y curiosidad. Este momento de exploración permite que los niños y niñas adquieran independencia y desarrollo de su vínculo con los textos, dado que podrán elegir libremente qué y de qué manera leer.

Las maestras en formación desempeñarán un papel fundamental como mediadoras. Estarán atentas a las elecciones de los niños y las niñas, proporcionando apoyo cuando sea necesario y haciendo preguntas que motiven la interacción con los libros, preguntas como: ¿Qué te llama la atención de este libro? ¿qué crees que podría pasar en esta historia solo mirando la portada? ¿cómo crees que se siente el personaje en esta imagen? ¿Qué libro deseas encontrar?

Este acompañamiento permitirá que los niños establezcan conexiones entre los textos y sus propias experiencias. Al vincularse con las historias de su vida cotidiana, fortalecerá su comprensión y enriquecerá su imaginación.

Lectura en voz alta: una voz que cuenta

Continuando, las maestras en formación leerán en voz alta un cuento seleccionado por los niños, asegurándose de que el libro que escogieron sea de su atención e interés. Por medio de una lectura expresiva y envolvente, se quiere buscar que los niños y niñas se sumerjan en la historia, fortaleciendo su imaginación y comprensión.

Durante la lectura, se harán pausas para generar expectativa y promover la participación activa de los niños y niñas. Con preguntas como: ¿Qué creen que pasará? ¿Por qué el personaje actuó así? Permitirán que ellos se formulen conjeturas, compartan también sus ideas y se envuelvan en la construcción del significado de las historias. Esto con el fin de fomentar el pensamiento crítico y la anticipación de la narración.

Al finalizar la lectura, se brindará un espacio de conversación donde se les dará la palabra algunos niños y niñas para que expresen sus emociones, reflexiones y opiniones sobre la historia y compartir sus opiniones. Con esto, no solo se quiere fortalecer su capacidad de análisis y expresión, sino que al igual enriquecer la experiencia de lectura al permitirles escuchar distintas interpretaciones y puntos de vista.

Creación: Recreando un libro favorito

En relación con lo anterior, se propone, como momento de cierre, una pequeña intervención artística en el que cada niño y niña creará una representación del cuento que más cautivo y llamó su interés, utilizando la técnica del puntillismo, para esto las maestras explicarán en qué consiste, su origen y cómo se realiza, además de su propia creación que servirá como modelo de representación. Podrán añadir personajes, crear escenarios u otros elementos a partir de su imaginación y creatividad. Finalmente, compartirán con sus compañeros la razón por la cual eligieron esa representación.

Se propone este cierre, ya que, desde la perspectiva de Reyes, (2007) la lectura es una experiencia afectiva que permite a los niños y niñas construir significados, imaginar y expresar sus interpretaciones. De esta manera se potenciará la creatividad y el pensamiento crítico mediante varios procesos clave como el análisis y selección de información relevante, pues al elegir qué parte del cuento representar, los niños y niñas deben reflexionar sobre qué elementos fueron más significativos para ellos. Asimismo, fomenta la construcción de significado y argumentación, pues se pretenden que justifiquen de manera coherente la selección de la parte del libro.

BIBLIOGRAFÍA

Reyes, Y. (2007). La casa imaginaria: Lectura y literatura en la primera infancia. Grupo Editorial Norma.

PLANEACIÓN TALLER 2 UN ENCUENTRO BAJO EL ÁRBOL

PROPÓSITO

Proporcionar un espacio de exploración de lectura que permita a los niños y niñas acercarse de manera libre y significativa a los libros de misterio, suspenso, terror y otros, fomentando el placer por la lectura y la interacción con los libros y el entorno.

MOMENTOS

Lectura en voz alta. Bajo el árbol de los libros: un primer encuentro con la lectura

Este taller dará apertura con la calurosa bienvenida a los niños y niñas. Se les invitará a sentarse alrededor de los libros dispuestos en el espacio. Se les propondrá observar las portada y títulos de los libros a su alrededor y que, de forma espontánea, elijan cuál es el libro que más le llama la atención a primera vista. Esto busca favorecer la curiosidad, y que los niños y niñas expresen sus gustos personales, ya que parte de allí generar un vínculo y un placer con y por la lectura.

Las maestras en formación realizarán la lectura en voz alta del libro que los niños y niñas elegirán. Allí se harán pausas intencionadas en las que se formularán preguntas abiertas que propiciaron la reflexión y el diálogo, como: ¿Alguna vez han sentido algo parecido como el personaje? ¿Qué harían ustedes si fueran ese personaje? Estas preguntas ofrecerán la oportunidad de conectar la lectura con las emociones e interpretaciones personales de cada uno de los niños y las niñas.

Este momento permite que la lectura se convierta en un acto colectivo y afectivo, donde la voz de la maestra no solo narrará, sino que le prestará la voz para darle vida al cuento. Así, desde el inicio, se fortalecerá el vínculo entre la literatura, la experiencia propia y el disfrute compartido por leer juntos.

