

**Lo que sigue al final del libro: experiencias de conversación literaria en grado segundo a
través del libro álbum**

Trabajo de grado presentado por:

Luz Daniela Hernández Suárez

David Esteban Orjuela Silva

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Infantil

Bogotá D.C

2026

Lo que sigue al final del libro: experiencias de conversación literaria en grado segundo a través del libro álbum

Luz Daniela Hernández Suárez 2022258036

David Esteban Orjuela Silva 2022258051

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

Tutora:

Ángela Patricia Melo Arévalo

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Licenciatura En Educación Infantil

Bogotá D.C

2026

Agradecimientos

A nuestras familias y parejas por el acompañamiento que nos brindaron a lo largo de la carrera. Por creer en nosotros incondicionalmente y acompañarnos en los logros que alcancemos.

A mi abuelita, *Gilma Fanny Salamanca*, quien nunca dudó en que podría lograrlo y, a pesar de que no esté presente para acompañarme, sé que desde el cielo estuvo conmigo en cada parte del proceso.

A mi padre, *José Alfonso Orjuela Díaz*, quien siempre estuvo presente a lo largo de mi vida guiándome y aconsejándome hasta convertirme en el hombre que soy ahora.

A todos los maestros que hicieron parte de este proceso formativo. Cada uno de ellos dejó en nosotros enseñanzas significativas, que nos dieron la convicción para desarrollar nuestro trabajo.

A nuestra tutora, *Ángela Patricia Melo Arévalo*, por su guía y compromiso total, pues fue indispensable para dar sentido y orientación a los objetivos del proyecto. Estuvo con nosotros en cada momento para superar cada dificultad, ya que esa entrega fue clave para lograr este proceso investigativo.

Finalmente, nos agradecemos mutuamente, puesto que fue nuestro apoyo lo que siempre nos hizo motivarnos entre nosotros y así lograr que este proyecto fuera posible.

Tabla de Contenido

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1.....	11
CONTEXTUALIZACIÓN	11
1.1 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA LOCALIDAD Y EL BARRIO	11
1.2 CONTEXTUALIZACIÓN DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL	13
1.3 CARACTERIZACIÓN DE LOS CURSOS	15
CAPÍTULO 2.....	18
SITUACIÓN PROBLÉMICA	18
OBJETIVO GENERAL	21
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	21
CAPÍTULO 3.....	22
ANTECEDENTES.....	22
CAPÍTULO 4.....	30
MARCO TEÓRICO	30
4.1. LITERATURA INFANTIL.....	30
4.1.1 <i>Concepto Histórico de la Literatura Infantil</i>	30
4.1.2. <i>Funciones de la Literatura Infantil</i>	32
4.1.3. <i>Clasificación de Literatura Infantil</i>	35
4.1.4. <i>El libro Álbum</i>	37
4.2. MEDIACIÓN LECTORA	39
4.2.1. <i>Despertar el Deseo Lector</i>	40
4.2.2. <i>Habilidades del Mediador de Lectura</i>	41
4.2.3. <i>Lectura Literaria</i>	42
4.2.4. <i>Lectura en Voz Alta y la Narración Oral</i>	42
4.2.5. <i>Técnicas de Manejo de la Lectura en Voz Alta</i>	44
4.2.6. <i>Tiempos de la Lectura en Voz Alta</i>	47
4.2.7. <i>Conversación Literaria</i>	50
4.3. GOCE ESTÉTICO	51
4.3.1. <i>En Contra de la Lectura Obligatoria</i>	57
CAPÍTULO 5.....	61
DISEÑO METODOLÓGICO	61
5.1. ENFOQUE Y TIPO DE INVESTIGACIÓN	61
5.2. FASES DE LA INVESTIGACIÓN	62
5.3. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN	63
5.4. LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	65
CAPÍTULO 6.....	66

FASES DEL PROYECTO	66
6.1. FASE 1: PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y DIAGNÓSTICO.....	66
6.2. FASE 2: DISEÑO DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA	68
6.3. FASE 3: IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA.....	74
6.4. FASE 4: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	75
CAPÍTULO 7.....	76
ANÁLISIS DE RESULTADOS	76
7.1. ORGANIZACIÓN Y CATEGORIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN	76
7.1.1. <i>Categorías Principales</i>	78
7.1.1.1. <i>Labores Docentes</i>	78
7.1.1.2. <i>Actitudes de los Estudiantes</i>	80
7.1.1.3. <i>Influencia del Contexto.</i>	82
7.1.1.4. <i>Comprensión Infantil</i>	85
7.1.1.5. <i>Formulación de Hipótesis</i>	89
7.1.1.6. <i>Argumentación Infantil</i>	91
CAPÍTULO 8.....	93
CONCLUSIONES	93
BIBLIOGRAFÍA	97
ANEXOS	99

Tabla de Tablas

TABLA 1	70
TABLA 2	77

Introducción

El presente trabajo de grado se inscribe en el campo de la educación para la infancia y tiene como propósito generar experiencias en torno a la conversación literaria en estudiantes de grado segundo a través de la mediación de lectura de libros álbum. En un contexto educativo donde la lectura suele abordarse desde enfoques instrumentales o centrados en el desarrollo de habilidades técnicas, nuestra investigación propone una mirada que fomente el valor del diálogo en la formación de hábitos lectores. Teniendo en cuenta esto, se reconoce la mediación lectora como una experiencia que involucra la sensibilidad, la imaginación y la construcción de sentido en interacción en los estudiantes. A partir de lo anteriormente planteado, este trabajo se organiza en capítulos que abordan el diseño y la implementación de un proyecto pedagógico acorde con los objetivos propuestos, así como el análisis de su impacto en los estudiantes de grado segundo del Instituto Pedagógico Nacional.

En el primer capítulo, correspondiente a la contextualización, se presenta una caracterización detallada del entorno en el cual se desarrolla la investigación. Para ello, se describen las condiciones geográficas, históricas y socioculturales de la localidad de Usaqué y del barrio La Carolina, así como los aspectos que caracterizan al Instituto Pedagógico Nacional, donde cobran relevancia sus políticas de gestión administrativa, la configuración física de sus instalaciones y los vínculos que tiene con la Universidad Pedagógica Nacional. Del mismo modo, se realiza una caracterización de los estudiantes de grado segundo, quienes fueron el grupo de estudiantes con el que se trabajó, recogiendo sus dinámicas, intereses, condiciones familiares y experiencias previas con la literatura. Este apartado permite comprender que las prácticas lectoras no se desarrollan en el vacío, sino que están profundamente atravesadas por factores contextuales que impactan la forma en que los niños se relacionan con la literatura. Por tanto, la contextualización se convierte en un insumo fundamental para orientar la propuesta pedagógica de forma pertinente y situada.

El segundo capítulo aborda la situación problemática, donde se identifican las tensiones y dificultades relacionadas con el lugar de la literatura en el contexto escolar. A partir de la observación, las entrevistas y la reflexión pedagógica, se identifican problemáticas relacionadas con el tipo de libros disponibles, las condiciones del espacio de lectura y la participación de los niños en estos espacios. Teniendo en cuenta lo anterior, la investigación plantea la necesidad de explorar estrategias que promuevan una experiencia literaria más participativa, crítica y significativa, dando lugar a la formulación de la pregunta central del proyecto pedagógico.

Así mismo, en este capítulo se delimita el alcance del trabajo y se establecen las metas que orientan el proceso de investigación. El objetivo general se enfoca en propiciar la conversación literaria en estudiantes de grado segundo mediante la mediación de la lectura de libros álbum, mientras que los objetivos específicos responden al desarrollo del proyecto pedagógico. Este apartado permite establecer una ruta clara para el desarrollo de la investigación respondiendo a los propósitos planteados.

En el tercer capítulo, se presenta una revisión de investigaciones y propuestas pedagógicas relacionadas con la literatura infantil, la mediación de lectura y el goce lector. A partir del análisis de estos estudios, se identifican tendencias, enfoques predominantes y oportunidades en el campo, lo cual permite situar la presente investigación dentro de un marco académico más amplio. Este capítulo no solo brinda un panorama del estado del arte, sino que también fundamenta la pertinencia de la propuesta, al evidenciar la relevancia de promover experiencias lectoras que trasciendan lo instrumental y favorezcan el encuentro significativo con la literatura.

El cuarto capítulo es el marco teórico, en el cual se abordan los principales conceptos que sustentan la investigación. Se inicia con la literatura infantil, explorando su evolución histórica, sus funciones y sus clasificaciones, con especial énfasis en el libro álbum como formato que integra texto e imagen en una relación de interdependencia. El cual es abordado por las autoras Colomer (2010), Núñez (2009) y Rojas (2021). Posteriormente, se profundiza en

la mediación lectora, destacando el papel del docente como facilitador del encuentro entre el niño y la obra literaria, así como las estrategias de lectura en voz alta y los tiempos que estructuran esta práctica a partir de autores como Andruetto (2014), Chambers (2007) y Castro (2013). Asimismo, se identifica la conversación literaria como una herramienta y espacio de construcción colectiva de sentido, en el que los estudiantes pueden expresar, confrontar y enriquecer sus interpretaciones. Finalmente, se aborda el concepto de goce estético, entendido como una experiencia fundamental en la relación con la literatura, que involucra tanto el placer como el desafío y la transformación del lector a partir de los autores como Portillo (2017), Barthes (2007), Andruetto (2014) y Chambers (2007). Este capítulo proporciona las bases conceptuales que orientaron la intervención pedagógica y el análisis de los resultados.

El quinto capítulo corresponde al marco metodológico en el cual se describe el enfoque de la investigación, el tipo de estudio y las estrategias empleadas para la recolección y análisis de la información. Este trabajo se inscribe en un enfoque cualitativo, con una perspectiva de investigación-acción que permite integrar la reflexión pedagógica con la práctica educativa, no obstante, a causa de limitaciones en el tiempo disponible, se concibió como un ejercicio exploratorio que abre una oportunidad para ser retomado en futuras investigaciones. En este capítulo también se detallan los instrumentos utilizados, tales como la observación participante, y los diarios de campo, así como los criterios que orientaron el proceso de sistematización de la información.

El sexto capítulo presenta las fases del proyecto, en donde se describe el proceso de diseño, implementación y ajuste de la intervención pedagógica. Se detallan los momentos que estructuraron la experiencia, desde la planeación de las actividades hasta su ejecución en el aula, considerando los tiempos de pre-lectura, lectura y post-lectura. Este apartado da cuenta del carácter dinámico del proceso investigativo, en el cual las decisiones pedagógicas se alinearon con las necesidades de los estudiantes. Asimismo, permite evidenciar la manera en que la propuesta se fue consolidando a lo largo de su implementación.

En el séptimo capítulo se desarrolla el análisis de resultados y se examinan los hallazgos derivados de la implementación de la propuesta pedagógica. A partir de la sistematización de la información, se identifican transformaciones en las formas de participación de los estudiantes, en su disposición frente a la lectura y en la calidad de sus intervenciones durante las conversaciones literarias. Este capítulo permite establecer relaciones entre la mediación de la lectura en voz alta, la conversación literaria y el fortalecimiento de los procesos lectores, evidenciando los alcances de la propuesta y sus implicaciones en el contexto educativo.

Finalmente, el octavo capítulo presenta las conclusiones, en donde se sintetizan los principales hallazgos de la investigación en relación con los objetivos planteados. Se ofrece una reflexión sobre los logros alcanzados, los aspectos que marcaron el desarrollo del proceso y las situaciones que surgen a partir de la experiencia. Asimismo, se enuncian las recomendaciones para futuros investigadores que deseen retomar este proyecto pedagógico.

Capítulo 1

Contextualización

En presente capítulo presenta una contextualización que se realizó en tres niveles, los cuales son: la localidad y el barrio, como un espacio geográfico donde convergen múltiples formas de vivir. El Instituto Pedagógico Nacional, como el espacio académico que configura las dinámicas educativas a través de sus normativas y recursos. Y los cursos, los cuales cuentan con particularidades, que se hacen necesarias de entender para estructurar las prácticas pedagógicas que se llevarán a cabo. Hacer esta diferenciación jerarquización permite comprender el panorama en el cual se inscribe el trabajo de grado y “posibilita la generación de conocimientos válidos y aplicables a nuestras realidades” (Hernández et al., 2014, p. 87).

El Instituto Pedagógico Nacional (más conocido como el IPN) se ubica en la ciudad de Bogotá, en la localidad de Usaquén. Cuenta con una sede ubicada en la Avenida Calle 127 #11-20. Es una institución de calendario A, de carácter público y con población mixta de diversos estratos sociales. A continuación, se realizará una descripción contextual partiendo de la localidad, luego del barrio y posteriormente del colegio. Luego se centrará en las dinámicas del grado segundo, que en 2025 se encontraba en primero (curso 102) y que se dispersó tras la promoción escolar en los cursos 201, 202 y 203. La relevancia de esta información radica en que el contexto de los grupos de estudiantes en los cuales se inscribe este trabajo de grado está atravesado tanto por las condiciones geográficas del entorno institucional como por las características socioculturales individuales de los estudiantes.

1.1 Contextualización de la Localidad y el Barrio

Usaquén es la localidad número uno de Bogotá, ubicada en su zona norte, colinda con las localidades de Suba y Chapinero y los municipios de Chía, Sopó y La Calera. Usaquén

posee una extensión territorial de 65.20 kilómetros y su ubicación en la base de los cerros orientales le permite contar con numerosos cuerpos acuíferos, entre los cuales se hallan las subcuencas del río Torca y río Salitre. Su particular geografía la hace propensa a constantes lluvias y un índice de humedad mediano.

Históricamente, Usaquéen fue un asentamiento muisca ubicado en el municipio de Cundinamarca. Su nombre hace referencia a un título que el Zipa otorgaba a los caciques más importantes. En 1777 la comunidad muisca fue desalojada por decreto y enviada a la localidad de Soacha (Secretaría de Planeación [SP], 2020). También se indica que “Los muisca, desposeídos de la tierra, fueron entregados por la corona española a encomenderos para trabajar a cambio de instrucción y catecismo, siendo esclavizados en la práctica” (SP, 2020, p. 12). Para culminar su historia como un asentamiento, en 1954, gracias al expansionismo urbano que experimentaba Bogotá, Usaquéen fue anexado como un distrito especial, posibilitando su posterior catalogación como localidad (SP, 2020). Lo anterior da cuenta de una riqueza histórica y cultural remanente que, junto al avance económico de la localidad, resultan en un espacio de contrastes entre la tradición y la modernidad.

Por su parte, el barrio La Carolina originalmente formaba parte de la Hacienda El Vergel, que colindaba con el municipio de Suba. La urbanización que funciona como punto central del barrio se inició en el año 1955. Actualmente el barrio cuenta con viviendas de estratos entre 4 y 5. El barrio es una zona de alta afluencia comercial y cuenta con instituciones como la Escuela Militar de Cadetes General José María Córdoba, la iglesia Su Presencia y la Fundación Teatro Nacional La Castellana.

1.2 Contextualización del Instituto Pedagógico Nacional

El Instituto Pedagógico Nacional (IPN) es una institución educativa de carácter público, la cual se halla adscrita a la Universidad Pedagógica Nacional (de ahora en adelante UPN). Fundado el 9 de marzo de 1927, el IPN es uno de los colegios con mayor tradición pedagógica en Colombia y lo ha demostrado evolucionando para adaptarse a las necesidades educativas del país. Esto se debe a su papel fundamental en la formación de maestros de la UPN, ya que permite, gracias al acceso directo al trabajo con estudiantes de los diversos grados presentes en la institución, el desarrollo de prácticas educativas por parte de docentes en formación de distintos programas académicos.

Al mismo tiempo, la institución se enriquece con la retroalimentación que surge de este proceso. La comunidad del IPN se caracteriza por una gran presencia de hogares de estrato medio y alto. Al ser una institución pública, el IPN busca ofrecer una educación de calidad accesible para estudiantes de diferentes contextos socioeconómicos, incluyendo aquellos de estratos más bajos. En general, la mayoría de los estudiantes son de familias provenientes de estratos socioeconómicos 2 y 3. Sin embargo, su oferta académica no se restringe a familias de estos estratos. Además, a diferencia de otras instituciones que se centran en la prestación de servicios de educación básica y primaria general, el IPN funge como un centro de innovación pedagógica para la formación de los maestros.

En sus lineamientos institucionales se encuentran plasmados los valores fundamentales que se busca alcanzar, los cuales están enmarcados en el lema de la institución: "Laboremos con amor, respeto, responsabilidad y honestidad" (Instituto Pedagógico Nacional [IPN], 2019, p. 8). En la página web de la institución se localiza su misión, la cual es liderar los procesos educativos de niños, jóvenes y adultos, teniendo en cuenta sus contextos, así como situación económica, con el fin de construir sujetos críticos autónomos que contribuyan a la comprensión

y transformación de la realidad (desde la dimensión humana, artística y científica), y a la consolidación de una comunidad en paz (IPN, 2026).

En cuanto al manejo administrativo de la institución hacia su comunidad educativa, este se describe a través de funciones de bienestar, orientación escolar y acompañamiento formativo. En estas funciones, se clasifican las acciones hacia los estudiantes, los padres de familia, los maestros y sus responsabilidades como institución para informar y derivar responsabilidades a las entidades externas correspondientes.

Entre tales funciones se evidencian labores de “orientación, atención y seguimiento de los casos remitidos para favorecer los procesos de desarrollo formativo y desempeño escolar en lo pedagógico, ocupacional, comunicativo, afectivo y en salud física.” (Instituto Pedagógico Nacional, 2019, p. 22).

En cuanto a sus instalaciones, destaca para la contextualización de esta investigación la sala infantil de la biblioteca. Es un espacio amplio y acondicionado para albergar a grupos grandes. También cuenta con dispositivos electrónicos de apoyo acondicionados como lo son un computador de escritorio y un televisor de 60 pulgadas. El catálogo del cual dispone la biblioteca es superior a los 12.000 títulos, registrados en la página de la Biblioteca Central (<https://catalogo.upn.edu.co>), además de facilitar su acceso a materiales de otras sedes de la Universidad Pedagógica Nacional. Sin embargo, la información sobre el material disponible en la sala infantil puede presentar irregularidades debido a gestiones administrativas en la catalogación. Esta situación puede dificultar el acceso oportuno a los mismos para cualquier miembro de la comunidad estudiantil, lo que incentiva la búsqueda de otras alternativas al catálogo del IPN.

También es destacable mencionar la existencia de material aportado y donado por parte de los miembros de la comunidad escolar como padres de familia y docentes. Este material

también necesita ser aprobado por la administración y posteriormente catalogado para su uso por parte de la comunidad. Previo a dicho proceso, los ejemplares de este material son ubicados en un espacio reservado dentro de la sala infantil pero cuyo uso y acceso es restringido. Es importante mencionar que la biblioteca, con frecuencia, se convierte en un punto de encuentro de los estudiantes durante sus tiempos de receso. Por lo cual la sala infantil presenta un flujo de visitantes significativo en estos periodos. Lo cual indica que la biblioteca posee un gran potencial para la generación de estrategias de promoción de procesos lectores, un aspecto central para el presente proyecto de investigación.

1.3 Caracterización de los Cursos

El presente trabajo se desarrolló en sus inicios con el curso 102 durante el año 2025; dicho grupo avanzó al grado segundo en el año 2026. De estos estudiantes, se identificó que 6 avanzaron al curso 201 el cual cuenta con 27 estudiantes en total, 7 avanzaron al curso 202, con un total de 28 estudiantes y 8 avanzaron al curso 203, el cual se compone de 27 estudiantes.

Con respecto al desplazamiento a la institución, la mayoría de estudiantes del curso se desplazan apoyándose en las rutas internas, mientras que algunos padres de familia optan por contratar rutas particulares. En referencia a las dinámicas alimentarias, los estudiantes traen sus propios alimentos para los espacios de onces y almuerzo. Aquellos que optan por comprar en la cafetería de la institución reciben sus alimentos en el salón, puesto que no se les autoriza permanecer en el comedor de la cafetería debido a posibles incidentes con estudiantes de bachillerato. Para este mismo propósito, el salón cuenta con su propio horno microondas. Esta situación se extiende a la profesora titular, quien hace uso de los mismos servicios para no dejar el salón sin supervisión.

Durante la caracterización de los cursos, se identificó una situación relevante, una estudiante que presenta diabetes infantil tipo 1, lo cual implica un control de sus niveles de glucosa cada hora. Dicho control implica un desplazamiento hacia la enfermería, dado que su insulina es suministrada por la enfermera de la institución. Esta dinámica la perjudica debido a que interrumpe su correcta inmersión en la actividad. Ella es la única estudiante con 9 años de edad debido a la pérdida de un año lectivo y se encuentra actualmente en el curso 203.

En referencia al carácter del grupo, se realizó una observación participante durante el año 2025 en el marco de la práctica de profundización, esta permitió evidenciar marcadas características de cohesión y organización en los grupos junto a un recibimiento y ejecución de instrucciones favorable. A ello se suma la voluntad de los estudiantes para participar en clase, formular y compartir hipótesis, así como una disposición a la escucha y al debate entre compañeros. Este aspecto será explorado en profundidad en el capítulo 2 'Situación Problema'.

Los cursos cuentan con una franja horaria de 45 minutos para el trabajo de intervenciones por parte de los practicantes, equivalente a una hora institucional de clase. En este caso, dicho espacio es cedido por el profesor de literatura dentro del horario correspondiente a la asignatura de español. Para ello, los cursos cuentan con acceso a la sala infantil de la biblioteca, lo cual representa una ventaja comparativa respecto de otros grupos que, debido a condiciones logísticas y a la ubicación de sus aulas, no pueden trasladarse a dicho espacio.

En referencia a su relación con la literatura, a partir de la observación participativa producto de la práctica de profundización, también se puede afirmar que son grupos altamente receptivos ante las obras literarias que se les proponen, mostrándose especialmente interesados por los libros que se estructuran en torno al humor y a los temas de índole escatológico, sin dejar de lado la fantasía y la ciencia ficción. También es predominante la

lectura de libros álbum, en tanto se presentan como opciones accesibles para lectores novatos debido a la relación entre texto e ilustraciones que les permiten interpretar el sentido de las obras con mayor comodidad. Del mismo modo, la lectura en voz alta por parte de un mediador les es sumamente atractiva en tanto todos pueden acceder a la obra indistintamente de sus habilidades lectoras. Muchos de los estudiantes son hijos de profesores, razón por la cual la literatura forma parte de su realidad cotidiana. Sin embargo, esta cotidianidad es variable entre individuos, por lo cual la calidad de las obras a las que tienen acceso se ve influenciada por el criterio estético de los adultos a su alrededor. Dicha información permitió hacer una selección de material literario más pertinente y significativo para los estudiantes. Estos datos fueron determinados a partir de las técnicas e instrumentos de recolección los cuales se abordan en profundidad en el capítulo 5 'Marco Metodológico'.

Capítulo 2

Situación Problemática

A lo largo de un año de observación e intervenciones en el marco de la práctica de profundización, se identificaron particularidades en torno al lugar de la literatura y la lectura en el curso 102, las cuales se mantuvieron en 2026 con los grados segundos. Primero, a nivel institucional, el IPN ha experimentado una progresiva reducción del espacio asignado a la literatura debido al paulatino desuso de estrategias de promoción lectora en años previos. Esto está determinado por múltiples factores, sin embargo, se destaca una reducida presencia de maestros con formación específica en mediación lectora durante ese periodo. Durante el año 2025 se descubrió que, de las estrategias de promoción de lectura que la institución aplicó, se impuso una asignación obligatoria al inicio de la jornada de 15 minutos exclusivamente destinados a la lectura. Este espacio debía cumplirse indistintamente de la asignatura o el docente asignado a ese horario. Esta práctica ofrecía ciertas ventajas, pero también planteaba desafíos significativos. Por una parte, resultaba altamente probable que varios de los docentes acompañantes no contaran con formación específica como mediadores de lectura, lo cual limitaba el apoyo brindado a los estudiantes, especialmente cuando dichos docentes no pertenecían al área de español. Por otra parte, se consideraba que la implementación de estas actividades educativas a nivel institucional podía incidir en otros espacios académicos, generando efectos tanto en la organización del tiempo como en las dinámicas propias de cada asignatura.

Esta estrategia limita la concepción del espacio de lectura, pues reduce la experiencia lectora a un momento delimitado dentro del horario escolar, sin considerar la preparación previa ni las condiciones contextuales necesarias, de modo que la lectura termina configurándose como una actividad aislada e impuesta de manera arbitraria. “La experiencia ha demostrado que en la escuela los niños hacen esto mucho mejor si cuentan con espacios destinados sólo

para leer: lugares que muchos maestros llaman ‘áreas de lectura’” (Chambers, 2007b, p. 43). Por lo que incrustar dicho momento en medio de un espacio ajeno hace que los niños no le presten la atención esperable.

Con el propósito de profundizar en este fenómeno, en el marco de la consolidación del trabajo de grado y la práctica de profundización, se diseñaron y aplicaron entrevistas semiestructuradas a miembros de la comunidad educativa (Ver Anexo A) y se realizó, además, un trabajo de observación participante. El análisis y la sistematización de las entrevistas evidenciaron como tendencia predominante la concepción de que la práctica sostenida de la lectura propicia la construcción de hábitos lectores y el fortalecimiento del vínculo con los textos, en la medida en que cuente con un acompañamiento pedagógico adecuado.

En el marco de las entrevistas, también se mencionaron las dinámicas actuales en torno a la selección de los textos escolares. Se señaló específicamente que, durante la elaboración del plan de estudios, diversas editoriales presentaron sus catálogos a la comunidad educativa, lo cual tuvo una incidencia en las decisiones adoptadas. Aunque los maestros no tenían la obligación de ceñirse a las obras en estos catálogos, es probable que las aceptaran debido a la comodidad que ofrece para la adquisición de los libros por parte de los padres de familia. Esta dinámica conduce a una progresiva homogeneización de la oferta literaria, circunscrita principalmente a los títulos de mayor posicionamiento comercial. De manera complementaria, la promoción de libros que incluyen cartillas de actividades favorece una lógica de instrumentalización del texto literario, en detrimento de su dimensión estética y formativa.

En paralelo, la observación participante realizada en el marco de la práctica de profundización, y que da origen a la contextualización de los cursos, permitió evidenciar, además, que la mayoría de los estudiantes de los cursos 201, 202 y 203 presentan un adecuado acercamiento a los procesos lectores; no obstante, algunos niños presentan

dificultades para establecer un vínculo significativo con el libro, lo cual incide en su disposición y disfrute de los espacios de literatura. Esta situación se refleja en las dinámicas de grupo, en donde estos estudiantes buscan formas de interrumpir la clase cuando no se les permite realizar actividades ajenas al espacio o reunirse con sus grupos de juego. Frente a esta situación, surge la necesidad de observar cómo se establecen sus hábitos lectores en la escuela, esta configuración ocurre desde múltiples metodologías pedagógicas. La disposición física del ambiente de lectura es fundamental en tanto impacta directamente en la motivación de los niños. “En un lugar cómodo, a veces podemos leer felices por un largo rato. Pero si no nos sentimos cómodos y nos están distrayendo constantemente, es probable que hasta el más determinado de los lectores renuncie muy pronto” (Chambers, 2007b, p. 26).

De la misma forma, se identificó que los niños necesitan dejar de percibir a la literatura como una imposición y un espacio en el que no tienen ni voz ni voto, para comenzar a reconocerla como una experiencia de disfrute y goce estético, en la que su participación activa, sus interpretaciones y sus emociones sean valoradas y legitimadas. En relación con esto, Chambers (2007a) señala que una creencia extendida entre los profesores radica en creer que los niños no pueden ser críticos, porque analizar un texto implica un proceso de disección que anula el placer por la obra. En consecuencia, la palabra del niño tiende a considerarse carente de peso y reducida a juicios valorativos. Por tales razones, el presente trabajo de grado busca reforzar la relación de los estudiantes de grado segundo con la literatura y la lectura teniendo como eje central la conversación literaria de libros álbum, en donde se explore el potencial apreciativo y argumentativo de los niños, al tiempo que se favorecen experiencias de disfrute y goce en torno a lo literario.

Después de todo, según Stevenson (1921), el sentido educativo de un trabajo de investigación surge al consolidar un objetivo claro. En consecuencia, la investigación toma como pregunta central: ¿Cómo incide la mediación de la lectura en voz alta de libros álbum en

las experiencias de conversación literaria y en los procesos lectores de estudiantes de grado segundo del IPN?

Objetivo General

- Examinar las experiencias de conversación literaria con estudiantes de grado segundo del IPN a partir de la mediación de lectura en voz alta de libros álbum.

Objetivos Específicos

- Diseñar e implementar una intervención pedagógica de mediación y lectura en voz alta de libros álbum.
- Caracterizar las experiencias en torno a la conversación literaria que surgen en el marco de las sesiones de mediación.
- Reflexionar sobre el lugar de la mediación de lectura en voz alta de libros álbum en experiencias de conversación literaria de los estudiantes del IPN.

Capítulo 3

Antecedentes

En las últimas décadas han surgido múltiples estudios que exploran la relevancia de la literatura en la educación primaria, aportando conocimientos significativos sobre el interés lector, los hábitos de lectura y los vínculos entre los mediadores y los niños. En su desarrollo, estos trabajos también se han topado con dificultades características del contexto educativo como son las políticas administrativas, los hábitos lectores de la comunidad educativa y las limitaciones en el cronograma escolar, las cuales operan en detrimento del fortalecimiento del interés literario.

La presente investigación busca fomentar el interés literario en el grado segundo del Instituto Pedagógico Nacional (IPN) por medio de talleres de lectura en voz alta con un enfoque central en la conversación literaria. Por esta razón, se realizó una revisión de investigaciones y propuestas pedagógicas orientadas al fomento del goce estético en los niños a través de la literatura, así como la adquisición de habilidades lectoescritoras en estudiantes de diversos grados de la básica primaria.

En este apartado se presentan los principales hallazgos derivados de la revisión de investigaciones y estudios que fundamentan la propuesta y configuran el estado actual del conocimiento sobre las relaciones entre la literatura infantil y las infancias, tanto en los procesos cognitivos vinculados al desarrollo de la imaginación y el goce, así como los procesos relacionados con el fortalecimiento de las habilidades lectoescritoras. Adicionalmente a ello, el uso de libros álbum, la lectura en voz alta y la conversación literaria son aspectos transversales

que se encuentran en los trabajos consultados. Este ejercicio fue de vital importancia para reconocer los caminos recorridos por otros investigadores y determinar los vacíos existentes en el campo de estudio.

La búsqueda de dichos antecedentes se llevó a cabo en diversos repositorios digitales de instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional (específicamente la licenciatura en básica primaria, la licenciatura de español e inglés y la licenciatura en educación infantil), la Universidad Javeriana, la Universidad de Antioquia y la base de datos Google Académico. En este proceso se emplearon parámetros de búsqueda mediante términos clave como: literatura infantil, lectura en voz alta, papel del mediador de lectura y competencias básicas lectoras y goce literario.

Durante la revisión preliminar de los trabajos, se evidenció una tendencia en las propuestas pedagógicas a seleccionar como población los últimos grados de la educación primaria (con excepción de aquellas investigaciones encontradas en el repositorio de la UPN). De forma paralela, un número significativo de las investigaciones formulaban propuestas que no fueron implementadas, lo que correspondió con el período de la pandemia del COVID-19. Otra tendencia predominante en algunos trabajos fue un enfoque centrado en la adquisición de la lectoescritura como competencia, lo que deja en segundo plano la lectura por placer o con fines estéticos.

Una vez los trabajos fueron recopilados, se diseñó una matriz categorial (Ver Anexo B) la cual permitió registrar y depurar la información pertinente de cada investigación. A partir del análisis comparativo de la información sistematizada y con el fin de establecer relaciones, recurrencias y enfoques predominantes en los estudios revisados, los trabajos se agruparon en dos núcleos temáticos. El primer núcleo fue denominado “goce literario”, el cual agrupa los estudios centrados en el disfrute lector, en el cual se pudo discernir el vínculo entre estudiantes, docentes y la literatura. La estructura de estas propuestas se orientaba al desarrollo de la lectura y a la configuración de experiencias literarias significativas (como se

mencionó anteriormente, la mayoría de las investigaciones pertenecientes a este grupo fueron realizadas por maestros en formación de la UPN). Los grados escolares en los que se enmarcaron estas propuestas abarcaban desde jardín hasta tercero de primaria y obedecen a intervenciones pedagógicas que sí se implementaron en los contextos educativos. En cuanto a los referentes teóricos se destacan autores como Aidan Chambers, Teresa Colomer, María Teresa Andruetto, Roland Barthes y María Moya.

La experiencia y los hallazgos derivados de los trabajos de este núcleo temático reafirman el papel protagónico e irremplazable de la literatura infantil en la formación integral de los niños. Se establece la promoción de ambientes de aprendizaje donde la literatura sea un pilar central para acercar a la infancia a los libros desde el placer, la creatividad, la emoción y el goce literario, elementos esenciales para la construcción de la lectura, la sensibilidad estética y el desarrollo del sentido.

Las propuestas de este grupo destacan el poder de la lectura en voz alta como estrategia pedagógica (mediada por los maestros a través del canto, el cuerpo y la voz) y el rol del álbum ilustrado como fuente de placer estético que estimula la imaginación, las emociones y la comprensión del mundo. Así mismo, se destaca la importancia de considerar el deseo y el interés de los estudiantes como factores esenciales para el aprendizaje, ya que potencian sus habilidades y favorecen la creación de entornos educativos armoniosos.

Por otro lado, el segundo núcleo temático fue denominado “habilidades lectoras”, el cual se consolida mediante el agrupamiento de estudios centrados en el desarrollo de las habilidades lectoescritoras mediante talleres de literatura y mediación lectora con uso frecuente de libro álbum. En estos trabajos un objetivo predominante fue el desarrollo del interés de los estudiantes por realizar lecturas y crear textos. En estas investigaciones la población más frecuente fue el grado quinto de primaria y refiere, en su mayoría, a investigaciones externas a la UPN. En sus referentes teóricos se destacan autores como Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Jerome Bruner y también se referencian documentos del Ministerio de Educación Nacional

(MEN), cuyos trabajos se centran en la motivación del aprendizaje y los modelos didácticos en torno a la lectura y la literatura.

Dentro de este grupo de trabajos, las estrategias pedagógicas implementadas, centradas en el uso de la literatura infantil como herramienta para el mejoramiento de capacidades lectoras, demostraron ser altamente eficaces para aumentar el interés por la lectura, así como el desarrollo de la competencia lectora y expresiva de los niños. Este enfoque permitía que los estudiantes se acercaran a la lectura, desarrollaran y expresaran activamente sus habilidades artísticas, a través de la interpretación, la producción de textos como cuentos y coplas y la participación en actividades como las obras teatrales.

En términos generales, los antecedentes analizados (ver anexo B) destacan la necesidad de un ejercicio interpretativo riguroso, así como de una selección y análisis cuidadoso de las obras literarias por parte de los docentes. Lo anterior, teniendo en cuenta las necesidades y habilidades de los estudiantes con el fin de fomentar el interés, a la vez que se desarrollan competencias lectoras que permitan a los niños un acercamiento gradual, comprensivo y crítico de la literatura. Como se expuso a lo largo de este capítulo, puede señalarse que, gracias a la constancia en las prácticas y al esfuerzo sostenido por retomar y ajustar los procesos de lectoescritura, los resultados obtenidos en la mayoría de las investigaciones revisadas fueron altamente favorables.

A continuación, se relaciona una síntesis de los trabajos de grado revisados, destacando algunos de sus aportes más relevantes.

Mediar, leer y amar-la construcción del goce literario a través de experiencias que configuran vínculos afectivos entre el mediador y los niños y niñas de caminadores del jardín infantil de la Universidad Nacional de Daniela Alejandra Bernal Cuenca y Natalia Pinzón Tinja (2025).

El propósito principal de esta investigación fue propiciar el goce literario en los niños y niñas del grupo de caminadores, por medio de diversas experiencias literarias que fortalecieron

los vínculos afectivos entre el mediador y los niños. Buscando involucrar a los pequeños en la literatura a través de diversos recursos como el libro álbum, las nanas, los arrullos, la lectura en voz alta y el canto para así favorecer la relación emocional y placentera con la lectura.

El proyecto utilizó como instrumentos para su investigación y ejecución, la observación participante, las actividades lúdicas, las experiencias literarias, los diarios de campo y la creación de un libro viajero. Este último funcionando como un símbolo de 'atesoramiento literario'. Las conclusiones de este proyecto hacen énfasis en la importancia de generar ambientes literarios afectivos, donde el goce por la lectura se construya a través del vínculo emocional con el mediador y el encuentro sensible con los libros.

El baúl literario: una propuesta pedagógica para fortalecer el vínculo con la literatura infantil de María Fernanda Castro Benavides y Andrés Santiago Tunjo Delgado (2025).

A través de la creación de diversos espacios de lectura y del uso del libro álbum, esta propuesta buscó enriquecer la relación de los niños con la literatura infantil. Desde un enfoque cualitativo y de investigación acción, fueron implementados como instrumentos de investigación los diarios de campo, las entrevistas y los conversatorios para analizar las percepciones e intereses de los estudiantes. La conclusión a la que se llegó en esta investigación fue que la literatura dejó de ser vista como una tarea escolar para convertirse en un espacio de disfrute, exploración y construcción de sentido, donde los niños encontraron placer estético en las historias y las ilustraciones, reafirmando la importancia de ofrecer experiencias literarias que amplíen su imaginación y comprensión del mundo.

La lectura literaria en el grado primero como estrategia para fomentar el espíritu lector de Guacaneme Doncell Dayssi Marina, León Acosta, Yully Patricia y Sierra De Mahecha Luz Marina (2020).

Este trabajo es una sistematización de experiencia educativa que tuvo por objetivo promover el acercamiento de los niños a la literatura infantil mediante talleres literarios apoyados en el libro álbum, con la intención de favorecer el goce, el gusto y el deseo por la

lectura. Las herramientas utilizadas en este trabajo fueron talleres, preguntas, diálogos y conversatorios. Dentro de los hallazgos, se identificó que los estudiantes lograron disfrutar las historias, potenciar su imaginación y fortalecer la sensibilidad literaria, teniendo presente el goce estético como parte esencial del aprendizaje y la formación lectora en la primera infancia.

“El desinterés lector y la constitución del deseo” de Laura Viviana González Cuartas (2017).

La propuesta buscó fortalecer el acercamiento de los estudiantes a textos poéticos, promoviendo el deseo y el placer por la lectura como vías para reconocer su valor formativo. A través de actividades de lectura en voz alta, espacios de lectura compartida y exploración poética, se buscaba generar ambientes de aprendizaje significativos y participativos. Como resultado, se determinó que el deseo, entendido como un pilar del aprendizaje, favoreció la motivación lectora, potenciando las habilidades expresivas y promoviendo una relación más libre y placentera con los textos literarios.

Lectura en voz alta: una propuesta didáctica dinamizadora del goce estético y la interpretación de la literatura infantil de Parga Espitia Velásquez Muñoz (2020).

El objetivo principal de esta propuesta fue convertir la lectura en voz alta en una herramienta central para promover el goce estético, la interpretación y el disfrute de la literatura infantil. A partir de un enfoque cualitativo e inscrito en la investigación acción-participación, las autoras implementaron talleres literarios estructurados en tres momentos: pre-lectura, lectura y post-lectura, en los que se integraron juegos, canciones y actividades creativas, así fue concebida la lectura en voz alta como un acto estético y relacional que favorece la comprensión y la sensibilidad literaria. Aunque la pandemia impidió la implementación completa de la propuesta, el trabajo dejó un valioso acervo conceptual y didáctico sobre la mediación lectora,

resaltando el papel del docente como mediador que propicia lecturas placenteras, interpretativas y críticas desde la infancia.

El balcón de la lectura: una propuesta de lectura estética como proceso de goce y placer en los estudiantes del primer ciclo de básica primaria de la Institución Educativa Efe Gómez de Fredonia de Figueroa Ríos, Saldarriaga Villán (2018).

Fue una propuesta orientada a fomentar prácticas de lectura estética como proceso de goce y placer en niños a través de la estrategia “El Balcón de la Lectura”. Las autoras crearon un espacio estético y participativo en el que los estudiantes interactuaron con los textos mediante actividades de lectura en voz alta, apoyos tecnológicos y talleres creativos. Se utilizaron instrumentos como diarios de campo, relatos y observaciones para recoger las experiencias de los participantes. La propuesta promovió la lectura como una experiencia de placer, sensibilidad y construcción de sentido, resaltando la necesidad de cualificar las prácticas docentes y generar espacios que transformen la lectura en una experiencia estética significativa dentro del aula.

Estrategias pedagógicas para el desarrollo de las competencias básicas a través de la literatura infantil con estudiantes de quinto de básica primaria en la sede principal del Centro Educativo Rural Puerto Barco del corregimiento de La Gabarra Municipio de Tibú de Marcela Albarracín Pino Carrascal (2017).

Una propuesta de intervención pedagógica basada en la literatura infantil como medio para fortalecer las competencias básicas del lenguaje (comunicativa, interpretativa, argumentativa y propositiva). Por medio de un enfoque de investigación de acción participativa y una metodología de orden cualitativo, las dificultades lectoras de los estudiantes fueron diagnosticadas y se diseñó una serie de actividades literarias diversificadas: poesía, cuentos, coplas, obras de teatro y la biblioteca viajera, las cuales permitieron dinamizar el proceso lector. Los datos recopilados evidenciaron un incremento en el interés, la creatividad y la participación autónoma y espontánea de los niños frente a los textos literarios, consolidando a la literatura

como una herramienta pedagógica de gran peso para el desarrollo integral de las competencias comunicativas y el gusto por la lectura.

“Aulas literarias”: una estrategia pedagógica desde los géneros literarios (cuentos y poemas) para el mejoramiento de la producción textual en los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Lirio de Los Valles de Almagro Yances, Paternina Morelo y Tous Meza (2016).