Exploración: Exploradores de historias bajo el árbol literario

Después de la conversación inicial, se convocará a los niños y niñas a sumergirse en el árbol literario, un espacio que, como describió antes, estará especialmente ambientado para que exploren. Antes de comenzar, se les darán indicaciones sobre el cuidado de los libros, recordando la importancia de tratarlos con respeto: no rayarlos, no tirarlos, no romper sus páginas y manipularlos con delicadeza.

Una vez comprendidas estas indicaciones, los niños y niñas se moverán libremente por el espacio, para que vayan observando qué libro les llama más su atención, dejándose llevar por su portada, títulos e

ilustraciones. Para que luego, se sienten en el espacio y lean de manera individual o en grupo, compartiendo entre ellos sus descubrimientos y primeras impresiones sobre las historias.

Para este momento, las maestras en formación cumplirán un papel como observadoras y acompañantes. Se asegurarán de que los niños y niñas se sientan cómodos en su exploración y, en caso de que tengan dudas o preguntas, estarán en la disposición de responder a ellas. Asimismo, y sin intervenir directamente en la elección de los libros, guiarán la experiencia formulando preguntas que incentiven el pensamiento crítico, como: ¿Qué te atrajo este libro? ¿qué personaje te parece el más intrigante hasta ahora?

Este tipo de acompañamiento les permitirá que los niños y niñas desarrollen una relación más profunda con los libros. Al darles libertad para elegir, se respeta su interés, lo que fortalece su vínculo con la lectura y el goce por descubrir historias nuevas.

Conversación literaria: Conversando lo explorado

Para finalizar, se propone un momento de conversación literaria que se dará mediante tres preguntas orientadoras: ¿Qué te llevó a elegir ese libro? ¿Qué historia encontraste en el libro?

¿Le recomendarías este cuento otro niño, Por qué? Estas preguntas permiten dar cuenta de cada momento vivido durante la experiencia de la lectura: el momento inicial, la exploración de la historia y las emociones que subyacieron allí, hasta la valoración personal que conlleva a una reflexión.

Este espacio da cabida a que haya un conversatorio en la que los niños y las niñas en donde puedan poner en palabras sus conexiones personales con los textos, e ir reconociendo la literatura como un reflejo a sus emociones, experiencias y relaciones. Es un momento que invita al diálogo desde lo vivido, donde la lectura permite ser un hecho externo para ir volviéndose íntimo y compartido.

En este momento las maestras en formación, desde su rol como mediadoras, estarán desde la escucha activa y afectiva, validando cada intervención de manera significativa, dado que lo interesante es la experiencia subjetiva de lectura: cómo cada niño o niña se sintió, que recordó, que descubrió de sí mismo o de los otros.

PLANEACIÓN TALLER 3 TE REGALO UN MOMENTO DE LECTURA.

PROPÓSITO

Propiciar un ambiente que despierte el interés y la expectativa por los libros y la lectura, invitando a los niños y niñas, por medio de la lectura en voz alta, la entrega del libro sorpresa y un momento de diálogo, con el fin de que despertar el placer de leer y explorarlos de manera activa e intencionada.

MOMENTOS Lectura en voz alta: Un Momento para Compartir

Para la apertura, las maestras en formación invitarán a los niños y las niñas a sentarse alrededor de una selección de libros cuidadosamente dispuestos en el centro del espacio. Esta disposición circular no solo permite que todos se sientan parte del momento, sino que simboliza el encuentro entre todos, donde cada voz tiene un lugar.

Allí, las maestras en formación compartirán la lectura en voz alta de un libro elegido con intención, considerando su capacidad de resonar con las emociones y las vivencias cotidianas. A medida que la historia avance, una de las maestras hará pausas para lanzar preguntas detonadoras que despierten la curiosidad, activen el pensamiento crítico y favorezcan la conexión emocional: ¿Qué creen que siente el personaje en este momento? ¿Se han sentido parecidos alguna vez? ¿Qué les llama la atención de esta ilustración?

Estas preguntas no buscan respuestas correctas, sino que es abrir un camino de exploración y de expresión emocional. La lectura se convierte en un diálogo donde las emociones, los recuerdos y las preguntas encuentren un lugar. Reconociendo el interés que los niños han manifestado en

talleres anteriores por participar activamente como narradores, la lectura en voz alta se transformará de manera paulatina en una lectura compartida. Las maestras, invitarán a quienes lo deseen a tomar la voz, a leer un fragmento, o incluso a continuar la historia. Esta transición reconoce a los niños como sujetos lectores capaces de dar vida a las palabras.

El rol de la maestra es ser una mediadora que sostiene el ritmo del cuento, que acompaña con afecto y que acoge cada intervención. Su voz que abre el espacio para todos, hacia una bienvenida simbólica a un viaje donde los cuentos no solo se leen, sino que se sienten y se habitan.

Exploración: ¿Qué contienen esas envolturas?

Después de la lectura en voz alta, las maestras en formación invitarán a los niños y niñas a levantarse con calma y desplazarse por el espacio para escoger uno de los libros que se encuentran distribuidos en diferentes puntos del lugar. Esta elección se pensó como un gesto simbólico: abrir un libro es también abrir una experiencia, un universo, una emoción.

Una vez que todos tengan su libro, se invitará a abrirlos al mismo tiempo y de manera paulatina. Cada niño y niña iniciará entonces un momento de exploración libre, donde podrá hojear, leer, observar las ilustraciones e incluso intercambiar, si el tiempo nos da, el libro si lo desea con su compañero. Este es un tiempo de conexión con el libro, donde la lectura nazca desde el deseo. El rol de las maestras en formación en este momento es el de una observadora cercana y atenta, que acompaña, que mira lo que emociona, que se sienta junto a quienes la invitan, y que formula pequeñas preguntas como: ¿Qué fue lo primero que te llamó la atención? ¿Cómo te hace sentir lo que estas leyendo?

Conversación literaria: ¿Qué observamos en los libros?

Para cerrar este taller se propone generar un diálogo a partir de tres preguntas orientadoras que encierran todo lo que se realizó durante el taller:

- ¿Qué sintieron y pensaron mientras iban destapando el libro y descubriendo lo había allí adentro?
- ¿Qué pensaron y sintieron cuando empezaron a ver las ilustraciones y descubrir de lo que trataba el libro?
- ¿Qué libros de los que exploraste hoy te gustaría seguir leyendo y explorando más en el próximo taller?

Como se evidencia, este momento será de reflexión en el que los niños y niñas podrán mirar lo que vieron durante el taller y proyectarse a futuros talleres en los que, sin duda, ellos son los protagonistas. A través de las preguntas orientadoras se busca conocer los sentires, pensares y preferencias literarias que ellos han logrado vivenciar en este espacio.

Nosotras, maestras en formación, cumpliremos un papel fundamental como mediadoras de dicho espacio. Conforme transcurra la conversación y si se considera importante, realizaremos otras preguntas e iremos guiando el diálogo hacia una reflexión colectiva.

PLANEACIÓN TALLER 4

EXPLOREMOS LOS LIBROS DE LOS NICHOS LITERARIOS

PROPÓSITO

Fortalecer la relación entre la literatura y la experiencia emocional de los niños y niñas, reconociendo en los libros un reflejo de sus vivencias e identidades. Esto por medio de la lectura compartida, que se dará en grupos de 4 niños y niñas, como acto de construcción de sentido singulares y colectivos.

MOMENTOS Exploración por las instalaciones: lecturas que me conectan

El taller literario iniciará convocando a los niños y niñas para que hojeen brevemente las portadas de los libros que estarán dispuestos en distintos puntos del espacio en forma de nichos. Esta aproximación pretende despertar la curiosidad y permitir un encuentro visual con los libros. Paralelo a esto, se le entregará a cada niño y niña un fragmento de un libro, con el reto de descubrir a qué obra pertenece. Esto propone un juego de observación y de inferencia donde se pone en marcha la imaginación y la capacidad que tienen para hallar relaciones y conjeturas entre el fragmento y el libro.

Con el fin de favorecer las interacciones entre pares, se consolidará grupos de tres niños y niñas, los cuales se organizarán al azar según el fragmento de texto que recibirán, en total habrá ocho nichos de lectura, cada una correspondiente a un libro diferente.

Las maestras en formación cumplen el rol de mediadoras entre el niño, el libro y la experiencia de lectura. Su función está desde el acompañar, ir creando condiciones para que el encuentro con los textos sea significativo, permitiendo que los niños abran su curiosidad, su capacidad de observación y su imaginación. Su presencia está en un camino que sostiene el ambiente de búsqueda, de escucha y de descubrimiento, asimismo, propiciando un ambiente de seguro y de confianza para que los niños y las niñas se acerquen libremente a los libros.

Exploración por nichos de obras literarias: obras literarias que me conectan

Una vez los niños y niñas identifiquen el libro al que le pertenece su fragmento, se dirigirán a la instalación de lectura correspondiente. Allí, podrán explorar el libro de manera libre, para permitir una experiencia cercana y emocional. Se incentivará una lectura compartida entre grupos, de manera tal que los niños y niñas puedan dialogar sobre lo que leen, intercambiar impresiones y disfrutar colectivamente del momento de lectura.

El sentido de los nichos es para invitar a los niños y niñas a un momento de lectura distinto, en un espacio acogedor y tranquilo que los aleja por un momento de lo cotidiano. Estos se encuentran pensados para que logren interactuar, leer juntos y sumergirse en la historia que les ofrecen los libros de forma compartida, cálida y libre.

En este momento, las maestras en formación serán observadoras, sensibles y cercanas desde la escucha, la pregunta y ofreciendo una lectura en voz alta. No corrigen ni controlan, por el contrario, se sientan con ellos, les preguntan: ¿Qué ven aquí? ¿Cómo los hace sentir esta imagen? Estas preguntas no buscan respuestas correctas, sino que invitan a expresar lo que la lectura suscita en ellos.