Un proyecto orientado a fortalecer la producción textual escrita en los estudiantes mediante el trabajo con cuentos y poemas. El proyecto se centró en el diagnóstico de las habilidades lectoescritoras y en la aplicación de talleres literarios que integraron lectura, escritura creativa y reflexión sobre el lenguaje, el trabajo promovió la lectura periódica de textos literarios y la creación de escritos propios que impulsaron el goce lector y escritor. Además, mejoraron las competencias comunicativas y fortalecieron el vínculo afectivo y creativo de los estudiantes con la literatura.

Capítulo 4

Marco Teórico

4.1. Literatura Infantil

4.1.1 Concepto Histórico de la Literatura Infantil

La literatura infantil conforma uno de los ejes fundamentales del presente trabajo de investigación, en tanto, delimita el corpus de análisis e impacta las prácticas pedagógicas que sustentan su mediación. Reconocer este lugar central implica asumir que la promoción de hábitos lectores en la infancia requiere un entendimiento sobre el material literario a partir del cual se diseñan y desarrollan las intervenciones de lectura. Efectivamente, el conocimiento sobre el valor histórico de la literatura infantil permite ampliar el panorama frente a la importancia de los referentes culturales del medio, lo cual impacta en la investigación realizada, dado que, la selección del material adquiere un nuevo matiz en la selección de obras con estándares de calidad literaria. Por tal motivo, resulta pertinente presentar algunos debates teóricos en torno a la definición y características diferenciadoras de la literatura infantil.

El concepto de literatura infantil y su origen ha sido objeto de múltiples aseveraciones y un punto de debate teórico durante largo tiempo. Por ejemplo, ante la comprensión de la literatura infantil como un medio artístico, Núñez (2009) señala una objeción relacionada con la necesidad de adaptar el lenguaje para que resulte accesible a los niños. Según esta noción, los escritores terminan sacrificando parte de la riqueza estética de la historia para lograr una mayor claridad. Esto pone en tela de juicio el papel que juega el público objetivo de cara a condicionar el léxico como un factor de riesgo para la libertad creativa del autor.

A ello se suma la vinculación histórica entre el sistema educativo, los niños y la producción literaria, lo que resulta en textos infantiles que, a menudo, adoptan un discurso moralizante, lo que promueve un didactismo abusivo para el público joven (Borda, 2002, como se citó en Núñez, 2009). El riesgo de instrumentalización en la literatura obedece también a una cultura que prioriza el valor utilitario de las obras hacia la enseñanza.

De forma paralela, el rumbo que ha tomado el mercado literario enfocado en la infancia se ha visto bifurcado entre la escuela y la comunidad lectora.

Se crearon nuevos tipos de libros tanto para cubrir el mercado generado por la ampliación de la escolaridad a los pequeños no lectores y a los adolescentes, como para satisfacer las necesidades de una sociedad basada en el ocio y el consumo (Colomer, 2010, p. 107).

De este modo, la definición de literatura infantil ha sido configurada y reconfigurada en función de los cambios en los comportamientos sociales y de las tendencias históricas que los atraviesan. En paralelo a ello, durante el periodo comprendido entre el siglo XVII y la primera mitad del siglo XX, la visión artística de los escritores de la época se veía restringida al componente 'infantil' de su público objetivo. Según Núñez (2009), la concepción de infancia limitó dicha literatura a dos pensamientos: en primer lugar, un libro infantil se aleja de conceptos que puedan ser excesivamente complejos para el entendimiento de los niños, a causa de ello, la simpleza es asumida como una característica de lo 'infantil', y en segundo lugar, la literatura infantil es toda aquella que llama la atención del niño, de modo que no se cuenta con parámetros claros que permitan definir la clasificación más allá de la capacidad de retener la atención de los niños.

Es en el siglo XX cuando dichos paradigmas empiezan a ser cuestionados, se transforma gradualmente el paradigma de la literatura infantil lo cual impacta en el abordaje

temático de las obras (Núñez, 2009). Esto se debe a que se empiezan a tomar los intereses de los niños como un pilar en la creación de las historias. Desde esta perspectiva, la literatura infantil pasa a concebirse como un espacio integrador y selectivo, en el que se articulan diversas manifestaciones y actividades basadas en la palabra con una finalidad artística o lúdica orientada al público infantil (Cervera, 1991, como se citó en Núñez, 2009). Con esto en mente, se evidencia un cambio cultural sobre el lugar que ocupa la infancia en la sociedad. Este cambio permitió a los escritores ampliar su horizonte de posibilidades en la literatura infantil. Como consecuencia de ello, los nuevos escritores pudieron analizar las obras ya consolidadas a través de una nueva perspectiva crítica que revelara patrones culturales perjudiciales y crear nueva literatura alejada de estos.

En síntesis, la literatura infantil se podría definir hoy como un conjunto de obras cuyo público destinatario son los niños, su propósito fluctúa entre la instrumentalización y el disfrute, dependiendo de las intenciones que se le atribuyan, y se caracteriza por un uso del lenguaje adecuado a la infancia.

4.1.2. Funciones de la Literatura Infantil

La historia de la literatura infantil resulta fundamental para el desarrollo de este trabajo de grado, no solo por su dimensión histórica, sino también porque las funciones que se le han atribuido a lo largo del tiempo evidencian los paradigmas que han orientado las prácticas escolares y la labor docente. Comprender la lógica que sustenta estos usos en el ámbito educativo permite analizar críticamente el lugar que ocupa la literatura infantil dentro de las intervenciones pedagógicas. Esta cuenta con una serie de funciones que operan en el marco de la transmisión de cultura, procesos lingüísticos y desarrollo de esquemas mentales. Bettelheim (1977, como se citó en Colomer, 2010), realizó estudios que evidencian cómo las narraciones de los cuentos populares transfieren saberes culturales de manera tácita. Es en

este sentido que el acercamiento al folklore integrado en la literatura permite a los niños familiarizarse con la simbología cultural presente en su entorno, lo que Colomer (2010) denomina el “imaginario colectivo”.

Sin embargo, en el afán por estudiar el peso de la transmisión moral, se suele dejar de lado la importancia de la transmisión del código escrito, “si aumentara la atención dedicada a pensar que, al mismo tiempo, los libros sirven para aprender a leer literariamente, la literatura infantil podría ser juzgada también desde los parámetros de su eficacia en esta tarea” (Colomer, 2010, p. 20). De esta forma, se entiende que, durante el proceso de lectura, el niño ejerce una doble tarea de aprendizaje, tanto para el contenido de la historia en su trascendencia social como de la forma de los modelos narrativos que permean su cultura.

Núñez (2009) explora estas funciones a través de tres ejes: la imaginación, el desarrollo lingüístico y la constitución del discurso. El primero de dichos ejes se centra en el papel que juegan los procesos imaginativos durante el ejercicio lector.

La literatura infantil es, ante todo, una fuente de placer, pero es también un medio de enriquecer la experiencia individual de cada niño al permitirle la creación de otros mundos y otros seres —la evasión—, pues constituye, sin duda, una herramienta esencial para potenciar la imaginación y la creatividad a partir de la audición, la visión o la lectura de obras artísticas de ficción (Núñez, 2009, p. 9).

Es por medio del goce de una obra, que los niños encuentran un espacio mental en donde expandir los límites que la ficción les ofrece. Personajes, escenarios, situaciones y aprendizajes son medios y resultados que dan cuenta de ello a través de sus expresiones artísticas, tanto plasmadas en dibujo, como en su propio discurso. La conversación literaria se nutre de dicha expansión, en tanto, complejizan su capacidad analítica y argumentativa.

Por su parte, en el segundo eje, Núñez (2009) delimitó los desarrollos lingüísticos en siete argumentos fundamentales. El primer argumento indica que la lectura literaria fortalece el enriquecimiento del vocabulario y las estructuras gramaticales para seleccionar las expresiones que mejor transmitan el sentido deseado. El segundo señala que la literatura ofrece formatos y esquemas de redacción que hacen el ejercicio escritural más atractivo y cautivador. Del mismo modo, el tercer argumento indica que la lectura literaria consigue disminuir la ambigüedad presente en los signos a través del establecimiento de estrategias comunicativas basadas en reglas fijas. El cuarto argumento refiere a la implicación directa del lector durante la lectura, promoviendo que ejercite y potencie su destreza para interpretar el contenido. El quinto argumento relaciona la literatura con el espectro de recursos que facilitan la expresión lingüística de alto nivel estético, lo cual facilita la consolidación de la aplicación de las reglas que estructuran tanto la interacción verbal como el comportamiento no verbal asociado a esta. El sexto hace alusión a la colaboración en la identificación de los contrastes entre los patrones comunicativos orales y escritos, y el último argumento consiste en ayudar a asimilar las reglas formales de la escritura, evidenciadas en la lectura secuencial, la orientación del sistema escritural occidental (de izquierda a derecha y de arriba a abajo), y el manejo adecuado de los materiales (por ejemplo, la forma de sostener o colocar un libro). Este eje constituye un importante objetivo del trabajo de grado, dado que, aunque los procesos mentales relacionados a la lectura y literatura operan en varios niveles, son movilizados de forma simultánea durante la lectura en voz alta.

El tercer eje, la constitución del discurso, posee grandes similitudes con el segundo eje, sin embargo, se caracteriza por su enfoque en la oralidad. Por consiguiente, las estructuras que este eje desarrolla y potencializa están dirigidas a la interacción con los otros. Esto se evidencia a través del dominio de la conversación, de modo que la persona se vea en la capacidad para interpretar los matices, las intenciones y las estructuras gramaticales tanto de

su discurso como de otros interlocutores. Sin embargo, la conversación oral es caracterizada por su desarrollo en tiempo real, por lo que la eficiencia de estas estructuras lingüísticas y mentales se mide a partir de la fluidez, velocidad y precisión con la que se ejecuta el discurso. Dicha constitución forma parte esencial del proceso argumentativo de los niños a lo largo de las sesiones de intervención, pues estos espacios les invitan a practicar su discurso en un ambiente donde sus voces son reconocidas y valoradas.

Por su parte Colomer (2000, como se citó en Núñez, 2009) encauza las funciones de la literatura infantil por medio de tres componentes de índole sociocultural: el acceso al imaginario colectivo, el aprendizaje de los modelos narrativos y poéticos de cada sociedad y la socialización cultural. A través de esta perspectiva, se resalta la importancia de la construcción del individuo más allá de su desarrollo unitario de comunicación, y lo sitúa en una realidad en donde la relación con los otros, a través de la cultura, se hace indispensable.

4.1.3. Clasificación de Literatura Infantil

De la misma forma que en el apartado anterior, la clasificación de literatura infantil responde más a los paradigmas utilitarios de la época y a la procedencia de las obras, que a su diversidad temática. Es gracias a la multitud de rutas que pueden tomar los autores en su ejercicio escritural, que las obras literarias gozan de una amplia diversidad tanto en forma como en contenido, siendo varias de estas más o menos adecuadas para distintos grupos de niños. Cervera (1991, como se citó en Núñez, 2009) clasificó patrones comunes dentro de la literatura infantil clásica los cuales agrupa en tres. En primer lugar, se halla la literatura ganada, esta “habla de literatura recuperada o ganada, en la que se engloban todas aquellas producciones que no fueron hechas para niños pero que, con el tiempo, los niños se apropiaron —o los adultos se las destinaron—, previa adaptación o no” (Núñez, 2009, p. 9). En esta categoría es común encontrar cuentos de hadas cuyos adaptadores alteraron partes de su historia,

reduciendo la violencia, alterando las motivaciones y destino de uno o varios personajes y minimizando la atmósfera punitiva presente en estas historias para ser agradables para los niños.

En segundo lugar, se encuentra la literatura instrumentalizada, la cual consta de historias cuya finalidad es de carácter didáctico y formativo, en tanto buscan la transmisión de ciertos conocimientos en lugar del placer del texto (Núñez, 2009). Esto se evidencia a partir de los cuentos, las canciones de cuna y leyendas de un territorio, los cuales se construían con la finalidad de advertir a los niños sobre las consecuencias de no obedecer a sus mayores. También se evidencia en textos de carácter religioso, en tanto su función principal es la de difundir las doctrinas de sus dogmas.

En tercer lugar, se encuentra la literatura creada, la cual está estructurada desde sus cimientos teniendo a los niños como parte fundamental del proceso creativo, en tanto constituyen su público objetivo. Cervera (1991, como se citó en Núñez, 2009) opina “que es la que se ha escrito directamente para ellos, bajo la forma de cuentos o novelas, de poemas y obras de teatro.” (p. 10). En esta categoría se pueden hallar múltiples autores de renombre en la actualidad, tales como Anthony Brown, Oliver Jeffers, Roald Dahl y Julia Donaldson.

El conocimiento de estas clasificaciones por su origen histórico da cuenta de la evolución en la concepción de la literatura infantil y cómo ha conquistado su propio espacio en el arte, siendo reconocida paulatinamente a través de un proceso de cesión de historias de la cultura general, para su posterior consolidación como una rama de la literatura autosustentable. Esto resulta pertinente para el trabajo investigativo porque permitió comprender cómo han evolucionado las concepciones de infancia, los enfoques pedagógicos y las funciones culturales de las obras dirigidas a los niños a lo largo del tiempo.

4.1.4. El libro Álbum

Las intervenciones del presente trabajo de investigación usan exclusivamente el libro álbum debido a que la configuración de la propuesta se centra en la apreciación artística y estética de las obras y los procesos mentales que movilizan. A diferencia del libro ilustrado, en el libro álbum el texto no puede ser entendido sin la interpretación de la imagen y viceversa, pues no existen como piezas aisladas y posteriormente ensambladas, sino como un sistema interdependiente cuyas partes carecen de sentido si son separadas de su contexto.

El libro álbum se reconoce porque las imágenes ocupan un espacio importante en la superficie de la página, ellas dominan el espacio visual. También se reconoce porque existe un diálogo entre el texto y las ilustraciones, a lo que puede llamarse una interconexión de códigos. [...] Sin embargo, en los libros álbum no basta con que exista esta interconexión. Debe prevalecer tal dependencia que los textos no puedan ser entendidos sin las imágenes y viceversa. Es decir, deben someterse a una interdependencia de códigos (Díaz, como se citó en Rojas, 2021, p. 8).

La interdependencia entre imagen y texto conlleva a una mayor cercanía con géneros como la novela gráfica, el cómic y el manga, a diferencia de los libros de texto que emplean un número progresivamente limitado de ilustraciones.

El libro álbum es una creación relativamente reciente, existen indicios de la idea de combinar texto e ilustraciones por primera vez en el *Orbis Sensualium Pictus* (Comenius, 1658/2018), obra que hace uso de las imágenes para ampliar la visión que se tiene en su componente escrito. Juan Amos Comenius, planteó que las ilustraciones eran una herramienta poderosa para convocar la atención de los niños, haciendo que los libros compuestos únicamente de texto pudieran ser más interesantes para ellos (Rojas, 2021). Posterior a ello, en Estados Unidos se publicó '*Donde viven los monstruos*' (Sendak, 1963). Fue en este libro

donde se construyó una nueva forma de interdependencia entre texto e ilustraciones, dando origen al libro álbum como concepto editorial.

La armonización de dos disciplinas artísticas, la escritura y la pintura (o las artes gráficas), demostró con el tiempo ser un medio altamente efectivo para convocar tanto a niños como a mayores, dado que el juego creativo entre ambas posibilita el desdibujamiento entre sus fronteras.

En el sistema educativo actual, es ampliamente aceptada la poca preferencia de libros con predominio de ilustraciones en la selección de textos a medida que se asciende de grado, puesto que se valoriza la capacidad de lectura de texto individual. Se trata de un fenómeno que responde al encuentro próximo con textos de corte científico, académico e investigativo, cuyo valor visual tiende a limitarse a tablas estadísticas y esquemas, mientras que se vela por potenciar en la capacidad de concentración en tareas que pueden resultar poco estimulantes, como lo es, de forma general, la lectura de textos complejos para los jóvenes. En este mismo orden de ideas, los textos de carácter artístico ven minimizado su grado de seriedad percibido en el tema, a fin de cuentas, el dominio teórico se ve ampliamente vinculado a la morfología del texto científico. Las ilustraciones pueden llegar a formar parte fundamental de estos últimos, pues es ampliamente aplicado el uso de tablas para organizar datos e imágenes, para registrar eventos, modelos teóricos o resultados de las investigaciones. El texto científico, entonces, hace uso de las ilustraciones como una forma de facilitar el acceso a la información, mientras que el texto artístico las utiliza para el enriquecimiento de sus matices. Sin embargo, se destaca la importancia de la lectura de las ilustraciones para ambos tipos de texto:

Por un lado, nos entregamos a la lectura detallada de las imágenes, los múltiples significados que ella enuncia, a los indicios que plantea, al manejo plástico que se hace del color, las sombras, la perspectiva, y finalmente, a las metáforas visuales que

propone. Cuando leemos las imágenes nos detenemos, el ritmo de la lectura cambia para poner una pausa, observar con cuidado, y así descubrir, todo lo que enuncia la imagen. (Rojas, 2021, p. 8).

De modo que se ofrece al lector una historia de múltiples capas, que proporcionan un reto a su capacidad intelectual, especialmente efectivo en el trabajo con niños. Esto se debe a que, a través de un buen ejercicio de selección literaria, la ilustración presente en la obra se torna en un ejercicio intelectual accesible para ellos.

En síntesis, aunque a simple vista el libro álbum se pueda considerar como un elemento propio de las infancias al prescindir de extensos ejercicios en favor de imágenes estimulantes, la realidad es que es un formato en donde se interrelacionan dos disciplinas del arte, cuyo diálogo permite plantear numerosas capas de subtexto que son reveladas a los lectores durante una lectura estética.

4.2. Mediación Lectora

Como parte del desarrollo de los postulados teóricos de esta investigación, conviene otorgar un lugar central en este capítulo a los estudios en torno a la mediación y los actores que intervienen en este ejercicio, siendo el lector (niño) y la obra quienes han abordado ampliamente. Sin embargo, también se ha mencionado el papel que funge un tercer individuo, el mediador, como puente facilitador entre el niño y la lectura. En la escuela, este rol suele ser adoptado por el maestro. Por lo cual, el presente apartado desarrollará los debates en torno a la figura del mediador, las funciones que le han sido atribuidas, las habilidades que se requieren para este ejercicio, las implicaciones, oportunidades y estrategias para la lectura en voz alta y la conversación literaria como experiencias fundamentales en la escuela.

4.2.1. Despertar el Deseo Lector

El principal objetivo del maestro que media la lectura es el de despertar el deseo lector en los estudiantes. Sin embargo, cabe señalar que, para fomentar dicho deseo, el maestro debe asegurar la cercanía del niño con el texto, tanto en su contenido y grado de complejidad, como en el grado de desarrollo de habilidades lingüísticas propias del estudiante. “Y ahí es donde se vuelve determinante la labor de un mediador de lectura, quien logra tender puentes donde no existía, aparentemente, ninguna posibilidad de conexión” (Andruetto, 2014, p. 7). Pues juzgar más allá de lo aparente requiere un conocimiento profundo de los procesos de desarrollo lingüístico de los niños.

Esta función de ‘despertador’ se enmarca dentro de la zona de desarrollo próximo. “Dicha zona define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario” (Vygotsky, 2000, p. 133). Esta teoría describe cómo los niños se sirven de los otros: sus pares y adultos (el maestro mediador para el caso), para alcanzar metas que están lo suficientemente cerca como para darles un sentido de alcance, pero lo suficientemente lejos para requerir de la asistencia del otro. Esta situación, traída al contexto de la literatura, encuentra una conexión con el goce estético, en tanto el niño, bajo las condiciones adecuadas propias de la zona de desarrollo próximo, alcanza el estado de goce, de la misma forma que transitar este estado permite consolidar en él el deseo lector.

Otra de las funciones del mediador de lectura es la de fomentar el sentido de inconformismo, un aspecto del pensamiento crítico que le impulse al lector a explorar más allá de los textos proporcionados por el propio mediador. Pese a la aparente inocuidad de brindarles libros “para su nivel”, existe el riesgo de estancar la progresión en la complejidad y caer en una zona de confort.

Para superar esta dificultad es necesario que el mediador abra el camino también a esos textos difíciles, que no se conforme con que los lectores lean lo que sea, con tal de que lean. Hay que acercarlos los mejores libros, si no lo hacemos, ¿cómo esperamos que rechacen un libro malo? (Andruetto, 2014, pp. 7-8).

Y es que la expresión “lean lo que sea”, revela algunas problemáticas instauradas en la visión cultural actual sobre el ejercicio lector: pensar que la “ley del mínimo esfuerzo” es suficiente para mantener el desarrollo lingüístico y restar importancia a la calidad de la obra en beneficio total del interés del lector. Esto último solo resulta problemático cuando el lector carece de un criterio estético lo suficientemente desarrollado como para discernir el valor de las obras. En consecuencia, los lectores más jóvenes, los estudiantes, no pueden ser abandonados a su criterio exclusivamente, y será labor del maestro el hacer de guía.

El mediador de lectura no solo influye en una relación bilateral lector-obra, sino que, dentro del aula de clases, todos los niños entran en un espacio de equidad social. Andruetto (2014) describe este sitio como la oportunidad para que aquellos niños que no se les ha permitido habitar los libros puedan experimentarlos en igualdad de condiciones que aquellos favorecidos socialmente. Pues, dentro del aula, es el maestro quien debe garantizar un ambiente amigable para el total de los estudiantes. Sin embargo, eso no implica bajar las expectativas hacia quien tenga menos oportunidades, sino mantenerlas en un grado que permita ser alcanzable desde el lugar de cualquiera de los niños, de modo que se posibilite una zona de desarrollo próximo por medio del diálogo y convivencia entre pares.

4.2.2. Habilidades del Mediador de Lectura

El mediador de lectura no solo debe comprender el propósito y las repercusiones que su labor acarrea, es imperante recalcar que también debe poseer un manejo y entendimiento elevado de las habilidades para ejecutar su trabajo. Lectura en voz alta, manejo del espacio y

dominio de grupo son conceptos centrales en el ámbito técnico de esta labor. Por tanto, el presente trabajo de grado cimenta su propuesta en dichos aspectos y, en consecuencia, los apartados subsiguientes tienen por objetivo explorar las definiciones, particularidades y estrategias en torno a ellos.

4.2.3. Lectura Literaria

La lectura literaria es un tipo de lectura orientada a obras como cuentos, novelas, poemas, obras de teatro o fábulas. No solo busca entender el texto, sino también apreciar su dimensión artística, simbólica y emocional. “Para muchos niños, para muchos jóvenes, la escuela es el único espacio donde se puede encontrar esa ayuda, el único espacio posible de contacto con la cultura literaria” (Andruetto, 2014, p. 66). El maestro mediador comprende esta necesidad de los niños y, en consecuencia, busca traer al espacio obras que no son cualquier conjunto de palabras organizado con intención comunicativa, sino que busca ser una manifestación artística del lenguaje que utiliza las palabras con intención estética, creativa y expresiva para provocar emociones, reflexiones o interpretaciones. En este orden de ideas, los recursos empleados en la construcción de la propuesta pedagógica están encaminados al desarrollo de la lectura literaria y la posterior conversación.

4.2.4. Lectura en Voz Alta y la Narración Oral

Para cualquiera que asuma el rol de mediador de lectura, los conceptos de lectura en voz alta y narración de cuentos pueden resultar redundantes, puesto que, como mecanismos de transmisión oral, ambos se solapan en multitud de aspectos, en tanto ambos requieren de un mediador que haga uso de su voz, un oyente que esté atento a su interpretación y una historia como material de mediación. Sin embargo, es en sus diferencias donde se puede discernir los caminos que cada uno permite.

La primera gran diferencia que existe entre estos conceptos es el lugar que se le da al cuento dentro de la conversación. “Contar cuentos es mucho más que una relación de un narrador hablándole al oyente. Es como una conversación; se siente personal, como si quien narra le diera al oyente algo de sí mismo” (Chambers, 2007b, p. 84). En la narración se habla entonces del cuento como un mecanismo que le permite al narrador desvelar fragmentos privados de su ser al oyente, en lugar de los pertenecientes a la obra. En contraposición, la lectura en voz alta posiciona al cuento en el lugar de comunicador. Es este quien ejecuta dicha experiencia de modo que, tanto el mediador como el oyente se ubican en una zona de igualdad donde comparten un elemento externo a ellos: el cuento. (Chambers, 2007b). Tanto el mediador como el oyente se permiten reflexionar profundamente sobre las intenciones, sentidos y matices que guarda la obra.

En segundo lugar, en cuanto a la forma de narrar, “contar cuentos tiende a lo emocionalmente dramático; leer en voz alta tiende a la contemplación reflexiva.” (Chambers, 2007b, p. 85). Y es que una de sus diferencias más fundamentales se presenta a través de la flexibilidad de la narración, en esta, el mediador puede deformar la historia de modo que dichas alteraciones se sientan como propias de la obra (Chambers, 2007b). De esta forma, es el narrador quien, a través de la espontaneidad e improvisación, transmite sus rasgos de personalidad e imprime su alma en el cuento. Situación que es ampliamente evitada en la lectura en voz alta, puesto que, aunque sí se permite utilizar elementos del narrador como voces, sonidos y expresiones corporales, en última instancia, todos sus elementos giran en torno a la reproducción fidedigna de la obra. Es a través del respeto y la rigurosidad de la lectura que la visión del autor perdura, trayéndolo a la conversación como la verdadera voz de la obra.

En tercer lugar, se encuentran los efectos de la correcta dicción del mediador quien funge como marco de referencia para las conexiones que realizan los niños con la obra.

"Escuchar libros leídos en voz alta nos prepara para lo que podemos encontrar y para lo que debemos buscar cuando desempeñemos la tarea, más difícil, de leer por nuestra cuenta la letra impresa." (Chambers, 2007b, p. 77). En consecuencia de ello, el lector joven entrará en el juego del ritmo de la lectura, acompañado de un referente que le permita entender cuándo y cuánto tiempo pausar la lectura, como pronunciar y entonar las palabras y los símbolos, así como hallar el significado de las palabras gracias al contexto.

Por tal motivo, otra de las grandes diferencias entre lectura en voz alta y narración de cuentos tiene que ver con la velocidad y el ritmo de lectura, pues la narración de cuentos fomenta la espectacularización de la obra con la finalidad de crear un momento agradable para los oyentes. Por consiguiente, el foco de la narración deja en segundo plano la forma original de la obra para enaltecer al narrador como el artista principal. Por su parte, la lectura en voz alta requiere un tiempo prolongado para que el niño capte el significado y entienda qué es lo que está sucediendo. Razón por la cual se hace necesario ejecutarla más lentamente en comparación con la narración de cuentos (Chambers, 2007b). Esto permite que el foco del momento sea la obra, tanto en su contenido literario como en su forma discursiva, sus propiedades lingüísticas y cohesión gramatical.

La lectura en voz alta y la narración de cuentos funcionan como caminos distintos dentro de la mediación lectora, sin embargo, ambos son métodos complementarios, puesto que un buen proceso lector requiere tanto del fortalecimiento de las habilidades lingüísticas, como del despertar del deseo por perpetuar su ejercicio.

4.2.5. Técnicas de Manejo de la Lectura en Voz Alta

El mediador de lectura debe desenvolverse de forma efectiva en varias áreas simultáneamente: la dicción, la gesticulación, la actuación, el manejo de tiempos y del grupo. Debe tener sumo cuidado con cada aspecto para evitar alternar entre el ejercicio de lectura en

voz alta y el de narración de cuentos. No debe sonar plano y monótono, pero tampoco debe sobreactuar. Debe saber caracterizar a los personajes sin perder su rol de “el mediador”, debe saber cómo funcionan las dinámicas en el grupo de niños para evitar conflictos entre ellos y saber manejar los tiempos de trabajo dentro de la escuela. En este orden de ideas, varios académicos han recopilado diversas estrategias de lectura en voz alta que facilitan la labor del mediador. Castro (2013) describe seis elementos fundamentales para un buen mediador de lectura.

El primero de ellos refiere a la creación de “imágenes sonoras”:

El desafío del lector en voz alta es el de transformar esos signos inertes en volúmenes tangibles que respiren, se muevan con libertad y desafío, y toquen al que escucha, lo conmuevan de tal manera que su sensación sea como la de estar viendo el sonido, viendo el cuento escuchado (Castro, 2013).

Este aspecto describe la habilidad del mediador para permitirles a los oyentes evocar imágenes mentales a partir de su voz. De este modo, los oyentes ensamblan con su imaginación los elementos de la historia. Estos no siempre son explorados por el autor. Algo especialmente útil cuando se trabaja con libros que carecen de ilustraciones, es la capacidad para ejercitar la proyección de lo fantástico y de lo abstracto y sentirse sumergido en el escenario de la historia.

Para que el oyente pueda proyectar imágenes sonoras tiene que encontrarse en una disposición receptiva frente al texto y, por consiguiente, entrar al segundo elemento: “el lector en voz alta tiene que asumir su condición de hueco” (Castro, 2013, párr. 9). Se puede ver a esta condición como el aislamiento voluntario del estímulo externo al espacio de lectura, se ve como la voluntad de ser inundados por la lectura. El mediador debe leer a su grupo y determinar si este estado se encuentra presente.

Del mismo modo, Castro (2013) habla de la suspensión de la incredulidad y del pacto ficcional, él los denomina voluntad de creer y complicidad con la ficción. "La lectura requiere de nuestra complicidad, para que aceptemos que lo que se está leyendo sí está ocurriendo." (Castro, 2013, párr. 21). Es decir, que los oyentes dejen de lado lo real y entren en el juego de la verosimilitud. Aceptan que un ser fantástico realice proezas imposibles en la vida real, pero les disgusta cuando un personaje se comporta de forma totalmente diferente sin ninguna justificación o acción previa, les incomoda que aquello no tenga "sentido". Esto abre la posibilidad de los niños para sentirse cercanos a lo fantástico, a maravillarse con los mitos y las leyendas y a tener esperanza en los símbolos que representan los valores de su contexto, sin tener que defender su existencia.

El cuarto apartado que Castro (2013) plantea es el de dar a cada palabra su sonido correspondiente. No se trata exclusivamente del dominio del acento, sino también se trata del tono, la fuerza y la voz que el contexto le otorga a la palabra. Los diálogos de los personajes son un buen ejemplo, pues aspectos como la localización del escenario, los sentimientos del personaje e incluso rasgos como su oficio, sus acciones previas o los personajes con los que interactúe le brindan al mediador pistas para poder descifrar cuál es el sonido que les pertenece.

La asignación de una sonoridad adecuada es un proceso de comprensión y análisis exhaustivo del texto, es entonces que se recalca la importancia del quinto apartado, la lectura previa y la preparación, puesto que "la lectura en voz alta de primera intención, en la mayoría de los casos, está destinada al fracaso. La lectura en voz alta demanda una lectura previa. Hay que leer antes de leer en voz alta." (Castro, 2013, párr. 11). Esto significa que realizar una lectura en voz alta como primer acercamiento al texto, posiciona todo el peso de la responsabilidad en dos factores: las capacidades de improvisación y predicción. Sin embargo, recurrir a ellas es un signo de un maestro que no se tomó el tiempo requerido para planear la

experiencia, de modo que los niños más perceptivos pueden darse cuenta de ello y, por consiguiente, mermar su relación de confianza con el mediador.

El último apartado de Castro (2013) subraya el ensayo y práctica constante como aspectos indispensables para la mejora de la lectura. La lectura reiterada del texto no es suficiente, pues la lectura en voz alta es una actividad performativa que genera resultados distintos. Nunca se podrá leer de la misma forma dos veces, puesto que, ni la actuación ni el grupo de oyentes será totalmente el mismo. Sin embargo, el mediador sí podrá ganar control sobre variables de su actuación, de modo que la ejecutará con mayor fluidez.

4.2.6. *Tiempos de la Lectura en Voz Alta*

La lectura en voz alta engloba tres tiempos clave a lo largo de su desarrollo: Los tiempos pre-lectura, el tiempo de la lectura y los tiempos post-lectura. La relevancia de estos surge cuando se considera tanto las implicaciones como las repercusiones que posee este ejercicio. Cuando se empieza a desarrollar el cronograma y la lista de tareas, se revelan estos momentos, los cuales resultan inexorablemente entrelazados con el proceso en sí.

Tiempos pre-lectura. Los tiempos previos al ejercicio son clave para la lectura puesto que conforman la base de la experiencia, esto abarca la selección de la obra, la preparación de la lectura y la generación de expectativa en los niños. Son momentos para desarrollar una reflexión sobre la importancia de la planeación con criterios literarios y entendimiento de grupo.

La selección de la obra juega un rol fundamental porque el libro elegido contiene las potencialidades para la conversación literaria (temas, lenguaje, imágenes, memoria, etc.). La elección debe ser cuidadosa, evitar la arbitrariedad, y considerar los intereses y experiencias previas de los niños. (Chambers, 2007a). Dicha elección, si se hace de forma apresurada o falta del entendimiento suficiente sobre el grupo, puede generar situaciones donde se

imposibilite la conexión entre los niños y la obra. La desconexión puede ser resultado de una diferencia significativa entre el grado de complejidad de la obra y del desarrollo intelectual del niño. Si es demasiado compleja, los niños se frustran con la historia y la conversación resultará infructuosa, por el contrario, si es demasiado simple, se verán limitados los temas de conversación y los niños podrían perder fácilmente el interés en la obra. Del mismo modo, un tema que les resulte demasiado ajeno a su contexto o a sus intereses, no despertará su interés con la suficiente fuerza.

La preparación de la lectura no se refiere solo a los ensayos que debe realizar el mediador, sino a la ambientación del momento. La disposición del espacio, la decoración, o la transición de un sitio de clases a otro, generan un preámbulo, una sensación de algo que va a romper la rutina. Del mismo modo, la presentación del libro que suscita el entusiasmo de los niños es un gran indicador del interés. Chambers (2007a) lo rememoraba en sus experiencias del enfoque *Dime*: “Los niños estaban plácidamente sentados sobre la alfombra, esperando una lectura de rimas infantiles. Cuando les mostré el libro, varios niños se pusieron sobre sus rodillas, ansiosos por mirar más de cerca” (p. 124). Es allí cuando se sumergen en la especulación de la trama, de los personajes y de los eventos con solo un pequeño vistazo a la portada.

Tiempos de lectura. El momento en el que los niños encaran al texto puede clasificarse en tres categorías según Chambers (2007a): la lectura en voz alta, la lectura independiente y la lectura en tiempo propio (tarea). Es necesario discernir entre una y otra en tanto los recursos, espacios y objetivos pueden determinar la metodología del maestro. El espacio dentro de la escuela se ve disputado entre la lectura en voz alta y la independiente, esto se debe a instancias materiales donde no se cuenta con la cantidad suficiente de ejemplares para que cada niño pueda tener un momento privado con la historia. Otra de las circunstancias para la lectura en voz alta tiene que ver con que facilita una experiencia homogénea, “el tiempo que

toma leer el texto es el mismo para todos” (Chambers, 2007a, p. 97). Cabe resaltar que la extensión de una obra juega un papel fundamental en el número de sesiones necesarias para completarla, seleccionar obras más extensas requiere de un grupo de estudiantes más maduros. Gracias a ello, el maestro puede llevar una gestión precisa del tiempo de lectura. Sin embargo, esto no implica que una metodología sea superior a la otra, sino que son espacios complementarios.

Del mismo modo, la organización de los estudiantes determina qué tipo de conversación literaria se suscita. Es común que un grupo reducido de niños se aglomere en torno a un cuento, ya sea porque no cuentan con libros individuales, porque disfrutan de la lectura como actividad social o porque encuentran placer en imitar al mediador durante las sesiones previas de lectura en voz alta.

Frente al tiempo propio del niño, existe un choque entre la lectura como una tarea y la lectura como una experiencia deseada. Los niños no quieren que se les prive de su tiempo o que se les haga malgastar el mismo con un libro que no les atraiga, por consiguiente, el maestro mediador debe considerar dichos escenarios cuando realiza sus planeaciones. “Es el requisito regular e invariable de leer en casa lo que la maestra escoge, lo que ha ayudado a producir tantos lectores apáticos y desafectos.” (Chambers, 2007a, p. 97). Teniendo en cuenta lo anterior, también es cierto que la tarea ha jugado un papel indispensable como uno de los dispositivos de formación de lectores competentes a lo largo del tiempo.

Tiempos post-lectura. Una vez ha finalizado la lectura empieza el tiempo de incubación de ideas en la mente del niño. Es un periodo donde él compara los acontecimientos de la obra con sus experiencias y conocimientos propios. El mediador invita al niño a la conversación literaria, donde se le permitirá retribuir a la conversación eclosionando sus ideas. Este no es un fenómeno estático, durante esta conversación se le pueden brindar nuevas ideas a partir de

puntos de vista diferentes. También importa el lapso de tiempo entre el fin de la lectura y el inicio de la conversación:

Una maestra no puede esperar la misma madurez en las respuestas de los niños cuando se acaba de leer un libro por primera vez y cuando ha pasado un tiempo entre la lectura y la conversación y los niños han tenido oportunidad de rumiarla un poco. (Chambers, 2007a, pp. 99-100)

Dicho lapso hace parte del fomento de la expectativa, no hacia la experiencia de la lectura, sino a la conversación que le sigue. Pues existe un equilibrio entre el tiempo que puede permanecer una obra en la mente de un niño construyendo ideas cada vez más complejas antes de que pierda progresivamente el interés. Gracias a su experiencia en el ámbito educativo, Chambers (2007b) determinó que, para un texto corto, un tiempo ideal de espera es de un fin de semana. Prolongar el tiempo más allá de esto dificulta la rememoración de detalles de la historia y, en consecuencia, empobrece la conversación.

4.2.7. Conversación Literaria

Como primera impresión, un observador externo puede pensar que la conversación literaria se basa puramente en hablar sobre la obra. No suele detenerse a reflexionar sobre ello y, en consecuencia, es posible asumir que una conversación puede constar de un cuestionario oral en donde el objetivo es medir la capacidad memorística y de atención. Una verdadera conversación literaria es un tipo de diálogo en el que el mediador y los oyentes comparten sus impresiones, dudas, conexiones y significados sobre un texto literario, para construir juntos un entendimiento más profundo.

Tampoco es un simple intercambio de opiniones, sino una forma de aprender los unos de los otros sobre el valor de las narraciones. Se describe como un proceso dinámico de

recreación del texto, en el que "avanzamos, regresamos, decidimos, cambiamos nuestras decisiones, formamos expectativas, nos sorprendemos, cuestionamos, especulamos, aceptamos, rechazamos..." (Chambers, 2007a, p. 108).

La conversación literaria está, a su vez, soportada por las motivaciones de los interlocutores. Se pueden agrupar en cuatro tipos de habla: consigo mismo, hacia los otros, todos juntos y sobre lo nuevo (Chambers, 2007a, p. 36). Estas refieren al acto de sentirse parte del grupo y simultáneamente un individuo, quien comunica para escucharse a sí mismo, para comunicar algo a los demás, para enfrentar pensamientos y descubrir aquello a lo que su perspectiva no llega a visualizar.

4.3. Goce Estético

Este apartado se centra en el placer que la lectura puede generar en los niños lo que constituye múltiples aspectos que configuran su relación frente a la literatura, en tanto, funge como un potenciador del interés. El goce estético se posiciona como un aspecto transversal de la propuesta del presente trabajo, dado que entender cómo funciona dicho proceso, permite al mediador de lectura realizar una labor de intervención más consciente respecto a su grupo de estudiantes. Del mismo modo, el disfrute lector funge como motivador del interés en los niños, pues es a partir de este que ellos aceptan y entran en el ejercicio cooperativo que es la conversación literaria.

El goce estético (también denominado como placer lector) es un concepto que genera controversia debido a que suele ser percibido como poco concreto y al que se le atribuye una baja relevancia en el ámbito educativo actual. Es fundamental entonces, consolidar una definición para su concepto a través de las posturas que han sido propuestas por diversos académicos del medio.

Uno de los primeros acercamientos a una definición surge como el origen de la motivación y el resultado de llevar a cabo el ejercicio de la lectura. El “goce estético” ha sido una expresión ampliamente utilizada tanto para explicar el propósito de la creación de una obra como para referirse a la experiencia que se deriva de adentrarse en ella (Portillo, 2017).

Bajo este enunciado se puede plantear al goce estético como una experiencia que surge del contacto con la obra literaria y que produce placer, emociones y un tipo concreto de conocimiento que no puede explicarse de manera racional o directa, este se encuentra ligado al lenguaje, a la sensibilidad y a la vivencia personal del lector. Portillo (2017) plantea que la acción de gozar estéticamente de una lectura halla su valor intrínseco como la experiencia que vive el lector durante el proceso en un ciclo retroalimentativo, donde “el principio y fin” de la obra literaria juegan el papel del propósito por el cual una obra es creada y leída.

Surgen discusiones en donde el goce y el placer son usados como sinónimos, sin embargo, autores como Barthes (2007) hacen una clara distinción sobre ambos términos:

El “placer” es aquí (y sin poder prevenir) extensivo al goce tanto como le es opuesto. Por lo tanto debo acomodarme a esta ambigüedad, pues por una parte, tengo necesidad de un “placer” general cada vez, que es necesario referirme a un exceso del texto, a lo que en él excede toda función (social) y todo funcionamiento (estructural) y por otra, tengo necesidad de un “placer” particular, simple parte del todo-placer cada vez que necesito distinguir la euforia, el colmo, el confort(sentimiento de completitud donde penetra libremente la cultura), del sacudimiento, del temblor, de la pérdida propios del goce. (p. 33).

Estos términos son, entonces, opuestos complementarios, en tanto el placer literario tiene su origen en la relación del lector con la cultura, otorgándole confort, seguridad y consistencia en la formación del yo en relación al entorno. En contraposición, el goce estético extrae al lector de su entorno, implicando así una “destrucción” de su cultura, en donde se le pone en un estado de pérdida del yo y su respectiva búsqueda. Complementario a lo anterior,

el lector marca la diferencia a través de su posibilidad para expresar y comunicar esta experiencia, lo que constituye un mecanismo indirecto para “fundar la oposición entre el texto de placer y texto de goce: el placer es decible, el goce no lo es”. (Barthes, 2007, p. 35).