Conversación literaria: Eco de los cuentos

Para finalizar la exploración, los niños y niñas cerrarán los libros y se les invitará a compartir sus vivencias lectoras. Las maestras propondrán un conversatorio desde el cual sea guiado por preguntas como ¿Qué les llamó la atención del libro? ¿Cómo se sintieron con este cuento? ¿Qué les recordó de sus vidas?

Este momento es clave para construir sentido colectivo. Por medio del diálogo con ellos se pretende validar y reconocer sus emociones, escuchar otras formas de sentir y descubrir nuevas formas de mirar las historias, dando lugar a la reflexión, la escucha y el reconocimiento mutuo. El rol de las maestras es escuchar activamente las conexiones emocionales que van teniendo los niños y niñas, y acompañar a cada niño en la exploración de su mundo interno. Además, como parte de esta experiencia, las maestras tomarán nota de las reflexiones compartidas por los niños y niñas, buscando registrar las emociones, asociaciones y sentidos que emergen en relación con cada cuento. Este registro no solo servirá como memoria de la experiencia, sino como insumo pedagógico para comprender más a fondo las formas en que los niños se vinculan con la literatura y con sus propias historias de vida.

Lectura en voz alta: les regalo una lectura a viva voz

Como cierre del taller, se propiciará una lectura en voz alta a cargo de las maestras en formación. El libro será elegido por los niños y niñas, se busca que esa decisión esté movilizadora por el libro que más haya despertado interés o generado mayor entusiasmo durante la exploración. La lectura no se realizará en su totalidad, ya que el propósito es dejar a los niños y niñas con la expectativa, generando así el deseo de continuarla por su propia iniciativa.

Para ello, las maestras en formación harán una invitación especial que consistirá en terminar la lectura del libro y descubrir otros durante el tiempo de descanso en la biblioteca. Con esta estrategia se pretende observar en qué medida se está incentivando el placer y el gusto por la lectura, al proponer un acercamiento voluntario, fuera del marco obligatorio.

PLANEACIÓN TALLER 5

EL ESPIRAL DE LA VIDA UN TALLER LITERARIO PARA ABORDAR EL DUELO Y EL CICLO DE LA VIDA.

PROPÓSITO

Promover el placer de la lectura a través de la lectura en voz alta del libro *Es Así*, que dará paso a una conversación literaria y la creación de un espiral de recuerdos. Con esto se busca abordar el duelo y el ciclo de la vida de manera sensible y empática.

MOMENTOS Lectura en voz alta: Así es el ciclo de la vida

Para este primer momento del taller literario, las maestras en formación invitarán a los niños y las niñas a reunirse en un espacio tranquilo y acogedor, dispuesto especialmente para compartir la narración del libro *Así es*, de Paloma Valdivia. Este será un momento de recogimiento, en el que se busca abrir una pausa en la rutina para disponerse a escuchar y sentir una historia que habla, de manera sencilla y profunda, sobre el ciclo de la vida, el nacimiento, la muerte, y todo lo que ocurre entre esos dos extremos, los cuales queremos compartir con los niños y niñas desde una perspectiva del duelo. La lectura será realizada en voz alta por una de las maestras en formación, quien, con entonación pausada y afectuosa, guiará la narración sin interrupciones, permitiendo que en la narración del texto sea con entonaciones para darle la fuerza simbólica de las imágenes vayan tejiendo en el grupo un clima de atención, emoción y conexión interior. Durante este momento, las demás maestras estarán atentas y cercanas, sosteniendo el ambiente de escucha y acompañando con la mirada y el gesto la experiencia compartida. El objetivo no será explicar ni anticipar, sino ofrecer la lectura como un acto de gusto y placer como un abrazo narrado que cada niño y niña podrá habitar a su manera, desde lo que siente, recuerda o imagina. Este primer momento sienta las bases para lo que vendrá: una conversación honesta sobre la vida, el paso del tiempo y lo que significa estar en el mundo.

Conversación literaria: lo que genera en mí el cuento

En el segundo momento del taller se realizará un conversatorio literario con los niños y las niñas, como un espacio de apertura emocional tras la lectura de *Así es*. Esta conversación será guiada por una de las maestras en formación, con una actitud cercana y respetuosa, permitiendo que cada niño y niña pueda compartir lo que la historia le hizo pensar, sentir o recordar.

Esta conversación estará guiada por cada una de las maestras en formación, las cuales darán paso al diálogo a partir de preguntas abiertas y significativas, las cuales serán: · ¿Qué fue lo que más les llamó la atención del cuento? · ¿Qué creen que significa que todo empiece y termine? · ¿En qué momentos de la vida hemos experimentado despedidas?

· ¿Han pasado por la muerte de algún ser querido?

· ¿Qué sentimientos nos genera esa pérdida?

· ¿Qué podemos hacer para disfrutar más el presente? · ¿Qué emociones han sentido a raíz de esa pérdida de un ser querido?

Se buscará que el grupo reflexione colectivamente sobre el ciclo de la vida, la muerte, el nacimiento, los cambios y las emociones que los atraviesan.

Con este espacio propone construir sentido juntos, reconociendo que cada lectura se transforma cuando pasa por la experiencia de quien la escucha. Las maestras en formación tendrán un rol activo como mediadoras afectivas, cuidando la palabra de cada niño y niña, validando sus

emociones y garantizando que el diálogo fluya desde el respeto, la empatía y el reconocimiento mutuo.

Este momento será también una forma de acoger lo que el libro despertó, permitiendo que la literatura no se quede solo en la historia, sino que dialogue con la vida real, con lo que cada uno siente y piensa sobre temas tan esenciales como crecer, cambiar, recordar o dejar ir.

PLANEACIÓN TALLER 6

UNA HISTORIA PARA PENSARNOS EN FAMILIA

PROPÓSITO

Brindar a los niños y las niñas un taller literario de lectura en voz alta del cuento El libro de los cerdos de Anthony Browne que les permita disfrutar y fortalecer su gusto por la literatura, por medio de la participación en una conversación literaria y la creación de un collage colectivo expresando sus ideas y reflexiones.

MOMENTOS Lectura voz alta: conocamos la familia de los cerdos

En este primer momento, se invitará a los niños y las niñas a compartir la lectura del cuento El libro de los cerdos de Anthony Browne. Este momento se brindará en una lectura en voz alta, en el que las maestras en formación será la encargada de narrar la historia, utilizando entonaciones expresivas y pausas intencionadas, con el fin de despertar la curiosidad de los niños y niñas.

La intención es ofrecer una experiencia literaria que permita a los niños y las niñas disfrutar del cuento como un acto colectivo, donde la palabra leída fluye sin interrupciones, generando un ambiente de escucha, imaginación y gusto frente a lo que se narra.

Durante este momento, las maestras en formación acompañarán una desde el préstamo de su voz y la otra desde una presencia cercana, observando las reacciones de los niños y las niñas, cada una sosteniendo el ambiente de atención y brindando en ellos estar cómodos y conectados con la lectura. Se busca que este encuentro con el texto sea vivido desde el placer y el asombro que les proporciona la historia para poder abrir camino a lo que más adelante será una conversación reflexiva.

Conversación literaria: Diálogos que nos hacen pensar en familia

En este segundo momento, se brindará a los niños y las niñas un espacio de conversación literaria que les permita expresar sus ideas, emociones y reflexiones que sintieron a partir de lo vivido durante la lectura del cuento El libro de los cerdos. Esta conversación estará guiada por cada una de las maestras en formación, las cuales darán paso al diálogo a partir de preguntas abiertas y significativas, las cuales serán: ¿Cómo era la familia al principio?

¿Por qué la mamá se fue?

¿Qué pasó cuando la mamá no estaba?

¿Qué aprendieron el papá y los hijos?

¿Han vivido alguna situación similar? ¿Cómo han actuado frente a esta?

Con estas preguntas se quiere abrir un espacio para que los niños y niñas compartan cómo lo vivieron el cuento y que conexiones encuentran con sus propias experiencias. El diálogo será respetuoso en donde se escucha cada voz con atención, logrando reconocer la diversidad de interpretaciones.

Creación colectiva: Construyamos juntos otra forma de vivir en familia

Para concluir este taller, se realizará con los niños y las niñas un collage colectivo como forma de expresión y cierre simbólico. Esta actividad será guiada por la pregunta orientadora: ¿Cómo podemos evitar que eso pase en nuestra casa o en nuestra escuela? Invitando a los niños y las niñas a pensar acciones concretas que promueven el respeto, el reconocimiento mutuo y la equidad mediante sus propias acciones cooperativas. Estos aportes serán reunidos en un gran mural, que se construirá entre todos.

PLANEACIÓN TALLER 7 LEER PARA SENTIRNOS: UN TALLER LITERARIO PARA EXPLORAR LA COMPLEJIDAD DE LAS EMOCIONES.

PROPÓSITO

Propiciar un espacio en el que los niños y las niñas reconozcan, nombren y expresen sus sentires, a través de la exploración de libros acerca de las emociones, la lectura en voz alta y un conversatorio, fortaleciendo así su vínculo con la lectura, el autoconocimiento, complejidad de las emociones, la identidad, el amor propio y la autoestima.

MOMENTOS Momento de exploración: Conozcamos una historia

En este espacio, Los niños y niñas tendrán la posibilidad de explorar los libros relacionados con sus sentires, sus preguntas y sus formas de mirar el mundo. La disposición del ambiente y la selección de los textos invitan a que cada niño y niña logren acercarse libremente a los libros, según lo que despierte en ellos su curiosidad.