La “decibilidad” entra en juego como aquella característica del placer literario que le permite ser estructurado, comentado y capaz de encarar la crítica, dejándose “atrapar” por el lenguaje y permitiendo ser expresado libremente, del mismo modo que es impropio de goce estético, pues este no puede ser expresado empleando palabras y genera resistencia ante la crítica en un ejercicio caótico e “indecible”. También se distancian frente a su finalidad y la capacidad de transgredirla, dado que la misma es una fuente de práctica confortable, mientras que la carencia o ruptura de un propósito se asocia al malgasto del potencial de una obra, dando paso a la sensación de aburrimiento y, en última instancia, a la intransigencia.

Pese a sus diferencias, es imperativo recalcar que ambas forman parte de la experiencia humana del lector, pues es este quien se encuentra experimentándolas y disfrutándolas de forma simultánea en su ejercicio lector, al ser formas relacionales con el texto.

Un referente clave al respecto es Andruetto (2014), quien toma un acercamiento hacia el goce a través del reto, de modo que aquello que se puede considerar como sufrimiento e incordio, forman parte fundamental del placer de la construcción del yo.

A menudo se pondera un disfrute de la lectura que deja fuera su complejidad: la dificultad de enfrentarnos a textos que nos superan, que no comprendemos a la primera, pero que siembran una semilla que germinará inesperadamente en otro momento de mayor madurez lectora. (Andruetto, 2014, p. 7)

Es bajo este argumento que ella plantea la asunción de retos como parte la consolidación y ampliación progresiva de esquemas mentales, tanto para la construcción de los conceptos del lenguaje, así como del conjunto de valores culturales que lo permean. Adicionalmente a ello Andruetto (2014) aborda los libros como seres que adquieren vida

durante el proceso de lectura, esto se debe a su capacidad para interpelar al lector, extraerlo de su estatus quo y permitirle reflexionar sobre partes de sí mismo poco exploradas, y mucho menos comprendidas. Es entonces cuando el libro trasciende su rango jerárquico como un objeto inanimado, siendo humanizado y apreciado como un igual frente al lector, transformando el acto de lectura en una conversación.

Cabe recalcar que esta conversación deja de lado el acto mecánico y fomenta la activación del pensamiento y el razonamiento lógico. Pues “contra el puro entretenimiento y el adormecimiento de la conciencia, la literatura nos propone una de las inmersiones más profundas en nosotros mismos y en la sociedad de la que formamos parte” (Andruetto, 2014, p. 12). Es allí donde se concibe que el goce nazca por medio de una constante generación de nuevas preguntas, en lugar de enterrar las dudas ya resueltas. Pues el lenguaje, siendo patrimonio humano, es apropiado por la literatura, a la par que es empleado como una solicitud, casi una declaración, para que el lector pose su mirada sobre los otros con ojo inquisitivo a la par que curioso (Andruetto, 2014).

Otra postura a tener en cuenta es la de Chambers (2007a) quien acota siete argumentos que posicionan al goce estético como un componente fundamental de la lectura. En primera instancia, el goce es esencial para el lector, pues “el juego de memoria provocado por un texto es parte integral de la experiencia de lectura y una de sus fuentes de placer” (Chambers, 2007a, p. 26). Este apartado habla de la respuesta que provoca un texto apelando a las experiencias previas del lector por medio del reconocimiento de patrones y reconstrucción de significados, fomentando así la consolidación del sujeto cultural.

En segunda instancia, la crítica y el análisis de una lectura no merman su goce:

Con frecuencia los niños se expresan en animados debates de rápidos diálogos, mientras la maestra se ocupa simultáneamente de mantener el orden, decir lo que quiere decir y escuchar lo que están diciendo los niños, por lo que se le escapa la sustancia del pensamiento salpicada en la conversación (Chambers, 2007a, p. 43).

Este argumento implica que la crítica, en forma de un análisis abierto al diálogo, permite un mejor entendimiento de la obra a la par que construye significados de forma colectiva. En este orden de ideas, se plantea que la retroalimentación o el post-consumo de una obra es un mecanismo para la integración de esta a la riqueza cultural del lector.

El tercer postulado denominado ‘comunicación honorable’ se refiere a la percepción que tienen los niños frente a sus opiniones y pensamientos. Con frecuencia, ellos consideran que sus respuestas son consideradas inválidas y erradas y, en consecuencia, aprenden a guardarlas para sí mismos (Chambers, 2007a, p. 43). Pero el ‘comunicador honorable’ no teme a los señalamientos que pueda sufrir por compartir sus ideas, del mismo modo que un ‘ambiente honorable’ es aquel en donde las opiniones, sin importar si son de goce o ausencia del mismo, tienen cabida, son respetadas y se les permite nutrir la conversación.

En cuarto lugar, se encuentra el potencial para ampliar la experiencia lectora, dado que “parece que los niños en edad preescolar pueden identificar la ironía en su nivel más simple, si se recurre a los libros adecuados y a una conversación literaria sensible.” (Chambers, 2007a, p. 92). El concepto del libro infantil como una obra plana de significados ocultos se deteriora rápidamente cuando los niños se ven en la tesitura de enfrentarse a la interpretación de los otros y darse cuenta de que existe la posibilidad de no compartir conclusiones, es en sentido que una buena conversación literaria fomenta en los niños la idea de que un texto puede tener múltiples lecturas.

En concordancia con los anteriores puntos, el quinto planteamiento es la relectura como una actividad placentera. Pues “los libros en los que vale la pena ocuparse merecen (tal vez demandan) una relectura” (Chambers, 2007a, p. 98). Haciendo énfasis en “vale la pena”, se sugiere que existen clasificaciones para los libros en donde también existen aquellos que no merecen ser releídos. Sin embargo, este apartado no hace referencia a la calidad técnica de la obra, sino a su capacidad para conectar con aquel lector particular, pues es él, y solo él, quien determina si una obra merece su tiempo.

El sexto postulado consiste en incluir al tiempo de reflexión dentro del tiempo de lectura.

Ya sea que necesiten una pausa para pensar y estar en privado con el libro en su mente, o quieran volver a echarle una ojeada a un párrafo u otro: todo es parte de la experiencia de ese texto en particular. De este modo, el tiempo que se toma se vuelve parte del placer de la lectura. (Chambers, 2007a, p. 100)

El tiempo que pasan leyendo, releendo, reflexionando, conversando, a solas con el texto e incluso sin siquiera pensar en el texto se vuelve parte fundamental del tiempo de lectura, pues más allá de la acción de consumir y saborear, también se encuentran las de digerir e incluso dejarse sentir hambre, como parte del ciclo de alimentación, cuando se trata de la lectura, eso es el goce.

El último argumento consiste en tener precaución de sustraer el goce de la acción de leer. Chambers (2007a) considera que el entusiasmo de los niños es la fuente ideal de referencia para la selección de material de lectura, dado que un maestro hábil puede usarlo a su favor para alimentar dicho entusiasmo.

A partir de los planteamientos presentados previamente, el concepto de “gocce estético” que atraviesa el presente trabajo de grado es el siguiente: El goce estético en la literatura es un estado del ser producto de la conversación entre la obra y el lector, donde en este último surge la intención de interpelar sus esquemas mentales por medio de la curiosidad y el diálogo con la obra, consigo mismo y con los otros. Es un estado que se logra a través del consumo de obras que retien los preconceptos del lector a la par que respeta su inteligencia, y le inviten a permanecer en sus pensamientos. No cualquier obra de alta complejidad invita al goce, ni es obligatorio que dos lectores lo alcancen con la misma obra, pues el diálogo con la obra es único y personal para cada lector.

4.3.1. En Contra de la Lectura Obligatoria

El goce estético en la literatura requiere de la voluntad del lector para atravesar dicho proceso. Cuando se traslada al ámbito educativo, el goce se encuentra con un choque de posturas contrarias: la lectura como un aspecto fundamental del proceso educativo y, por lo tanto, un requisito para completarlo satisfactoriamente, y por el otro lado, la expectativa de inculcar en los niños los hábitos de lectura que se consideren óptimos, los cuales solo son efectivos si se toma como medio el goce estético de ellos. Es así que ambas posturas pedagógicas entran en conflicto y se hace necesario determinar cuál debe ser prioritaria. Dado que a los deseos de los niños no se les suele tener en cuenta en este proceso, se considera que ellos 'saben lo que quieren, más no lo que necesitan', y por lo tanto, no se les considera aptos para participar en dicho debate.

Surge, como efecto, la defensa del goce estético en la escuela y la lectura, no como el medio "óptimo" por el cual aumentar la eficacia de la educación, sino como un motor del desarrollo humano. Esta defensa no busca demeritar el enfoque productivista de los entornos educativos, sino abrir la posibilidad de dar lugar al goce estético dentro de la misma, tanto en los planes educativos como en la cultura escolar.

A partir de esta dualidad, se puede hablar de dos tipos de ejercicio lector: aquel que es significativo y aquel que es intransigente.

La lectura exclusiva y repetitiva de un solo tipo de libro, de un solo escritor, es la lectura de un mundo plano. El lector podría no saber nunca (o peor aún, podría no querer reconocer) que el mundo es redondo, plural, dispar y polifacético (Chambers, 2007a, p. 16).

Es entonces que la reiteración mecánica del plan lector no solo no garantiza la consolidación de hábitos lectores favorables, sino que crea una frontera entre los contenidos presentados en clase y aquellos con los que puedan toparse a lo largo de su vida. Como

resultado, la dualidad “significativo/intransigente” pierde su sentido y se transforma en “Aprobado/Desconocido”.

Esta idea trae consigo que aquellos textos que conforman lo desconocido sean vistos como carentes de importancia y, en consecuencia, serán experiencias intransigentes. Es este sentimiento el que puede asociar los textos alejados del plan escolar como una pérdida de tiempo. “Quienes creen que el mundo es plano rechazan cualquier invitación a explorar más allá de las fronteras del territorio familiar pues están seguros de que, tras la orilla de su mundo, los aguardan terribles peligros” (Chambers, 2007a, pp. 16-17). Dichos peligros Chambers (2007a) los señala como miedo al aburrimiento, a la dificultad y al agotamiento. Los factores clave que tratan estos ítems son la falta de maduración de un pensamiento crítico que les impide a los lectores salir de la zona de confort, la escuela, y de la falta de motivación, puesto que explorar lo ajeno a la escuela no es premiado por la misma, finalmente siendo una acción sin valor.

Otro de los planteamientos de Chambers (2007a) es el ‘ambiente de lectura’, pero no entendido como el espacio físico en donde se lee, sino como todo el conjunto de acciones, ya sea seleccionar libros cuidadosamente y con criterio para los niños, leerles en voz alta con frecuencia, tener la expectativa de que los niños lean de forma autónoma y, en consecuencia, participen recíprocamente en la conversación. Este ambiente favorece la construcción de un entorno rico en experiencias lectoras el cual es fundamental en el proceso escolar. Sin embargo, acciones como seleccionar “cuidadosamente” o la “expectativa” son claras ambigüedades. Bajo la dirección de un maestro pobremente instruido o desinteresado en el acompañamiento lector, estas acciones derivan en un ejercicio de baja profundidad en lo que al entendimiento de los niños como sujetos se refiere.

Por ello, la falta de comprensión de un maestro hacia la situación vital de sus estudiantes puede traducirse en barreras literarias que dificultan su relación con la obra y la comprensión de esta, pues en su confianza total hacia el maestro, el niño se preguntará a sí

mismo: ¿Por qué el maestro nos trae eso que no entendemos?, ¿Porque los demás si lo entienden y yo no?, ¿No soy tan listo como debería?

Si uno no se ha cruzado con nada similar antes, o con algo como esto manejado con un poco menos de densidad, entonces parece difícil, raro, extraño. Uno no se siente "a la altura": la poesía intimida y uno quiere renunciar y regresar a lo familiar, a lo que se conoce mejor y se "disfruta más" (Chambers, 2007a. p. 87).

La imposición de textos "difíciles" sin mediación ni recorrido previo es una gran causal de rechazo en lugar de atracción, por lo que la lectura obligatoria sin preparación impacta la relación del lector con los libros.

Otro de los problemas que subyacen a la imposición de la lectura tiene que ver con la normalización, tanto de la lengua y su estructura, como de los propios contenidos. Andruetto (2014) reflexiona acerca de las contradicciones que surgen al globalizar un tipo de lenguaje, pues, como lo piensa ella, la normalización permite una comunicación más fácil entre quienes forman parte del mismo contexto social, además de llevar una cultura rica y novedosa hacia los otros, quienes se vieron menos favorecidos en su acceso a la enseñanza. Sin embargo, esto tiene un límite, uno en donde el lenguaje pierde la diversidad que la hace cambiante y evolutiva.

El proceso de normalización de la lengua deviene en la expectativa de lo que es "correcto", pues, como medio para la transmisión cultural ejercerá como fenómeno regulatorio. Por lo cual, se debe realizar un ejercicio retrospectivo para poder identificar a aquellos transgresores del ideal de lo bello, de modo qué, este ha sido considerado el ideal aspiracional por el cual una obra es creada. En la literatura infantil se ve reflejado tanto en la escritura como en la ilustración de las obras que huyen de lo comercial, lo escolar, y lo normativo, en donde se permite confrontar al niño con lo que le aqueja, le inquieta y le perturba. De la misma forma, con lo que vive, sueña y aspira a ser y a vivir.

La normalidad también tiene un gran poder para definir la legitimidad de una cultura, pues su existencia implica también la de una ilegítima, y si es así, ¿Quién se encarga de decidirlo? “La escuela es, por lo tanto, la institución investida de la función social de enseñar y por esto mismo de definir lo que es legítimo aprender” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 18). Este proceso definitorio responde a los intereses de la escuela, sin embargo, esta misma también está subyugada a los de aquellos que ostentan el poder. Bourdieu y Passeron (1996) no los consideran como individuos a los que señalar, sino como ‘la masa’, la cultura dominante, la cual se ve presentada como la ‘cultura objetiva’. Y es en la conquista de lo objetivo, como la decisión racional, donde lo no normativo cae en el sesgo de considerarse irracional y sin sentido.

El goce estético asume un papel disruptivo de la monotonía que envuelve la cultura legítima, enarbolando la curiosidad y el desafío de encarar, comprender y entender lo diferente, no solo en el ámbito del conocimiento, también sobre la capacidad para replantear la visión de la cultura propia a través de una perspectiva crítica.

Capítulo 5

Diseño Metodológico

5.1. Enfoque y Tipo de Investigación

El presente trabajo de grado se enmarca en la metodología de investigación-acción la cual se centra en el diagnóstico que el profesor realiza sobre los problemas de su entorno, lo que implica adoptar una postura de inmersión en dicho contexto (Elliot, 2000). La decisión de adoptar esta metodología surge de una mirada crítica sobre los espacios de práctica. Esta se enfoca en las vivencias del docente y la intervención directa con niños, como una posibilidad para la investigación. En este orden de ideas, la ruta que sigue una investigación-acción consiste en realizar un análisis de las situaciones problemáticas reales del aula, luego, comprenderlas en profundidad para su diagnóstico. Una vez aislado el objeto de estudio, se realiza el diseño de una propuesta pedagógica de intervención, después se ejecuta dicha propuesta y se recogen datos de los resultados, con los cuales se realiza una reflexión sobre los cambios suscitados.

Cabe aclarar que el presente trabajo no se concibe como una investigación-acción en su definición más ortodoxa, puesto que las limitaciones en la disponibilidad del tiempo impidieron la implementación de ciclos sucesivos de planeaciones de forma prolongada. En consecuencia, las oportunidades de las acciones de actuar, observar, recolectar información y reflexionar sobre los hallazgos se vieron limitadas frente a las expectativas proyectadas. En su lugar, se concibió como un ejercicio exploratorio de intervenciones pedagógicas que permitió encontrar oportunidades de profundización temática para futuras investigaciones. Sin embargo, el trabajo mantuvo su inspiración en la metodología de investigación-acción.

Dada la naturaleza del objeto de estudio y de los fenómenos educativos analizados, se opta por un enfoque cualitativo. En dicho enfoque el docente revisa su práctica teniendo como finalidad comprenderla, transformarla y mejorarla. Elliot (2000) la sitúa a través de los problemas prácticos cotidianos que experimentan los profesores en lugar de los 'problemas teóricos' propios de la disciplina del saber, de modo que, en lugar de hablar de cuantificación y estadísticas, el enfoque se posiciona sobre la profundidad de los significados y la experiencia humana.

Así mismo, el presente trabajo opera desde la modalidad de proyecto pedagógico. Dicha modalidad implica articular las intervenciones pedagógicas para que todas respondan a una dirección común. Pues, cuando el trabajo de investigación se orienta con un objetivo claro, adquiere un sentido educativo (Stevenson, 1921). De este modo, el conjunto de intervenciones se plantea desde una macroestructura que aporta claridad pedagógica a la ejecución del proyecto. Para el caso del presente trabajo, dicha articulación se presentó en el sentido del desarrollo de las múltiples conversaciones literarias que suscitó el repertorio de obras seleccionadas. Es así que el objetivo de cada obra no era el de armonizar temáticamente con las otras, sino el de impactar a los niños e invitarlos a participar en las discusiones literarias. Teniendo en cuenta lo anteriormente descrito, el presente trabajo de grado está estructurado alrededor de los procesos literarios y conversacionales de los niños de orden cualitativo que pasan desapercibidos de la cuantificación escolar.

5.2. Fases de la Investigación

Para desarrollar esta investigación se planteó una serie de fases procedimentales. En primer lugar, se diseñó una estrategia para responder a las problemáticas identificadas durante el año 2025 descritas en los apartados 'marco contextual' y 'situación problema', en donde dicha identificación se realizó por medio de observación participante y entrevistas

semiestructuradas dirigidas a profesores. La segunda fase fue implementada durante el primer semestre del año 2026 a través de las intervenciones pedagógicas, una parte fundamental de esta fase fue recopilar situaciones significativas de cada intervención. Posteriormente, en la tercera, se realizó una clasificación y evaluación de los datos recolectados a lo largo de la implementación. “No son especificables de antemano, normalizables, ni estados finales prefijados del aprendizaje” (Elliot, 2000, p. 84). Por lo tanto, en su última fase, se realizó una reflexión frente a dichos hallazgos.

5.3. Instrumentos y Técnicas de Recolección

En primera instancia, se debe hacer una distinción entre técnicas e instrumentos, dado que implican diferencias fundamentales en la forma en que operan. Es entonces que se habla de las técnicas como los procedimientos o formas de obtener la información en el proceso de investigación, esto implica una serie de acciones por parte del investigador en donde se puede hacer uso de los instrumentos, “recurso que utiliza el investigador para registrar información o datos sobre las variables que tiene en mente” (Hernández et al., 2014, p. 232). Las técnicas e instrumentos de recolección seleccionados para el presente trabajo responden a la precisión en el registro de la intervención pedagógica y su apoyo en la reflexión posterior.

5.3.1. Instrumentos de Recolección

El diario de campo es un instrumento en el cual el investigador registra de forma sistemática sus observaciones, reflexiones, interpretaciones y acontecimientos relevantes que ocurren durante el trabajo de campo (Hernández et al., 2014). Por lo tanto, permite llevar un registro preciso de lo que suscitaron las intervenciones en los estudiantes durante las intervenciones pedagógicas. Finalmente, es preciso señalar que los registros plasmados en los diarios de campo serán analizados de forma cualitativa respondiendo al interrogante de la investigación.

5.3.2. Técnicas de Recolección

La observación participante es una técnica que involucra activamente al investigador en el contexto o grupo que estudia, “implica tener en cuenta la existencia del observador, su subjetividad y reciprocidad en el acto de observar” (Hernández et al., 2014, p. 619). Fue utilizada durante el año 2025, con el objetivo de identificar y recolectar información del contexto de la institución, de los estudiantes y de las prácticas educativas, que se realizó la observación con el fin de consolidar el enfoque de las planeaciones retomando elementos del método *Dime* de Chambers (2007a).

La entrevista semiestructurada es una técnica de recolección de datos que parte de una guía previamente elaborada, pero no se limita estrictamente a ella. En esta, el investigador puede cambiar el orden de las preguntas, profundizar en respuestas interesantes e incorporar nuevas preguntas que surjan durante la conversación (Hernández et al., 2014). Se realizaron dos entrevistas semiestructuradas aplicadas a dos docentes del IPN, cuya labor está en contacto directo con el grupo de estudiantes que cobija esta investigación (Ver anexo A) y la información construida se incorporó al planteamiento del problema de investigación. Ambos funcionarios decidieron mantenerse en anonimato.

El uso de estas entrevistas fue seleccionado debido a la información particular del escenario educativo que podían aportar como parte de su presencia constante en dicho espacio y su relación permanente con los estudiantes. La información recolectada con esta técnica permitió el reconocimiento de oportunidades para fomentar y potencializar prácticas de mediación lectora e interés literario en los niños del grado 102. Por ello, esta información fue utilizada para estructurar la propuesta pedagógica aplicada con los estudiantes que, una vez pasado el año escolar 2025, pasaron a formar parte de los grados segundos.

5.4. Línea de Investigación

El presente trabajo de grado pertenece a la línea de investigación 'Formación, pedagogía y didáctica', la cual se caracteriza por "potenciar las discusiones y reflexiones teóricas alrededor de los ejes estructurales de la licenciatura desde las diferentes perspectivas epistemológicas que desarrollan las(os) profesoras(es) al interior del Proyecto Curricular de Educación Infantil de la UPN." (Universidad Pedagógica Nacional [UPN], 2026, párr. 3). Dicha pertenencia del trabajo de grado a la línea se da debido al rol central otorgado a la literatura en los procesos de enseñanza en las instituciones escolares, así como del de los maestros en formación del proyecto curricular, porque aborda reflexiones y prácticas relacionadas con la formación docente, las estrategias pedagógicas y las didácticas para la educación infantil en torno a la literatura. Este trabajo busca potenciar el debate del lugar que se le asigna a la literatura en estos espacios, la responsabilidad de los maestros en formarse como mediadores de lectura y la relación que esto provoca en el interés lector de los niños. "Dichos ejes se relacionan con el sentido de la formación de docentes para la infancia desde perspectivas que trascienden la mirada centrada en la enseñanza y el aprendizaje" (UPN, 2026, párr. 3). Esta visión de la línea de investigación es afín al objetivo del presente trabajo, pues en este se busca ofrecer una mirada a las potencialidades que ofrece la literatura sin fines instrumentales y la mediación lectora como parte fundamental de la escuela. Este tipo de arte se halla como una alternativa a la estructura rígida de la educación tradicional, en donde todos los procesos que se llevan a cabo en la institución tienen como objetivo un resultado inmediato y tangible. De esta forma se plantean los espacios de goce de la literatura, en la medida en que influyen en la construcción de la identidad cultural, como ambientes valiosos para la escuela.

Capítulo 6

Fases del Proyecto

En el presente capítulo, se aborda el proceso a través del cual se estructuraron las fases de la investigación que estructuran la propuesta pedagógica. Kemmis y McTaggart (1988) plantean que la investigación–acción es un proceso cíclico que integra la planificación, la acción, la observación y la reflexión, orientado a la mejora de la práctica educativa. De tal modo que se hace importante la presentación de cada componente, respetando un orden secuencial y lógico que permita visualizar la propuesta como un conjunto de fases que faciliten al lector la comprensión del proyecto. En este orden de ideas, el capítulo presenta la organización del presente trabajo, el periodo de tiempo que abarca, su estructura y las razones que la sustentan. El proyecto pedagógico se organizó en las siguientes fases:

6.1. Fase 1: Práctica Pedagógica y Diagnóstico

El contexto en el cual se ubica la práctica pedagógica del presente trabajo es el de la línea de investigación ‘Educación, pedagogía y didáctica’ de la Universidad Pedagógica Nacional. En este espacio, se vela por las intervenciones con un enfoque en la literatura de calidad y su relación con los niños, de modo que la construcción de la propuesta pedagógica responda al diseño de estrategias didácticas para mejorar los procesos de aprendizaje y la reflexión sobre la práctica educativa.

En este marco, la práctica pedagógica se enfocó en diversos cursos de preescolar y básica primaria durante el año 2025, destacando la intervención con el curso 102, el cual se convirtió en el foco del diagnóstico e investigación del presente trabajo. En el transcurso de la práctica pedagógica, se realizó la recolección de datos por medio de entrevistas semiestructuradas, observación participativa e intervenciones de ese año. A partir de ello,

surgió la necesidad de fortalecer el vínculo entre los niños del curso 102 y la lectura literaria, puesto que se identificó una relación predominante de carácter instrumental y utilitario con la literatura infantil. A través de las dinámicas educativas de la institución, la literatura tenía la tendencia a ser reducida a un instrumento evaluativo, y los niños aceptaban e interiorizaban dicha dinámica.

Como fuente primaria de información, instrumento básico de comunicación y herramienta indispensable para participar socialmente o construir subjetividades, la palabra escrita ocupa un papel central en el mundo contemporáneo. Sin embargo, la reflexión sobre la lectura y escritura generalmente está reservada al ámbito de la didáctica o de la investigación universitaria (Chambers, 2007a, p. 6).

En consecuencia, durante este periodo escolar se realizaron diversas planeaciones que giraban en torno a la recuperación del espacio de lectura como una oportunidad para fortalecer la relación de los niños con el espacio. Este proceso de planeación fue acompañado de una formación en mediación lectora para los practicantes, enfocada en el libro álbum. Esta formación brindó herramientas para el análisis y selección de obras que cumplieran con estándares de calidad literaria (fuentes, autores destacados, editoriales y conocimiento de composición artística, profundidad narrativa y potencial pedagógico, etc.).

Durante el año 2026, este grupo pasó a segundo grado y sus estudiantes fueron redistribuidos entre los distintos cursos de este nivel, por tal razón se decidió trabajar con los cursos 201, 202 y 203, con el objetivo de continuar el proceso pedagógico con la mayor cantidad de los niños que habían iniciado su proceso en 2025. Cabe mencionar que no fue posible llevar a cabo las intervenciones con el curso 204 debido a que su horario de clase de literatura resultaba incompatible con el horario de la práctica pedagógica.

6.2. Fase 2: Diseño de la Propuesta Pedagógica

La presente propuesta consistió en una serie de propuestas pedagógicas de lectura en voz alta, donde los libros fueron cuidadosamente seleccionados para propiciar los procesos mentales surgidos durante la conversación literaria. Estas propuestas pedagógicas buscaban ofrecer diversidad temática en las obras abordadas (específicamente libros álbum), así como variedad en sus propuestas artísticas y narrativas. De este modo, se ampliaron las posibilidades que ofrece el género del libro álbum a los lectores tanto para la conversación literaria, como para la apreciación de la literatura y el fortalecimiento subsiguiente de su vínculo con esta. Con esto en mente, se diseñaron nueve intervenciones para aplicarse en sesiones independientes entre sí, donde el tiempo se destinó prioritariamente a promover la conversación literaria entre los estudiantes.

El primer paso para la construcción de las intervenciones radicó en la exploración del material presente en la red de bibliotecas públicas, entre las cuales se destaca la búsqueda presencial en las bibliotecas: 'Gabriel García Márquez'-Tunal, 'Manuel Zapata Olivella'-Tintal, 'Julio Mario Santo Domingo'-Calle 170, BiblioEstación Héroes-Chapinero, 'Biblioteca Pública Venecia Pablo de Tarso'- Venecia, 'Luis Ángel Arango'-La Candelaria y 'Biblioteca central UPN'- Chapinero, de donde se seleccionaron los libros para el presente trabajo. Posteriormente, se conformó un círculo de conversación literaria. En este espacio, junto a la docente que orientó el espacio de práctica, se realizó la lectura cruzada de las obras, se discutió conjuntamente su pertinencia y posibilidad para la implementación y, finalmente, se realizó un filtrado de las obras que no cumplen dichos criterios. Este es un proceso que se hizo periódicamente para garantizar un amplio repertorio de obras con las cuales diseñar las intervenciones.

Posteriormente, se realizó un análisis de las obras seleccionadas. Para ello, se llevó a cabo una reseña de las obras y de los actores involucrados en la creación (el autor, el ilustrador y en algunos casos, el traductor). Lo anterior dado que una comprensión más profunda de estos individuos no solo permitió conocer otros trabajos de ellos, sino que también contextualizó las obras en periodos históricos con entornos particulares que pueden aportar más capas de profundidad al análisis literario. También se realizó una reflexión sobre los potenciales pedagógicos y didácticos que amplían los diferentes puntos de partida desde los cuales plantear la conversación literaria. Adicionalmente a ello, se hizo un análisis literario en el que se examinan aspectos como el formato, la propuesta artística, el uso de ilustraciones que acompañan la narración y la forma en que ambos códigos trabajan en conjunto para expandir y complejizar las historias, destacando símbolos ocultos que puedan pasar desapercibidos para los lectores, pero que aportan significado a la obra.

Es gracias a ello que se estructuraron los criterios de selección de las obras. Por ende, los libros que se llevaron a los niños contenían potencialidades para hacer uso de la conversación literaria como lo fueron los temas a tratar, la interpretación de imagen y texto e incitadores de memoria, pues su elección es una actividad realmente valiosa (Chambers, 2007a). El primer factor corresponde a la narrativa, los libros debían tener una historia clara y estructurada, por lo que libros de carácter informativo no fueron tomados en consideración.

El segundo criterio corresponde a una rica variedad temática. En este aspecto, se procuró que no hubiese una sobrecarga de un tema en articular, por lo tanto, la comedia, el terror, la melancolía y la esperanza abundaron de forma equilibrada. Del mismo modo, el tipo de protagonista y punto de vista narrativo también fueron considerados para realizar el filtrado de obras. La estética particular de cada obra también desempeñó un papel fundamental. En este sentido, se priorizó la selección de libros de distintos autores, ya que incluir varias obras de un mismo creador podía generar una homogeneidad estética evidente, independientemente

de la calidad de las obras. Otro de los criterios a considerar fue la complejidad tanto en los temas como en la escritura y tratamiento de los mismos, aquí no solo se apeló a la sensibilidad del autor, también a las capas de significado, que tan bien estaban construidas a través del simbolismo y que tan accesibles pudiesen resultar para los niños.

A partir de los ejercicios anteriores, se determinaron las obras sobre las cuales se diseñaron las intervenciones pedagógicas. Estas fueron organizadas en la siguiente tabla:

Tabla 1

Libros seleccionados para las intervenciones pedagógicas

Título - Autor/a Ilustrador/a	Editorial - Año	Sinopsis	Potencial para la conversación literaria
Los secretos de abuelo sapo	1997	La historia sigue a dos sapos, abuelo y nieto, donde el abuelo le comparte a su nieto lecciones que le permiten sortear a sus depredadores con astucia. Sin embargo, todo cambia cuando aparece un monstruo que captura al abuelo. Es entonces cuando el nieto, ayudado por los consejos de su abuelo y su propia creatividad, ejecuta un plan para engañar y espantar al monstruo.	Comprensión de las emociones como parte del crecimiento a partir del desarrollo de los personajes. Desarrollo de estrategias de afrontamiento y creatividad, así como reconocimiento del saber de los mayores. Comprensión de que no todo lo que asusta es peligroso.
Keiko Kasza	2020		
Los Carpinchos	Ekaré	Este libro nos cuenta cómo estos animalitos deben huir de su hábitat como consecuencia del acoso que sufren por parte de los cazadores. Los carpinchos llegan a una granja en donde los habitantes no parecen muy receptivos con el grupo, las gallinas se muestran temerosas y discriminan sin rubor a los emigrantes. Hasta que una valiente acción, y los inevitables acercamientos amistosos entre los más pequeños de la tribu, romperán todos los prejuicios y construirán una amistad indestructible entre ambas comunidades.	Ayudar a los niños a reflexionar sobre la migración, la pertenencia, la identidad y la adaptación. Explorar junto a los pequeños lectores cómo los personajes se sienten entre dos mundos: el hogar que han dejado atrás y el nuevo lugar al que han llegado. Acercar a los niños al silencio como un recurso narrativo que contribuye a las capas de significado. Explorar el potencial estético de la limitación de la paleta de colores como mecanismo narrativo. Desarrollar el pensamiento
Alfredo Soderguit	2020		

			crítico frente a situaciones de la vida cotidiana.
El lobo en calzoncillos	Astronave	Los animales del bosque se preparaban para la llegada del feroz lobo, quien ya se había comido a tres cerditos, aullaba todas las noches y se le veía feroz. Los animales vendían protección anti-lobos, comida repelente e incluso daban clases de defensa personal, pero enorme fue su sorpresa cuando el lobo, desfilando unos calzoncillos rayados, bajó al bosque y se paseó calmadamente. Todos los animales le reclamaron por su actuar y el lobo les explicó que todo era a causa de poner su trasero en el frío suelo por las noches, por lo cual, una anciana búho le regaló tales calzoncillos. Sin embargo, todos se enojaron con él, por no ser el monstruo que creía que era, derrumbando los negocios que habían construido alrededor del cuento del lobo feroz.	Manejo de la autopercepción y la imagen pública. Cuestionar los prejuicios adquiridos por su entorno. Favorece el análisis de la discriminación y el juicio colectivo. Permite trabajar la noción de comunidad y responsabilidad social. Combina texto e imagen siguiendo esquemas de cómics en una relación complementaria, expansiva y siléptica, y permite analizar cómo la imagen amplía y/o contradice el texto. Análisis del estilo gráfico de personajes caricaturizados y las capas de subtexto de las ilustraciones.
Wilfrid Lupano Mayana Itoiz	2018		
Hay un fantasma en esta casa	Fondo de cultura económica	Oliver Jeffers presenta una historia en la que una pequeña sin nombre, quien cree que ha estado sola en su casa por mucho tiempo, invita a los lectores a ayudarla a buscar fantasmas. Ella les indica que nunca ha visto uno y durante todo el recorrido que nos dio no encontró ninguno, sin embargo, el cuento presenta una serie de páginas translúcidas que al superponerlas revela a los lectores la ubicación de los fantasmas, quienes, a lo largo de la historia, irán jugueteando alrededor de la niña, ocultándose en lugares insospechados, o simplemente pasando el rato.	Ofrecer a los niños un medio de afrontamiento de sus miedos. Fomentar la empatía e imaginación a través de la perspectiva de los fantasmas. Conocer arquitectura y ornamentación antigua. Interpretar las capas de significado a través de la lectura de contrapunto entre el código visual y escrito. Reconocer estructuras humorísticas a través de la ironía en el contrapunto.
Oliver Jeffers	2022		

El oso que no lo era	Loqueleo	Al llegar el invierno, un oso se dispone a hibernar. Pero al despertar, se ve en medio de una inmensa fábrica. El capataz lo encuentra y lo regaña por no estar trabajando, sin embargo, el oso se defiende argumentando que es un oso, no un hombre. El capataz no le cree y lo lleva con su jefe, quien piensa lo mismo que él.	Fortalecer la consolidación de la identidad y el autoconocimiento. Permitir el diálogo con los niños sobre preguntas como: ¿Quién soy yo? y ¿qué me hace ser quién soy?
Frank Tashlin	1964	El oso entonces se verá en una encrucijada por defender el hecho de que es un oso ante todos los que le dicen lo contrario.	Favorece la seguridad personal frente a la presión del grupo. Permitir discusiones con los niños si las autoridades siempre tienen razón. Comprender el mensaje implícito de la historia.
Los dinosaurios	El salmón	La historia cuenta la vida de un padre y su hijo, quienes, al llegar a casa, juegan a ser dinosaurios. Esto se convierte en una costumbre que repiten a lo largo de sus vidas. Sin embargo, el paso del tiempo es inevitable. A medida que pasan las páginas, los roles cambian; el padre se hace pequeño y frágil, mientras el hijo crece. Inevitablemente el padre se queda para siempre en “la historia de la siesta”.	Hablar de la pérdida y la memoria de los seres queridos. Reconocer el valor del afecto y la transmisión de recuerdos. Formular hipótesis sobre lo que ocurre en la historia. Analizar las capas de subtexto en las ilustraciones del cuento. Hablar sobre los dinosaurios.
Ana María Díaz Manuela Fandiño	2016	Mientras ocurre esto, el hijo cría a su propio huevo hasta que eclosiona. Ahora es el hijo quien asume el rol del padre. Sin embargo, el tiempo no perdona y él también acaba quedándose en “la historia de la siesta” junto con su padre. En el panel final se ve como ese nieto huérfano, ya adulto, tiene su propio huevo que está a punto de eclosionar.	
No sin mis cosas preferidas	Lóquez ediciones	Una niña debe mudarse a otro país, pero sus padres le dicen que solo puede llevarse aquello que quepa en una maleta pequeña. Es así que ella empieza a reflexionar sobre qué cosas pueden caber en su maleta: su acuario, el patio, un peral, el conductor del autobús, su mejor amiga, el mar, etc. Ella duda y se pone melancólica, hasta que encuentra una solución, el mar. Así que decide embotellar sus cosas preferidas en recuerdos y arrojarlos al mar, de esta manera podría ir al mar desde su nuevo hogar y esperar a que regresen a ella.	Identificar y expresar sus emociones (miedo, tristeza, nostalgia, apego). Reconocer aquello que es importante para cada niño. Conversaciones sobre el valor emocional de los objetos y los recuerdos. Comprender cómo la migración puede afectar la vida de una persona. Interpretar significado a partir de imágenes metafóricas.
Sepideh Sarihi Julie Völk	2021		
El Kiosco	Zorro rojo	Este libro nos cuenta la historia de Olga, una mujer que ha pasado la mayoría de su vida trabajando en un pequeño Kiosco, y debido a una vida sedentaria causada por su trabajo y exceso de dulces, queda totalmente atrapada en el Kiosco. Su único contacto con el mundo exterior son sus clientes y las revistas de viaje que lee, gracias a eso sueña con ver el atardecer en el mar. Sin embargo, esto es solo un	Usar la imaginación como forma de explorar el mundo. Desarrollar la capacidad de soñar y proyectarse más allá de las limitaciones físicas. Interpretar imágenes y construir significados a partir de elementos

Anete Melece	2021	sueño, pues Olga ha engordado tanto que no puede escapar de su kiosco. Después, un robo inesperado le hace arrancar el kiosco de sus cimientos, por lo cual no puede moverse con libertad por la ciudad mientras sigue atrapada en el kiosco. Un tropezón con la correa de un perro la hace caer al río y flotar hasta la playa, donde finalmente encuentra el sitio al que tanto anhelaba ir.	visuales. Reconocer estilos artísticos en la ilustración infantil.
El libro más genial que he leído	Océano Travesía	Christian Voltz le presenta la historia de una niña pirata a un joven lector, quien pasa de la emoción al desconcierto y el enojo, dado que no le gustaba que el cuento fuera perdiendo lógica a medida que era creado.	Permitir que los niños cuestionen lo que leen Producir cuentos “absurdos” o creativos Apreciar el proceso de construcción de un relato Desarrollar la lectura multimodal
Christian Voltz	2011	Esta obra juega con la metanarrativa en donde coexisten el autor, el lector y la propia historia, de modo que las acciones de uno tienen efecto sobre el otro y son conscientes de ello.	

La selección de estas obras se realizó en aras de fomentar el ‘círculo de lectura’, dado que la selección, aunque no parece jugar un papel importante durante la conversación literaria, en realidad siempre es el primer paso del proceso, pues la lectura es un proceso que abarca más allá de la propia acción de leer. Lo que ocurre previa y posteriormente a la lectura, también son aspectos fundamentales para cualquier conversación (Chambers, 2007a). Por consiguiente, preparar el material previamente a cualquier intervención, brinda una ruta metodológica que facilita la coherencia y cohesión de los libros dentro del esquema general de la propuesta pedagógica.

Posterior a la selección literaria, se realizaron los ensayos de la lectura en voz alta de los libros álbum para garantizar que el maestro mediador pueda leer con fluidez, haciendo énfasis en la puntuación del texto, el cual marca el ritmo y estilo de la narración, y realizar el cambio de tono y de voz si la obra lo requiere, así como de acordar las preguntas y comentarios que se realizarán en medio de la lectura para potenciar la posterior conversación.

Una vez realizados los análisis y ensayos, se procedió a construir las intervenciones (Ver Anexo C), las cuales constan cada una de tres momentos clave. El momento uno, en

donde se realizó la organización del grupo y el desplazamiento a la sala de lectura, se plantearon los acuerdos de lectura y se realiza la preparación de la lectura a través de una actividad relacionada temáticamente al libro. El momento dos consiste en la presentación del autor e ilustrador y la lectura en voz alta de la obra de acuerdo con los ensayos previamente realizados. El momento tres, la conversación literaria, donde se procedió a realizar preguntas inspiradas en el método *Dime* de Chambers (2007a) para potenciar la conversación literaria y activar los saberes previos y la creación de hipótesis. Estas consistieron en tres preguntas fijas inspiradas en su método que quieren poner en un eje central los sentimientos de los niños respecto a la obra, seguido de una serie de preguntas específicas para cada obra que resalten particularidades de estas y retomen algunos de sus temas principales o temas afines para llevar a cabo la conversación. Es fundamental destacar que las preguntas planteadas para este momento no fueron una guía rígida, sino que funcionaron como sugerencias para encaminar la conversación de forma orgánica y, por lo tanto, estaban abiertas a las interacciones que surjan con los niños durante la intervención.

En la implementación siempre se debía contar el libro físico como recurso principal y una versión digitalizada para proyectar en el televisor, de forma que los niños pudieron identificar particularidades en las ilustraciones con mayor facilidad para evitar desorden innecesario. También se consideraron importantes las imágenes del autor e ilustrador para personificar a los creadores de las obras y facilitar el lazo empático de los niños hacia ellos.

6.3. Fase 3: Implementación de la Propuesta Pedagógica

Las nueve intervenciones diseñadas fueron implementadas con los cursos 201, 202 y 203 en el primer semestre de 2026. Estas fueron ejecutadas en la sala infantil de la biblioteca Inés Elvira Castaño del IPN, excepto la intervención correspondiente al libro “El oso que no lo

era” la cual tuvo que realizarse en el salón de clases por motivos imprevistos de gestión institucional.