Esta experiencia de exploración les permitía a los niños y las niñas fortalecer poco a poco su relación con la lectura, desde el deseo, el gusto y el encuentro personal con las historias. Al elegir que leer van a descubriendo que los libros también pueden hablar de ellos, acompañarlos o sorprenderlos.

Las maestras en formación desempeñarán un papel fundamental como mediadoras. Estarán atentas a las elecciones de los niños y las niñas, proporcionando apoyo cuando sea necesario y

haciendo preguntas que motiven la interacción con los libros, preguntas como: ¿Qué te llama la atención de este libro? ¿qué crees que podría pasar en esta historia solo mirando la portada? ¿cómo crees que se siente el personaje en esta imagen?

Este acompañamiento permitirá que los niños establezcan conexiones entre los textos y sus propias experiencias. Al vincularse con las historias de su vida cotidiana, fortalecerá su comprensión y enriquecerá su imaginación.

Lectura en voz alta: la felicidad y la preocupación

Continuando con el taller, las maestras en formación compartirán con los niños y las niñas la lectura en voz alta del cuento Soy feliz, no me preocupo del autor Jimmy Liao. Este libro será elegido con la intención de abrir la puerta a la exploración de la emoción de la alegría, ya que la historia de su protagonista es un niño que aprende a soltar sus preocupaciones para estar bien consigo mismo. Este como esta puede surgir cuando logramos aceptar lo que no podemos cambiar y cuidar de nuestro mundo interior.

Durante la lectura, se buscará que los niños y las niñas se sumerjan en la historia a través de una narración expresiva, y sentida, que les permita a ellos no solamente imaginarse, sino también conectarse emocionalmente con lo que ocurre al personaje. A lo largo del relato, se harán pausas suaves que inviten a reflexionar, generando una participación activa sin romper el hilo de con el cuento.

Las preguntas que se plantearán se quieren apuntar a tocar lo emocional y lo simbólico, algunas de ellas serán:

- ¿Alguna vez ustedes han sentido que las preocupaciones no los dejan estar tranquilos?
- ¿Qué creen que ayuda al personaje a volver a sentirse feliz?
- ¿Cómo se siente el cuerpo cuando uno suelta una preocupación?
- ¿Qué cosas pequeñas hacen que ustedes se sientan bien, así como él?

Estas preguntas permitirán abrir espacio de pensamiento y emoción, donde los niños y niñas puedan nombrar aquello que muchas veces se dice en voz alta: lo que los inquieta, lo que los calma lo que los hace sonreír.

Conversación literaria: un momento de introspección

Para finalizar se abrirá un conversatorio en el que algunos niños y niñas podrán compartir lo que sintieron a lo largo de la experiencia. En el ambiente estarán dispuestos unos mensajes ubicados que servirán como detonantes emocionales, entre ellos: ¿Qué emoción vive en ti hoy? y ¿Cómo se siente tu corazón esta mañana?...

Con estas preguntas se quiere brindar un espacio en donde los niños y las niñas puedan nombrar lo que llevan dentro, desde la emoción que despertó la historia hasta lo que sienten en ese preciso momento, este espacio no solo busca fomentar la expresión oral y el análisis, sino también reconocer la lectura como una experiencia emocional compartida, donde cada palabra escuchada puede resonar de forma distinta en cada corazón.

PLANEACIÓN TALLER 8

LA IRA TIENE COLA: UN TALLER LITERARIO PARA DIALOGAR Y REFLEXIONAR SOBRE LA COMPLEJIDAD DE LAS EMOCIONES

PROPÓSITO

Favorecer en los niños y las niñas el reconocimiento, la expresión y el compartir sus preocupaciones y sentires, a través de la lectura del cuento Ramón Preocupón y la creación de muñecos quitapesares, fortaleciendo su gestión emocional y que reconozcan que la lectura refugio y una fuente de placer.

Propiciar un taller en el que los niños y niñas puedan descubrir, reconocer y dialogar sobre la ira, a partir de la lectura en voz alta del libro la cola de dragón, una conversación literaria y una creación artística, con el fin de fomentar el goce y el placer por la lectura.

MOMENTOS Lectura en voz alta: Leer para encontrar lo que pesa

En este primer momento del taller, se convocará a los niños y las niñas a reunirse en el espacio dispuesto para dar inicio al taller literario. Las maestras en formación los invitarán a sentarse cómodamente dentro del ambiente, allí se llevará a cabo la lectura en voz alta del libro La cola de dragón de Mireia Canals, una historia de un niño y su emoción como es necesario reconocerla y abrazarla.

La lectura será realizada por una de las maestras en formación, quién a través de una entonación expresiva y cercana, buscará que los niños y las niñas no solo escuchen la historia, sino que puedan sentirla, imaginarla y conectarse con ella desde sus propias vivencias. La voz pausada, el ritmo sereno y la intención permitirán que el cuento llegue con suavidad en cada uno de ellos. Las maestras estarán presentes como acompañantes, observando las reacciones del grupo, sosteniendo la escucha y cuidando que el espacio sea seguro para quienes se emocionen, se identifiquen o simplemente quieran estar en silencio. El cuento será la llave para lo que vendrá: una conversación abierta sobre lo que a veces pesa, arrastra o duele... como una cola de dragón.