En cada intervención se llevó a cabo un diario de campo, donde el maestro en formación, quien tuvo el rol de apoyo en la sesión correspondiente, se encargaba de realizar los registros para su posterior organización. Estos registros priorizaron tanto las particularidades de la implementación de las planeaciones, en lo que se refiere a gestión administrativa, condiciones de grupo y capacidad para ejecutar las planeaciones de acuerdo a lo previsto. Más importante aún, en los diarios de campo se realizó un registro minucioso de las interacciones y conversaciones de los niños durante la discusión literaria (Ver anexo D).

6.4. Fase 4: Análisis de los Resultados

En esta fase se analizaron las situaciones registradas en los diarios de campo, haciendo uso de descriptores para clasificar y denotar los tipos de intervenciones realizadas por los niños durante la lectura y posterior conversación literaria. Así mismo, se destacó la pertinencia de las intervenciones pasadas, que fueron traídas a las conversaciones posteriores, las anécdotas de vida personales en relación a la temática de las obras, y el impacto que generaron las intervenciones en la experiencia de los niños en la escuela. Dichos resultados se encuentran en el siguiente capítulo del documento.

Capítulo 7

Análisis de Resultados

En el presente capítulo se presenta la organización, clasificación y análisis de los datos recolectados durante las intervenciones pedagógicas realizadas con el grado segundo. Este análisis se centró en los diálogos y respuestas de los estudiantes durante la conversación literaria, acorde con los ejes centrales de la investigación. Los datos se recopilaban de los diarios de campo y se les asignaron descriptores categoriales para determinar el tipo de respuesta (Ver anexo D1-9), tanto en relación con su origen como con su propósito dentro de la conversación. Durante este proceso de triangulación, se sistematizaron los descriptores y se examinaron las relaciones y jerarquías entre las categorías, junto con el papel de cada obra en su intervención pedagógica y su incidencia en procesos posteriores. Lo anterior se realizó con el objetivo de analizar la conversación literaria en los estudiantes de grado segundo, suscitada por la mediación de lectura de libros álbum.

7.1. Organización y Categorización de la Información

La escritura de los diarios de campo se llevó a cabo de manera simultánea a la ejecución de las intervenciones, en tanto la voz de los niños estuvo presente a lo largo de todos los momentos y no se limitó exclusivamente al momento denominado “conversación literaria”. Lo anterior se planteó teniendo en cuenta que para Chambers (2007a) el momento de la lectura no es autocontenido, pues este sobrepasa los límites de la obra y permanece con los niños. De modo que su impacto puede apreciarse también en las reacciones de los niños durante los momentos de pre-lectura, en el transcurso de la lectura misma y en las condiciones de la mediación. Con esto en mente, se realizó una revisión y jerarquización de los descriptores categoriales, los cuales se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 2*Clasificación de descriptores categoriales*

Categoría Principal	Subcategoría
Labores docentes	Disposición y ambiente para la clase
	Prácticas en el aula
	Estrategias de mediación
Actitudes de los estudiantes	Comportamientos de los niños
	Curiosidad de los niños
	Dinámicas del grupo
Influencia del contexto	Canon cultural
	Canon literario
	Comunicación de experiencias en el hogar
	Juicio valorativo desde su contexto
	Creación literaria basada en canon cultural
Comprensión infantil	Basada en conocimiento previo
	Basada en experiencias previas
	Basada en percepciones
	Basada en identificación de incongruencias
	Basada en definición
	Complementario
Formulación De Hipótesis	Basada en percepciones

	Basada en experiencia previas
Argumentación infantil	Basada en el disfrute
	Basada en definición
	Contra argumentación con conocimiento

Se establecieron seis categorías principales, cada una estructurada con un conjunto de subcategorías que permiten dar cuenta de sus distintas dimensiones, y que en conjunto responden a factores determinantes en el análisis de la conversación literaria. Entre ellos, se consideraron de alta importancia el papel de los maestros, los mediadores y el propio hogar de los niños como factores condicionales de su participación en el espacio de las intervenciones pedagógicas. A continuación, se describen de manera detallada las categorías, en relación con su propósito dentro del marco de la presente investigación.

7.1.1. Categorías Principales

7.1.1.1. Labores Docentes. Esta categoría refiere a los procesos llevados a cabo por los maestros en formación y por los docentes titulares, quienes velaban por garantizar una correcta gestión del espacio de clase, la convivencia de los estudiantes y las dinámicas de grupo. En primera instancia, se encontró que la disposición en la que se encuentra el salón de clase y el grupo de estudiantes son elementos que influyeron significativamente en el desarrollo de las intervenciones y en el impacto de las intervenciones.

La disposición tanto del maestro como de los alumnos hacia la lectura va a tener una gran influencia en el resultado. Y debido a que la circunstancia puede cambiar la disposición, inclinándolo a favor o en contra de una actividad, es importante considerar cómo cada característica del ambiente de la lectura puede afectar la disposición de las personas a las que pretende apoyar (Chambers, 2007a, p. 26).

La disposición y el ambiente de la clase son lo primero con lo que se topan los maestros al recibir al grupo de estudiantes. Lo mismo ocurre cuando los niños llegan a un ambiente diferente, como lo es la sala infantil. En los diarios de campo se reflejan varias de estas situaciones:

Por ejemplo, durante la sesión no. 3: “el profesor a cargo nos pidió que esta intervención se hiciera en el salón por hoy debido a que la sala fue asignada para otro grupo” (Ver anexo D3)

Esta situación reflejó la imprevisibilidad que puede surgir en el espacio, en tanto pueden ser producto de la gestión administrativa o de un evento fortuito. Por ello, es función del maestro adaptarse a sus condiciones materiales.

Durante la misma sesión: “Le pedimos al profesor [titular] el permiso para empezar nuestra intervención y nos contestó de manera negativa, pues el profesor a cargo de nuestro espacio no se encontraba y, hasta que no llegara, no podíamos hacer nada.” (Ver anexo D3).

Esta situación reflejó el tipo de dinámica entre los docentes, ya que, si bien deben cumplir a cabalidad con la normativa institucional, ello puede generar tensiones con los espacios de los practicantes. Esto se debe a que el trabajo de los docentes en formación suele percibirse como externo a la institución y, en consecuencia, espacios como el de literatura, que fue cedido para la realización de las intervenciones, se vieron afectados en términos de su horario.

Por lo cual, se hizo necesario resaltar las estrategias que tanto los docentes como los practicantes debían emplear para llevar a cabo sus clases de la mejor manera posible. En consecuencia, en los diarios se registraron diversas estrategias, tanto de gestión como de implementación de las propuestas pedagógicas. Una de las estrategias de gestión más notables fue la disposición espacial de los estudiantes. A lo largo de los diarios de campo se registró que, en un primer momento, las sesiones iniciaban con los niños sentados en el piso. En clases posteriores, esta organización se modificó, ubicándolos en sillas agrupadas

alrededor del docente y, finalmente, se optó por el uso de mesas, organizándolos en parejas con el fin de favorecer la administración del tiempo (Ver anexos D).

En relación con la lectura en voz alta, también se implementaron diversas estrategias de mediación lectora. Al contar con dos docentes mediadores y un televisor, fue posible jugar con la perspectiva de los niños frente a las particularidades del libro. Por ejemplo, durante la sesión no. 4, en torno al libro “Hay un fantasma en esta casa” y en atención a su diseño basado en páginas translúcidas, se implementó una estrategia que consistía en que la maestra mediadora adoptaba la misma perspectiva de la niña protagonista, fingiendo no percatarse de la presencia de los fantasmas que los niños sí podían verlos (Ver anexo D4). De esta forma, la maestra en formación y mediadora interpretaba el papel de escéptica frente a los comentarios de los niños y cada vez que observaban al televisor para comprobar, el otro maestro mediador cambiaba las imágenes para mantener a los fantasmas ‘ocultos’ de ella. Dicho tipo de mediación lectora hubiese sido imposible sin las condiciones materiales y la posibilidad de trabajar en equipo.

Otra de las estrategias se observó durante la sesión no. 7, en torno al libro ‘El mejor libro que he leído...’, en el que uno de los maestros mediadores leía los diálogos del personaje ‘quejumbroso’, desde un extremo de la habitación, mientras que la otra se ubicaba en el frente, junto al televisor, leyendo el resto del libro. (Ver anexo D7) De este modo, fue más fácil que los niños separaran a dicho personaje del cuento, fomentando la intención metaficcional¹ de la obra y permitiendo que los niños actuaran como si dicho personaje estuviese conversando con ellos. Como consecuencia de la implementación de estas estrategias, hubo mayor disposición de los niños para adentrarse en la conversación.

7.1.1.2. Actitudes de los Estudiantes. Esta categoría refiere a las actitudes, comportamientos y dinámicas propias de los niños durante la propuesta pedagógica. Es una categoría relevante, en tanto la labor de los docentes se extiende más allá de la propia

¹ La metaficción, en este contexto, se refiere a una obra que sabe que es ficción y se lo deja saber al lector. De modo que juega con su propia construcción y narrativa para destruir la ilusión de fantasía.

implementación de las planeaciones, pues es fundamental observar como la participación de los niños impacta directamente en la configuración del espacio de clase.

Uno de los aspectos más obvios, pero más notables de la lectura en voz alta es su efecto de vincular socialmente. Aquellos que leen juntos sienten que pertenecen a una comunidad, pues nada une más que compartir experiencias imaginarias; y se sienten físicamente unidos, porque la lectura en voz alta es esencialmente una actividad doméstica, familiar (Chambers, 2007b, p. 84).

En este sentido, al considerar que la lectura se llevó a cabo en un espacio en el que los niños interactuaban directamente con sus pares, se reconoce que sus comportamientos individuales incidieron de manera directa en el ambiente de la clase y en las dinámicas del grupo. Este efecto fue bidireccional, ya que las dinámicas colectivas también condicionaron el comportamiento individual, lo cual quedó registrado en los diarios de campo:

Durante la sesión no. 1: “Le preguntamos a ese grupo si creen que el libro les iba a gustar, a lo que respondieron con un enérgico ‘¡Sí!’, luego hicimos la pregunta al resto de la clase, ellos respondieron de la misma forma, pese a mostrarse algo desconcertados durante nuestra presentación”. (Ver anexo D1)

A partir de lo anteriormente expuesto, se evidenció el grado de influencia que los niños ejercen en la configuración del ambiente y en la disposición emocional de sus compañeros. En estos casos, el docente mediador debe leer estas dinámicas y ajustar su discurso en función de ellas.

Otra de las formas en las que se pudo ‘leer’ a los niños fue en su lenguaje corporal, pues su postura y disposición en el espacio fue una valiosa fuente de información para el mediador, en tanto permitió medir el grado de interés o desinterés por la obra, la comodidad dentro del espacio y el entendimiento que se está teniendo de la obra. Sin embargo, el mediador necesita conocer a profundidad al grupo de estudiantes, pues, sin dicho

entendimiento, algunos comportamientos de los niños le pueden resultar confusos o contradictorios. En los diarios de campo se evidenció de la siguiente forma:

Durante la lectura un niño, el niño A, se acostó y cerró los ojos. Al terminar hicimos las preguntas que estaban en nuestra planeación y procedimos a escuchar las respuestas que nos dieron, cabe resaltar que el niño A participó varias veces en la conversación literaria, dando respuestas detalladas a las preguntas. (Sesión no.1, Ver anexo D1)

La disposición corporal del estudiante podría interpretarse como desinterés frente a la obra; sin embargo, a medida que se desarrolló la conversación literaria, se evidenció que su postura respondía, en realidad, a una manifestación de confort frente a la mediación lectora. La acción de acostarse y cerrar los ojos actuó como un mecanismo mediante el cual el niño pudo reconstruir la historia en su mente para luego participar con razonamientos complejos durante el momento de la conversación literaria.

7.1.1.3. Influencia del Contexto. Esta categoría abarca los saberes previos de los niños, y cómo éstos sentaron una base importante dentro de su interés literario, así como las formas en las que los niños piensan y emiten opiniones con base en sus contextos. La importancia de demarcar esta información radicó en tener en claro que los niños no llegaban como seres vacíos a clase, sino que cada uno, en mayor o menor medida, poseía una serie de conocimientos, obras y relatos que daban forma a su cosmovisión. Según Chambers (2007b), los niños tienen mucho conocimiento de su alrededor, es trabajo del maestro disponer de él en función de traerlo a la conversación, y transformarlo o aumentarlo.

Por ello, previo a las implementaciones se determinó como momento clave una adecuada selección literaria en paralelo a conocer el grupo, entender sus preferencias y su canon literario. Sin embargo, en los diarios de campo se encontraron los siguientes comentarios:

Así se empezó con la presentación del autor, al saber que trabajó junto con Walt Disney, los niños empezaron a preguntar si había trabajado en varias películas de

Disney, entre las cuales destacaron: Buscando a Nemo, La sirenita, Mickey Mouse, Mulán, Ratatouille, 101 dálmatas. (Diario de campo sesión no. 3 en torno al libro “El oso que no lo era”, Ver anexo D3)

Este fragmento reconoció que los niños tenían un fuerte conocimiento sobre las producciones cinematográficas infantiles, que progresivamente sirvió para establecer una relación con el mundo de la literatura. Por lo tanto, su denominado ‘canon’ se expandía más allá de las fronteras del mundo de lo literario. Como consecuencia, el término debió ser reconsiderado como “canon cultural”, entendido como el conjunto de medios físicos, digitales y de tradición oral en donde los niños se encuentran con sus historias favoritas y con las estructuras literarias que las configuran, las cuales identifican por su adaptación desde otros medios.

Durante la sesión no. 8:

Pudimos notar que uno de los libros que llevaron era de un ‘youtuber’, le preguntamos al niño G por qué le gustaba ese libro y nos comentó que era el segundo libro que leía de ese ‘youtuber’ y que también veía sus videos “porque es muy gracioso y hace cosas locas”. (Ver anexo D8)

Este fragmento muestra el proceso de construcción del canon cultural del niño, donde las plataformas de redes sociales como YouTube o TikTok han sido su principal ventana hacia el mundo. En este orden de ideas, sus creaciones e intereses literarios son un producto directo de dichos cánones, por lo que son una buena fuente para que los maestros más atentos puedan realizar una adecuada selección de material que amplíe los repertorios literarios de los estudiantes. Adicionalmente a ello, el canon fungió como un referente frente a la consolidación de sus opiniones, de forma que el primer argumento de los estudiantes para determinar que una obra era de su agrado fueron las emociones placenteras que este suscitó. Su emisión de juicios respondió precisamente a las emociones y a su contexto, que dictan lo que consideran ‘bueno’ y ‘malo’. Esto se ve reflejado en comentarios como los siguientes:

Durante la sesión no. 2, en torno al libro “Los secretos del abuelo sapo”:

El profesor replicó: “No solo las serpientes, nosotros también, ¿nunca han comido ancas de rana?, en Francia son un platillo muy conocido”. A lo que los niños hicieron caras y sonidos de desagrado. (Ver anexo D2)

Durante la sesión no. 5, en torno al libro “El lobo en calzoncillos”:

La niña E dice “profe, se parece a caperucita roja, el lobo es el malo” (ver anexo D5)

Durante la sesión no. 4, en torno al libro “Hay un fantasma en esta casa”.

“Se inició la lectura de “Hay un fantasma en esta casa”. Sin embargo, el niño H dijo “ese es un libro de bebés, no lo quiero escuchar” (ver anexo D4)

En todas estas situaciones se encontró que hubo peso argumental en sus respuestas, pues todas ellas salieron de ideas preconcebidas desde sus hogares. Sin embargo, el enfoque del trabajo de grado implicó fomentar que los niños dieran continuidad a dichos juicios mediante la construcción de argumentos más elaborados.

Otro aspecto muy común fue la frecuencia con la que los niños compartieron recuerdos que encontraban temáticamente relacionados a la obra. Esto forma parte integral de la experiencia de lectura y es una de sus fuentes de placer. Por tal motivo, es usual que la conversación literaria pueda ser mediada enteramente a partir de dichos recuerdos (Chambers, 2007a).

Durante la sesión no. 4, en torno al libro “Hay un fantasma en esta casa”, el cual trata de una niña quien invita a los lectores a encontrar fantasmas en la mansión donde vive, puesto que nunca ha visto uno. Por lo tanto, en la conversación se mencionó el uso de objetos asociados a fantasmas.

¿Alguno de ustedes tiene cenizas de un familiar en casa?”, a lo que la niña J nos contó “Mi abuelito estaba en el médico. Nosotros la fuimos a visitar porque ella ya se veía muerta, porque tenía palos de corazón muy fuertes y eso. Y en su casa, como nosotros vivíamos juntos, yo siempre la iba a visitar porque ahí guardamos un frasco, pusimos

velas y de repente yo siempre me he quedado sola en mi cuarto. Yo me acuesto por ahí a las nueve porque siempre me quedo con mi celular. Y bueno, mi hermano a veces me trae comida y todo eso, pero cuando yo me quedo sola en la casa, yo la visito a la abuelita.” (Ver anexo D4)

Este fragmento de diario de campo corresponde a la narración de una experiencia de una de las niñas, en esta se puede apreciar el cómo la pregunta no se queda en un simple ‘sí’, sino que se intentó construir un hilo argumental en torno a la respuesta, destacando dinámicas familiares entre la niña, la familia y su difunta abuela. De este modo, se podría transformar en una invitación para que los demás niños quieran compartir sus experiencias.

7.1.1.4. Comprensión Infantil. Este descriptor hace referencia a los procesos cognitivos de los niños cuando intentan explicar o dar sentido a un fenómeno o situación presentado en la lectura, a partir de distintas fuentes como lo son su conocimiento y experiencias previas. A ello se suma lo que pudieron percibir de dicha situación, las contradicciones que encuentran entre el fenómeno y lo que consideran que ‘tiene sentido’, y los razonamientos de sus pares. La relevancia de este descriptor en la propuesta pedagógica se estableció a partir de la identificación de las fuentes desde las cuales los niños elaboran sus interpretaciones, ya que de estas se deriva tanto la conversación como su disposición a sostenerla.

Durante el transcurso de las planeaciones, se evidenció que la conversación literaria jugó un papel fundamental para el disfrute lector, la convivencia en el espacio y el impacto de las obras en intervenciones posteriores. Chambers (2007a) no tenía interés en la conversación por conversar, sino por el papel que esta tiene en la vida de los lectores. Él ve la lectura como ‘un todo’ en una actividad que es mucho más productiva y valiosa que conversar por el mero hecho de hacerlo. De este modo, la comprensión infantil reveló su importancia para dar sentido a la propuesta pedagógica, en tanto dotaba a las intervenciones de un ejercicio de construcción de conocimientos.

El primer origen de su razonamiento está en sus experiencias y conocimientos previos, es así que en los diarios se evidencia a través de sus comentarios:

Una vez finalizada la lectura, iniciamos la conversación literaria preguntando si los fantasmas existen, el niño A dijo “Profe, pues yo creo que sí, porque cuando murió mi abuelo, yo lo vi en la sala”, el niño B respondió “profe, mira que mi tía murió y la enterramos en un terreno y ahí hicimos una casa, en esa casa se escuchan muchos ruidos que no dejan dormir. Nos tocó salirnos a la casa de al lado”, el niño C dijo “profe, a mí me ha asustado un fantasma cuando me levanto temprano”, la niña D dijo “profe, mi abuela es un fantasma porque bota todas mis cosas y cuando le pregunto por qué lo hizo, no dice nada, es un fantasma porque no habla” (Sesión no. 4, en torno al libro “En esta casa hay un fantasma”, ver anexo D4)

En este extracto de diario de campo se evidencian múltiples instancias de una argumentación y conversación literaria basada en la experiencia directa o indirecta de los niños. Este tipo de argumentación es muy común cuando se comparten experiencias en el hogar relacionadas a situaciones paranormales, pues en estas, los niños suelen centrar dicho argumento en lo que ellos percibieron en esas experiencias.

Durante la sesión no. 3, en torno a la obra “El oso que no lo era”

Nos detuvimos en la ilustración del zoológico y les preguntamos si veían a Papá Noel, a lo cual la niña B dijo “profe, Santa no está en el zoológico, vive en el Polo Norte”, el niño D dijo “profe, Papá Noel no existe, es el Niño Dios” y el niño E “profe, él está haciendo juguetes, no es un animal para estar allá” (Ver anexo D3).

En este fragmento, los niños expusieron su conocimiento relacionado a la navidad, basando su argumento en lo que sus familiares les habían enseñado previamente. Sus razonamientos divergieron frente a la existencia de Santa Claus, siendo que algunos niños se centraban en la lógica tras sus funciones, mientras que otro niño negaba su existencia en favor

de otra figura, 'el niño dios'. Gracias a ello, se pudo intuir algunos rasgos de su experiencia que condicionaron su acercamiento al pacto ficcional².

Dicho pacto está intrínsecamente ligado a la identificación de incongruencias. A partir de esto, se distinguen dos formas principales: por un lado, aquellas que los niños reconocen dentro de la obra a partir de las reglas del mundo ficcional y, por otro, las que emergen al contrastarlas con las reglas del mundo real. Con frecuencia, se tiende a subestimar la capacidad de los niños para establecer esta distinción. Históricamente, los docentes han sido formados para asumir que las etapas de desarrollo se muestran de forma similar en la mayoría de los niños de una misma edad. Frente a la literatura, existe una creencia generalizada de que los niños no logran diferenciar entre lo real y propio de la vida cotidiana, de lo ficticio, ni entre lo literal y lo metafórico (Chambers, 2007a).

Dentro de este marco, durante la ejecución de la propuesta pedagógica, se encontraron razonamientos como los siguientes:

Una vez finalizada la lectura, iniciamos la conversación literaria preguntando “¿Les gustó el libro?”. El niño H responde “Profe, a mí me gustó porque se llevó sus cosas en un globo, pero eso no pasa, nos dice mentiras”. (Sesión no. 8, en torno a la obra “No sin mis cosas favoritas”, ver anexo D8)

En este extracto, el niño indica que, aunque le haya gustado la lectura, la encuentra incoherente, pues no se corresponde con lo que él considera posible en su vida diaria. En este caso, no ha desarrollado plenamente la capacidad de suspender la incredulidad, por lo que su disfrute de la obra se ve condicionado por el carácter fantástico que esta propone.

Durante la sesión no. 7, en torno al libro “El mejor libro que he leído...”.

Cuando lo leímos, los niños gritaron e hicieron ruidos de desagrado, y posteriormente nos pidieron leer el libro nuevamente. Les cuestionamos por qué querían que lo volviéramos a

² El pacto ficcional es un acuerdo implícito entre la obra y el lector, en donde este último sabe que el contenido de la obra no es real, sin embargo, acepta creerlo mientras dure la historia. Esto le permite al lector emocionarse, empatizar con los personajes e inmiscuirse en la trama.

leer si no les gustó, de la misma forma que al personaje quejumbroso, puesto que, durante la lectura del cuento, escuchamos comentarios como “sí, no tiene sentido” y “no está acabado, qué aburrido”. (Ver anexo D7)

A partir de este fragmento se dedujo que los niños, de forma generalizada, sí aceptaron el pacto ficcional. Este caso, donde el libro estaba especialmente diseñado para el juego metaficcional, fue una muestra de cómo ellos fueron capaces de abstraer al personaje del cuento y tomar en consideración sus opiniones frente a la obra, de modo que omitieron que, bajo las condiciones de la realidad, lo que estaban haciendo con el personaje no tendría sentido.

Un razonamiento que comúnmente se encontró asociado a la detección de incongruencias fue el uso de la ‘definición’. Los niños se enfocaron en utilizar el conocimiento que ellos creían que es la definición de un concepto específico para realizar una argumentación. Como consecuencia de ello, los niños ignoraron información lógica que contradecía dicha definición, del mismo modo que opera una falacia de autoridad. En los diarios se vio con comentarios como estos:

Durante la sesión no. 2, en torno al libro “Los secretos del abuelo sapo”.

Luego, la maestra (en formación) Daniela les preguntó “¿Algo no les gustó?”, los niños respondieron “nada”. Sin embargo, el niño D contestó “cuando el monstruo se iba a comer al abuelo sapo, pero era una hamburguesa, no un sapo”, a lo que el profesor (en formación) David respondió “Bueno, podemos entrar en un debate de qué es una hamburguesa y qué es un sándwich”, a lo que la niña E contesta “Profe, la hamburguesa tiene carne, por lo que es un sándwich” (ver anexo D2)

Durante la sesión no. 5, en torno al libro “El lobo en calzoncillos”:

El maestro les pregunta “Los animales saben que están comiendo salchichón, pero ¿saben que se están comiendo a los cerditos?” a lo que responde el niño C “nooo profe, porque ellos son animales, no personas”. (Ver anexo D5)

En ambos intercambios, los niños centraron sus razonamientos en comprender las historias por medio de las reglas del mundo real, de forma que varias situaciones presentes en obras con gran carga fantástica les podrían suponer dificultades para una comprensión adecuada.

La última subcategoría hace referencia al razonamiento que hemos denominado complementario, el cual refiere a la capacidad que los niños mostraron para dar continuidad al razonamiento de sus compañeros, implicando que la conversación pasa de un intercambio entre el maestro y los niños, a una actividad social. El resultado compartido de esta actividad radica en la construcción de un conocimiento, una comprensión y una valoración del libro que superan significativamente lo que cada participante podría alcanzar de manera individual. Cada participante aporta un fragmento del saber, pero ninguno posee la totalidad. Por ello, quienes conforman una “comunidad de lectores” se involucran fácilmente en una actividad colectiva de diálogo, con el propósito de profundizar en el texto más de lo que lograrían solos (Chambers, 2007a).

7.1.1.5. Formulación de Hipótesis. Esta categoría refiere a un punto medio entre el razonamiento y la argumentación dada en los espacios de conversación literaria. En ella se resaltan los momentos en que los niños plantearon una posible explicación o predicción, sin haber tenido una certeza de ello. Esto tuvo como función predecir o anticiparse a aspectos o sucesos de la obra basado en suposiciones, las cuales surgen de sus propios razonamientos y de lo que perciben de las ilustraciones y diálogos. De allí se encontraron formulaciones como las siguientes:

Durante la sesión no. 2 ocurrió lo siguiente:

Cuando el abuelo sapo estaba contando su primer secreto a sapito, se veía la cabeza de un animal entre los arbustos. Los niños empezaron a señalarlo. “Una serpiente” dijo la niña A, “No, es un camaleón” le replicó el niño B, “Es un jabalí” dijo el niño C. (Ver anexo D2)

En este fragmento, los niños visualizaron una página del libro, donde la ilustración mostraba deliberadamente una parte del animal. Producto de ello, los niños realizaron una formulación de hipótesis basada en sus percepciones. Sin embargo, dicha formulación no sólo se construyó por lo que pudieron observar, sino que está atravesada por una multiplicidad de factores como lo son sus conocimientos previos, su contexto y el sentido que dicha hipótesis pudo aportar a completar el vacío de información. “Es proceso de "ensayo y error", los niños van y vuelven en la historia, se crean expectativas, formulan preguntas (el final) y especulan (sobre qué podría significar el final), aceptan y rechazan.” (Chambers, 2007a, p. 63).

Retomando lo anterior, la hipótesis también surge del juego de la expectativa, pues esta funge como un gran motivador del interés literario. En los diarios hubo registros como el siguiente:

En la sesión no. 3 en torno al libro “El oso que no lo era” sucedió la siguiente interacción.

Primero se hizo una adivinanza para situar a los niños en la obra: “Es grande, tiene mucho pelo...” A lo que el niño A responde “El grúfalo”, la niña B responde “Mi papá”, y el profesor David pone voz gutural y dice “No, yo no soy el protagonista de este cuento”. Así se continuó con “Le encanta la miel y vive en una cueva”, a lo que todos los niños respondieron “Un oso”. (Ver anexo D3)

En este intercambio, uno de los niños procedentes del grado 102 realizó una hipótesis basada en las experiencias de lectura del año anterior con los maestros en formación. Pues, una descripción tan vaga del personaje logró propiciar su recuerdo de dicha obra, haciendo que fuera su primera opción. También fue destacable como una estudiante presentó la misma emoción, sin embargo, en ella surgió el recuerdo de su padre. Gracias a lo anteriormente expuesto, fue posible realizar una asociación entre la formulación de hipótesis y la vinculación de experiencias significativas para los niños frente al espacio de lectura.

7.1.1.6. Argumentación Infantil. Mientras que, en los descriptores anteriores, las conversaciones y respuestas lectoras de los niños tenían como fin comprender la obra o intentar predecirla, esta categoría refiere a la forma en que los niños defendieron sus opiniones o intentaron convencer a sus pares. Un niño puede tener razón o hacer un comentario acertado, pero eso no es garantía de que comprenda plenamente lo que dice, ni que los demás lo entiendan de la misma forma. El reto del docente es consolidar ese conocimiento en todos sin afectar el placer de la lectura ni la claridad de las ideas (Chambers, 2007a). Por ello, comprender la forma en que los niños argumentaban resultó indispensable para apreciar el impacto que la lectura en voz alta tuvo en ellos. En los diarios de campo dicha argumentación se pudo evidenciar en varios casos, entre los que se resaltan los siguientes:

Durante la sesión no. 1, en la que se explora la obra “Los carpinchos”, sucedió el siguiente intercambio:

Se les preguntó a los niños si había algo que no les gustó del libro y el niño B respondió “No me gustó porque el perro quería comerse un pollito inocente”, donde el niño C le contestó “El perro solo estaba haciendo su trabajo para cuidar los pollitos de los monstruos” (Ver anexo D1).

En este intercambio, se vio la opinión de un niño frente a su desagrado por la forma de actuar del perro, de la misma forma, también se vio la contra argumentación de otro niño utilizando la lógica bajo la cual el perro actuaba con base a las funciones designadas en la historia. Esta es una forma temprana de argumentación, pues dicho niño no tomó en consideración factores como las intenciones mostradas por el perro en el libro, ni los sentimientos del primer niño frente a la situación, él solo pensó en su función dentro de la granja.

En esta misma línea, se observa otro ejemplo durante la sesión no. 6 en la que se explora la obra “El kiosco”:

El profesor David les pregunta “¿pero a dónde creen que le gustaría viajar a Olga?”, a lo que la niña B dice “profe, tal vez a España, pero no creo que pueda subir al avión con el kiosco, porque ¿cómo se sentaría?”, la niña G responde a ello diciendo “pero profe, ella puede bajar de peso y salir del kiosco para poder ir a España, si no, ella solo podría viajar en el océano ya que la lleva la corriente”, a lo que el niño F le replica “pero sí lo puede mover”. El niño A dice “profe, es que las personas gordas tienen fuerza, pero la devolvieron porque el kiosco y ella puede hacer caer el avión” (Ver anexo D6).

Aquí se presentó un intercambio más extenso, en donde los niños retomaron el argumento que otro acababa de dar para ampliarlo, ponerlo en tela de juicio o proponer soluciones alternativas al problema planteado al inicio. Esto es un cambio significativo frente a conversaciones iniciales, donde los niños priorizaban responder a las preguntas del profesor con lo primero que se les ocurriese y, en cambio, complejizan de manera integral (cognitiva, emocional y lingüísticamente) su proceso de desarrollo y aprendizaje a través de su argumentación.

Capítulo 8

Conclusiones

Este capítulo presenta los principales hallazgos de la implementación de la propuesta pedagógica, con el fin de valorar el alcance del objetivo planteado. En primera instancia, se pudo establecer que la implementación de la propuesta pedagógica suscitó transformaciones progresivas en las respuestas lectoras de los estudiantes. A lo largo de las intervenciones, la conversación literaria se complejizó, desde intercambios de ideas breves y centrados en respuestas inmediatas, hacia construcciones discursivas más elaboradas que relacionaban experiencias personales, conocimientos previos y elementos propios del contexto con la obra literaria. Dicha transformación evidenció que el espacio de mediación de lectura no solo favoreció la comprensión de las obras, sino que también promovió el desarrollo de habilidades comunicativas y reflexivas.

Desde un punto de vista general, este proceso permitió reconocer la conversación literaria como una práctica social que se construyó colectivamente. Los estudiantes no se limitaron a responder a las preguntas de los mediadores de lectura, sino que también conversaban entre ellos acerca de las obras. Esto se evidenció en los momentos donde fueron retomando ideas de sus pares, complementando argumentos y generando nuevas interpretaciones. De este modo, se consolidó un ambiente de aprendizaje en el que el diálogo adquirió un papel central, permitiendo que la lectura trascendiera el plano de lo individual y se convirtiera en una experiencia social.

En relación a los hallazgos, también se identificó que las labores docentes desempeñaron un papel fundamental en la configuración del espacio de aprendizaje. La disposición del ambiente, la organización del grupo y las estrategias de mediación influyeron directamente en la participación de los estudiantes. Se evidenció que la flexibilidad en la

práctica pedagógica, así como la capacidad de adaptación a las condiciones del contexto, favorecieron el desarrollo de las intervenciones.

Además, las estrategias implementadas, como la lectura en voz alta con variaciones interpretativas, el uso de recursos visuales y la dramatización, permitieron convocar a los niños y facilitar su participación en la conversación literaria. Asimismo, se encontró que las actitudes infantiles incidieron de manera significativa en el desarrollo de las actividades. Los comportamientos, emociones y dinámicas grupales influyeron significativamente en el ambiente de clase, generando condiciones que favorecieron o transformaron la participación. También se observó que la interacción entre pares impactó en la actitud de los niños, evidenciando que el aprendizaje no se dio de manera aislada, sino en una constante relación con los otros. Del mismo modo, se comprendió que ciertas manifestaciones corporales, que en un primer momento podían interpretarse como desinterés, correspondían en realidad a formas particulares de disfrute lector, apropiación del libro y del espacio.

Otro hallazgo relevante fue la influencia del contexto en la construcción del discurso infantil. Los estudiantes interpretaron las obras a partir de sus experiencias familiares, culturales y mediáticas, lo que permitió reconocer la existencia de un canon cultural que configuró sus razonamientos. Elementos provenientes del cine y la televisión, las redes sociales y la tradición oral se integraron en sus intervenciones, enriqueciendo la conversación literaria. Este aspecto señaló la importancia de considerar los saberes previos de los estudiantes como un punto de partida fundamental para la mediación lectora.

Frente al razonamiento infantil, se observó que los estudiantes fueron capaces de construir explicaciones a partir de diversas fuentes tales como sus experiencias, percepciones y conocimientos previos. Se identificó que los niños lograron establecer relaciones, detectar incongruencias y dar sentido a las situaciones planteadas en las obras. Este proceso se vio fortalecido en el espacio de conversación literaria, donde el intercambio de ideas permitió ampliar y enriquecer las interpretaciones individuales, así como comparar sus ideas de forma

crítica y decantarse por aquellas que tuvieran más sentido desde su perspectiva. Igualmente, la formulación de hipótesis se consolidó como un elemento clave en el proceso de lectura. Los estudiantes se anticiparon al libro, construyeron expectativas frente a las historias y plantearon hipótesis frente a los desenlaces. Este ejercicio no solo mantuvo su interés durante la lectura, sino que también favoreció el desarrollo de habilidades inferenciales. Por su parte, la argumentación infantil mostró avances significativos, en tanto los niños comenzaron a sustentar sus opiniones y a interactuar con las ideas de sus compañeros, generando espacios de diálogo más complejos y enriquecedores.

En relación a los logros y aciertos de la propuesta pedagógica, se destacó el papel de la conversación literaria como un eje central del proceso pedagógico. Lo que permitió generar un ambiente en el que los estudiantes se sintieran partícipes, escuchados y motivados a expresar sus ideas. La implementación de estrategias de mediación adecuadas fue efectiva más allá de captar la atención, dado que también se mantuvo el interés a lo largo de las sesiones. Asimismo, se evidenció un fortalecimiento en la capacidad de los estudiantes para comunicar sus pensamientos, establecer relaciones y construir significados de forma colectiva.

Otro aspecto significativo durante la implementación de la propuesta pedagógica fue la reformulación de estrategias en la práctica pedagógica de los docentes en formación. A través del proceso de investigación-acción, se promovió una reflexión constante sobre el oficio docente, lo que permitió ajustar las estrategias y tomar decisiones fundamentadas en la observación del grupo. Esta experiencia contribuyó a la comprensión de la enseñanza como un proceso flexible, dinámico y contextualizado, en el que el docente asume un rol activo como mediador y facilitador del aprendizaje.

Durante el desarrollo de la propuesta, también se presentaron situaciones propias del contexto educativo que incidieron en la implementación de las actividades. Entre ellas se encontraron variaciones en los espacios disponibles, ajustes en los tiempos establecidos y dinámicas institucionales que requirieron una constante adaptación por parte de los

practicantes. Estas circunstancias, lejos de obstaculizar el proceso, propiciaron la construcción de estrategias alternativas que enriquecieron la práctica pedagógica y fortalecieron la capacidad de respuesta ante escenarios cambiantes.

Finalmente, a partir del análisis realizado, se concluyó que el objetivo de la investigación fue alcanzado. La mediación de la lectura de libros álbum permitió fortalecer los procesos lectores en los estudiantes de segundo grado, evidenciándose en la evolución de sus intervenciones, la calidad de sus aportes y la construcción colectiva de significado. La propuesta pedagógica no solo favoreció el desarrollo de habilidades comunicativas, sino que también promovió el gusto por las sesiones de mediación lectora y la participación activa en espacios de diálogo. Es así que, la conversación literaria se consolidó como una herramienta pedagógica fundamental para la formación de lectores críticos y reflexivos. El proceso desarrollado evidenció que, cuando se generan las condiciones adecuadas y se implementan estrategias de mediación apropiadas, los estudiantes son capaces de construir conocimiento de manera significativa, integrando sus experiencias y dialogando con los otros. De esta forma, se reafirmó la importancia de promover prácticas educativas que reconozcan la voz de los estudiantes y fomenten su participación activa en el proceso de aprendizaje.

A pesar de los avances, el proyecto presenta una limitación vinculada al tiempo de implementación, pues un periodo más prolongado favorecería la consolidación de los procesos observados y un análisis más profundo de sus efectos. Se sugiere que futuras investigaciones retomen esta propuesta y la desarrollen a lo largo de intervalos temporales más extensos y con grupos de estudiantes de otras edades. Adicionalmente a ello, se invita a iniciar dichas investigaciones al inicio del año escolar, pues esto garantiza una mayor trazabilidad y posibilidad de explorar su impacto a profundidad.

Bibliografía

Andrueetto, M. (2014). *La lectura, otra revolución*. Fondo de Cultura Económica. México.

Barthes, R. (2007). *El placer del texto y Lección inaugural*. Siglo XXI. España Editores.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Distribuciones Fontamara, S.A. México.

Castro, R. (22 de agosto de 2013). *Habitar el sonido*. La Tinta Invisible.

<https://latintainvisible.wordpress.com/2013/08/22/habitar-el-sonido/>

Chambers, A. (2007a). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de cultura económica. México.

Chambers, A. (2007b). *El ambiente de la lectura*. Fondo de cultura económica. México.

Colomer, M. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Editorial Síntesis educación. España.

Comenius, I. (2018). *Orbis sensualium pictus: El mundo en imágenes* (A. Hernández, Trans.). Libros del Zorro Rojo. (Trabajo original publicado en 1658)

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación Sexta edición*. Ediciones McGraw Hill Education. España.

Instituto Pedagógico Nacional. (2019). *Manual de convivencia*. Bogotá.

Instituto Pedagógico Nacional. (2026). *Misión – Visión – Historia*. Bogotá.

<https://www.ipn.edu.co/mision/>

Elliot, J. (2000). *La investigación acción en educación*. Ediciones Morata. España.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Editorial Laertes. España.

Núñez, M. (2009). *Literatura infantil: aproximación al concepto, a sus límites y a sus posibilidades*. Universidad de Granada. España.

Portillo, G. (2017). La literatura en la escuela ¿"Goce estético" o "placer del texto"? *Quehacer Educativo*, Año XXVII (144), 81-87.

Rojas, S. (2021). *El libro álbum, historia y estructura*. En: Módulo 2: La lectura literaria, puente entre páginas y sentires. Licenciatura en Educación Básica a distancia. UPN.

Secretaría de planeación. (2020). *Plan de ordenamiento territorial*. Bogotá. Recuperado el 07 de septiembre de 2025 de:

https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/01_usaquen_-_diagnostico_pot_2020_version_2.pdf

Sendak, M. (1963). *Donde viven los monstruos*. Harper & Row.

Stevenson, J. (1921). *The project method of teaching*. The Macmillan Company. Estados Unidos.

Universidad Pedagógica Nacional. (24 de febrero de 2026). *Líneas de Investigación*. Facultad de Educación.

<https://educacion.upn.edu.co/licenciatura-en-educacion-infantil/lineas-de-investigacion-7/>

Vygotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Biblioteca de bolsillo. Crítica.

Anexos

Anexo A: Modelo de entrevista semiestructurada

Instrumento – Entrevista

Buenos días, señor/a, y muchas gracias por acceder a esta entrevista para nuestra tesis de grado. Antes de continuar, le informamos que toda la información suministrada será únicamente utilizada con fines académicos y no se volverá pública. Estamos realizando esta entrevista para contextualizar las dinámicas de los niños del IPN con respecto a la literatura para facilitar el descubrimiento de oportunidades de investigación.

1. Las Motivaciones Y Gustos

- ¿Qué temas o tipos de libros les interesan más a los estudiantes?
- ¿Qué autores o personajes son sus favoritos?
- ¿Cómo reaccionan cuando se les propone una lectura nueva?
- ¿Qué tipo de actividades disfrutan más los estudiantes cuando se aborda una obra?
(lectura en voz alta, dramatización, dibujo, conversación literaria, etc.)

2. Hábitos Lectores Actuales

- ¿Con qué frecuencia los niños leen y escriben autónomamente durante los descansos?
- ¿Qué tipo de textos suelen leer y escribir con más frecuencia (cuentos, libros ilustrados, cómics, internet, etc.)?

3. El Entorno Lector

- ¿Cómo se distribuye el tiempo de clase entre literatura y lectura?
- ¿Cómo se articulan y retroalimentan las clases de literatura y de lectura?
- ¿Qué papel tiene la familia en los hábitos de lectura de los niños dentro de la institución?

- ¿Qué tipo de estrategias de promoción de lectura hay en la escuela? ¿Cómo influye la tecnología (celulares, tablets, etc.) en su tiempo de lectura dentro del horario escolar?

4. Las Barreras Y Dificultades

- ¿Cuáles son las competencias de lectura que deben desarrollar los niños en este grado?
- ¿Qué dificultades enfrentan los niños para desarrollar sus capacidades lectoras?
- ¿Cómo se abordan las situaciones en las que los niños se niegan a realizar prácticas lectoras?

5. Propuestas Para Mejorar Las Prácticas Lectoras

- ¿Qué actividades o estrategias han funcionado para motivar a los niños a leer y escribir?
- ¿Cómo podríamos hacer que la lectura y la escritura sean vistas como algo divertido y no como una tarea?
- ¿Cómo identifica cuándo una lectura ha sido significativa para ellos?
- ¿Cómo ocurren los procesos de diagnóstico de habilidades lecto-escritoras durante la inscripción de los niños al colegio?
- En su opinión/ Desde su perspectiva ¿Cómo podemos hacer de la literatura un proceso de disfrute para los niños que no han tenido un adecuado acercamiento a la literatura previo al grado primero?

Con esto terminamos la entrevista, muchas gracias por su colaboración.

Anexo B: Matriz categorial de las tesis consultadas “antecedentes”

Objetivo:								
Núcleos temáticos	Nombre de la investigación - Autores (APA)	Tipo de investigación- Escenarios de Abordaje – Ámbito - Año	Objetivo general y objetivos específicos	Tendencias Teóricas (Autores)	Metodología (Enfoque, tipos de investigación, Instrumentos)	Propuesta de Intervención/ Actividades	Pregunta de Investigación - Categorías de análisis	Conclusiones
Goce literario	Mediar, leer y amar-la construcción del goce literario a través de experiencias que configuran vínculos afectivos entre el mediador y los niños y niñas de caminadores del jardín infantil de la universidad nacional Daniela	Proyecto de pregrado (UPN) desarrollado en el año 2025 con niños de 18 a 24 meses del Jardín de la Universidad Nacional de Colombia	Construir una propuesta pedagógica que propicie el goce literario en los niños/as de los grupos de caminadores del jardín infantil de la Universidad Nacional de Colombia. Involucrar en la literatura a los grupos de caminadores desde una variedad de experiencias	Parra, A Chambers Santa Gómez Garrido y Serrano Bellver Reyes (s.f.) Solé Swartz	Es un proyecto pedagógico, que parte de un enfoque cualitativo Instrumentos : la observación participante, actividades lúdicas, experiencias literarias por medio de libros álbum e ilustrados y la creación de un libro viajero, diarios de	Incorporación a la literatura por medio del canto. Configuración del goce literario por medio de experiencias literarias. Atesoramiento literario(libro viajero)	¿Cómo se puede generar el goce literario a través de los vínculos afectivos entre el niño/a y el mediador, por medio de la creación de experiencias literarias? La creación y fortalecimiento de los vínculos	Se resalta la importancia de continuar promoviendo ambientes de aprendizaje donde la literatura sea un pilar central, brindando a los niños la oportunidad de acercarse a los libros desde el placer, la creatividad y la emoción. A través de la lectura en

	Alejandra Bernal Cuenca Natalia Pinzón Tinja		literarias primando las de libro álbum, los arrullos y las nanas. Implementar experiencias literarias en las que la mediación y los recursos utilizados favorezcan el goce literario. Sistematizar la experiencia, para generar espacios de reflexión pedagógica y brindar aportes en el ámbito educativo y en la línea de investigación.		campo		afectivos Las experiencias lectoras que propicien un goce literario, en donde los vínculos afectivos entre el mediador y el niño/a permiten un desarrollo armonioso de las experiencias literarias	voz alta, el canto, el uso del cuerpo y la voz, es así como la maestra se convirtió en aquel puente entre la literatura y los niños/as potenciando el goce literario.
	El baúl literario: una propuesta pedagógica para fortalecer el vínculo con la literatura	Proyecto de pregrado (UPN) 2025 es una propuesta pedagógica	Fortalecer el vínculo de los estudiantes de primero 104 y segundo 202 con la literatura infantil a	Roa Pérez Cabrejo Montes Chambers Devetac	Propuesta pedagógica dentro de un enfoque cualitativo, propuesta pedagógica es la	Fortalecimiento del vínculo de los niños con la literatura que dejó de ser percibida únicamente como una	¿Cómo fortalecer el vínculo de los niños de Primero 104 y Segundo 202 de la	Se resalta el valor del álbum ilustrado reconociéndola como una fuente de placer

	infantil María Fernanda Castro Benavides Andrés Santiago Tunjo Delgado	a realizada con el fin de ofrecer a los niños de los grados primero 104 y segundo 202 del Colegio Ciudadela Educativa de Bosa	través del diseño e implementación de una propuesta pedagógica. Identificar las percepciones, intereses y prácticas lectoras de los estudiantes de primero 104 y segundo 202 frente a la literatura infantil. Implementar espacios de lectura literaria que favorezcan el diálogo, la expresión y la construcción de sentido en torno a los textos. Construir un marco teórico que aborde los conceptos fundamentales	h	Investigación Acción Educativa cualitativos que permitieron recoger información rica y significativa sobre el proceso como los diarios de campo, conversatorios grabados y entrevistas	actividad escolar para convertirse en un espacio de disfrute y exploración, evidenciando un mayor interés por el contenido y las historias	Institución Educativa Ciudadela Educativa de Bosa con la literatura infantil y la lectura literaria	estético a través de la cual disfrutaban de los textos, las ilustraciones y las historias, lo que evidenció que el acceso y la cercanía a los libros es fundamental, fortaleciendo la idea de que todos los niños deben disfrutar de experiencias literarias enriquecedoras que amplíen su imaginación y comprensión del mundo
--	---	--	---	---	--	---	--	---

			de literatura infantil y lectura literaria para fundamentar la propuesta pedagógica. Establecer el libro álbum como elemento que favorezca el vínculo entre los niños y la lectura de literatura infantil.					
	LA LECTURA LITERARIA EN EL GRADO PRIMERO COMO ESTRATEGIA, PARA FOMENTAR EL ESPÍRITU LECTOR Guacaneme Doncell Dayssi Marina León Acosta Yully Patricia	Proyecto de pregrado (UPN)2020 es una sistematización de experiencia educativa con estudiantes del curso 102, del grado primero, de la jornada de la	Promover el acercamiento de los estudiantes a la literatura para niños, en pro de la implementación de experiencias literarias que fortalezcan la lectura, mediante el desarrollo de talleres literarios, con los estudiantes	Louise Rosenblatt Montenegro Allende y Condemarín Cassany	Fue una sistematización de experiencia educativa, la metodología empleada fue el taller literario articulado al Proyecto de Lectura institucional establecido en el PEI Talleres	Lograr que el encuentro de los niños con la literatura los consolidara como lectores asiduos y perceptivos ante el lenguaje literario, con la habilidad para deleitarse en la creación literaria de manera voluntaria. Pues, si bien, se buscó propiciar el disfrute del texto literario y la	¿Cuál estrategia pedagógica fortalece el goce literario, el desarrollo de la lectura y la generación de experiencias literarias en los estudiantes del curso 102, del grado	Se resalta la posibilidad de disfrutar las historias narradas, desarrollar la imaginación, estimular las emociones y ejercitar la capacidad para situarse en el curso de los acontecimientos, puede afirmarse que el grupo

	Sierra De Mahecha Luz Marina (departamento de psicopedagogía a licenciatura en educación básica primaria)	mañana, del Colegio Brasília Usme IED	del curso 102, del grado primero, de la jornada de la mañana, de la Institución Educativa Brasília Usme. Establecer los fundamentos teóricos que sustentan la puesta en marcha de experiencias basadas en el trabajo con la literatura en el primer grado de la educación básica primaria. Promover el acercamiento de los estudiantes al disfrute de la literatura, mediante la generación de experiencias literarias con los niños de		preguntas y diálogos y conversatorios	potenciación de la lectura de los niños, fue imperativo integrar la literatura en los procesos educativos en el primer grado de educación básica a través de la exploración con los cuentos en formato de libro álbum.	primero, de la jornada de la mañana, de la Institución Educativa Brasília Usme? ¿Cómo promover el acercamiento de los estudiantes al goce de literatura en el aula? ¿Cómo contribuir con la generación de experiencias literarias en los niños de grado primero? ¿Qué actividades favorecen el gusto e interés por la lectura	participante logró incorporar en el proceso de apropiación del lenguaje, el goce literario como elemento de exploración para la construcción de la lectura, de la sensibilidad estética y del sentido.
--	---	---------------------------------------	---	--	---------------------------------------	--	--	--

			<i>grado primero. Favorecer el goce y deseo de leer en el grado primero de la educación básica primaria a partir de la exploración de textos literarios.</i> <i>Generar experiencias literarias con los niños de primer grado de la básica primaria mediante la implementación de talleres literarios basados en el trabajo con el libro álbum</i> <i>Sistematizar la experiencia educativa para la generación de aprendizajes relacionados</i>			<i>en el grado primero de la educación básica primaria?</i> <i>¿Cómo integrar en la cotidianidad del aula la exploración de los textos literarios?</i> <i>¿Cómo contribuye el docente en el favorecimiento de la experiencia literaria de los niños en el primer grado de la básica primaria?</i> <i>¿Qué fundamentos teóricos sustentan la puesta en marcha de</i>	
--	--	--	--	--	--	---	--

			con la intervención pedagógica en el área de Lenguaje.				experiencias basadas en el trabajo con la literatura en el primer grado de la educación básica primaria?	
	EL DESINTERÉS LECTOR Y LA CONSTITUCIÓN DEL DESEO LAURA VIVIANA GONZÁLEZ CUARTAS (Licenciado en español e Inglés)	Proyecto de pregrado (UPN)2017, es un estudio Investigación-Acción con estudiante s del curso 303 jornada tarde del Liceo Femenino Mercedes Nariño	Potenciar el interés por la lectura de textos poéticos infantiles en las estudiantes de tercer grado a través de la implementación de la constitución del deseo como estrategia didáctica. Determinar las dificultades que presentan las estudiantes al desarrollar actividades de lectura	Barthes y Adorno Larrauri H.- Pinzón Freud Polack Theodor Adorno Gilles Deleuze Jacques Lacan	Investigación acción participativa en un enfoque cualitativo instrumentos de recolección de datos aplicados durante el proceso fueron: diarios de campo y observación y una encuesta	Esta propuesta conto con cuatro momentos, generalmente; el primero de ellos en donde se realizaron preguntas que sirvieron de guía a la docente-investigadora a desarrollar la unidad sin caer en actividades agobiantes; el segundo momento de lectura se dio de diferentes maneras, es decir, lectura al aire libre, lectura en silencio o en voz alta, lectura compartida/partic	¿Cómo la implementación de la constitución del deseo como estrategia didáctica potencia el interés por la lectura de textos poéticos infantiles en las estudiantes del grado 303 de la jornada tarde del Liceo Femenino Mercedes Nariño?	Se descubrió que el deseo no solo era un pequeño tema a tratar sino que facilitaba el aprendizaje, potenciaba las habilidades de las estudiantes y propiciaba ambientes educativos diferentes y armoniosos.

			Diseñar una propuesta de intervención que favorezca el placer por la lectura. Implementar actividades lectoras en voz alta con textos poéticos infantiles que introduzcan el goce estético. Evaluar el modo en que la constitución del deseo como estrategia promueve el interés por la lectura.			ipativa (en el que se propició la participación activa); en un tercer momento se trabajó la lectura de poesía infantil, con el fin de despertar la curiosidad en las alumnas; finalmente para realizar el proceso evaluativo, que se efectuó cualitativamente, las unidades didácticas finalizaron en charlas, dibujos, escritos, procurando abordar los distintos gustos de cada una de ellas.		
	LECTURA EN VOZ ALTA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DINAMIZADA DEL GOCE ESTÉTICO Y	Proyecto de pregrado (Universidad Pedagógica Nacional), desarrollado	Diseñar una propuesta pedagógica que aporte un material didáctico enriquecido, en el que la lectura en voz	Andruett o María Teresa. Arévalo. Arciniegas, Cortez Ávila, Andrés.	Originalmente planteado como proyecto pedagógico, transicionó hacia propuesta pedagógica,	Propuesta pedagógica que plantea talleres literarios para promover una participación entre pares y a su vez la construcción de	¿Cuáles estrategias didácticas permitirían que la lectura en voz alta se convirtiera en la	La construcción de este grado deja principalmente todo un acervo conceptual y

	LA INTERPRETACIÓN DE LA LITERATURA INFANTIL Parga Espitia Velásquez Muñoz	o en el 2020, con niños de primer y segundo grado de IED Ciudadela Educativa de Bosa	alta se convierte en la herramienta fundamental para posibilitar el goce estético y la interpretación de la literatura infantil. Planear estrategias literarias que lleven a la reflexión y diálogo respecto al carácter estético de la literatura y las habilidades críticas, analíticas e interpretativas en la formación literaria de niños y niñas. Identificar qué aspectos son relevantes en la lectura en voz alta como	Pulgarín, Lina. Lema, Carolina. Bermúdez, Cesar Barthes, Roland. Bloom, Harold. Bortolussi, Mattia. Cervera, Juan. Chambers, Aidan. Colomer, Teresa. Hanán, Fanuel. Larrosa, Jorge. Moya, María. Sánchez, Fortún. Vásquez, Fernando.	enmarca da en la línea de Investigación Acción - participación en Educación. Busca consolidar una serie de recomendaciones didácticas en torno a la lectura en voz alta que contribuyan positivamente en el campo de la literatura infantil. Observaciones y reflexiones hechas en el espacio de la práctica pedagógica (IED Ciudadela Educativa de Bosa).	conocimiento desde las experiencias de vida. Esta propuesta se presenta en clases divididas en tres momentos, pre, durante y post lectura, en las cuales se incentiva el uso de juegos, canciones, actividades, manualidades para complementar las lecturas.	herramienta fundamentada para posibilitar el goce estético y la interpretación de las obras literarias infantiles? * Lectura en voz alta * Papel del mediador de lectura	didáctico de la literatura infantil, lo que contribuyó a que se pudiera construir un discurso firme de ésta, que posibilitó hacer un llamado a la comunidad educativa y universitaria respecto a la necesidad de darle un papel protagónico a la literatura en la formación de los niños y niñas. Desde lo construido en este trabajo de grado, se llega a afirmar que este
--	---	---	---	---	--	--	--	---

			<i>estrategia para generar lecturas placenteras e interpretativas.</i> <i>Incentivar la lectura voluntaria gustosa y con sentido en niños y niñas entre las edades de 4 a 7 años.</i> <i>Generar inquietud teórica y pedagógica a través de los talleres planteados en los maestros y maestras de la IED Ciudadela Educativa de Bosa, para desarrollar prácticas innovadoras y asertivas con la literatura.</i> <i>Construir un acervo</i>		<i>Enfoque de Investigación Cualitativo, puesto que pretende describir, analizar, decodificar, traducir y sintetizar el significado de determinados hechos que suceden en un contexto.</i>		<i>desentramado de la obra solo se logra a partir de un ejercicio interpretativo previo, que desemboque en un proceso de selección y análisis juicioso con base en las necesidades, habilidades y conocimientos previos de los niños.</i> <i>No obstante, se es consciente de que la imposibilidad de implementar la propuesta en la institución dadas las condiciones actuales (aislamiento preventivo debido a la</i>
--	--	--	--	--	---	--	---

			<i>conceptual y teórico que permita comprender ampliamente la relevancia de la literatura infantil y el papel de la lectura en voz alta para suscitar su interés.</i> <i>Consolidar un grupo de recomendaciones didácticas que orienten procesos para llevar a cabo verdaderas experiencias de lectura literaria en las que la lectura en voz alta sea la protagonista.</i> <i>Diseñar y crear un material audiovisual en donde la lectura en voz</i>					<i>Pandemia-Covid 19) dificulta compartir con la institución IED Ciudadela Educativa de Bosa los resultados obtenidos de la conceptualización teórica y didáctica en torno a la literatura infantil, aportar a las maestras titulares desde las recomendaciones hechas respecto a la lectura en voz alta y fomentar en los niños y niñas una cultura de lectura gustosa, comprensiva</i>
--	--	--	--	--	--	--	--	---

			<i>alta les dé vida a las obras literarias, de manera que se convierta esto en un insumo pedagógico para el trabajo con la literatura.</i>					<i>interpretativa y crítica.</i>
	EL BALCÓN DE LA LECTURA: UNA PROPUESTA DE LECTURA ESTÉTICA COMO PROCESO DE GOCE Y PLACER EN LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER CICLO DE BÁSICA PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EFE GÓMEZ DE FREDONIA.	Proyecto de magíster (Universidad de Antioquia) desarrollado en el año 2018 con estudiantes del primer ciclo de básica primaria de la Institución Educativa Efe Gómez	Fomentar prácticas de lectura estética en los estudiantes de primer ciclo de básica primaria de la institución educativa Efe Gómez del municipio de Fredonia, a través de la estrategia didáctica denominada El balcón de la lectura. Diagnosticar los intereses, temas y necesidades que motivan a los estudiantes	Ausubel, David Bombini, Gustavo Comenio, Juan Escalante, Dilia Teresa Caldera, Reina Violeta Moreno Sánchez, Emilia Guillermo Paredes, Jorge	Proyecto pedagógico de intervención de carácter cualitativo, enmarcado en la acción educativa. Recolección, sistematización e interpretación de la información con algunas técnicas como el análisis documental y la observación participante. Instrumentos	Para realizar el proyecto de intervención y motivar a los estudiantes al proceso de lectura se implementa una estrategia metodológica llamada El Balcón de la Lectura en el que los niños tendrán la oportunidad de interactuar con los textos a partir de diversas actividades, como lectura en voz alta con ayudas tecnológicas, en las que algunos contenidos son propuestos por	¿Qué estrategia didáctica se puede implementar para transformar la lectura en un proceso de goce y placer en los estudiantes del primer ciclo de básica primaria de la Institución Educativa Efe Gómez? * lectura estética	El proyecto además de haber alcanzado los objetivos posibilitó desarrollar en los niños otro tipo de habilidades que no se tenían previstos y que benefician su desempeño. Se hace necesario que todos los docentes de la institución se cualifiquen y mejoren las prácticas

	<i>Figuerola Ríos, Saldarriaga Villán.</i>		<i>hacia la práctica de la lectura.</i> <i>Crear un espacio estético en el cual los estudiantes desarrollen habilidades y competencias inherentes al proceso lector.</i> <i>Enriquecerla práctica docente con base en los referentes y conceptualizaciones de la lectura estética.</i>		<i>: Diario de campo, testimonios y de relatos escritos por la población, talleres.</i>	<i>los estudiantes y otros por las docentes.</i>	<i>* la práctica pedagógica</i>	<i>pedagógicas creando nuevos espacios como El Balcón de la Lectura para que los niños vean en la escuela un lugar propio hacia su desarrollo. El Balcón de la Lectura se transformó en una estrategia llamativa para los estudiantes y padres de familia. Además, ha permitido a las maestras impregnar las clases de encanto requerido para cautivar a los niños y posibilitar en ellos el desarrollo de competencia</i>
--	--	--	---	--	--	---	--	---

								s y habilidades.
Habilidades lectoras	ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS A TRAVÉS DE LA LITERATURA INFANTIL CON ESTUDIANTES DE QUINTO DE BÁSICA PRIMARIA EN LA SEDE PRINCIPAL DEL CENTRO EDUCATIVO RURAL PUERTO BARCO DEL CORREGIMIENTO DE LA GABARRA MUNICIPIO DE TIBÚ Pino Carrascal Marcela	Proyecto de Normalista Superior (Institución Educativa Escuela Normal Superior Ocaña) desarrollado en el año 2017 con dos grupos comprendidos entre profesor y los estudiantes de quinto de básica primaria del Centro Educativo Rural Puerto Barco del Corregimiento de la Gabarra municipio de Tibú. Elaborar un diagnóstico en el grado quinto, sobre los niveles de aprendizaje de los niños en el desarrollo de las habilidades comunicativas. Aplicar instrumentos	Analizar el proceso lector con base a las competencias básicas con los estudiantes de quinto de básica primaria en la sede Principal del Centro Educativo Rural Puerto Barco del Corregimiento de la Gabarra municipio de Tibú. Elaborar un diagnóstico en el grado quinto, sobre los niveles de aprendizaje de los niños en el desarrollo de las habilidades comunicativas. Aplicar instrumentos	García, García, María José Ministerio de Educación Nacional . Venegas , Clemencia	La investigación adelantada para realizar este proyecto, se fundamenta en el tipo de Investigación –Acción – Participación , que Intenta resolver preguntas que se derivan en forma explícita o explícitamente de un análisis de la realidad de las comunidades y de la experiencia práctica acumulada del investigador. Toman datos obtenidos principalmente	Proyecto de intervención en el cual las actividades de literatura infantil son desarrolladas a lo largo de seis actividades principales en las siguientes competencias básicas: a). La poesía infantil: desarrolla las competencias: comunicativa, propositiva y argumentativa. b). Lectura de cuentos infantiles: Desarrollan la competencia comunicativa e interpretativa c). Lectura y construcción de coplas. Desarrolla las competencias comunicativas,	¿Realmente no leen los estudiantes ?, ¿Cuáles son las debilidades de los profesores al momento de enseñar literatura? ¿Cómo podemos motivar a los estudiantes o generar interés por la lectura? ¿Cuáles son los criterios que definen lo que deben leer los estudiantes ? * Competencias básicas	A través de la literatura infantil en todos los géneros, se logró aumentar el nivel e interés de los niños por la lectura pero en forma espontánea y seleccionada por ellos. Los estudiantes demostraron sus capacidades creativas y sus habilidades artísticas mediante la interpretación, y redacción de sus propios cuentos,

	Albarracín		que permitan detectar dificultades en el desarrollo de las competencias básicas en el proceso lector. Diseñar estrategias pedagógicas para el desarrollo de las competencias básicas del lenguaje (comunicativa, interpretativa, argumentativa, propositiva), con los niños y las niñas del grado quinto de básica primaria de la Sede Principal, mediante la utilización de los diferentes géneros de la literatura infantil.	te por la observación directa y participante, por las entrevistas y por las encuestas, es decir; la combinación de instrumentos de tipo cualitativo, nos permiten darle sentido y orientación al proceso. La metodología utilizada en esta investigación , toma como elementos e instrumentos para la recolección de la información de tipo cualitativo, con el fin de analizar variables	interpretativas y propositiva d). Obra de teatro: Promover y ejecutar por lo menos una obra de teatro, con el fin de incentivar la comunicación, la expresión verbal y las habilidades artísticas de los niños. e). Realización de concurso: mensual inter grados para la interpretación de los diferentes textos literarios para el desarrollo de expresión oral y escrita. f). La biblioteca viajera: entre los niños de quinto en forma rotativa.	lectoras * Literatura infantil	coplas y mediante la participación en la obra teatral. Las estrategias pedagógicas se continuarán realizando en la Sede Principal Centro Educativo Puerto Barco por cuanto los procesos no se estancan ni se experimenta n sino que se retoman, se ajustan y se continúan, para la búsqueda de mejores resultados y desempeños de los estudiantes
--	------------	--	--	---	---	---	---

			<i>Ejecutar un plan de acción con los estudiantes encaminados a la aplicación de las diferentes competencias básicas (comunicativa, interpretativa, argumentativa, propositiva).</i>		<i>constantes que inciden directamente en la baja comprensión lectora.</i> <i>Instrumentos : Observación directa, Prueba de análisis, Encuesta alumno, Entrevista a docente, Diario de campo, Examen, Formulario de encuesta, Formulario de entrevista,</i>			
	<i>“AULAS LITERARIAS”: UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA DESDE LOS GÉNEROS LITERARIOS (CUENTOS Y POEMAS)</i>	<i>Proyecto de licenciatura (Universidad De Cartagena en Convenio Universidad Del Tolima)</i>	<i>Mejorar la producción escrita en los niños del grado quinto de básica primaria de la institución educativa Lirio de los Valles, a través de los</i>	<i>Valverde , Yaneth Latorre, Antonio Bruner, Jerome Ferreiro, Emilia Teberosky, Ana</i>	<i>Propuesta pedagógica con metodología Activa- Participativa apoyada por la humanista. Recolección,</i>	<i>Proyecto de intervención en el marco del diagnóstico de habilidades lecto-escritoras dentro del aula. Diagnostico aplicado a través de una serie de talleres con un</i>	<i>¿Cómo mejorar la producción textual escrita en los estudiantes de grado quinto de básica primaria de</i>	<i>El proyecto “Aulas Literarias” logró un impacto en los docentes y estudiantes que lo vivieron porque se pudo</i>

	PARA EL MEJORAMIENTO DE LA PRODUCCIÓN TEXTUAL EN LOS ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LIRIO DE LOS VALLES. Almagro Yances Paternina Morelo Tous Meza	desarrollado en el año 2016 con estudiantes de grado quinto de Institución Educativa Lirio de los Valles	géneros literarios. Identificar las dificultades en la producción textual que presentan los estudiantes de quinto grado de básica primaria mediante la evaluación de las competencias del lenguaje Elaborar estrategias didácticas desde los géneros literarios basadas en la creación de cuentos y poemas que contribuyan con el mejoramiento de la producción textual de los estudiantes de quinto grado		sistematización e interpretación de la información con algunas técnicas como el análisis documental y la observación participante. Evaluación de producciones escritas bajo los estándares del MEN Instrumentos : Concursos, Talleres, Producciones de guiones teatrales, Participación en clase, Actividades en casa	enfoque en las competencias dadas por el MEN, los cuales tienen la finalidad de incitar el goce lecto-escritor a través de la comprensión y uso de las reglas y estructuras del español.	la institución educativa Lirio de los Valles? ¿Cómo motivar a los estudiantes de grado 5 de básica primaria de la institución y despertar su interés por la producción de textos escritos? ¿Cómo estimular el desarrollo cognitivo de los estudiantes de grado quinto de básica primaria de la Institución para el reconocimiento y uso de	evidenciar el fruto de la práctica constante y la dedicación con el fin de obtener un resultado satisfactorio. En la etapa de la socialización de la Escuela, más específicamente en básica primaria son muchas las estrategias que se pueden usar para formar estudiantes que en el futuro sean buenos escritores, aunque en ese momento no se interesen por escribir de manera
--	---	---	---	--	--	---	---	--

			de básica primaria Implementar estrategias didácticas desde los géneros literarios, de manera que favorezca la producción textual de los estudiantes de quinto grado de básica primaria. Evaluar los resultados de la implementación de estrategias y actividades desde los géneros literarios para la producción de textos de los estudiantes de quinto grado de básica primaria.			estrategias de planificación, textualización y revisión? ¿Cómo fortalecer la competencia a lingüística textual de los estudiantes de grado quinto de básica primaria? *Comprensión de estructuras lingüísticas *Producción textual	independiente: leer cuentos y poemas a los niños y niñas periódicamente y rodear este momento de sensaciones placenteras, contribuye enormemente a la formación escritora y a la permanencia de este hábito en el tiempo. Al planear las estrategias se tuvo en cuenta siempre concienciar a los estudiantes de grado quinto que no se concibiera la
--	--	--	---	--	--	---	--

								<i>escritura como una tarea mecánica de transcripción, ya que tiene muy poco sentido y valor para su formación.</i>
--	--	--	--	--	--	--	--	---

Anexo C: Planeaciones

Anexo C1: Planeación 'Los Carpinchos'

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
FORMATO DE PLANEACIÓN
OBRA LITERARIA**

OBRA LITERARIA		
Título:	LOS CARPINCHOS	Portada del libro 
Autor:	ALFREDO SODERGUIT	
Año:	2020	
Editorial:	EKARÉ	
Reseña: En el libro "Los carpinchos" del escritor e ilustrador Alfredo Soderguit quien nos comparte la historia de los carpinchos o capibaras quienes son considerados como los roedores más grandes del mundo. Sin embargo, este libro nos cuenta cómo estos animalitos deben huir de su hábitat como consecuencia del acoso que sufren por parte de los cazadores. Los carpinchos llegan a una granja en donde los habitantes no parecen muy receptivos con el grupo, las gallinas se muestran temerosas y discriminan sin rubor a los emigrantes. Hasta que una valiente acción, y los inevitables acercamientos amistosos entre los más pequeños de la tribu, romperán todos los prejuicios y construirán una amistad indestructible entre ambas comunidades. La obra alude al desplazamiento, una experiencia profundamente emocional e incluso traumática. Esto no solo implica cambios geográficos, sino también un desplazamiento interno: el desarraigo, la pérdida, la incertidumbre y, a menudo, el sentimiento de no pertenencia.		
Sobre el autor/ ilustrador: Alfredo Soderguit nació en Rocha, Uruguay en 1973. Artista con una gran fascinación por la narración gráfica, el cine y el dibujo animado. Ha trabajado por más de diez años como ilustrador de literatura infantil para diferentes editoriales como Sudamericana y Santillana. Estudió Bellas Artes en la Universidad de la República y Dirección de arte en la Escuela de Cine, en Uruguay. Datos curiosos Desde los cuatro años, dibujaba coches en la arena y en el colegio, simulaba que leía mientras veía los dibujos de los libros en el colegio.		Fotografía del autor/ Ilustrador

- A los dieciocho años logra la mención a la creatividad en el concurso nacional de video educativo, organizado por Canal 10 de Uruguay y la embajada de México, por la realización de un clip animado sobre fragmentos de obras literarias de Ernest Hemingway.



Análisis de la obra

- En el transcurso de la historia se puede evidenciar cómo estos personajes van cambiando sus gestos. Con la llegada de los Carpinchos se ve como las gallinas fruncen el ceño indicando confusión y enojo, e incluso vemos como hacen muecas mostrando incomodidad o desagrado.
- La proximidad o distancia entre los personajes también se comunica a través de sus gestos y posturas. En este caso en particular vemos como ambas especies están distantes reflejando la falta de conexión e incluso conflicto.
- La protección al carpincho y el pollito se puede apreciar en la forma en cómo los carpinchos grandes se ubican en frente a los dos pequeños seres, con esto pueden estar transmitiendo un sentimiento de defensa, seguridad o afecto.
- El libro tiene la estructura de un libro álbum de tapa dura, donde predominan las ilustraciones a doble página, sin embargo, cuenta con secuencias de acciones en retículas de viñetas que carecen de diálogo.
- La relación de las ilustraciones con el texto es de tipo complementaria, sin embargo, también cuenta con momentos donde dicha relación es expansiva, pues las imágenes y el texto insinúan un marco de posibilidades o se utilizan para contrastar puntos de vista frente a la realidad.
- La narrativa se cuenta desde la perspectiva del narrador omnisciente, donde se muestra el cambio en el paradigma de las gallinas respecto a los carpinchos y a su situación vital.
- El texto está escrito en prosa y párrafos cortos para permitir un enfoque en las imágenes, las cuales tiene un estilo naturalista y expresivo en blanco, negro y rojo. Dicho estilo busca comunicar una ambientación dramática propia del manejo de los trazos en los detalles como la textura del pelaje y los objetos del entorno.
- El libro se caracteriza tanto en lo visual como en su temática desmarcándose del grueso de literatura infantil comercial para presentar una historia que apela a temas propios de la discriminación y migración forzada.

Potencial pedagógico y/o didáctico

- Ayudar a los niños a reflexionar sobre la migración, la pertenencia, la identidad y la adaptación.
- Explorar junto a los pequeños lectores cómo los personajes se sienten entre dos mundos: el hogar que han dejado atrás y el nuevo lugar al que han llegado.
- Acercar a los niños al silencio como un recurso narrativo que contribuye a las capas de significado.
- Explorar el potencial estético de la limitación de la paleta de colores como mecanismo narrativo.
- Desarrollar el pensamiento crítico frente a situaciones de la vida cotidiana.

INFORMACIÓN GENERAL DE LA ACTIVIDAD

INSTITUCIÓN EDUCATIVA:	Instituto Pedagógico Nacional	FECHA:	3 de marzo de 2026
DOCENTE EN FORMACIÓN:	David Esteban Orjuela Silva Luz Daniela Hernandez Suarez	DOCENTE TITULAR:	Fabio Pulido
GRADO:	Segundo	CURSO:	203
DURACIÓN	45 minutos	HORA:	7:45- 8:30

INFORMACIÓN ESPECÍFICA

Objetivo general:	Fomentar la conversación literaria a través de la lectura en voz alta de un libro álbum y el diálogo post-lectura basado en preguntas abiertas que inciten a la reflexión, el pensamiento crítico y el goce literario.
Justificación y referentes teóricos	La conversación literaria es fundamental para la construcción de un sujeto lector competente, en tanto sitúa al niño en un ambiente amigable que facilite la reflexión compartida. Pues en medio de estos espacios, los niños desarrollan debates rápidos y dialogan enérgicamente, y es trabajo del maestro mediado mantener una estructura de orden a la par que participa en dicha conversación (Chambers, 2007). De esta forma se busca que los niños se hagan lectores y comunicadores activos, a través de la valoración positiva de sus ideas, pues es común que aprendan a guardar sus opiniones de los adultos, quienes comúnmente la categorizan como erróneas (Chambers, 2007).
Ambiente de lectura:	La planeación se desarrollará en la sala infantil de la biblioteca Inés Elvira Castaño en el IPN. Se despejará la sala de modo que los niños se sienten en el suelo organizados en forma de media luna mirando hacia la silla del maestro mediador. Se ubicará el televisor de la sala junto al maestro para presentar información relevante (fotos de los autores, portada del libro, audiovisuales de apoyo para el momento previo a la lectura).

PLANEACIÓN			
Duración	Momento y actividad	Descripción	Recursos
12-15 MINUTOS	Organización del grupo y desplazamiento – acuerdos de lectura – preparación de la lectura MOMENTO 1	Los maestros en formación irán por los niños a su respectivo salón guiándolos a la biblioteca de la institución donde se les pedirá organizarse en media luna con el fin de que todos los niños puedan alcanzar a visualizar la ilustración del libro. Una vez organizados, se recordarán los acuerdos que se tienen para este momento de lectura (no gritar, no interrumpir, ni molestar a nuestro compañero y levantar mi mano si quiero hablar o aportar algo frente a la lectura) y se iniciará la mediación lectora con 3-7 adivinanzas proyectadas en el televisor con el objetivo de prepararlos para el momento de lectura. Las adivinanzas que se les propondrán son: ● ADIVINANZA 1: A veces soy mensajera y símbolo de la paz; en los parques y jardines también me podrás encontrar. Paloma ● ADIVINANZA 2: Canto en la orilla, vivo en el agua, no soy pescada, ni soy cigarra. Sapo/ Rana ● ADIVINANZA 3: Amarillo por fuera, amarillo por dentro y con el corazón en el centro. Durazno ● ADIVINANZA 4: Te la digo y no me entiendes, te la repito y no me comprendes. Tela ● ADIVINANZA 5: Una señora muy aseñorada que lo escucha todo y no entiende nada. Oreja ● ADIVINANZA 6: Somos redonditas, dulces como la miel. Nos pisan, nos pisan y luego a beber. Uvas ● ADIVINANZA 7: Soy una hermosa señora, con cresta, plumas y pico, he puesto un balón pequeño que puedes comer frito. Gallina	● Televisor ● Adivinanzas
12 MINUTOS	Lectura de la obra MOMENTO 2	Los maestros talleristas darán inicio al momento de lectura para esto primero se hará la presentación del autor, emitiendo sus fotografías en el televisor, contándoles a los niños algunos datos importantes de sus vidas con el apoyo de una fotografía. Posteriormente se iniciará la lectura en voz alta del texto “Los carpinchos”.	● Televisor ● Fotografías del autor ● Cuento “Los carpinchos”

20 MINUTOS	Conversación literaria MOMENTO 3	Al finalizar la lectura se iniciará la conversación literaria retomando elementos de las ilustraciones como también preguntas que ayudaran hacer inferencias, crear hipótesis, deducciones y comentar sobre lo que cada uno de los niños considere, para esto se plantean las siguientes preguntas: • ¿Hubo algo que les gustara en este libro? • ¿Hubo algo que les disgustara? • ¿Hubo algo que les desconcertara? • ¿Notaron que hubiera algún patrón, alguna conexión? • ¿Qué creen que pasó con los Carpinchos? ¿Por qué creen que llegaron a la granja de las Gallinas? • ¿Qué creen que estaban buscando los Carpinchos? • ¿Fueron aceptados o no por las Gallinas? • ¿Cómo creen que se sentían los Carpinchos con las actitudes de las Gallinas hacia ellos? • ¿Cómo creen que las gallinas decidieron cuáles eran los acuerdos que debían cumplir los Carpinchos para seguir habitando la granja? ¿Lo cumplieron? • Después de que los Carpinchos salvaron al pollito ¿qué creen que sucedió con los acuerdos? • ¿Hubo un cambio en la convivencia entre los Carpinchos y las Gallinas? • ¿Alguna vez se han sentido como los Carpinchos? • ¿Alguna vez se han sentido como las Gallinas? • ¿Han vivido alguna experiencia similar como los Carpinchos o las Gallinas?	

Bibliografía:

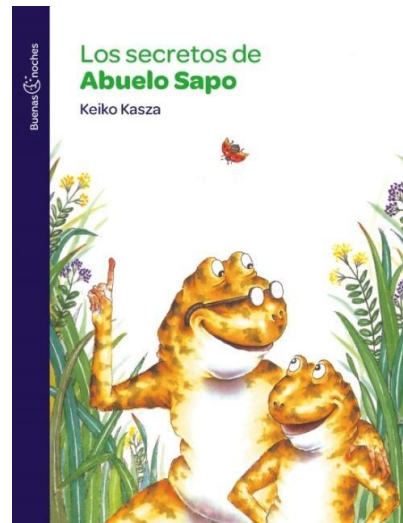
Chambers, A. (2007). Dime. Los niños, la lectura y la conversación. Fondo de cultura económica

Observaciones:

Anexo C2: Planeación 'Los secretos de abuelo sapo'

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
FORMATO DE PLANEACIÓN**

OBRA LITERARIA

OBRA LITERARIA		
Título:	Los secretos de abuelo sapo	Portada del libro 
Autor:	Keiko Kasza	
Año:	2020	
Editorial:	1997	
Reseña: La historia sigue a dos sapos, abuelo y nieto, donde el abuelo le comparte a su nieto lecciones que le permiten sortear a sus depredadores con astucia. Sin embargo, todo cambia cuando aparece un monstruo que captura al abuelo. Es entonces cuando el nieto, ayudado por los consejos de su abuelo y su propia creatividad, ejecuta un plan para engañar y espantar al monstruo. Es una obra clásica contemporánea de la literatura infantil que posibilita la formación de un vínculo emocional, el cual se sostiene por medio de la muestra de apoyo mutuo y la amistad, pues se cimenta en la transmisión generacional de un conocimiento valioso. Así mismo es una obra impredecible gracias a su capacidad de enseñar resiliencia y pensamiento crítico de manera tierna y divertida. Se destaca por su humor, sus ilustraciones cargadas de expresividad y el tierno mensaje sobre la herencia de sabiduría entre generaciones. A diferencia de otros cuentos de animales, Kasza no solo ofrece una fábula con moraleja, sino que construye un arco de crecimiento emocional para el protagonista.		
Sobre el autor/ ilustrador: Es una ilustradora y autora nacida en Japón la mayoría de sus libros se caracterizan por tener un giro inesperado que a la final suelen ser muy graciosos. Sus ilustraciones permiten que los		Fotografía del autor/ Ilustrador

personajes, con sus gestos, relaten la historia. A pesar de ser escritora de libros infantiles sus historias tocan temas profundos como la autoestima, la identidad etc.

Datos curiosos

- Se dedicó a escribir e ilustrar cuentos infantiles cuando se dio cuenta de que quería contar historias que ella misma hubiera disfrutado de niña.
- A veces le toma hasta un año completar un solo libro.
- Muchos de sus libros se utilizan en escuelas para hablar sobre el acoso escolar y la diversidad.



Análisis de la obra

- La obra aprovecha factores biológicos reales para desarrollar soluciones a sus problemas. Por ejemplo, en el caso del sapo, inflarse para atemorizar a la serpiente, contarle a la tortuga de la existencia de la serpiente y engañar al monstruo diciendo que son venenosos.
- Las ilustraciones muestran parte del pie y la cola del monstruo antes de ser mencionado en el libro para anticipar un peligro.
- Esto se repite con la serpiente y la tortuga, pero a ellos se les ve la cara, pues estos sí son animales reales e identificables.
- De la misma forma, las bayas aparecen en la imagen antes de ser ofrecidas como una solución.
- En las guardas se da un indicio de la existencia del monstruo.
- El humor se desarrolla a través de las soluciones creativas de los sapos, pues estas requieren del uso de mentiras, manipulaciones y engaños para enfrentar a sus depredadores.
- La narrativa se maneja principalmente sobre diálogos en primera persona, sin embargo, salta a la tercera persona cuando menciona las acciones de los personajes.
- La evolución de sapito se ve a través del cómo se enfrenta a una situación desconocida incluso para su guía, su abuelo.
- Las ilustraciones ocupan todas las hojas hasta el borde, sin embargo, no cuentan con un fondo coloreado, lo que permite posicionar los textos en diferentes sitios de espacio en blanco.
- Para acentuar la imponentia del monstruo, el formato horizontal de doble página del libro pasa a un formato vertical de doble hoja.
- Es una obra de narrativa clásica basada en un trío de problemas que los protagonistas deben afrontar, sin embargo, la potencia del libro radica en la imprevisibilidad de las acciones de los personajes que, sin embargo, guardan gran lógica y coherencia. Haciéndose disfrutable para cualquier edad en la escuela.

Potencial pedagógico y/o didáctico

- Comprensión de las emociones como parte del crecimiento.
- Desarrollo de estrategias de afrontamiento y creatividad, así como reconocimiento del saber de los mayores.

- Comprensión de que no todo lo que asusta es peligroso.