Conversación literaria: Lo que arrastra mi cola

Luego de la lectura en voz alta, y para concluir el taller, se abrirá un conversatorio literario con los niños y niñas, un espacio en donde podrán expresar y compartir sus pensamientos, sentimientos e interpretaciones sobre lo que vivieron a través del cuento. En este momento no se pretende respuestas correctas sino dar un lugar a la voz.

Las maestras en formación como mediadoras propondrán algunas preguntas detonadoras que inviten a la reflexión detonadoras que inviten a la reflexión desde la experiencia emocional de cada uno, estas son:

- ¿Cómo creen que se sentía el niño de la historia con esa cola tan pesada?
- ¿Alguna vez ustedes han sentido que algo invisible los hace ir más despacio?
- ¿Qué creen que significa tener “una cola de dragón”?

- ¿Qué cosas les ayudan a sentirse mejor cuando están tristes?
- ¿A quién pueden contarle lo que sienten cuando algo les duele por dentro?

Este conversatorio será la oportunidad para transformar el silencio de la palabra y la emoción en relato compartido, comprendiendo que, al igual que el protagonista del cuento, todos llevamos dentro emociones que a veces pesan pero que puede que la alegría puede llegar poco a poco cuando nos atrevemos y permitimos que otros sentimientos nos acompañen.

PLANEACIÓN TALLER 9

ABRACEMOS Y SOLTEMOS NUESTRAS PREOCUPACIONES

PROPÓSITO

Favorecer en los niños y las niñas el reconocimiento, la expresión y el compartir sus preocupaciones y sentires, a través de la lectura del cuento Ramón Preocupón y la creación de muñecos quitapesares, fortaleciendo su gestión emocional y que reconozcan que la lectura refugio y una fuente de placer.

MOMENTOS

¿Quién es Ramón Preocupón?

Las maestras en formación convocarán a los niños y las niñas recreando una situación cercana a su vida emocional. Una de las maestras iniciará diciendo: “Imagínense que hoy me siento preocupada. He estado pensando en cómo se han sentido ustedes en los talleres anteriores, si han disfrutado. Y hoy, especialmente, estoy pensando si este nuevo taller que preparamos con tanto cariño también le gustará.”

Por medio de esta introducción las maestras buscarán generar un ambiente de confianza y empatía con los niños y las niñas, validando la posibilidad de sentir dudas o nervios ante nuevas experiencias. Acto seguido, las maestras presentarán a un amigo especial: un personaje que las acompaña el día de hoy. Dirán: “Hoy no venimos solas. Nos acompaña alguien que entiende mucho sobre las preocupaciones. Se llama Ramón Preocupón. ¿Saben ustedes quién es Ramón? A través de esta pregunta las maestras abrirán la conversación, permitiendo que los niños y niñas expresen libremente lo que imaginan o conocen sobre el personaje. Luego, presentarán de manera breve al autor Anthony Browne, mencionando que Ramón Preocupón es el protagonista de uno de sus libros, un niño que, como todos nosotros, a veces se siente atrapado en sus pensamientos y temores.

Durante este momento, el rol de las maestras en formación fundamental, dado que, ellas se convierten en mediadoras, conectando la lectura con las experiencias de la vida de los niños y niñas. A través de su sensibilidad, propiciarán un ambiente de escucha y confianza, donde los sentimientos se transforman en punto de partida para la reflexión compartida.

Lectura en voz alta: Conociendo la vida de Ramón a través de nuestros sentimientos

Luego de presentar a Ramón Preocupón, las maestras en formación darán continuidad a la experiencia se realizará la lectura en voz alta del cuento. Con voz pausada, expresiva y cercana, se irá compartiendo la narración de la historia con los niños y las niñas, buscando no solo leerla sino habitarla juntos.

Durante la lectura, las maestras harán pausas intencionadas para abrir pequeños diálogos con los niños, formulando preguntas detonadoras que les permitan conectarse emocionalmente con el personaje: ¿Cómo creen que se siente Ramón en este momento? ¿Alguna vez ustedes también se han sentido así, de preocupado o con temores? ¿Qué harían si estuvieran en el lugar de Ramón? ¿Qué creen que podrían haber ayudado a sentirse más tranquilo?

Con estas preguntas se quiere invitar a cada niño y niña entren en diálogo con sus propias emociones, reconociendo en Ramón un reflejo de sus propias experiencias de vida. La lectura se convierte así en un momento afectivo, donde el cuento deja de ser una narración externa para volverse parte de su mundo interno.

De este modo, la lectura en voz alta se convierte en una experiencia dialógica, donde la literatura sirve de puente para pensar en uno mismo, en los otros, y en las experiencias emocionales que ayudan a transitar momentos difíciles.