INFORMACIÓN GENERAL DE LA ACTIVIDAD

INSTITUCIÓN EDUCATIVA:	Instituto Pedagógico Nacional	FECHA:	3 de marzo de 2026
DOCENTE EN FORMACIÓN:	Luz Daniela Hernandez Suarez David Esteban Orjuela Silva	DOCENTE TITULAR:	Fabio Pulido
GRADO:	Segundo	CURSO:	201
DURACIÓN	45 minutos	HORA:	9:40- 10:25

INFORMACIÓN ESPECÍFICA

Objetivo general:	Fomentar la conversación literaria a través de la lectura en voz alta de un libro álbum y el diálogo post-lectura basado en preguntas abiertas que inciten a la reflexión, el pensamiento crítico y el goce literario.
Justificación y referentes teóricos	La conversación literaria es fundamental para la construcción de un sujeto lector competente, en tanto sitúa al niño en un ambiente amigable que facilite la reflexión compartida. Pues en medio de estos espacios, los niños desarrollan debates rápidos y dialogan enérgicamente, y es trabajo del maestro mediado mantener una estructura de orden a la par que participa en dicha conversación (Chambers, 2007). De esta forma se busca que los niños se hagan lectores y comunicadores activos, a través de la valoración positiva de sus ideas, pues es común que aprendan a guardar sus opiniones de los adultos, quienes comúnmente la categorizan como erróneas (Chambers, 2007).
Ambiente de lectura:	La planeación se desarrollará en la sala infantil de la biblioteca Inés Elvira Castaño en el IPN. Se despejará la sala de modo que los niños se sienten en el suelo organizados en forma de medialuna mirando hacia la silla del maestro mediador. Se ubicará el televisor de la sala junto al maestro para presentar información relevante (fotos de los autores, portada del libro, audiovisuales de apoyo para el momento previo a la lectura).

PLANEACIÓN

Duración	Momento actividad y	Descripción	Recursos
----------	---------------------	-------------	----------

12-15 MINUTOS	Organización del grupo y desplazamiento – acuerdos de lectura – preparación de la lectura MOMENTO 1	Los maestros en formación trasladarán a los niños desde su respectivo salón a la biblioteca de la institución, donde se les pedirá a los niños organizarse en media luna con el fin de que todos los niños puedan alcanzar a visualizar la ilustración del libro. Posteriormente se recordarán los acuerdos que se tienen para este momento de lectura (no gritar, no interrumpir, ni molestar a nuestro compañero y levantar mi mano si quiero hablar o aportar algo frente a la lectura) y se iniciará la mediación lectora con el juego que nos brinda el libro ¿Qué te picó la hormiga de los pies a la barriga?	• Televisor • Libro ¿Qué te picó la hormiga de los pies a la barriga?
12 MINUTOS	Lectura de la obra MOMENTO 2	Los maestros talleristas darán inicio al momento de lectura para esto primero se hará la presentación del autor, emitiendo sus fotografías en el televisor, contándoles a los niños algunos datos importantes de sus vidas con el apoyo de una fotografía. Posteriormente se iniciará la lectura en voz alta del texto “Los secretos de abuelo sapo”.	• Televisor • Imágenes del autor e ilustrador • Cuento “Los secretos de abuelo sapo”
20 MINUTOS	Conversación literaria MOMENTO 3	Al finalizar la lectura se iniciará la conversación literaria retomando elementos de las ilustraciones como también preguntas que ayudaran hacer inferencias, crear hipótesis, deducciones y comentar sobre lo que cada uno de los niños considere, para esto se plantean las siguientes preguntas: • ¿Hubo algo que les gustara en este libro? • ¿Hubo algo que les disgustara?, • ¿Hubo algo que les desconcertara?, • ¿Notaron que hubiera algo que pasara varias veces? ¿Había algo parecido en cada vez? ¿Había algo diferente? • ¿Cómo creen que ha sido la vida del abuelo sapo para que ahora sepa tanto sobre sus depredadores? • ¿Cómo creen que fue la primera vez que el abuelo sapo se encontró con uno de esos animales?	

		• ¿Cuáles otros depredadores creen que se podrían encontrar? ¿Cómo creen que los sapos los enfrentarían? • ¿Qué harían ustedes si se encontraran con uno de esos animales?	
--	--	---	--

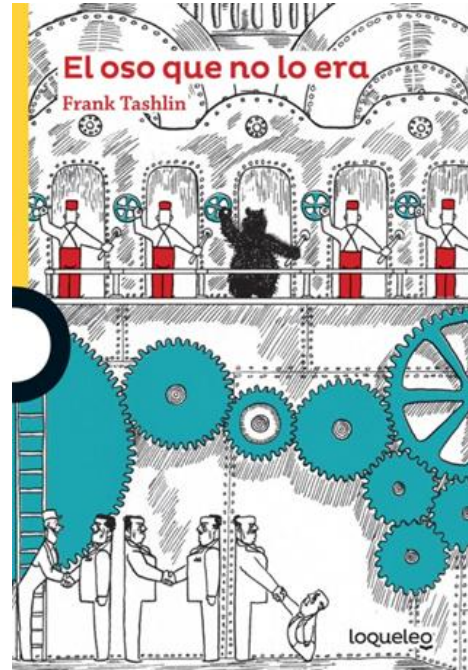
Bibliografía:

Chambers, A. (2007). Dime. Los niños, la lectura y la conversación. Fondo de cultura económica.

Observaciones:

Anexo C3: Planeación 'El oso que no lo era'

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
FORMATO DE PLANEACIÓN

OBRA LITERARIA			
Título:	El oso que no lo era	Portada del libro 	
Autor:	Frank Tashlin		
Año:	1964		
Editorial:	Loqueleo		
Reseña: El cuento sigue la historia de un oso quien, al hibernar durante todo el invierno, se despierta en medio de una gigantesca fábrica que ha cubierto el bosque. Pero el mayor problema es que el capataz lo confunde con uno de sus trabajadores, pero el oso le dice que no, porque es un oso. Así comienza el problema cuando el capataz lleva al oso con su superior para que lo haga “entrar en razón”, pero este también lo lleva con su superior. Así sucesivamente hasta llegar al presidente quien, harto de sus ‘mentiras’, lo lleva al zoológico y al circo para que viera ‘osos reales’. Estos tampoco le creen al oso, pues lo ven rodeado de humanos y no en su misma situación. El oso se rinde y decide aceptar su rol como trabajador, pero cuando la fábrica cierra, el oso se queda solo en el bosque nuevamente. Pensando que es un humano, decide no hibernar y soportar la nieve, sin embargo, finalmente descarta las tonterías que le han dicho y decide comportarse como se siente mejor, como un oso. El autor Tashlin utiliza la repetición rítmica para mostrar cómo la insistencia de la autoridad termina por erosionar la verdad del individuo. Este libro nos invita a cuestionarnos ¿Somos lo que sabemos que somos, o lo que el resto del mundo dice de nosotros?			
Sobre el autor/ ilustrador: Frank Tashlin más conocido como "Tish-Tash", fue un influyente animador, guionista y director de cine estadounidense, reconocido por trasladar el estilo frenético y visual de los dibujos animados			Fotografía del autor/ Ilustrador

(Looney Tunes, Merrie Melodies) a comedias de acción real, comenzó su carrera a los 13 años y se consolidó en la era dorada de la animación. Murió el 5 de mayo de 1972 en Los Ángeles, California, dejando un legado que influyó profundamente en directores posteriores

Datos curiosos

- Trabajo en estudios sin mucha importancia solo como (Disney, Van Beuren, Screen Gems)
- Fue uno de los pocos directores que logró dar el salto exitoso de los dibujos animados a las comedias de Hollywood, manteniendo un estilo visual

Su obra más famosa fue "El oso que no lo era"



Análisis de la obra

- Es una obra que critica la pérdida de la identidad a través de la industrialización del trabajo, esto se demuestra en como lo que le importa a todos los personajes humanos es que el oso se comporte como se espera en su lugar.
- Esto también se evidencia en las ilustraciones, pues las únicas en donde aparecen trabajadores que no ostenten poder es en escenarios silépticos, donde lo que importa es el conjunto de acciones grupales, y por lo tanto, se les despersonaliza.
- La forma en la que se el problema es escalado en la cadena de mando, muestra la absurdez de la misma, pues el problema no es solucionado, solo es delegado hacia alguien con algo más de responsabilidad
- El libro juega con esa absurdez en las ilustraciones, pues cada supervisor es igual al anterior, solo que agregando a su oficina cada vez más detalles.
- Cada vez se agrega una asistente, un par de cuadros, un teléfono, una papelería, las cortinas, los cuadros colgados y la alfombra se hacen más elegantes.
- Sin embargo, su apariencia refleja otra cosa, pues cada vez van perdiendo más pelo y tienen cada vez más bolsas en los ojos, hasta llegar al presidente, quien no solo es calvo, también es enano y tiene seis papadas y seis pares de bolsas en los ojos.
- En la ilustración donde el oso se integra completamente al trabajo, los supervisores solo se dedican a alabar a su jefe inmediato, y cada rango más alto va perdiendo más la sonrisa, hasta la antipatía que muestra el presidente.
- Durante la planificación de la construcción se ven un montón de ingenieros midiendo el terreno, sin embargo, se juega con lo absurdo, pues varios de ellos miden de forma extraña o en lugares imprácticos (colgado del árbol, subido en una avioneta, encima de una cometa, sobre un sube y baja, colgado de un pie, en un hoyo apuntando al cielo, etc.)
- Durante la construcción también hay un juego siléptico donde se ve: alguien explotándole dinamita a su compañero, un gigante con una mini hacha y un enano con un hacha gigante, tres personas llevando un tablón, pero el de la mitad es un enano que queda colgando, alguien cavando su propia tumba, alguien escapado de un árbol recién talado, etc. El zoológico y el circo cuentan con una densidad de detalles similar.
- El libro está escrito en prosa y sus ilustraciones son principalmente de tipo complementario, expansivo y hay algunos paneles de tipo siléptico.

- El texto juega con la posición dentro de la composición, pues no está limitado a un espacio, también hay páginas donde juega con la verticalidad y donde se cambia el tamaño para hacer énfasis en algo.
- El humor se encuentra principalmente en la ironía y el absurdo de las situaciones y razonamiento de los personajes alrededor del oso.
- El desarrollo del personaje del oso se ve en cómo este abandona sus costumbres por presión social, sin embargo, cuando pierde esta presión entiende que aquello que lo hace ser él mismo es producto de como él prefiere vivir.

Potencial pedagógico y/o didáctico

- Fortalecer la consolidación de la identidad y el autoconocimiento.
- Permitir el diálogo con los niños sobre preguntas como: ¿Quién soy yo? y ¿qué me hace ser quién soy?
- Favorece la seguridad personal frente a la presión del grupo.
- Permitir discusiones con los niños si las autoridades siempre tienen razón.
- Comprender del mensaje implícito de la historia.

INFORMACIÓN GENERAL DE LA ACTIVIDAD

INSTITUCIÓN EDUCATIVA:	Instituto Pedagógico Nacional	FECHA:	10 de marzo de 2026
DOCENTE EN FORMACIÓN:	David Esteban Orjuela Silva Luz Daniela Hernandez Suarez	DOCENTE TITULAR:	Fabio Pulido
GRADO:	Segundo	CURSO:	203
DURACIÓN	45 minutos	HORA:	7:45- 8:30

INFORMACIÓN ESPECÍFICA

Objetivo general:	Fomentar la conversación literaria a través de la lectura en voz alta de un libro álbum y el diálogo post-lectura basado en preguntas abiertas que inciten a la reflexión, el pensamiento crítico y el goce literario.
Justificación y referentes teóricos	La conversación literaria es fundamental para la construcción de un sujeto lector competente, en tanto sitúa al niño en un ambiente amigable que facilite la reflexión compartida. Pues en medio de estos espacios, los niños desarrollan debates rápidos y dialogan enérgicamente, y es trabajo del maestro mediado mantener una estructura de orden a la par que participa en dicha conversación (Chambers, 2007). De esta forma se busca

	que los niños se hagan lectores y comunicadores activos, a través de la valoración positiva de sus ideas, pues es común que aprendan a guardar sus opiniones de los adultos, quienes comúnmente la categorizan como erróneas (Chambers, 2007).
Ambiente de lectura:	La planeación se desarrollará en la sala infantil de la biblioteca Inés Elvira Castaño en el IPN. Se despejará la sala de modo que los niños se sienten en el suelo organizados en forma de medialuna mirando hacia la silla del maestro mediador. Se ubicará el televisor de la sala junto al maestro para presentar información relevante (fotos de los autores, portada del libro, audiovisuales de apoyo para el momento previo a la lectura).

PLANEACIÓN			
Duración	Momento y actividad	Descripción	Recursos
12-15 MINUTOS	Organización del grupo y desplazamiento – acuerdos de lectura – preparación de la lectura MOMENTO 1	Los maestros en formación trasladarán a los niños desde su respectivo salón a la biblioteca de la institución, donde se les pedirá a los niños organizarse en media luna con el fin de que todos los niños puedan alcanzar a visualizar la ilustración del libro. Posteriormente se recordarán los acuerdos que se tienen para este momento de lectura (no gritar, no interrumpir, ni molestar a nuestro compañero y levantar mi mano si quiero hablar o aportar algo frente a la lectura) y se iniciará la mediación lectora con una adivinanza sobre el animal protagonista de la historia Me encanta la miel, soy un poco perezoso pero muy goloso ¿Quién es? El oso	
12 MINUTOS	Lectura de la obra MOMENTO 2	Los maestros talleristas darán inicio al momento de lectura para esto primero se hará la presentación del autor, emitiendo sus fotografías en el televisor, contándoles a los niños algunos datos importantes de sus vidas con el apoyo de una fotografía. Posteriormente se iniciará la lectura en voz alta del texto “El oso que no lo era”.	• El televisor • Imágenes del autor e ilustrador • Cuento “El oso que no lo era”
20	Conversación	Al finalizar la lectura se iniciará la conversación literaria retomando elementos de las ilustraciones como también preguntas que ayudaran hacer inferencias, crear hipótesis, deducciones y comentar sobre lo que cada uno de los niños considere, para esto se plantearan las siguientes preguntas:	

MINUTOS	literaria MOMENTO 3	• ¿Hubo algo que les gustara en este libro? • ¿Qué les llamó especialmente la atención? • ¿Había algo que les gustaría que pasara? ¿Qué cosa? • ¿Hubo partes que les aburrieron? ¿Cuáles? ¿Por qué? • ¿Encontraron algo que nunca habían visto en un libro? ¿Qué cosa? • ¿Por qué creen que ningún humano se dio cuenta que el oso era un oso? ¿Hay alguna parte del libro que les hiciera creer eso? ¿Cuál? • ¿Qué debería haber hecho el oso para convencerlos de que si era un oso? • ¿Cómo creen que hubiese sido la historia si el protagonista no fuera un oso sino otro animal? Proponer animales: Gallina, Tigre, Pez.	
---------	----------------------------	---	--

Bibliografía:

Chambers, A. (2007). Dime. Los niños, la lectura y la conversación. Fondo de cultura económica.

Observaciones:

Anexo C4: Planeación 'Hay un fantasma en esta casa'

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL FORMATO DE PLANEACIÓN OBRA LITERARIA

OBRA LITERARIA	
Título:	Hay un fantasma en esta casa
Autor:	Oliver Jeffers
Año:	2022
Editorial:	Fondo de cultura económica
Reseña: Los fantasmas, quienes ya han fallecido, pero permanecen en este mundo, se esconden en cada rincón y no se dejan ver tan fácilmente, asustando a muchas personas. El mayor miedo sobre ellos es precisamente que habitan en el mundo humano, pero se mueven en lo desconocido, el mayor de los miedos. Teniendo esto en mente, Oliver Jeffers presenta una historia en la que una pequeña sin nombre, quien cree que ha estado sola en su casa por mucho tiempo, invita a los lectores a ayudarla a buscar fantasmas. Ella les indica que nunca ha visto uno y durante todo el recorrido que nos dio no encontró ninguno, sin embargo, el cuento presenta una serie de páginas translúcidas que al superponerlas revela a los lectores la ubicación de los fantasmas, quienes, a lo largo de la historia, irán jugueteando alrededor de la niña, ocultándose en lugares insospechados, o simplemente pasando el rato.	
Sobre el autor/ ilustrador: Oliver Jeffers es un autor e ilustrador de 48 años, alguien bastante joven y con mucho talento. El nació en Australia, pero cuando era niño, se mudó a Irlanda, y ahora en vez de escuchar leyendas sobre serpientes arcoíris, escucha sobre duendes que esconden ollas de oro.	
Portada del libro 	
Fotografía del autor/ Ilustrador	

Él es un gran ilustrador, por lo que le encanta que en sus historias quienes más hablen sean los dibujos y no tanto las palabras. Además, también le encanta usar fotos y pinturas para hacer collages, los mismos que usa en sus obras.



Análisis de la obra

- Las guardas nos muestran el antes y el después de la niña finalmente encontrando un fantasma.
- “No he tenido visitas en mucho tiempo” es una frase cómica que usa el contrapunto, pues justo en la escalera hay un fantasma.
- “Pero yo no he encontrado ninguno” es otro uso del contrapunto, pues los fantasmas reaccionan a ella escondiéndose bajo la mesa y haciendo un gesto de silencio, enfatizando el hecho de que están jugando con ella.
- Se implica que la niña si puede escuchar a los fantasmas, y estos arrastran cadenas para que ella los oiga.
- En el baño hay un fantasma jugando a asustarse a sí mismo y la toalla es el camuflaje de otro de los fantasmas.
- “¿Están solo en las habitaciones donde no hay luz?” es otra burla, pues todos los fantasmas se reúnen allí. En esta misma escena hay un fantasma poseyendo el cuadro, el cual cierra los ojos cuando la niña se asoma a la habitación.
- En la noche se ve un fantasma tocando el piano y uno bebiendo té y sentado en el sillón, esto se conoce como “poltergeist” al manipular objetos físicos.
- El cliché de “monstruo debajo de mi cama” se desmonta cuando el cuento expone que cuando se revisa bajo la cama, los fantasmas se escondían fuera de ella.
- En la guarda del final, la niña logra ver al fantasma de la taza, lo que implica que logró verlo al estar haciendo un poltergeist, por lo que en realidad no lo vio, solo vio la taza flotando.
- Este libro-álbum cuenta con una página en papel pergamino intercalada con cada página normal, diseñada para reinterpretar las escenas agregando a los fantasmas.
- El texto está escrito en prosa y la narración se lleva en primera persona desde la perspectiva de la niña

- Las ilustraciones, en su mayoría, se encuentran en el verso del libro, mientras que el texto se encuentra en el recto, sin embargo, también hay ilustraciones de página doble donde el texto se acomoda a estas.
- Las ilustraciones se componen de fotografías reales de espacios de una antigua mansión en blanco y negro, donde se superponen dibujos de la niña en un estilo caricaturesco donde dominan los colores amarillo y azul.
- Las páginas en papel pergamino tiene estampados de fantasmas que solo se revelan al ponerlas sobre el verso del libro, superponiendo a los fantasmas sobre las escenas.
- Esta obra presenta una subversión del concepto de los fantasmas como seres aterradores y brinda una nueva perspectiva respecto a su concepto.
- Adicionalmente a ello, el estilo de superposición de páginas que maneja común en los libros álbum, lo que les brinda a los estudiantes más posibilidades sobre el formato en el que se escriben los libros.

Potencial pedagógico y/o didáctico

- Ofrecer a los niños un medio de afrontamiento de sus miedos.
- Fomentar la empatía e imaginación a través de la perspectiva de los fantasmas.
- Conocer arquitectura y ornamentación antigua.
- Interpretar las capas de significado a través de la lectura de contrapunto entre el código visual y escrito.
- Reconocer estructuras humorísticas a través de la ironía en el contrapunto.

INFORMACIÓN GENERAL DE LA ACTIVIDAD

INSTITUCIÓN EDUCATIVA:	Instituto Pedagógico Nacional	FECHA:	10 de marzo de 2026
DOCENTE EN FORMACIÓN:	David Esteban Orjuela Silva Luz Daniela Hernandez Suarez	DOCENTE TITULAR:	Fabio Pulido
GRADO:	Segundo	CURSO:	202
DURACIÓN	45 minutos	HORA:	8:55- 9:40
INFORMACIÓN ESPECÍFICA			

Objetivo general:	Fomentar la conversación literaria a través de la lectura en voz alta de un libro álbum y el diálogo post-lectura basado en preguntas abiertas que inciten a la reflexión, el pensamiento crítico y el goce literario.
Justificación y referentes teóricos	La conversación literaria es fundamental para la construcción de un sujeto lector competente, en tanto sitúa al niño en un ambiente amigable que facilite la reflexión compartida. Pues en medio de estos espacios, los niños desarrollan debates rápidos y dialogan enérgicamente, y es trabajo del maestro mediado mantener una estructura de orden a la par que participa en dicha conversación (Chambers, 2007). De esta forma se busca que los niños se hagan lectores y comunicadores activos, a través de la valoración positiva de sus ideas, pues es común que aprendan a guardar sus opiniones de los adultos, quienes comúnmente la categorizan como erróneas (Chambers, 2007).
Ambiente de lectura:	La planeación se desarrollará en la sala infantil de la biblioteca Inés Elvira Castaño en el IPN. Se despejará la sala y se organizarán las sillas en forma de medialuna mirando hacia la silla del maestro mediador. Se ubicará el televisor de la sala junto al maestro para presentar información relevante (fotos de los autores, portada del libro, audiovisuales de apoyo para el momento previo a la lectura).

PLANEACIÓN			
Duración	Momento y actividad	Descripción	Recursos
10 MINUTOS	Organización del grupo y desplazamiento – acuerdos de lectura – preparación de la lectura MOMENTO 1	Los maestros en formación trasladarán a los niños desde su respectivo salón a la biblioteca de la institución, donde se les pedirá a los niños organizarse en media luna con el fin de que todos los niños puedan alcanzar a visualizar la ilustración del libro. Posteriormente se recordarán los acuerdos que se tienen para este momento de lectura (no gritar, no interrumpir, ni molestar a nuestro compañero y levantar mi mano si quiero hablar o aportar algo frente a la lectura) y se iniciará la mediación lectora con un juego llamado ¿Qué soy? Donde los maestros describiremos un objeto perteneciente a una vieja mansión sin decirlo explícitamente y los niños deberán adivinar que es, en la última ronda el objeto a adivinar será un fantasma. Se harán 3 rondas en total.	• Televisor • Imágenes de objetos antiguos (Chimenea, Tetera, fantasma)

12 MINUTOS	Lectura de la obra MOMENTO 2	Los maestros talleristas darán inicio al momento de lectura. Primero se hará la presentación del autor, emitiendo sus fotografías en el televisor, contándoles a los niños algunos datos importantes de sus vidas con el apoyo de una fotografía. Posteriormente se iniciará la lectura en voz alta del texto “Hay un fantasma en esta casa”	• Televisor • Imágenes del autor e ilustrador • Cuento “Hay un fantasma en esta casa”
20 MINUTOS	Conversación literaria MOMENTO 3	Al finalizar la lectura se iniciará la conversación literaria retomando elementos de las ilustraciones como también preguntas que ayudaran hacer inferencias, crear hipótesis, deducciones y comentar sobre lo que cada uno de los niños considere, para esto se plantearan las siguientes preguntas: • ¿Hubo algo que les gustara en este libro? • ¿Hubo algo que les disgustara?, • ¿Hubo algo que les impresionara?, • ¿Notaron que hubiera algo que pasara varias veces? • ¿Por qué creen que la niña nunca pudo ver un fantasma antes? • ¿Creen que los fantasmas se escondían a propósito de ella? • ¿Qué parte del libro los llevó a creer eso? • ¿Ustedes creen que los fantasmas se estén comportando como fantasmas? ¿Cómo se comporta un fantasma? • ¿Alguna vez un familiar les ha contado que ha visto un fantasma? ¿Cómo fue? • ¿Les tiene miedo a los fantasmas? ¿Por qué? • Si ustedes fueran fantasmas ¿Cómo se divertirían en esa mansión?	

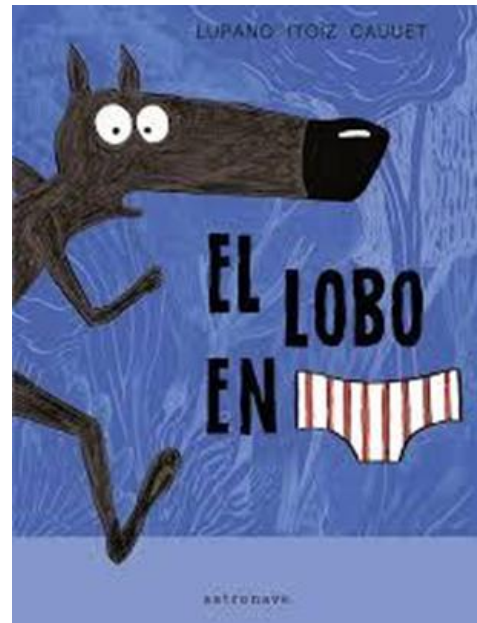
Bibliografía:

Chambers, A. (2007). Dime. Los niños, la lectura y la conversación. Fondo de cultura económica.

Observaciones:

Anexo C5: Planeación 'El lobo en calzoncillos'

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
FORMATO DE PLANEACIÓN
OBRA LITERARIA**

OBRA LITERARIA		
Título:	El lobo en calzoncillos	Portada del libro 
Autor:	Wilfrid Lupano e ilustrado por Mayana Itoiz	
Año:	2018	
Editorial:	Astronave	
Reseña: Todos en el bosque se preparaban para la llegada del feroz lobo, quien ya se había comido a tres cerditos, aullaba todas las noches y se le veía feroz. Los animales vendían protección anti-lobos, comida repelente e incluso daban clases de defensa personal, pero enorme fue su sorpresa cuando el lobo, desfilando unos calzoncillos rayados, bajó al bosque y se paseó calmadamente. Todos le reclamaron por su actuar y el lobo les explicó que todo era a causa de poner su trasero en el frío suelo por las noches, a causa de ello, una anciana búho le regalo los calzoncillos. Sin embargo todos se enojaron con él por no ser el monstruo que creía que era. Frecuentemente, los cuentos infantiles nos acercan a personajes con roles muy claros; por ejemplo, el lobo que en muchas ocasiones es el villano y el resto de los animales son las presas. Pero en “el lobo en calzoncillos” del autor Wilfrid Lupano y la ilustradora Mayana Itoiz, desafían ese estereotipo y nos presentan que las cosas no siempre son lo que parecen .Esta historia divertida impredecible nos invita a reflexionar sobre cómo siempre se etiqueta a las personas “el lobo” sin brindarle el beneficio de la duda ya que nos cerramos a conocer lo que realmente es el sujeto y nos guiamos por los juicios de valor que tenemos de ellos. Así mismo podemos destacar la instrumentación de estos estereotipos ya que la mayoría de las		

historias que tienen un lobo se le menciona como un animal malvado que debe estar alejado de uno porque se lo puede comer o se lo llevara causando así una moraleja de obediencia en los jóvenes lectores.	
Sobre el autor/ ilustrador: Wilfrid Lupano nacido en Nantes en 1971, es uno de los guionistas más influyentes de Francia se formó en literatura e inglés, su estilo se caracteriza por un equilibrio entre humor y el compromiso social ya que él no teme hablar de temas complejos pero él siempre los aborda con una humanidad profunda y, a menudo, con un toque de sátira mordaz. Datos curiosos • Su verdadera escuela fue el rol y el trabajo en bares, donde desarrolló un oído agudo para el diálogo y el comportamiento humano. • Lupano no solo escribe para entretener. Forma parte de The Ink Link, una asociación de dibujantes y guionistas que utilizan el cómic como herramienta de cambio social • Mayana Itoiz destacada ilustradora y autora de cómics francesa, nacida en Baona en 1978 su estilo se caracteriza por ser expresivos, coloridos y dinámicos ya que tiene una habilidad especial para dotar de mucha humanidad y humor a los personajes y animales que retrata. Datos curiosos • Trabaja frecuentemente con el guionista Wilfrid Lupano (su pareja). • La idea nació de un dibujo que hizo para sus propios hijos para que no le tuvieran miedo al lobo de los cuentos.	Fotografía del autor/ Ilustrador  
Análisis de la obra • En este álbum predominan secuencias de acciones en retículas de viñetas repletas de diálogos de fondo, sin embargo también cuenta con ilustraciones a doble página. • El libro presenta una relación de texto e ilustraciones de tipo complementaria, expansiva y siléptica, pues en cada página la	

relación puede variar notablemente, evidenciado tanto en la composición de las ilustraciones como en la cantidad de personajes presentes en la escena.

- En muchas ocasiones la composición visual se asemeja a la distribución de viñetas de un cómic, del mismo modo que parte del texto flota cerca del personaje que está hablando como si fueran burbujas de diálogo.
- Las ilustraciones poseen un color predominante, tanto del fondo como el de los animales, el cual cambia para representar las emociones que están sintiendo. Los árboles, hojas y pasto cambian de verde a azul, amarillo y rojo para denotar paz, miedo y peligro respectivamente, y los personajes se ponen rojos para mostrar ira y grises (pálidos) para el miedo.
- Los personajes van cambiando sus prejuicios contra el lobo a medida que este les explica la situación, y quienes sacaban beneficio de ello se ven frustrados por no poder seguir aprovechando la situación.
- El libro satiriza en gran manera las acciones de la sociedad humana frente a la discriminación como forma de humor.
- De la misma forma, subvierte las expectativas del lector al inferir que quien asesinó a los tres cerditos fue la ardilla, el cual era uno de los motivos del miedo de los animales.
- El estilo artístico de la obra es una caricaturización de los animales, siendo estos antropomórficos, y usando una paleta de color vibrante, con muy poco manejo de sombras, similar a otros libros recientes como “La ovejita que vino a cenar” de Steve Smallman.

Potencial pedagógico y/o didáctico

- Manejo de la autopercepción y la imagen pública.
- Cuestionar los prejuicios adquiridos por su entorno.
- Favorece el análisis de la discriminación y el juicio colectivo.
- Permite trabajar la noción de comunidad y responsabilidad social.
- Combina texto e imagen siguiendo esquemas de cómics en una relación complementaria, expansiva y siléptica, y permite analizar cómo la imagen amplía y/o contradice el texto.
- Análisis del estilo gráfico de personajes caricaturizados y las capas de subtexto de las ilustraciones.

INFORMACIÓN GENERAL DE LA ACTIVIDAD

INSTITUCIÓN EDUCATIVA:	Instituto Pedagógico Nacional	FECHA:	10 de marzo de 2026
DOCENTE EN FORMACIÓN:	David Esteban Orjuela Silva Luz Daniela Hernandez Suarez	DOCENTE TITULAR:	Fabio Pulido

GRADO:	Segundo	CURSO:	201
DURACIÓN	45 minutos	HORA:	9:40- 10:25
INFORMACIÓN ESPECÍFICA			
Objetivo general:	Fomentar la conversación literaria a través de la lectura en voz alta de un libro álbum y el diálogo post-lectura basado en preguntas abiertas que inciten a la reflexión, el pensamiento crítico y el goce literario.		
Justificación y referentes teóricos	La conversación literaria es fundamental para la construcción de un sujeto lector competente, en tanto sitúa al niño en un ambiente amigable que facilite la reflexión compartida. Pues en medio de estos espacios, los niños desarrollan debates rápidos y dialogan enérgicamente, y es trabajo del maestro mediado mantener una estructura de orden a la par que participa en dicha conversación (Chambers, 2007). De esta forma se busca que los niños se hagan lectores y comunicadores activos, a través de la valoración positiva de sus ideas, pues es común que aprendan a guardar sus opiniones de los adultos, quienes comúnmente la categorizan como erróneas (Chambers, 2007).		
Ambiente de lectura:	La planeación se desarrollará en la sala infantil de la biblioteca Inés Elvira Castaño en el IPN. Se despejará la sala y se organizarán las sillas en forma de medialuna mirando hacia la silla del maestro mediador. Se ubicará el televisor de la sala junto al maestro para presentar información relevante (fotos de los autores, portada del libro, audiovisuales de apoyo para el momento previo a la lectura).		

PLANEACIÓN			
Duración	Momento y actividad	Descripción	Recursos
12-15 MINUTOS	Organización del grupo y desplazamiento – acuerdos de lectura – preparación de la lectura MOMENTO 1	Los maestros en formación trasladarán a los niños desde su respectivo salón a la biblioteca de la institución, donde se les pedirá a los niños organizarse en media luna con el fin de que todos los niños puedan alcanzar a visualizar la ilustración del libro. Posteriormente se recordarán los acuerdos que se tienen para este momento de lectura (no gritar, no interrumpir, no molestar a su compañero y levantar mi mano si quieren hablar o aportar algo frente a la lectura) y se iniciará la mediación lectora con la canción “juguemos en el bosque” Todos los jugadores se toman de la mano y hacen un círculo, empiezan a	• Canción “juguemos en el bosque”

		cantar: Juguemos en el bosque, mientras el lobo no está. Juguemos en el bosque, mientras el lobo no está. - ¿El Lobo está? - ¡Me estoy poniendo los calzoncillos! Juguemos en el bosque, mientras el lobo no está. Juguemos en el bosque, mientras el lobo no está. - ¿El Lobo está? - ¡Me estoy poniendo la camiseta! Los participantes cantan en ronda y hacen preguntas al "lobo" que está en el centro. El "lobo" va contestando hasta que está totalmente listo. El juego continúa hasta llegar el momento en el que el lobo coge las llaves de su casa y sale a buscar a los niños que están jugando.	
12 MINUTOS	Lectura de la obra MOMENTO 2	Los maestros talleristas darán inicio al momento de lectura para esto primero se hará la presentación del autor, emitiendo sus fotografías en el televisor, contándoles a los niños algunos datos importantes de sus vidas con el apoyo de una fotografía. Posteriormente se iniciará la lectura en voz alta del texto "El lobo en calzoncillos".	• El televisor • Imágenes del autor e ilustrador • Cuento "El lobo en calzoncillos"
20 MINUTOS	Conversación literaria	Al finalizar la lectura se iniciará la conversación literaria retomando elementos de las ilustraciones como también preguntas que ayudarán hacer inferencias, crear hipótesis, deducciones y comentar sobre lo que cada uno de los niños considere, para esto se plantearán las siguientes preguntas:	

	MOMENTO 3	• ¿Hubo algo que les gustara en este libro? • ¿Hubo algo que les disgustara?, • ¿Hubo algo que les impresionara?, • ¿Notaron que algo se repetía varias veces? ¿Qué parte del cuento les hace pensar eso? ¿Había algo diferente entre cada vez? • ¿Cómo creen que era la vida de los animales antes de que llegara el lobo? ¿A qué se dedicaban? • ¿Cómo es que los científicos sabían tanto del lobo si nunca lo habían visto? • ¿Por qué creen que tanta gente vendía cosas relacionadas con el lobo? • ¿Por qué creen que todos los animales pensaban que el lobo se había comido a los tres cerditos?	
--	-----------	--	--

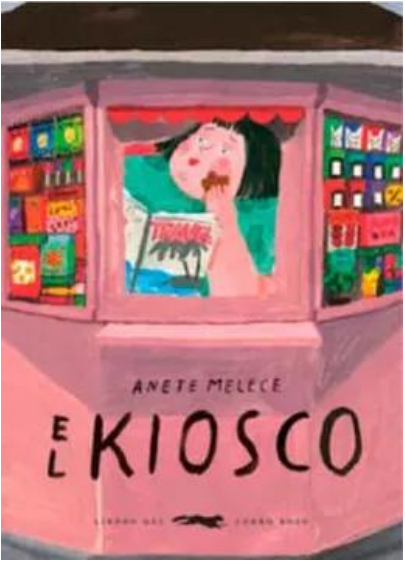
Bibliografía:

Chambers, A. (2007). Dime. Los niños, la lectura y la conversación. Fondo de cultura económica.

Observaciones:

Anexo D6: Planeación “El kiosco”

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL FORMATO DE PLANEACIÓN

OBRA LITERARIA		
Título:	El Kiosco	Portada del libro 
Autor:	Anete Melece	
Año:	2021	
Editorial:	Zorro rojo	
Reseña: Este libro nos cuenta la historia de Olga, una mujer que ha pasado la mayoría de su vida trabajando en un pequeño Kiosco, y debido a una vida sedentaria causada por su trabajo y exceso de dulces, queda totalmente atrapada en el Kiosco. Su único contacto con el mundo exterior son sus clientes y las revistas de viaje que lee, gracias a eso sueña con ver el atardecer en el mar. Sin embargo, esto es solo un sueño, pues Olga ha engordado tanto que no puede escapar de su kiosco. Después, un robo inesperado le hace arrancar el kiosco de sus cimientos, por lo cual no puede moverse con libertad por la ciudad mientras sigue atrapada en el kiosco. Un tropezón con la correa de un perro la hace caer al río y Flotar hasta la playa, donde finalmente encuentra el sitio al que tanto anhelaba ir. Este libro nos sirve como una parábola sobre el miedo al cambio, ya que todo ser humano tiene miedo a estos, porque quedamos en una encrucijada sobre qué nos puede pasar, sí puede ser buena o mala. Eso hace que muchas personas decidamos quedarnos ahí, ya que se vuelve nuestra zona de confort, así mismo la obra aborda temas muy profundos como la monotonía o la insatisfacción, haciéndolo en un tono optimista y en una situación cómica.		
Sobre el autor/ ilustrador: Anete Melece es una destacada animadora e ilustradora nacida en Letonia en 1983. Es reconocida internacionalmente por su habilidad para combinar narrativas cinematográficas con el arte del libro ilustrado, pero así mismo por el uso de técnicas mixtas, combinando pintura acrílica y lápices de		Fotografía del autor/ Ilustrador

colores para crear escenas vibrantes y personajes con gran expresividad.

Datos Curiosos

- Es dibujante de cómics
- La historia del kiosco surgió primero como un cortometraje animado en 2013 el cual recibió más de 20 premios internacionales.
- La idea nació de su propia experiencia cuando se sentía “atrapada” o estancada cuando trabaja en una agencia de publicidad.
- Sus libros han sido traducidos a más de diecisiete idiomas



Análisis de la obra

- La portada es una imagen del kiosco vista desde afuera, sin embargo, tiene un agujero donde se puede ver a Olga.
- Dicho agujero va hacia las guardas, donde se ve el interior del kiosco y el estilo de vida de Olga, quien tiene un sillón-inodoro y un lavamanos, dando a entender que no necesita salir del lugar.
- A Olga se le ve feliz haciendo su rutina de trabajo, sin embargo, su expresión se hace triste cuando ve pasar un bus de turistas, pues a ella le gustaría poder viajar fuera del kiosco.
- Hay medicamentos abiertos sobre la cisterna del sillón, lo que indica que Olga tiene problemas de salud.
- Olga derriba el kiosco con su peso, pero en vez de salir, lo levanta y se desplaza con él, dando a entender que el kiosco es todo su mundo.
- Olga se encuentra flotando en el océano, sin embargo, se le ve feliz, esto simboliza un cambio en el contexto que rodea su mundo.
- Olga termina instalándose en la playa, aunque no viaja muy lejos, pues se sigue encontrando con algunos de sus conocidos, como el hombre corredor. Esto indica que su vida no se derrumbó, sino que mantiene cosas importantes para ella pese al cambio.
- Esto también se evidencia en el kiosco, pues ahora tiene una decoración de helado donde iba su anuncio de kiosco
- El hecho de que Olga al final pueda desplazarse simboliza que ha comenzado a tener control sobre su vida.
- La guarda del final es un contraste con la inicial, pues la puesta de sol que ve ya no está en una revista, sino en la realidad.
- El cuento está narrado en tercera persona desde la perspectiva del narrador omnisciente.
- El texto está escrito en prosa y en pequeñas frases.
- Las ilustraciones están hechas en pintura, con un uso de los colores cálidos en un estilo caricaturesco y expresivo.
- La relación de las ilustraciones con el texto es complementaria y expansiva, puesto que las imágenes tienen detalles que no están presentes en el texto y aportan matices y nuevas interpretaciones a los sucesos de la historia.
- Este es un libro con una temática basada en la recuperación de la independencia, el anhelo por la libertad y el aprovechamiento de las oportunidades, todo narrado a través de la comedia.

Potencial pedagógico y/o didáctico

- Usar la imaginación como forma de explorar el mundo.
- Desarrollar la capacidad de soñar y proyectarse más allá de las limitaciones físicas.

- Interpretar imágenes y construir significados a partir de elementos visuales.
- Reconocer estilos artísticos en la ilustración infantil.

INFORMACIÓN GENERAL DE LA ACTIVIDAD

INSTITUCIÓN EDUCATIVA:	Instituto Pedagógico Nacional	FECHA:	17 de marzo de 2026
DOCENTE EN FORMACIÓN:	David Esteban Orjuela Silva Luz Daniela Hernandez Suarez	DOCENTE TITULAR:	Fabio Pulido
GRADO:	Segundo	CURSO:	203
DURACIÓN	45 minutos	HORA:	7:45- 8:30

INFORMACIÓN ESPECÍFICA

Objetivo general:	Fomentar la conversación literaria a través de la lectura en voz alta de un libro álbum y el diálogo post-lectura basado en preguntas abiertas que inciten a la reflexión, el pensamiento crítico y el goce literario.
Justificación y referentes teóricos	La conversación literaria es fundamental para la construcción de un sujeto lector competente, en tanto sitúa al niño en un ambiente amigable que facilite la reflexión compartida. Pues en medio de estos espacios, los niños desarrollan debates rápidos y dialogan enérgicamente, y es trabajo del maestro mediado mantener una estructura de orden a la par que participa en dicha conversación (Chambers, 2007). De esta forma se busca que los niños se hagan lectores y comunicadores activos, a través de la valoración positiva de sus ideas, pues es común que aprendan a guardar sus opiniones de los adultos, quienes comúnmente la categorizan como erróneas (Chambers, 2007).
Ambiente de lectura:	La planeación se desarrollará en la sala infantil de la biblioteca Inés Elvira Castaño en el IPN. Se despejará la sala de modo que los niños se sienten en el suelo organizados en forma de medialuna mirando hacia la silla del maestro mediador. Se ubicará el televisor de la sala junto al maestro para presentar información relevante (fotos de los autores, portada del libro, audiovisuales de apoyo para el momento previo a la lectura).

PLANEACIÓN

Duración	Momento y actividad	Descripción	Recursos
12-15 MINUTOS	Organización del grupo y desplazamiento – acuerdos de lectura – preparación de la lectura MOMENTO 1	Los maestros en formación trasladarán a los niños desde su respectivo salón a la biblioteca de la institución, donde se les pedirá a los niños organizarse en media luna con el fin de que todos los niños puedan alcanzar a visualizar la ilustración del libro. Posteriormente se les recordarán los acuerdos para el momento de lectura (no gritar, no interrumpir, ni molestar a nuestro compañero y levantar mi mano si quiero hablar o aportar algo frente a la lectura) y se iniciará la mediación lectora con unas adivinanzas. • Tengo rejas sin ser cárcel, tengo techo sin ser casa, y en mi interior un prisionero ¿Quién es? La jaula • Soy chiquitito y nado sin cesar vivo en el río y también en el mar ¿Quién es? El pez • Jamás sale de su casa, aunque es buena viajera, pues viaja por el mar y viaja por la tierra ¿Quién es? La tortuga	• Televisor • Adivinanzas
12 MINUTOS	Lectura de la obra MOMENTO 2	Los maestros talleristas darán inicio al momento de lectura para esto primero se hará la presentación del autor, emitiendo sus fotografías en el televisor, contándoles a los niños algunos datos importantes de sus vidas con el apoyo de una fotografía. Posteriormente se iniciará la lectura en voz alta del texto “El Kiosco”.	• Televisor • Imágenes del autor • Cuento “El Kiosco”.
20 MINUTOS	Conversación literaria MOMENTO 3	Al finalizar la lectura se iniciará la conversación literaria retomando elementos de las ilustraciones como también preguntas que ayudaran hacer inferencias, crear hipótesis, deducciones y comentar sobre lo que cada uno de los niños considere, para esto se plantearan las siguientes preguntas: • ¿Hubo algo que les gustara en este libro? ¿Qué cosa? • ¿Qué les llamó especialmente la atención? • ¿Hubo algo que les disgustara? ¿Qué cosa? • ¿Hubo algo que les pareciera extraño? ¿Qué cosa? • ¿Porque cree que Olga no podía salir del kiosco? ¿Qué parte del libro les hizo pensar eso?	

		• ¿A dónde creen que quería ir Olga? ¿Qué parte del libro les hizo pensar eso? • Cuando Olga derribó el kiosco, ¿Porque creen que ella no se salió? • ¿A dónde cree que irá Olga ahora que puede caminar con su kiosco? • ¿Creen que Olga se va a quedar a vivir para siempre en la playa? ¿Por qué?	
--	--	---	--

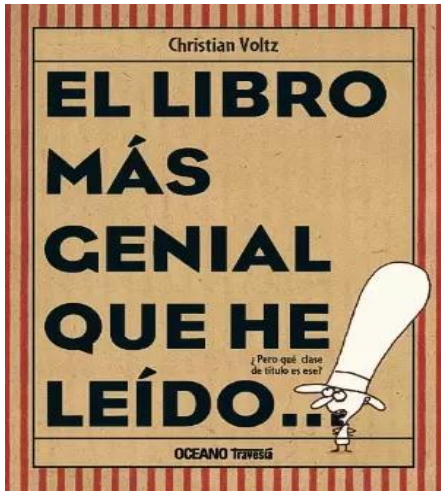
Bibliografía:

Chambers, A. (2007). Dime. Los niños, la lectura y la conversación. Fondo de cultura económica.

Observaciones:

Anexo D7: Planeación “El libro más genial que he leído”

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
FORMATO DE PLANEACIÓN**

OBRA LITERARIA		
Título:	El libro más genial que he leído	Portada del libro
Autor:	Christian Voltz	
Año:	2011	
Editorial:	Océano travesía	
Reseña: Un niño se muestra incordiando desde la portada del libro, pues se encuentra a la expectativa causada por un título tan llamativo, sin embargo, se empieza a desesperar porque la historia tarda en iniciar. Cuando la historia de una niña pirata inicia, el niño se ve contento. Sin embargo, a medida que se va desarrollando la historia, el niño va encontrándose con lo que cree que es un sinsentido. Harto de esa situación, confronta al escritor, hasta que este último, para calmar al niño, decide integrarlo a la historia de la niña pirata como su interés romántico. Finalmente, el niño considera que, en efecto, este es el libro más genial que ha leído. Este libro juega con la meta narrativa, ya que el personaje del niño es consciente de que existe un libro y un autor, sin embargo, no es consciente de su propia condición. Se la pasa discutiendo directamente con el autor o lector sobre lo que está pasando, de modo que la historia trata de cómo un personaje y el autor construye la propia historia que se está leyendo. Es un libro que subvierte las expectativas del lector y juega con lo absurdo de modo que lo pueden disfrutar los niños. El libro cuenta con la técnica artística reconocible de Voltz, ya que todas sus ilustraciones están hechas con objetos encontrados “alambres, cartones, piezas de metal y materiales desestructurados” que obran vida mediante la integración de fotografías y dibujos.		
Sobre el autor/ ilustrador: Es un reconocido autor e ilustrador de literatura infantil y juvenil se distingue por crear personajes y escenarios utilizando alambres, botones, trozos de madera, corchos, tornillos y otros materiales de desecho. Sus obras suelen combinar humor, poesía y una estética minimalista que invita a los		Fotografía del autor/ Ilustrador

lectores a "ver más allá de lo aparente" Estudió en la escuela de artes decorativas de Estrasburgo bajo la tutela del ilustrador Claude Lapointe. Ha colaborado estrechamente con editoriales francesas como Rouergue y, en el ámbito hispanohablante, sus obras suelen ser publicadas por Kalandraka, Océano Travesía y Loguez

Datos curiosos

- Además de libros, trabaja en la realización de películas de animación y carteles
- No usa pegamento para crear sus personajes, ya que suele articular las piezas con alambre sobre un fondo plano permitiendo así mover brazos, piernas o los ojos logrando así capturar diferentes expresiones antes de tomar la fotografía final que aparecerá en el libro.



Análisis de la obra

- En la portada aparece el personaje niño hablando del propio título, esto es una abstracción de la historia por su parte, pues da la ilusión de que puede moverse por el libro sin restricciones.
- El niño se queja de que el título volviera a aparecer en la página dedicada a este, haciendo cuestionar al lector de su utilidad real.
- El niño aparece en la página de agradecimientos, indicando que la historia se tarda en iniciar, rompiendo las expectativas sobre el orden estandarizado de las partes del libro.
- El niño jala la ilustración del recto haciendo parecer que puede pasar las páginas por sí mismo.
- El gato que acompaña al niño se ofende y se marcha de la historia por sentirse identificado con el gato del cuento de la niña pirata, al que le quitaron la cola.
- Se ve como el niño ojea la ilustración de la página anterior, dando una idea de la forma en la que conviven ambos espacios de ficción.
- La palabra "brincava" está tachada y corregida, pero pasa desapercibida hasta que el niño lo recalca en la siguiente página e indica regresar a la página anterior para verlo, dando a entender que él comprende bien las implicaciones de la correcta escritura de la historia.
- Se ve un boceto al que se le van poniendo los objetos reales, dando a entender la forma en la que el autor crea las ilustraciones.
- En ese mismo panel, uno de los enanos está estornudando, pues siente frío porque el autor aún no le ha puesto su gorro de material recuperado.
- El sombrero del niño va transformándose en un objeto de material recuperado mientras que la historia vuelve a comenzar, dando a entender que el autor está integrando al niño a la historia.

- El niño, tras conseguir novia, pasa de página, dando a entender que sigue siendo capaz de viajar a través de la obra para comunicarle al lector que ahora sí está de acuerdo con el título.
- En la tapa trasera, el niño aparece reclamando que la última letra se está cayendo, demostrando que a pesar de que ha terminado la historia, él se sigue preocupando por su calidad.
- Este es un libro que basa su humor en la metaficción, pues sus personajes principales son tanto el niño consciente de la historia, como el autor de esta.
- La propuesta artística del autor consiste en usar material recuperado para dar forma y textura a sus imágenes, en este libro, se juega con las páginas de material y las que están en blanco, como espacios diferenciados.
- La voz narrativa se comparte entre el autor y el niño, pero mientras que la del autor está en tercera persona, la del niño consiste en diálogos que él comunica tanto al autor, como a los lectores.
- Esta obra es una divertida sátira sobre cómo un lector puede comunicarle al autor sus opiniones sobre la obra, diferenciándose de los lectores comunes dado que él lo hace mientras la historia está en construcción. Esto brinda una nueva perspectiva en los niños sobre su propia relación con los libros.

Potencial pedagógico y/o didáctico

- Permitir que los niños cuestionen lo que leen
- Producir cuentos “absurdos” o creativos
- Apremiar el proceso de construcción de un relato
- Desarrollar la lectura multimodal

INFORMACIÓN GENERAL DE LA ACTIVIDAD

INSTITUCIÓN EDUCATIVA:	Instituto Pedagógico Nacional	FECHA:	24 de marzo del 2026
DOCENTE EN FORMACIÓN:	Luz Daniela Hernandez Suarez David Esteban Orjuela Silva	DOCENTE TITULAR:	Fabio
GRADO:	Segundo	CURSO:	203
DURACIÓN	60 minutos	HORA:	7:50-8:50 a.m.
INFORMACIÓN ESPECÍFICA			
Objetivo general:	Fomentar la conversación literaria a través de la lectura en voz alta de un libro álbum y el diálogo post-lectura		

	basado en preguntas abiertas que inciten a la reflexión, el pensamiento crítico y el goce literario.
Justificación y referentes teóricos	La conversación literaria es fundamental para la construcción de un sujeto lector competente, en tanto sitúa al niño en un ambiente amigable que facilite la reflexión compartida. Pues en medio de estos espacios, los niños desarrollan debates rápidos y dialogan enérgicamente, y es trabajo del maestro mediado mantener una estructura de orden a la par que participa en dicha conversación (Chambers, 2007). De esta forma se busca que los niños se hagan lectores y comunicadores activos, a través de la valoración positiva de sus ideas, pues es común que aprendan a guardar sus opiniones de los adultos, quienes comúnmente la categorizan como erróneas (Chambers, 2007).
Ambiente de lectura:	La planeación se desarrollará en la sala infantil de la biblioteca Inés Elvira Castaño en el IPN. Se despejará la sala de modo que los niños se sienten en el suelo organizados en forma de medialuna mirando hacia la silla del maestro mediador. Se ubicará el televisor de la sala junto al maestro para presentar información relevante (fotos de los autores, portada del libro, audiovisuales de apoyo para el momento previo a la lectura).

PLANEACIÓN			
Duración	Momento y actividad	Descripción	Recursos
12-15 MINUTOS	Organización del grupo y desplazamiento – acuerdos de lectura – preparación de la lectura MOMENTO 1	Los maestros en formación trasladarán a los niños desde su respectivo salón a la biblioteca de la institución, donde se les pedirá a los niños organizarse en media luna con el fin de que todos los niños puedan alcanzar a visualizar la ilustración del libro. Posteriormente se les recordarán los acuerdos para el momento de lectura (no gritar, no interrumpir, ni molestar a nuestro compañero y levantar mi mano si quiero hablar o aportar algo frente a la lectura) y se iniciará la mediación lectora preguntando a los niños de qué creen que va a tratar el cuento, para esto, ellos deberán iniciar su historia con “Había una vez”.	● Cuento “El libro más genial que he leído”.
12 MINUTOS	Lectura de la obra MOMENTO 2	Los maestros talleristas darán inicio al momento de lectura para esto primero se hará la presentación del autor, emitiendo sus fotografías en el televisor, contándoles a los niños algunos datos importantes de sus vidas con el apoyo de una fotografía. Posteriormente se iniciará la lectura en voz alta del texto “El libro más genial que he leído”.	● Televisor ● Imágenes del autor ● Cuento “El libro más genial que he leído”.

			leído”.
20 MINUTOS	Conversación literaria MOMENTO 3	Al finalizar la lectura se iniciará la conversación literaria retomando elementos de las ilustraciones como también preguntas que ayudaran hacer inferencias, crear hipótesis, deducciones y comentar sobre lo que cada uno de los niños considere, para esto se plantearan las siguientes preguntas: • ¿Qué les llamó más la atención del cuento? ¿En qué parte del libro? • ¿Encontraron algo que nunca habías visto en un libro? • ¿De qué pensaron que se iba a tratar el libro? ¿Se parecía al cuento de verdad? • ¿Porque creen que al niño dejó de gustarle la historia? ¿Qué parte del libro les hizo pensar eso? • ¿Por qué creen que el niño no estaba hecho de material reciclado en lugar de estar dibujado? • ¿Creen que el autor podía escuchar al niño? ¿Porque creen eso? • Si ustedes estuvieran en el lugar del niño ¿Que le hubiesen pedido al autor para continuar la historia?	

Bibliografía:

Chambers, A. (2007). Dime. Los niños, la lectura y la conversación. Fondo de cultura económica.

Observaciones:

Anexo D: Planeación “No sin mis cosas preferidas”

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL FORMATO DE PLANEACIÓN

OBRA LITERARIA		
Título:	No sin mis cosas preferidas	
Autor:	Sepideh Sarihi ilustradora Julie Völk	
Año:	2021	
Editorial:	Lóguez ediciones	
Reseña:		
Una niña debe mudarse a otro país, pero sus padres le dicen que solo puede llevarse aquello que quepa en una pequeña maleta. Es entonces que ella empieza a reflexionar sobre qué cosas pueden caber en su maleta: su acuario, el patio, un peral, el conductor del autobús, su mejor amiga, el mar, etc. Ella duda y se pone melancólica, hasta que encuentra una solución, el mar. Así que decide embotellar sus cosas preferidas en recuerdos y arrojarlos al mar, de esta manera podría ir al mar desde su nuevo hogar y esperar a que regresen a ella. El lugar donde uno nace lo acompaña a uno a lo largo de la vida, por los recuerdos que construimos por lo que le ofrece este lugar donde tú empiezas a sentirte parte de esta comunidad donde, ese lugar influye en tu cultura creencias y opiniones que vas formando a lo largo de la vida pero qué pasa cuando te vas o te mudas a un lugar diferente, sientes que dejas atrás muchos recuerdos, muchas personas y que no sabes que te espera en ese lugar que te causa intriga y un poco de miedo porque esto implica dejar atrás lo que conoces y volver a empezar a sentirte parte de ese lugar.		
Sobre el autor/ ilustrador:		Fotografía del autor/ Ilustrador

Sepideh Sarihi nació en Teherán, Irán, en 1988. Su carrera se ha caracterizado por un viaje tanto físico como creativo, pasando de la escritura de guiones en su país natal a convertirse en una autora de libros álbum premiada internacionalmente en Europa. Cabe resaltar que sus libros álbum abordan temas de mudanza y resiliencia en su mayoría

Datos curiosos

- Trabajó como editora y redactora para diversas revistas.
- Colaboró activamente en la televisión infantil, creando contenido para niños en un contexto cultural rico pero complejo.

Julie Völk es una reconocida ilustradora austríaca, nacida en Viena en 1985. Es célebre por su estilo visual distintivo, que combina la delicadeza del dibujo con una narrativa emocional profunda, lo que la ha llevado a ser una de las figuras más premiadas de la ilustración contemporánea en Europa.

Datos curiosos

- Nombrada ilustradora de honor por la Organización Internacional para el Libro Juvenil.
- Reconocimiento a ilustradores jóvenes por su obra *La niña y el león*.



Análisis de la obra

- En las guardas se ven numerosas siluetas blancas dentro de un fondo amarillo, simbolizando las cosas que ya no están y dejaron un hueco en la mente del personaje.
- La niña está subida en una silla con sus padres atrás, mientras ellos están felices, la niña tiene cara de desconcierto. Esto indica que hubo una decisión tomada por sus padres, pero que iba en contra de los intereses de la niña.
- En la siguiente página se ve que estaban mirando una ventana gigante, la cual da hacia un lugar desconocido, con edificios muy diferentes. La niña está volteada, mirando a sus padres, con una cara de tristeza, dado que ella no está emocionada por la idea de mudarse.

- En la siguiente página, los edificios se van transformando en maletas a medida que se acercan a la niña, simbolizando la inminencia de su partida.
- Cuando la niña ve el mar, visualiza botellas con sus cosas preferidas adentro, dando un preámbulo a su idea para llevar sus cosas favoritas consigo.
- Se ve a la niña de tamaño gigante recorriendo la ciudad hacia el faro, dando a entender que ya ha crecido lo suficiente como para tener independencia.
- El color rojo en la maleta, la bicicleta, el faro y la silla simboliza objetos que cumplen la función de medios por los cuales ella puede llegar a sus recuerdos o viceversa.
- Este es un libro-álbum en donde todas las ilustraciones son completamente a doble página.
- Posee un estilo artístico donde se mezclan lápiz y acuarelas formando una estética minimalista, dejando la obra con formas grises y usando el color para destacar la carga emocional en ciertos objetos.
- La narrativa se cuenta en primera persona desde la perspectiva de la niña.
- El uso de las ilustraciones es principalmente de tipo expansivo, puesto que se caracteriza por ser metafórico y tener toques abstractos.
- El texto está escrito en prosa y párrafos cortos para permitir un enfoque en las imágenes.
- Esta obra es una reflexión sobre el viaje, los recuerdos y plantea el problema de apropiarse de lo intangible, todo a través de la perspectiva de una niña, quien se encuentra con dichos problemas por primera vez.

Potencial pedagógico y/o didáctico

- Identificar y expresar sus emociones (miedo, tristeza, nostalgia, apego).
- Reconocer aquello que es importante para cada niño.
- Conversaciones sobre el valor emocional de los objetos y los recuerdos.
- Comprender cómo la migración puede afectar la vida de una persona.
- Interpretar significado a partir de imágenes metafóricas.

INFORMACIÓN GENERAL DE LA ACTIVIDAD

INSTITUCIÓN EDUCATIVA:	Instituto Pedagógico Nacional	FECHA:	24 de marzo de 2026
-------------------------------	-------------------------------	---------------	---------------------

DOCENTE EN FORMACIÓN:	David Esteban Orjuela Silva Luz Daniela Hernandez Suarez	DOCENTE TITULAR:	Fabio Pulido
GRADO:	Segundo	CURSO:	202
DURACIÓN	45 minutos	HORA:	8:55- 9:40
INFORMACIÓN ESPECÍFICA			
Objetivo general:	Fomentar la conversación literaria a través de la lectura en voz alta de un libro álbum y el diálogo post-lectura basado en preguntas abiertas que inciten a la reflexión, el pensamiento crítico y el goce literario.		
Justificación y referentes teóricos	La conversación literaria es fundamental para la construcción de un sujeto lector competente, en tanto sitúa al niño en un ambiente amigable que facilite la reflexión compartida. Pues en medio de estos espacios, los niños desarrollan debates rápidos y dialogan enérgicamente, y es trabajo del maestro mediado mantener una estructura de orden a la par que participa en dicha conversación (Chambers, 2007). De esta forma se busca que los niños se hagan lectores y comunicadores activos, a través de la valoración positiva de sus ideas, pues es común que aprendan a guardar sus opiniones de los adultos, quienes comúnmente la categorizan como erróneas (Chambers, 2007).		
Ambiente de lectura:	La planeación se desarrollará en la sala infantil de la biblioteca Inés Elvira Castaño en el IPN. Se despejará la sala y se organizarán las sillas en forma de medialuna mirando hacia la silla del maestro mediador. Se ubicará el televisor de la sala junto al maestro para presentar información relevante (fotos de los autores, portada del libro, audiovisuales de apoyo para el momento previo a la lectura).		

PLANEACIÓN			
Duración	Momento actividad	y Descripción	Recursos

10 MINUTOS	Organización del grupo y desplazamiento – acuerdos de lectura – preparación de la lectura MOMENTO 1	Los maestros en formación trasladarán a los niños desde su respectivo salón a la biblioteca de la institución, donde se les pedirá a los niños organizarse en media luna con el fin de que todos los niños puedan alcanzar a visualizar la ilustración del libro. Posteriormente se les recordarán los acuerdos para el momento de lectura (no gritar, no interrumpir, ni molestar a nuestro compañero y levantar mi mano si quiero hablar o aportar algo frente a la lectura) y se iniciará la mediación lectora con una Jitanjafora que irá acompañada con unos movimientos de mano y una historia. “Imagínense niños que los maestros decidimos irnos a la playa, pero no teníamos dinero y nos tocó ponernos a trabajar armando cajas y éramos arme y arme pero era muy aburrido entonces al profe David se le ocurrió y si cantamos para que sea más divertido y empezamos. Paketume tumetata Paketume tumeta Paketume tumetata Paketume tumeta (bis2) Reunimos el dinero para ir pero imagínense no teníamos carro entonces nos tocó pedir que nos llevaran entonces empezamos a echar dedo, pero era muy aburrido entonces la profe Daniela dijo y si cantamos para que sea más rápido y empezamos Tutua tutumetata Tutua tutumeta Tutua tutumetata Tutua tutumeta (bis 2) Llegamos a la playa y hacía mucho calor y nos tocaba aplicarme bloqueador y era aplique y aplique para no quemarnos, pero nos aburrimos y se nos ocurrió	• Jitanjafora “Paketume tumetata”
---------------	---	---	---

		una idea conjunta de cantar y empezar a cantar Ayeme yeme yeme ya Ayeme yeme yeme ya Ayeme yeme yeme ya Ayeme yeme yeme ya (bis2) "	
10 MINUTOS	Lectura de la obra MOMENTO 2	Los maestros talleristas darán inicio al momento de lectura. Primero se hará la presentación del autor, emitiendo sus fotografías en el televisor, contándoles a los niños algunos datos importantes de sus vidas con el apoyo de una fotografía. Posteriormente se iniciará la lectura en voz alta del texto “No sin mis cosas preferidas ”	• Televisor • Imágenes del autor e ilustrador • Cuento “No sin mis cosas preferidas ”
25 MINUTOS	Conversación literaria MOMENTO 3	Al finalizar la lectura se iniciará la conversación literaria retomando elementos de las ilustraciones como también preguntas que ayudaran hacer inferencias, crear hipótesis, deducciones y comentar sobre lo que cada uno de los niños considere, para esto se plantearan las siguientes preguntas: • ¿Les gustó el cuento? ¿Qué cosas les gustó? • ¿Hubo algo que no les gustara? ¿Qué cosa? ¿Por qué? • ¿A dónde creen que se iba a mudar la niña? ¿Qué parte del libro les hizo pensar eso? • ¿Por qué creen que ella estaba triste? ¿Qué parte del libro les hizo pensar eso? • ¿Por qué la niña no podría encontrar cosas en su nuevo hogar para reemplazar las cosas que dejó atrás?	

		• ¿Será posible llevarse todas sus cosas favoritas en una maleta? ¿Qué cosas no podrían llevarse? • ¿Cómo podrían llevarse las cosas que no caben en la maleta?	
--	--	---	--

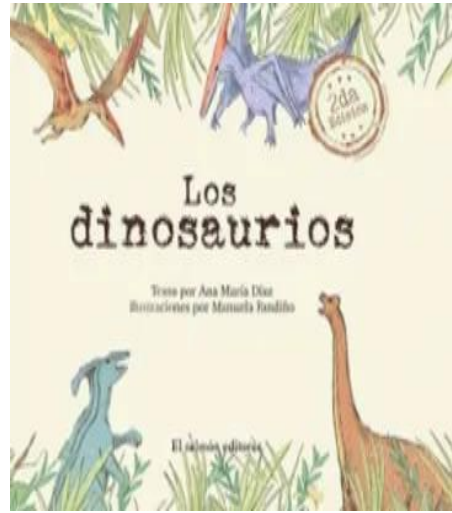
Bibliografía:

Chambers, A. (2007). Dime. Los niños, la lectura y la conversación. Fondo de cultura económica.

Observaciones:

Anexo D9: Planeación “Los dinosaurios”

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL FORMATO DE PLANEACIÓN

OBRA LITERARIA		
Título:	Los dinosaurios	Portada del libro 
Autor:	Ana María Díaz e ilustrado por Manuela Fandiño	
Año:	2016	
Editorial:	El salmon Editores	
Reseña: La historia cuenta la vida de un padre y su hijo, quienes, al llegar a casa, juegan a ser dinosaurios. Esto se hace una costumbre que repiten a lo largo de sus vidas. Sin embargo, el paso del tiempo es inevitable. A medida que pasan las páginas, los roles cambian; el padre se hace pequeño y frágil, mientras el hijo crece. Inevitablemente el padre se queda para siempre en “la historia de la siesta”. Mientras ocurre esto, el hijo cría a su propio huevo hasta que eclosiona. Ahora es el hijo quien asume el rol del padre. Sin embargo, el tiempo no perdona y él también acaba quedándose en “la historia de la siesta” junto con su padre. En el panel final se ve como ese nieto huérfano, ya adulto, tiene su propio huevo que está a punto de eclosionar. Este libro nos habla sobre el ciclo de la vida y de los saberes ancestrales algo que normalmente son temas que los padres tratan de evitar ya que les cuesta abordarlos o no saben cómo tocarlo este libro permite ser un puente para abordar estos temas que son complicados con animales que les causan mucho interés a los niños.		

Sobre el autor/ ilustrador:

Es una escritora y editora colombiana, nacida en Bogotá. Es ampliamente reconocida en el mundo cultural por haber sido catalogada por diversos medios (como El Tiempo y RCN) como la editora más joven de Colombia al momento de iniciar su carrera independiente. Fundó el salmón editorial en 2013 que nació con el objetivo de publicar libros álbum que desafíen la imaginación de los niños y traten temas profundos que a menudo los adultos evitan. La filosofía de ella es "no existen temas prohibidos para los niños, sino formas inadecuadas de abordarlos"

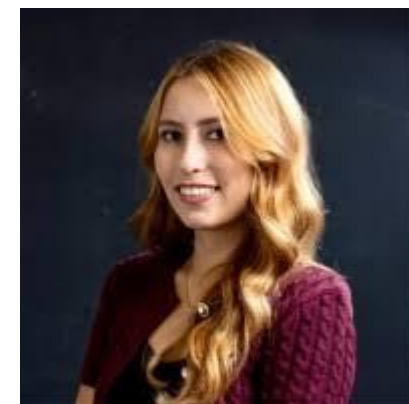
Datos curiosos

- Es docente universitaria
- Ha trabajado en grandes grupos editoriales como Penguin Random House.

Manuela es diseñadora gráfica de la Universidad Nacional de Colombia y se ha especializado en el mundo de la ilustración editorial y el diseño de personajes. Su trabajo no solo se limita a los libros, sino que se expande al diseño de marcas y proyectos visuales independientes. Ella ha sido una aliada clave para Ana Díaz, ya que su sensibilidad visual encaja perfectamente con la editorial: Hacer libros que respeten la capacidad estética de los niños.

Datos Curiosos

- Ocasionalmente dicta talleres de ilustración donde enseña a otros a encontrar su propia voz visual.
- Para ella ilustrar este libro fue un reto debido a que no se trataba de dibujar monstruos prehistóricos, sino de dibujar el amor y la memoria a través de sus formas

Fotografía del autor/ Ilustrador**Análisis de la obra**

- En las guardas hay dos pares de huellas de dinosaurios, un par es grande y el otro es pequeño, lo que implica una relación de

adulto-niño, o padre-hijo.

- En la página del título hay dos pares de huellas de zapatos, las huellas grandes son de zapatos elegantes, mientras que las pequeñas son de tenis. Adicionalmente a ello, también van en la misma dirección que las huellas de dinosaurios, lo que implica una gran similitud entre la pareja de dinosaurios y de personas.
- En una página, en el verso están los pares de zapatos desatados y desorganizados, mientras que en el recto hay un par de colas de diferentes tamaños, la implicación es que padre e hijo llegaron a casa y se relajaron jugando a los dinosaurios.
- Pese a cambiar de especie en cada página, se puede ubicar claramente tanto al padre como al hijo, pues siempre hay un dinosaurio naranja pequeño y uno morado grande.
- Cuando llega la hora de la siesta, los dinosaurios van perdiendo color y aparecen elementos de casa como la cómoda, una lámpara y la puerta, dando a entender que el juego ha finalizado por ese día.
- Aparecen dos imágenes cuadriculadas de un autobús escolar y un carro en el verso y recto respectivamente, ambos son grises y ambas imágenes están rodeadas por múltiples plantas verdes. Esto quiere comunicar que la vida de dinosaurio sigue presente incluso cuando no se encuentran juntos.
- Que el pterodáctilo ya no pueda volar es un símbolo del envejecimiento del padre, además se le ve más arrugado en cada imagen, mientras que en cada escena el braquiosaurio se hace más grande, esta escena en su conjunto representa el paso del tiempo.
- Se muestra una solitaria flor morada, representando que su padre ha muerto.
- La “historia de la siesta”, comunica al lector que el padre ya no puede seguir con las tradiciones con su hijo y prefiere descansar, hasta que inevitablemente muere, hasta que “se quedó en ella”.
- En la misma escena, el hijo aparece con un huevo que está eclosionando, lo que implica que el hijo alcanzó su momento de vida para tener hijos.
- El hijo ya ha crecido y asume el rol de su padre para jugar con su propio hijo, el cual está representado de color verde.
- El hijo sufre un deterioro gradual hasta su muerte mientras su hijo se va haciendo un adulto, repitiendo el mismo ciclo que su padre.
- En la última escena, en el verso hay solamente dos flores, una morada y una naranja, con la frase “me quedé con él”, indicando que el niño se ha reunido con su padre en la muerte.
- En esta misma escena, en el recto hay un huevo eclosionando, indicando que este ciclo generacional va a continuar.
- El libro está narrado en primera persona desde la perspectiva del hijo.
- La relación entre el texto y las ilustraciones es de carácter expansivo y complementario, pues las ilustraciones exploran más allá de lo que dice el texto usando detalles y simbolismos en las mismas.
- Este libro usa la metáfora de los dinosaurios para abordar el ciclo de vida generacional, como los hijos transmiten la cultura de sus padres, así como de la inevitable muerte.

Potencial pedagógico y/o didáctico

- Hablar de la pérdida y la memoria de los seres queridos.

- Reconocer el valor del afecto y la transmisión de recuerdos.
- Formular hipótesis sobre lo que ocurre en la historia.
- Analizar las capas de subtexto en las ilustraciones del cuento.
- Hablar sobre los dinosaurios.

INFORMACIÓN GENERAL DE LA ACTIVIDAD

INSTITUCIÓN EDUCATIVA:	Instituto Pedagógico Nacional	FECHA:	24 de marzo de 2026
DOCENTE EN FORMACIÓN:	David Esteban Orjuela Silva Luz Daniela Hernandez Suarez	DOCENTE TITULAR:	Fabio Pulido
GRADO:	Segundo	CURSO:	201
DURACIÓN	45 minutos	HORA:	9:40- 10:25

INFORMACIÓN ESPECÍFICA

Objetivo general:	Fomentar la conversación literaria a través de la lectura en voz alta de un libro álbum y el diálogo post-lectura basado en preguntas abiertas que inciten a la reflexión, el pensamiento crítico y el goce literario.
Justificación y referentes teóricos	La conversación literaria es fundamental para la construcción de un sujeto lector competente, en tanto sitúa al niño en un ambiente amigable que facilite la reflexión compartida. Pues en medio de estos espacios, los niños desarrollan debates rápidos y dialogan enérgicamente, y es trabajo del maestro mediado mantener una estructura de orden a la par que participa en dicha conversación (Chambers, 2007). De esta forma se busca que los niños se hagan lectores y comunicadores activos, a través de la valoración positiva de sus ideas, pues es común que aprendan a guardar sus opiniones de los adultos, quienes comúnmente la categorizan como erróneas (Chambers, 2007).
Ambiente de lectura:	La planeación se desarrollará en la sala infantil de la biblioteca Inés Elvira Castaño en el IPN. Se despejará la sala y se organizarán las sillas en forma de medialuna mirando hacia la silla del maestro mediador. Se ubicará el televisor de la sala junto al maestro para presentar información relevante (fotos de los autores, portada del libro, audiovisuales de apoyo para el momento previo a la lectura).

PLANEACIÓN

Duración	Momento y actividad	Descripción	Recursos
12-15 MINUTOS	Organización del grupo y desplazamiento – acuerdos de lectura – preparación de la lectura MOMENTO 1	Los maestros en formación trasladarán a los niños desde su respectivo salón a la biblioteca de la institución, donde se les pedirá a los niños organizarse en media luna con el fin de que todos los niños puedan alcanzar a visualizar la ilustración del libro. Posteriormente se recordarán los acuerdos que se tienen para este momento de lectura (no gritar, no interrumpir, ni molestar a nuestro compañero y levantar mi mano si quiero hablar o aportar algo frente a la lectura) y se iniciará la mediación lectora con unas adivinanzas las cuales serán de los personajes del libro. • Grandes y afilados colmillos, pero brazos pequeños ¡ten cuidado o te comeré de un bocado! rta// Dinosaurio • Él es bien fuerte, él es mi héroe, él ama a mamá y todos en casa ¿Quién será? Mi papa • Tengo una iglesia blanca, sin puerta y sin tranca, no entra en ella luz alguna, ni de vela, ni de sol, ni de luna. rta// El huevo	• Televisor • Adivinanzas
12 MINUTOS	Lectura de la obra MOMENTO 2	Los maestros talleristas darán inicio al momento de lectura para esto primero se hará la presentación del autor, emitiendo sus fotografías en el televisor, contándoles a los niños algunos datos importantes de sus vidas con el apoyo de una fotografía. Posteriormente se iniciará la lectura en voz alta del texto “Los dinosaurios”.	• Televisor • Imágenes del autor e ilustrador • Cuento “Los dinosaurios”
20 MINUTOS	Conversación literaria MOMENTO 3	Al finalizar la lectura se iniciará la conversación literaria retomando elementos de las ilustraciones como también preguntas que ayudarán hacer inferencias, crear hipótesis, deducciones y comentar sobre lo que cada uno de los niños considere, para esto se plantearán las siguientes preguntas: • ¿Qué les llamó especialmente la atención? • ¿Hubo algo que no les gustara? ¿Por qué? • ¿El cuento trataba de dinosaurios reales?	

		• ¿Por qué creen que solo aparecieron dinosaurios en el cuento? • ¿Cómo saben cuál dinosaurio era el padre y cuál el hijo? ¿Qué parte del libro les hizo creer eso? • ¿De dónde creen que salió el huevo? ¿Por qué? • ¿El nieto jugará a los dinosaurios con su hijo en el futuro? ¿Qué les hizo pensar eso? • ¿Alguno de los personajes le recuerda a alguien que conozcan? ¿A quién? • ¿Les gusta jugar con sus papás? ¿A qué juegan con ellos?	
--	--	--	--

Bibliografía:

Chambers, A. (2007). Dime. Los niños, la lectura y la conversación. Fondo de cultura económica.

Observaciones:

Anexo D: Diarios de campo

Anexo D1:

FECHA: Martes 3 de marzo del 2026	LUGAR: Instituto Pedagógico Nacional CURSO: 202 DOCENTE: Fabio Pulido	HORA: 8:55 AM- 9:40AM
OBSERVACIÓN: Cuando llegamos al colegio (7:40) los niños se encontraban en descanso, algunos corrían por el patio mientras otros jugaban cerca al salón, aprovechamos el tiempo para realizar la adecuación de la biblioteca infantil para llevar a cabo las intervenciones y localizar el salón del grupo. Posteriormente, llegada la hora de la intervención, nos dirigimos al salón de los niños, donde algunos al vernos se nos aproximaron, nos saludaron y nos preguntaron qué hacíamos allí y si continuaremos con las prácticas de lectura que teníamos con ellos en el 2025, cuando estaban en el curso 102. El profesor a cargo nos encomendó llenar la lista de asistencia, para esto, nos sugirió solicitar el nombre y apellido de cada estudiante que levantara la mano para hablar. Luego nos dirigimos a la sala infantil que se encuentra en la biblioteca. Al llegar, les pedimos a todos que se sentaran en el piso en media luna y procedimos con nuestra presentación como los practicantes y maestros a cargo del espacio de lectura. Les preguntamos a los niños cuántos estuvieron con nosotros el año pasado. A esto, siete niños levantaron la mano. Le preguntamos a ese grupo si creen que el libro les iba a gustar, a lo que respondieron con un enérgico '¡Sí!', luego hicimos la pregunta al resto de la clase, ellos respondieron de la misma forma, pese a mostrarse algo desconcertados durante nuestra presentación. Posteriormente, les dejamos claros los acuerdos de la clase. Luego los niños nos cuestionaron quién era la persona que estaba supervisándonos. Procedimos a explicar que era nuestra maestra de práctica, que nos estaba acompañando el día de hoy, y así empezamos con nuestra intervención. Comenzamos con la lectura del libro "Los carpinchos". Durante la lectura un niño, el niño A, se acostó y cerró los ojos. Al terminar hicimos las preguntas que estaban en nuestra planeación y procedimos a escuchar las respuestas que nos dieron, cabe resaltar que el niño A participó varias veces en la conversación literaria, dando respuestas detalladas a las preguntas. Se les preguntó si había algo que no les gustó del libro y el niño B respondió que "No me gustó porque el perro quería comerse un pollito inocente", donde el niño C le contestó "El perro solo estaba haciendo su trabajo para cuidar los pollitos de los monstruos", el niño D nos contó que él había encontrado un parecido en el libro a los		DESCRIPTORES: Disposición y ambiente para la clase. Dinámica del grupo. Comprensión infantil basada en experiencias previas. Prácticas en el aula. Dinámica del grupo. Curiosidad de los niños. Comportamientos de los niños. Juicio valorativo desde su contexto Contra argumentación infantil con conocimiento Comprensión infantil

cómics que ha leído. Procedimos a preguntarles por qué los carpinchos llegaron donde las gallinas. La niña D respondió “porque se habían desviado de donde las ovejas”, así mismo, el niño E le replicó “nooo era porque era un lugar tranquilo y podrían esconderse para que no los ‘desvivaran””. Luego les preguntamos si era un lugar seguro y mostramos la página donde el granjero se lleva una gallina. La niña F dice que “se la va a vender”, el niño G le replica “nooooo la van a matar y se la van a comer, entonces no están a salvo”. Les mostramos de nuevo las ilustraciones, el niño H dijo “que porque ya se habían llevado sus huevos”. Les mostramos que los demás ponederos sí tenían huevos, el único que no tenía era el de la gallina. El niño I “No pues es que no sé, pero yo he visto algunas películas que si las gallinas no ponen huevos pues” (hizo con las manos el gesto de muerte, se tocó el cuello y movió la cabeza hacia un lado), donde el niño J afirmó que “profe en mi finca mi papá mata a las gallinas si no ponen huevos porque dice que ya no sirven”. Les preguntamos si el libro se parece a algo de la vida real y el niño A dice “sí profe, a cuando nos tenemos que ir para otra casa”, entonces el niño I nos cuenta “sí, a mi papá”, le preguntamos el por qué, donde nos cuenta que su papá y su mamá están peleando mucho y el papá está pensando irse a vivir con su abuela, donde una compañera le replicó “tranquilo todo tiene solución en la vida, así como en el libro”. Entonces les preguntamos por qué los carpinchos se tuvieron que ir y un niño nos comenta “los carpinchos podrían llegar a acuerdos con los cazadores porque los acuerdos son importantes y no se pueden romper”. Les dimos las gracias por su apertura a la participación y finalizamos la intervención.	basada en experiencia previa Formulación de hipótesis basado en percepciones Formulación de hipótesis percepciones. Contra argumentación infantil con conocimiento Comprensión infantil basada en percepciones Comprensión infantil basada en experiencia previa Comprensión infantil basada en conocimiento previo Comprensión infantil basada en experiencia previa Comprensión infantil basada en experiencia previa Comprensión infantil complementario Argumentación infantil basada en definición
---	---

REFLEXIÓN

- Durante el primer encuentro con el grupo, hay una clara distinción en la disposición e interés por parte de los niños pertenecientes al curso 102, del cual fuimos maestros mediadores de lectura durante el 2025, frente a los nuevos.
- La disposición física del niño A, donde se acostó en el suelo y cerró los ojos, nos hizo pensar que le aburría la intervención, sin embargo, su posterior disposición a participar en la conversación nos hizo pensar que su postura no era de apatía, sino una señal de confort frente al espacio.
- El llamado a lista genera una interferencia durante la conversación literaria, consideramos apartar esta clase de dinámicas de los profesores de nuestras futuras intervenciones pedagógicas.
- Los descriptores de ‘dinámicas de grupo’ y ‘argumentación infantil’ muestran patrones relacionales entre los estudiantes. El grupo se puso expectante y animado después de ver que los niños del 102 se mostraron emocionados.
- Frente al descriptor de ‘experiencias previas’, los niños pudieron disponerse con mayor facilidad a relacionar la lectura frente a dinámicas familiares y comentarlas frente al grupo.