Creación: El muñeco de Ramón Preocupón: el que cuida y permite soltar nuestras preocupaciones

Para concluir este taller literario, las maestras en formación invitarán a los niños y las niñas a realizar juntos un muñeco quitapesares, inspirado en la tradición guatemalteca, donde pequeños muñecos son encargados de cuidar aquellas preocupaciones durante la noche. Esta actividad es un acto simbólico de liberación sentimental y de acompañamiento afectivo.

Con el fin de hacer el espacio más práctico y llevadero, las maestras en formación dividirán el grupo en dos, de manera que cada una pueda acompañar de manera más atenta a un grupo de niños y niñas. Esta organización permitirá que cada uno reciba una guía más cercana, que se propicie un ambiente de diálogo íntimo y seguro.

Mientras los niños van creando su muñeco utilizando los materiales ya dichos, las maestras irán acompañando el proceso con un conversatorio espontáneo, formulando preguntas que inviten a expresar su mundo emocional: ¿Qué preocupaciones tienen a veces? ¿Qué cosas pequeñas o grandes les dan miedo? ¿Qué les ayuda a sentirse mejor cuando están tristes o preocupados? ¿A quiénes acuden cuando necesitan contar algo que les inquieta? Al finalizar, cada niño se quedará con su muñeco quitapesares, llevándose no solo un objeto simbólico, sino que también la experiencia de haber nombrado sus preocupaciones y haber sido escuchado en comunidad. Así, el cierre de este taller quiere reafirmar como la literatura abre espacios de reflexión, que transforma esas reflexiones en gestos de confianza y esperanza.

PROPÓSITO

Fortalecer el vínculo afectivo literario entre los niños y las niñas de grado primero y segundo, a través de un cierre simbólico con la lectura en voz alta y lectura autónoma, para que reconozcan su recorrido lector, se asuman como lectores autónomos y compartan la lectura como aquel acto de conexión, disfrute y expresión.

MOMENTOS Lectura en voz alta: Una despedida literaria que deja huella

Para este momento, se culminarán los talleres literarios con los niños y las niñas de grado primero y segundo, invitándolos a un cierre significativo que abrace todo lo vivido a lo largo de este proceso, Se les invitará a ser parte de una despedida literaria. Los niños de ambos grupos se ubicarán juntos, formando un gran círculo, frente a los libros que los acompañaron a lo largo del camino. En el centro, las maestras titulares de los dos cursos serán quienes darán voz a la lectura final, leyendo juntas un cuento elegido especialmente para este momento. Leerán entrelazando sus voces como símbolo del cuidado, la escucha y el vínculo tejido con los niños y las niñas.

Las maestras en formación también estarán presentes, acompañando desde la cercanía, la memoria y la emoción, reconociendo en este momento no solo un cierre de talleres, sino una celebración de la lectura como experiencia de vida. Este cierre no cerrará la puerta al mundo de los libros, sino a dejar una huella en cada niño y niña: una invitación a seguir leyendo, preguntando, narrando y sintiendo, porque los libros que tocaron su corazón seguirán caminando con ellos.

Lectura en voz alta: leerle al otro, escuchar desde el corazón:

Luego de la lectura en voz alta realizada por las maestras titulares, se dará paso a una experiencia que invita a los niños y las niñas a tomar un rol activo como lectores. Los niños de grado primero serán llamados a elegir el libro que previamente habían escogido y con el que se sintieron conectados, para compartirlo ahora con sus compañeros de grado segundo.

A partir de esta elección, se conformarán pequeños grupos, integrando a niños y niñas de ambos grados, con el propósito de que puedan leerle el cuento a su compañero o compañera y, si el tiempo lo permite, intercambiar los roles, creando así una lectura compartida que fortalezca la escucha, el vínculo entre pares y el disfrute por los libros.

Una vez finalizada la lectura compartida entre compañeros, se realizará un pequeño conversatorio en grupos, en el que los niños y niñas podrán contar de forma espontánea que les gustó del cuento que compartieron, cómo se sintieron al leerle a alguien o al ser escuchados, y qué descubrieron en ese momento. Las maestras en formación estarán allí para acompañar desde la cercanía, recogiendo las voces del grupo, como un regalo que se da y se recibe con alegría.

Entrega de menciones de honor

Para concluir este taller literario, se realizará una entrega de honor, un gesto simbólico con el que se quiere reconocer el recorrido lector de los niños y las niñas de grado primero y segundo. Esta entrega representa el camino que cada uno ha transitado hacia los libros: la curiosidad, la

escucha, las preguntas, las emociones y el encuentro con las palabras como refugio y descubrimiento.

Durante esta entrega, se hará entrega de un pequeño detalle, en donde cada niño y niña será llamado por su nombre y celebrado con alegría y respeto, reconociendo su camino desde un acercamiento a la lectura, y que en ese sea más pasos para el camino de la lectura como un acto valioso.