Anexo D2:

FECHA: Martes 3 de marzo del 2026	LUGAR: Instituto Pedagógico Nacional CURSO: 201 DOCENTE: Fabio Pulido	HORA: 9:40 AM - 10:25 AM
OBSERVACIÓN: Al terminar la intervención con el curso 202 y dejarlos en el salón correspondiente, nos dirigimos al grado 201. Los niños estaban en descanso, razón por la cual el horario se redujo algunos minutos. Cuando los niños regresaron al salón, algunos de ellos nos reconocieron, por lo cual se nos aproximaron, nos saludaron y nos preguntaron por qué estábamos allí y si continuaremos con las prácticas de lectura que teníamos con ellos en el 2025, cuando estaban en el curso 102. Posteriormente, al llegar a la biblioteca, les pedimos a todos que se sentaran en el piso en media luna y procedimos con nuestra presentación como los practicantes y maestros a cargo del espacio de lectura. Les preguntamos a los niños cuántos de ellos estuvieron con nosotros el año pasado, y seis respondieron afirmativamente. Después, les comentamos los acuerdos de clase sin dejar de lado el llamado a lista. Luego empezamos la implementación con un canto y juego tomando como referencia el libro “¿Qué te picó la hormiga de los pies a la barriga?” Al finalizar el juego que nos permitió el libro, les preguntamos a ese grupo si creen que el libro les iba a gustar, a lo que respondieron con un enérgico ‘¡Sí!’. Posteriormente, hicimos la presentación del cuento con una afirmación: Este libro tiene un monstruo, se los vamos a presentar. A lo que los niños provenientes del curso 102 responden con “¡Es el grúfalo!”. Durante el 2025, se le leyó “El grúfalo” de Julia Donaldson y Alex Scheffer en el curso 102 y el maestro David, quien leyó el cuento en dicha ocasión, fue asociado a dicho monstruo. La maestra Daniela les indica que no, el cuento no era del Grúfalo, pero sí tenía monstruos. Se procedió a leer el libro “Los secretos del abuelo sapo”. En la primera página, junto al título, se veía la cola de un animal gigante y peludo junto a un sapito. Los niños de inmediato exclamaron: “¡Es un gato, es un gato!”, a lo que el profesor David respondió: “¿Será? ¿Vamos a averiguarlo?”. Cuando el abuelo sapo estaba contando su primer secreto a sapito, se veía la cabeza de un animal entre los arbustos. Los niños empezaron a señalarlo. “Una serpiente” dijo la niña A, “No, es un camaleón” le replicó el niño B, “Es un jabalí” dijo el niño C. El profesor David les preguntó “¿Ustedes saben qué animales comen sapos?”, a lo que la niña A respondió “¿Una serpiente?”. El profesor replicó: “No solo las serpientes, nosotros también, ¿nunca han comido ancas de rana?, en Francia son un platillo muy conocido”. A lo que los niños hicieron caras y sonidos de desagrado. Al finalizar el cuento les dijimos a los niños que iniciarán la última		DESCRIPTORES: Disposición y ambiente para la clase. Comprensión infantil basada en experiencias Previas Prácticas en el aula Dinámica del grupo. Comprensión infantil basada en experiencia previa Comprensión infantil basada en percepciones. Formulación de hipótesis basada en percepciones Juicio valorativo desde su contexto

parte del taller, la cual será una evaluación muy difícil. Fue esperable el sobresalto de los niños, les dijimos que si no prestaban atención al cuento les iría muy mal. Todos estaban muy tensos hasta que el maestro David les hizo la primera pregunta: “¿Les gustó el cuento?”, todos empezaron a quejarse y a sentirse aliviados, pero rápidamente contestaron “¡Sí!” al unísono. Luego, la maestra Daniela les preguntó “¿Algo no les gustó?”, los niños respondieron “Nada”, sin embargo el niño D respondió con “Cuando el monstruo se iba a comer al abuelo sapo, pero era una hamburguesa, no un sapo”, a lo que el profesor David respondió “Bueno, podemos entrar en un debate de qué es una hamburguesa y qué es un sándwich”, a lo que la niña E contesta “Profe, la hamburguesa tiene carne, por lo que es un sándwich”, a lo que el maestro responde: “Pero el abuelo es un animal, por lo que también es carne.” La maestra Daniela hace otra pregunta: “¿El abuelo sapo era un animal venenoso?” a lo que el niño F responde “Es un sapo dorado”. El maestro David le responde: “Pero esas son ranas dardo doradas, no sapos, esos son más gordos y no son venenosos”, el niño G replica: “Depende de la especie, pero solo son las ranas”, la niña H amplía: “Sí, tienen veneno en la espalda”.	Dinámicas del grupo Comprensión infantil Basada en identificación de incongruencias Argumentación infantil basada en definición. Comprensión infantil basada en conocimiento previo Contra argumentación infantil con conocimiento. Comprensión infantil complementaria.
REFLEXIÓN • Los niños que ya habían trabajado con nosotros mantuvieron las dinámicas del curso 102 y permitieron que los demás niños se unieran al juego de identificar al maestro David como el Grúfalo, facilitando la apertura de los demás niños a nuestra propuesta pedagógica. • Para los niños, comer ranas era realmente asqueroso, pues es una práctica ajena a sus contextos, sin embargo, se ponen en el lugar de los animales y afirmando que las encontraron deliciosas. Este es un ejercicio de empatía de gran valor, pues se evidencia cómo razonan fuera de su marco personal y piensan a través de otras perspectivas. • Hay disgustos con el cuento que se centran en su concepción del manejo de las cosas cotidianas, como pensar que el abuelo sapo preparado como una hamburguesa no lo era, pues no lo consideraban como carne, un elemento fundamental para el platillo. • Los niños se dejaron llevar por la apariencia de los sapos en las ilustraciones, pensando que eran ranas dardo doradas, por lo que no distinguieron las diferencias entre los anfibios, sin embargo, es un tema que les intriga y genera cooperación y compartición de conocimientos previos.	

Anexo D3:

FECHA: Martes 10 de marzo del 2026	LUGAR: Instituto Pedagógico Nacional CURSO: 203 DOCENTE: Fabio Pulido	HORA: 7:45 AM-8:30 AM
OBSERVACIÓN: Al llegar a la institución eran las 7:15, los maestros en formación nos dispusimos a hacer los arreglos de la biblioteca infantil para disponer el espacio teniendo en cuenta las sesiones previas. Hablamos con el profesor a cargo y se decidió hacer el llamado a lista al ingreso de la sala y organizar las sillas en forma de medialuna con el fin de limitar el desorden. Posteriormente, el profesor a cargo nos pidió que esta intervención se hiciera en el salón por hoy debido a que la sala fue asignada para otro grupo, atendimos su solicitud y llegamos al salón 5 minutos antes de la hora de intervención. Los niños llegaron de educación física y algunos de ellos, quienes estaban con nosotros en el curso 201 en el año 2025, no tardaron en reconocernos. Nos rodearon y se mostraron alegres al vernos, le pedimos al profesor el permiso para empezar nuestra intervención y nos contestó de manera negativa, pues el profesor a cargo de nuestro espacio no se encontraba y, hasta que no llegara, no podíamos hacer nada. A los pocos minutos llegó el profesor y pudimos organizar los dispositivos. El maestro David les explicó a los niños que somos mediadores de literatura, estableció los acuerdos de clase y les preguntó a los niños que estuvieron con nosotros en 2025, los cuales fueron 8 en esta clase, si pensaban que a sus compañeros les gustaría el libro, ellos respondieron con un “¡Sí!” enérgico, mientras que los otros compañeros se mostraban desconcertados. Primero se hizo una adivinanza para situar a los niños en la obra: “Es grande, tiene mucho pelo...” A lo que el niño A responde “El grúfalo”, la niña B responde “Mi papá”, y el profesor David pone voz gutural y dice “No, yo no soy el protagonista de este cuento”. Así se continuó con “Le encanta la miel y vive en una cueva”, a lo que todos los niños respondieron “Un oso”. Así se empezó con la presentación del autor, al saber que trabajó junto con Walt Disney, los niños empezaron a preguntar si había trabajado en varias películas de Disney, entre las cuales destacaron: Buscando a Nemo, La sirenita, Mickey Mouse, Mulán, Ratatouille, 101 dálmatas. Discutimos sobre en cuáles películas había trabajado el autor, que debían ser viejas, pues el autor murió hace mucho tiempo, pues él murió en 1979, los niños dijeron “entonces es muy viejito”, les contamos que ya no estaba vivo y el niño C dijo “claro, es que es más viejo que mi mamá”, y así empezó la lectura del cuento “El oso que no lo era”. Pudimos notar que los niños no estaban tan interesados, hasta que el niño D alzó la mano y nos dijo “profe eso ya lo leímos la clase pasada, vamos en la mitad”, pues el libro había sido una solicitud explícita por parte del profesor a cargo, pues nos enteramos de que		DESCRIPTORES: Disposición y ambiente para la clase. Prácticas en el aula Formulación de hipótesis basada en experiencia previa. Prácticas en el aula Juicio valorativo desde su contexto. Formulación de hipótesis basada en experiencia previa Formulación de hipótesis basada en percepciones. Canon cultural Formulación de hipótesis basada en percepciones. Comprensión infantil basada en experiencia previa.

su intención era continuar desde donde él lo dejó. Puesto que no sabíamos este hecho, decidimos proponerles buscar diferencias entre la versión del libro que trajimos y la del profesor. Esta estrategia les hizo retomar el interés. Los niños D y E alzaron la mano y nos dijeron “eran diferentes las imágenes, son más feas” y “profe, hay palabras diferentes”, estos comentarios motivaron a los demás a prestar más atención. Nos detuvimos en la ilustración del zoológico y les preguntamos si veían a Papá Noel, a lo cual la niña B dijo “profe, Santa no está en el zoológico, vive en el Polo Norte”, el niño D dijo “profe, Papá Noel no existe, es el Niño Dios “y el niño E “profe, él está haciendo juguetes, no es un animal para estar allá”. Entonces la niña F levantó la mano algo tímida y nos dijo “profe ahí está” mientras lo señalaba en la ilustración, el niño C gritó “¡PROFE ESTÁ ALLÁ DESCANSANDO!”, el niño A contesta “profe, es que es muy raro y en el zoológico viven las cosas que son más extrañas de ver”. Terminamos la lectura y comenzamos con la conversación, preguntamos qué no les había gustado del cuento. El niño F dijo “no me gustó la parte que el osito pequeñito dice que es un hombre tonto y no sé cómo se aprendió esa palabra, pero si él era un hombre tonto, no podría ser humano”, la niña B replicó “No profe, le estaban jugando una broma porque sí es un oso”, el niño A “Nooooooooooooo, los animales no trabajan y él sí trabaja”. Para finalizar, les pedimos que levantarán la mano quienes pensaban que era un oso, se levantaron 10 manos. Luego pedimos que levantarán la mano quienes pensaban que no lo era y se levantaron las otras 11 manos. Les preguntamos por qué pensaban eso y el niño D respondió “profe, porque todos dicen que era un hombre peludo y perezoso y él podía hablar y los animales no hablan y no caminan como nosotros, él era un hombre disfrazado”. El maestro David le replica: “Pero los osos del zoológico y del circo le responden al presidente y al oso usando palabras, ellos también pueden hablar, ¿entonces tampoco serían animales?”, a lo que los niños se quedan pensando. La maestra Daniela continúa “¿quién nos quiere contar por qué sí es un oso?”, la niña B contesta “profe, tiene mucha piel y al final se mete a la cueva porque nunca se puso ropa y no tenía casa, entonces es un animal”.	Estrategias docentes Juicio valorativo desde su contexto Comprensión infantil basada en percepciones Comprensión infantil basada en conocimiento previo Comprensión infantil basada en conocimiento previo Formulación de hipótesis basado en percepciones Experiencias en el hogar Comprensión infantil Basada en identificación de incongruencias Formulación de hipótesis basado en percepciones Comprensión infantil basada en conocimiento previo. Argumentación infantil basada en definición. Comprensión infantil complementaria.
REFLEXIÓN • Debimos adaptarnos a las condiciones propuestas por el maestro, aunque también vela por el fomento del interés lector en los niños, pues fue la única opción disponible debido a la organización de la institución. Somos nosotros como maestros quienes deben adaptarse a los espacios académicos y no viceversa. • Por otro lado, no esperábamos que el cuento haya sido previamente leído, al menos hasta cierto punto. Llegados a tal situación, planteamos la lectura desde un ángulo diferente. Pues si los niños ya tienen un conocimiento previo de la obra, es más fácil que presten atención a los detalles y al subtexto. • Los argumentos en torno al estado del oso como hombre o animal se relacionan al concepto del pacto ficcional de Castro (2013), pues fue común que los niños describieran el habla del oso como una conducta no animal y concluyeron que era un	

hombre.

- Chambers (2007a) describe a la conversación literaria como un proceso que se permite cambiar de dirección, retroceder y cuestionar, lo que se evidenció a lo largo de la lectura y la posterior charla, en tanto los niños se mostraron flexibles para cambiar sus argumentos cuando se les planteaban nuevas posibilidades los unos a los otros.

Anexo D4:

FECHA: Martes 10 de marzo del 2026	LUGAR: Instituto Pedagógico Nacional CURSO: 202 DOCENTE: Fabio Pulido	HORA: 8:55 AM- 9:40AM
OBSERVACIÓN: Llegamos al salón 202 para trasladar a los niños a la biblioteca, para ello, los niños se organizaron en filas de niños y niñas de forma automática cuando les pedimos que hicieran fila. Cuando llegamos al salón, algunos niños habían subido el cuaderno pese a nuestras instrucciones. Al preguntarles por qué los trajeron, nos manifestaron que era para la clase y para lo que “lo pusieran a hacer”. Les pedimos el cuaderno y les aclaramos que para nuestras intervenciones no necesitan cuaderno ni cartuchera, solo pedimos estar atentos y que puedan dar sus opiniones tranquilamente porque no vamos a calificar. Se inició la lectura de “Hay un fantasma en esta casa”. Sin embargo, el niño H dijo “ese es un libro de bebés, no lo quiero escuchar”, debido a que empezó a generar desorden junto a sus amigos, por lo cual nos vimos en la necesidad de sentarlo lejos de ellos. Él hizo pucheros y se negó a participar. Propusimos hacer una lectura inicial sin mostrar las ilustraciones, y así lo hicimos. Una vez leído el cuento, los niños se mostraron confundidos, el niño A dijo “profe, este libro no tiene sentido”, el niño B preguntó “profe, ¿pero si hay fantasmas o no?”, puesto que se dieron cuenta de que el texto, por sí solo, no tenía sentido. Luego hicimos la lectura completa con ilustraciones. Debido a las características del libro, el cual tiene páginas en papel transparente que, al ser superpuestas en las ilustraciones, revelan fantasmas, decidimos realizar un juego con los niños, en donde cada vez que se proyectaba una ilustración con fantasmas y los niños reaccionaban, el profesor David cambiaría la página en pantalla a su versión sin fantasmas, para que la profesora Daniela se volteara, no viera ningún fantasma y les dijera a los niños que estaban mintiendo. Una vez finalizada la lectura, iniciamos la conversación literaria preguntando si los fantasmas existen, el niño A dijo “Profe, pues yo creo que sí, porque cuando murió mi abuelo, yo lo vi en la sala”, el niño B respondió “profe, mira que mi tía murió y la enterramos en un terreno y ahí hicimos una casa, en esa casa se escuchan muchos ruidos que no dejan dormir. Nos tocó salirnos a la casa de al lado”, el niño C dijo “profe, a mí me ha asustado un fantasma cuando me levanto temprano”, la niña D dijo “profe, mi abuela es un fantasma porque bota todas mis cosas y cuando le pregunto por qué lo hizo, no dice nada, es un fantasma porque no habla”. Entonces les preguntamos “¿qué es un fantasma?”, el niño E respondió “profe, son personas que se murieron y que no se entierran”, la niña F continuó con “profe, algunos son personas buenas y otras son malas”, el niño G dijo “profe, son muñecos que		DESCRIPTORES: Dinámica del grupo. Comprensión infantil basada en experiencia previa Juicio valorativo desde su contexto Comprensión infantil Basada en identificación de incongruencias Formulación de hipótesis basado en percepciones Comprensión infantil basada en experiencia previa Comprensión infantil basada en experiencia previa Comprensión infantil basada en percepciones Comprensión infantil basada en percepciones Argumentación infantil basada en definición

toman vida como Annabell”, el niño H dijo “profe son familiares que no se despidieron y que nos cuidan de los fantasmas malos”. En ese momento, la maestra Daniela les pregunta “¿o sea que el profe y yo seremos fantasmas?”, a lo que el niño A responde “síiiiiii profe, cuando mueras todos seremos fantasmas”, el niño I alegó “Nooooo profe, los fantasmas no existen, mis compañeros mienten, nunca he visto un fantasma”, el niño J respondió “no profe, porque si tu familia pide tu descanso Dios no te convierte en fantasma”. El maestro David entonces les preguntó “¿Sabían que algunas veces, cuando alguien se muere, lo creman y guardan sus cenizas en un recipiente en la casa de sus familiares? ¿Alguno de ustedes tiene cenizas de un familiar en casa?”, a lo que la niña J nos contó “Mi abuelito estaba en el médico. Nosotros la fuimos a visitar porque ella ya se veía muerta, porque tenía palos de corazón muy fuertes y eso. Y en su casa, como nosotros vivíamos juntos, yo siempre la iba a visitar porque ahí guardamos un frasco, pusimos velas y de repente yo siempre me he quedado sola en mi cuarto. Yo me acuesto por ahí a las nueve porque siempre me quedo con mi celular. Y bueno, mi hermano a veces me trae comida y todo eso, pero cuando yo me quedo sola en la casa yo la visito a la abuelita.” Tras esta historia, el maestro David le dice “¡Oh, excelente! Entonces ya no sería una jarra con las cenizas de tu abuelita, sino un altar para recordarla.”	Juicio valorativo desde su contexto Juicio valorativo desde su contexto Formulación de hipótesis basado en definición Comprensión infantil basada en conocimiento previo Comunicación de experiencias en el hogar Comprensión infantil basada en experiencia previa
REFLEXIÓN • El uso del cuaderno sigue siendo una presencia constante, pues los niños están predispuestos a asumir que toda acción que lleven a cabo los maestros es con la finalidad de calificarlos. • El tipo de juego que usamos esta vez solo es posible cuando hay un elemento de apoyo como el televisor y la ayuda de alguien externo al mediador de lectura, lo que implica que la multiplicidad de formas de lectura no solo se debe a las habilidades del maestro mediador, Chambers (2007a) determina que la presentación del libro es un factor de alto impacto en su recibimiento por los niños, en este caso, al ser apoyado por tecnologías externas al libro pero que trabajan en función de este. • El tema del terror es complicado de trabajar con niños, sin embargo, la sensibilidad del libro respecto al tema permitió que los niños no pensarán en fantasmas en clave de miedo, sino que los asociaron a familiares quienes, una vez fallecido, permanecen a su alrededor como entidades guardianas, tanto en forma literal, como en figuras de confort. • También es un tema que genera controversia en los niños, puesto que se encuentra en el terreno de lo no comprobable, de la fe. Por lo cual, si un niño es criado en una familia de valores religiosos o de ambiente escéptico, su razonamiento y abordaje puede variar significativamente.	

Anexo D5:

FECHA: Martes 10 de marzo del 2026	LUGAR: Instituto Pedagógico Nacional CURSO: 201 DOCENTE: Fabio Pulido	HORA: 9:40 AM - 10:25 AM
OBSERVACIÓN: Llegamos al salón 201 y nos reunimos con los niños, les pedimos que hicieran fila para irnos a la biblioteca y llevar cuaderno ni cartuchera. Una vez frente a la entrada de la sala infantil de la biblioteca, el profesor a cargo nos ayudó con el llamado a lista mientras uno de nosotros los iba ubicando en las sillas. Al tener a todos los niños ubicados, nos dimos cuenta de que unos niños, A y B, llevaban el cuaderno y una hoja, les preguntamos por qué el cuaderno y la niña A contesta "Profe, pues para copiar lo que nos expliquen", el niño B continúa: "profe, pues para anotar la tarea". Procedimos a explicarles que en nuestras intervenciones no necesitan escribir ni les dejaremos tareas y el niño C pregunta "¿entonces cómo sacarás la nota?" y les dijimos que nosotros no sacamos notas, a lo que muchos niños se veían confundidos. Al dejar eso en claro, un niño preguntó "¿Entonces qué haremos? es que yo no vine la clase pasada". Entonces nos presentamos rápidamente e hicimos un repaso de los acuerdos de clase. Comenzamos la clase con unas pistas con relación al cuento, pues la organización de las sillas impidió realizar el juego previsto en la planeación. Dichas pistas fueron: "Es grande", a lo que la niña A contestó "Un lobo", luego continuamos con "¿Qué animal come cerdos?", pregunta la cual fue recibida por multitud de respuestas: tigres, osos, leones, sin embargo, su primera opción fue "lobo". Posteriormente procedimos a leer "Un lobo en calzoncillos", cuando el maestro en formación leyó el título, los niños gritaron "calzoncillos". Cabe destacar que el título en la portada tiene la imagen de un calzoncillo blanco con rayas rojas en lugar de la palabra. Les preguntamos el por qué pensaban eso, a lo que el niño A contestó "profe, eso se parece a los que me pongo para venir al colegio". En la última página del libro quedó un misterio: "¿Qué pasó con los tres cerditos?", a lo que el niño B responde "Se escondieron", cuando se muestra la última ilustración, a la ardilla con un cuchillo y el texto "¿Quién sabe?", varios niños gritan "¡La ardilla, fue la ardilla todo este tiempo!", el niño C comentó "profe, ese libro no tiene sentido, la ardilla es herbívora, no se puede comer los cerdos", el niño D replica "obvio noo, porque las ardillas son tiernas y no hacen daño", la niña E dice "profe, se parece a caperucita roja, el lobo es el malo". El maestro le contesta "¿será que el lobo es el malo?", el niño F responde "claro profe, vea esos ojos y esos dientes, él se los comió", el niño G le replica "nooooo, fue la ardilla porque el salchichón tiene carne de cerdo, ahí estaban los cerdos", la niña I dice "profe, es que la ardilla era muy sospechosa porque mientras vendían cosas del lobo, ella vendía avellanas, no tiene mucho sentido", la niña H responde "pues porque ellas comen nueces, ellas no comen carne, son herbívoras". Una vez se llegó al consenso de que fue la ardilla quien mató a los		DESCRIPTORES: Disposición y ambiente para la clase. Comprensión infantil basada en experiencia previa. Comprensión infantil basada en experiencia previa. Formulación de hipótesis basada en percepciones. Comprensión infantil basada en percepciones. Comprensión infantil basada en percepciones. Formulación de hipótesis basado en percepciones Comprensión infantil basada en conocimiento Canon literario Juicio valorativo desde su contexto Comprensión infantil basada en percepciones Comprensión infantil Basada en identificación de incongruencias.

tres cerditos, el maestro continuó “el lobo no merecía ser tratado así, pobre lobo”, a lo que el niño J responde “Sí lo merece porque si se los comió, él es carnívoro, esa es su naturaleza”. Después de ello, regresamos a lo largo del cuento para que los niños vieran el comportamiento de la ardilla. En la tercera página se le ve despreocupada vendiendo nueces con un letrero de “¿Te asusta el lobo?, come avellanas”, a lo que el profesor dijo “¿Qué relación creen que tiene eso con protegerse del lobo?”, los niños le contestaron al unísono “nada, profe”, entonces continuó con “¿Entonces por qué la ardilla escribiría eso?”, la niña K contesta “¿para aprovecharse?, profe”. Luego se les mostró la penúltima página, donde una larga fila de animales estaba comprando salchichón con avellanas a la ardilla. El maestro les dice “¿y quién se está comiendo el salchichón?”, el niño F contesta “La ardilla, profe”, la niña K le replica “no, las personas que lo compran”, el niño L continúa con “entonces son caníbales, profe”, a lo que el maestro les pregunta “Los animales saben que están comiendo salchichón, pero ¿saben que se están comiendo a los cerditos?” a lo que responde el niño C “nooo profe, porque ellos son animales, no personas”. Después, el profesor continuó preguntando “Chicos, si la ardilla era la mala, ¿por qué no había alarmas ni trampas anti-ardillas?” a lo que la niña K responde “porque pensaban que el lobo era el malo”, el maestro dio seguimiento con “¿Y por qué pensaban que el lobo era el malo?” la niña H responde “porque estaba en su naturaleza profe”.	Comprensión infantil basada en conocimiento previo Juicio valorativo desde su contexto. Comprensión infantil Basada en identificación de incongruencias Formulación de hipótesis basado en percepciones Formulación de hipótesis basado en percepciones Contra argumentación infantil con conocimiento Argumentación infantil basada en definición Comprensión infantil basada en percepciones Comprensión infantil basada en conocimiento
REFLEXIÓN • La presencia del cuaderno sigue siendo predominante en los niños con los que trabajamos desde hace poco, quienes aún no se han habituado a esperar una clase sin instrumentos evaluativos, a diferencia de quienes estuvieron en la clase 102, los cuales no tienen ningún inconveniente en pensar fuera de la nota como propósito de la clase. • Al manejarse un libro álbum con una narrativa tan fragmentada y con tantos detalles, es difícil mantener el interés de los niños, sin embargo, a través de su impactante final y la posterior mediación, se logró hacer un análisis retroactivo de la historia, donde los niños se percataron de las pistas que ofrece el libro. • Para Chambers (2007b) la lectura en voz alta se debe desarrollar a menor velocidad que una narración, pues esto permite una mejor contemplación de las propiedades de la obra, en este cuento, eso se traduce en observar detenidamente y comprender las imágenes más allá de los diálogos, de modo que los niños puedan realizar una lectura conjunta. • Los conocimientos previos de la cultura popular configuraron en los niños una predisposición a asumir roles en otros, pues el libro juega con dicha asociación y se permite subvertir las expectativas de los niños, de modo que la subraya del asesinato cobra tanta importancia como el argumento central del lobo amigable, en tanto ambas funcionan como una parte fundamental de la otra.	

Anexo D6:

FECHA: Martes 17 de marzo del 2026	LUGAR: Instituto Pedagógico Nacional CURSO: 203 DOCENTE: Fabio Pulido	HORA: 7:45 AM-8:30 AM
OBSERVACIÓN: Al llegar a la institución, los maestros en formación nos dispusimos a hacer los arreglos de la biblioteca infantil para disponer el espacio teniendo en cuenta las sesiones previas. Hablamos con el profesor a cargo y se decidió hacer el llamado a lista al ingreso de la sala y organizar las sillas en forma de medialuna con el fin de limitar el desorden. Cabe resaltar que el tiempo para la planeación se ve disminuido, dado que los niños entran de educación física y el profesor a cargo no es muy riguroso con el horario de entrada al salón. Una vez organizados los niños en la sala, se les volvió a realizar un repaso de los acuerdos de clase. Posteriormente se inició la intervención con unas adivinanzas que hacían referencia al libro escogido “El kiosco” y la presentación de la autora-ilustradora. Al iniciar la lectura, el profesor David les preguntó “¿Quieren ver qué hay dentro del kiosco?”, a lo que el niño E contesta “pues la señora gorda, profe”. Entonces el profesor abre la cubierta del libro, revelándoles a los niños que la imagen de la señora gorda no estaba en la portada, sino que había un orificio con la forma de una ventana. Luego gira completamente el libro, revelándoles que la guarda delantera era el interior del kiosco, donde Olga, la protagonista, vivía encerrada, pero con todas las cosas que necesitaba. Durante la lectura del cuento, varios niños se sorprendieron con una ilustración donde el personaje del corredor tenía dos caras. Todos se mostraron confundidos, puesto que el libro no trataba de fantasía. El profesor David les señaló que en esa misma página aparece tres veces el personaje principal mientras está caminando. Algunos niños pensaban que había más de un personaje, a lo que el profesor David les contesta que “no necesariamente, también hay imágenes que pueden indicar una secuencia de movimiento”, a lo que la niña B contesta “entonces la señora gorda estaba dando un paseo y el corredor estaba viendo cómo pasaba”. Terminamos la lectura y comenzamos con la conversación, preguntamos qué no les había gustado del cuento. El niño D dice “profe, es que ella no podía salir porque está muy gorda y los niños la robaron porque sabían que no los podía atrapar”. Los niños hablaban entre ellos sobre el final, así que les preguntamos por qué les gustó la imagen de la guarda posterior, a lo que la niña I dice “profe, ella estaba muy feliz porque cumplió su sueño de ir a la playa, es más, en el kiosco ella tenía muchas imágenes de la playa y pudo ir con su casa porque como ella estaba atrapada”. El niño C dijo “porque en la casa había un retrete” y el niño F dice “pues profe, porque esa era su casa y ella vivía ahí porque está muy gorda”.		DESCRIPTORES: Disposición y ambiente para la clase. Prácticas en el aula Comprensión infantil basada en percepciones Formulación de hipótesis basado en definición Comprensión infantil basada en percepciones Formulación de hipótesis basado en percepciones Comprensión infantil basada en percepciones Formulación de

El profesor David les pregunta “¿pero a dónde creen que le gustaría viajar a Olga?”, a lo que la niña B dice “profe, tal vez a España, pero no creo que pueda subir al avión con el kiosco, porque ¿cómo se sentaría?”, la niña G responde a ello diciendo “pero profe, ella puede bajar de peso y salir del kiosco para poder ir a España, si no, ella solo podría viajar en el océano ya que la lleva la corriente”, a lo que el niño F le replica “pero sí lo puede mover”. El niño A dice “profe, es que las personas gordas tienen fuerza, pero la devolvieron porque el kiosco y ella pueden hacer caer el avión”.

La profesora Daniela les preguntó entonces “¿por qué creen que Olga no se salió del kiosco por el hueco del piso cuando se cayó o cuando estaba flotando en el mar?”, a lo que la niña L responde “no profe, porque es su hogar”, el niño A agrega “no profe, porque se queda sin comida”, y el niño J responde “nooo profe, porque ese era el mundo que Olga conocía”.

hipótesis basado en percepciones
Contra argumentación infantil con conocimiento
Comprensión infantil basada en conocimiento previo

Comprensión infantil basada en experiencia previa
Comprensión infantil complementario

REFLEXIÓN

- Las particularidades frente al horario siguen siendo un impedimento, pues el deber de ajustarse al horario de los demás docentes recae en nosotros, los practicantes. Por lo que el momento de conversación literaria debe terminar abruptamente más a menudo. Esto no recae tanto en la extensión del libro, sino en la posibilidad de mantener viva la conversación.
- El libro presenta una temática que basa gran parte de su humor en la discapacidad por condiciones físicas. En este caso, la obesidad les resulta bastante hilarante, sin embargo, es crucial mencionar que dicho disfrute no les impidió empatizar con la situación y los deseos del personaje de Olga, pudiendo reconocerlo por medio de la observación de los elementos dentro del kiosco, así como de las emociones percibibles en las ilustraciones.
- El texto les presento una trama que nace del absurdo, pero que termina en la introspección del significado de “hogar” y de la motivación de una persona para mantener consigo elementos que le son significativos, pero que desde la perspectiva de un observador externo parecen una carga.

Anexo D7:

FECHA: Martes 24 de marzo del 2026	LUGAR: Instituto Pedagógico Nacional CURSO: 203 DOCENTE: Fabio Pulido	HORA: 7:45 AM-8:30 AM
OBSERVACIÓN: Al llegar a la institución, los maestros en formación nos dispusimos a hacer los arreglos de la biblioteca infantil para disponer el espacio teniendo en cuenta las sesiones previas. Hablamos con el profesor a cargo y decidimos hacer el llamado a lista al ingreso de la sala y organizar las sillas detrás de una mesa dejando parejas por cada mesa con el fin de limitar el desorden. Posteriormente, los maestros talleristas fuimos a recoger a los niños a su salón. Nos tocó esperar unos minutos ya que ellos llegan de su clase de educación física y se demoran en cambiarse de nuevo, nos dirigimos a la biblioteca infantil y los ubicamos en las sillas intercalándolos por género para prevenir que los grupos más revoltosos se juntaran. Recordamos los acuerdos que tenemos para este espacio. Fingimos buscar el libro en la maleta y decirles que se nos había olvidado, a lo que ellos empezaron a gritar “¿cómo así profe?”, entonces la profe Daniela dijo “pues creemos nosotros el cuento, ¿cómo lo empezamos?”. El niño D dijo “había una vez un sapo de color verde” y el niño F le respondió “nooooo, mejor: hace mucho tiempo hubo un guerrero” y la niña B respondió “nooooo, de princesas, mejor: érase una vez una princesa que tenía un mico y comía bananas”. El niño A réplica “En un lugar lejano había un pirata” y posteriormente el profesor David dijo “profe miré, encontré el libro, estaba bien al fondo. Ah bueno niños, ya tenemos libro, ¿lo leemos?”, y gritaron “síiiiiiiiiiiii”. Así empezó con la presentación del autor y el niño E se dio cuenta de la brocha en la imagen y dijo “profe, él tiene en la mano una brocha con ojos”. Les explicamos que esta era una forma diferente de ilustración y que esta era característica del autor e ilustrador. Les dijimos a los niños que la historia la leería la profe Daniela, no sabían que el profesor David leería los diálogos del personaje que rompe la cuarta pared. Esto lo realizamos así para jugar con la dinámica de los personajes presente en la obra. Pudimos notar que muchos niños estaban de acuerdo con el personaje que constantemente criticaba la historia. Los niños reían mucho con los diálogos del personaje quejumbroso, pues inicialmente consideraban que eran quejas del profesor David. No esperábamos que el final del cuento les gustara tanto, pues este terminaba con un beso entre los protagonistas. Cuando lo leímos, los niños gritaron e hicieron ruidos de desagrado, y posteriormente nos pidieron leer el libro nuevamente. Les cuestionamos por qué querían que lo volviéramos a leer si no les gustó, de la misma forma que al personaje quejumbroso, puesto que, durante la lectura del cuento, escuchamos comentarios como “sí, no tiene sentido” y “no está		DESCRIPTORES: Prácticas en el aula Estrategias de mediación Estrategias de mediación Creación literaria basada en canon cultural Creación literaria basada en canon cultural Comprensión infantil basada en percepciones Comprensión infantil Basada en identificación de incongruencias. Comprensión infantil Basada en identificación de incongruencias.

acabado, qué aburrido”. A este cuestionamiento, el niño F contestó “Sí nos gustó porque está interesante y diferente y no era como lo imaginaba”, el niño H dijo “estaba muy chiquito y me llamó la atención, aunque no estuviera terminado”, el niño D dijo “profe , porque me hizo reír mucho y el personaje pequeño es muy chistoso”. Les preguntamos si en serio piensan que el autor no lo terminó y la niña G dijo “no profe, él tal vez lo quiso hacer así para que imagináramos lo que faltaba”, a lo que el niño A dijo “ese hueso que estaba en la historia era de quien jugaba con ella, ¿verdad?”. Decidimos retroceder a la página donde estaba eso, y el niño E dice “nooo profe, el gato tiene una cola y dice que le gusta la cola de gato, debe ser de la cola y ya se comió la carne”, a lo que el niño I replicó “noooo, la cola de gato no tiene huesos, por eso se puede mover”. Les preguntamos “¿quién dijo que era el mejor libro que ha leído?”, a lo que el niño A dice “quién inventó el cuento”, el niño E dice “profe, fue Diosito”, la niña B responde “profe, el personaje pequeño porque besó a la niña” y la niña G dice “profe, el personaje pequeño porque al final tiene color”. Les dijimos “bueno, averigüémoslo”, luego el niño D dice “profe, porque se cambió, así como nosotros nos cambiamos el uniforme”, la niña G replica “noooo, porque tiene todo igual el color, no estaba terminado el libro”, la niña I dijo “profe se está coloreando porque se está metiendo a la historia, por eso besa a la niña”. Eso nos llamó mucho la atención, pero no pudimos abordarlo porque el profesor nos hizo señas de que se había acabado el tiempo.	Juicio valorativo desde su contexto Juicio valorativo desde su contexto. Formulación de hipótesis basada en definición Formulación de hipótesis basada en percepciones Comprensión infantil basada en conocimiento previo Argumentación infantil basada en definición Comprensión infantil basada en experiencia previa Comprensión infantil basada en percepciones Comprensión infantil basada en experiencia previa
REFLEXIÓN • Durante la creación conjunta de la historia, los niños se basaban en acercamientos previos a historias, sin embargo, el formato de estas no es únicamente la literatura, pues es importante reconocer que su canon literario se encuentra como una parte de su canon cultural, dado que este también abarca medios digitales y comunicación oral. • La dinámica del personaje quejumbroso en el libro les despertó bastante interés a los niños, pues ellos lo apoyaban en sus quejas de modo que no lo trataban como un personaje, sino como otro espectador de la historia. Esto nos habla de una relación que va más allá de la relación empática con la situación de otros, lo que indica es que se formó un espacio en donde los niños trajeron al personaje a la conversación en tiempo real como otro dialogante. • Los libros de metaficción resultan ser un género muy poco común para los niños, sin embargo, las posibilidades del formato del libro álbum son muy ventajosas para este tipo de historias, pues le permiten jugar al lector con una historia que no está autocontenida en un espacio y tiempo, sino que permite que los niños se introduzcan en la misma y conversen con ella. Es una herramienta realmente potente para la conversación literaria.	

Anexo D8:

FECHA: Martes 24 de marzo del 2026	LUGAR: Instituto Pedagógico Nacional CURSO: 202 DOCENTE: Fabio Pulido	HORA: 8:55 AM- 9:40AM
OBSERVACIÓN: Llegamos al salón 202 para trasladar a los niños a la biblioteca, para ello, los niños se organizaron en filas de niños y niñas de forma automática cuando les pedimos que hicieran fila. Cuando íbamos subiendo a la biblioteca, nos dimos cuenta de que algunos niños subieron algunos libros para que el profesor titular los revisara. Esto se debe a que, para ellos, estos libros eran interesantes y “buenos”. Pudimos notar que uno de los libros que llevaron era de un youtuber, le preguntamos al niño G por qué le gustaba ese libro y nos comentó que era el segundo libro que leía de ese youtuber y que también veía sus videos “porque es muy gracioso y hace cosas locas”. Al llegar a la biblioteca, nos dimos cuenta de que cada vez menos niños llevaban una cartuchera, teniendo en cuenta que en las intervenciones anteriores ya se les había comentado que no era necesario traerlas, ya que no se utilizarán y lo único que necesitamos es que estuvieran atentos y que puedan dar sus opiniones tranquilamente porque no vamos a calificar. Iniciamos la intervención con una Jitanjafora que iba muy de la mano con el libro que íbamos a leer “No sin mis cosas favoritas”, sin embargo, los niños provenientes del grado 102 preguntaron si podían cantarla, dado que ya se había trabajado previamente con ellos, a lo que contestamos que sí. Los niños que no se la sabían se sintieron desorientados, pero nosotros íbamos explicando todo paso a paso y luego la cantamos todos de forma continua, con los movimientos correspondientes. Dimos inicio a nuestra lectura empezando con la presentación del autor e ilustrador. Los niños se vieron curiosos por la nacionalidad de la autora, pues el niño E dice “ese país está en guerra, lo vi con mi abuela por televisión”, los demás vieron identificadas sus situaciones familiares, la niña F dice “profe, mi abuela viene del Amazonas”, el niño A dice “profe, yo vengo del Huila, mis papás decidieron venirse a Bogotá para que estuviéramos mejor”. Le preguntamos cuándo llegó a Bogotá, a lo que nos contestó que llegó a los 3 años, pero que recordaba su antigua casa. Una vez finalizada la lectura, iniciamos la conversación literaria preguntando “¿Les gustó el libro?”, a lo que los niños contestaron que no. Más de la mitad del salón dijo “no”. Muy pocos niños dijeron que sí, e indagamos primero “¿por qué sí?”, la niña K respondió “profe, a mí sí me gusta, porque cuando yo estoy de vacaciones, mis papás me llevan de viaje y es chévere montarse en un avión. Pero siempre extraño a mis primas, que no siempre van con nosotros”. El niño A dice “profe, pues sí es chévere viajar, pero no por mucho tiempo, porque mi mejor amigo se quedaría y yo lo quiero mucho”. El		DESCRIPTORES: Disposición y ambiente para la clase. Prácticas en el aula Canon cultural Juicio valorativo desde su contexto Dinámica del grupo. Dinámica del grupo. Comprensión infantil basada en conocimiento previo Comprensión infantil basada en experiencia previa Comprensión infantil basada en experiencia previa Comprensión infantil Basada en

niño H responde “Profe, a mí me gustó porque se llevó sus cosas en un globo, pero eso no pasa, nos dice mentiras”. Luego profundizamos en las respuestas negativas, a lo que la mayoría de respuestas giraban en los siguientes tópicos: el niño B dice que “no tiene muchos colores, solo tiene colores negros, blanco y un poco de otros colores, no colores fuertes, como los otros libros que hemos leído que tienen mucho color”, la niña F continúa con “era muy corto y aburrido, es aburrido porque no nos distrae”, el niño I complementa con “parece un drama como los que ve mi mamá, no tiene cosas divertidas, aparte cuenta cosas de otra época”, a lo que contestó la niña D “yo creo que están todos apagados porque creo que se están mudando, y entonces hay una gente que se está quedando y otra que se está yendo, entonces está como más de soledad y los papás se alegran por esa misma razón, porque ya no iban a estar casi solos”.	identificación de incongruencias Argumentación infantil basada en el disfrute. Argumentación infantil basada en el disfrute. Juicio valorativo desde su contexto Formulación de hipótesis basado en percepciones
REFLEXIÓN • Durante el diseño de esta intervención, la conversación fue planteada para abordar el valor sentimental que los niños encuentran en su realidad cotidiana por medio de una historia donde una niña se ve forzada a irse y dejar esas cosas atrás. Sin embargo, la lectura no les resultó atractiva. El valor de esta intervención se dio en la forma en que los niños pudieron expresar su opinión frente al libro sin sentirse cohibidos y usando argumentos que no se quedan en simples juicios valorativos. • Nos encontramos con que los niños tienen un mayor interés en libros que poseen ilustraciones coloridas y estilos artísticos más cálidos, puesto que identifican los estilos más sobrios y apagados con situaciones de vida que consideran ajenas o antiguas. De este modo, ellos asocian esas ilustraciones a situaciones características de la época de sus padres o abuelos, no como algo que les pueda ocurrir a ellos. • Pese a este sentimiento sobre la obra, los niños sí hicieron aportes a la conversación. Quienes provenían de fuera de la ciudad no dudaron en decirlo, además, no solo se quedaron en mencionarlo, sino que agregan información adicional respecto al motivo de la mudanza, así como sus sentimientos respecto a dejar atrás a familiares y amigos.	

Anexo D9:

FECHA: Martes 24 de marzo del 2026	LUGAR: Instituto Pedagógico Nacional CURSO: 201 DOCENTE: Fabio Pulido	HORA: 9:40 AM - 10:25 AM
OBSERVACIÓN: Al terminar la intervención con el curso 202 y dejarlos en el salón correspondiente, nos dirigimos al salón 201. Los niños estaban ya esperándonos con la maestra titular, ya que la intervención con el curso anterior se prolongó un poco más de lo planteado. Posteriormente, al llegar a la biblioteca, el profesor a cargo realizó el ingreso según el llamado a lista. Se ubicaron a los niños intercalados por género para evitar la formación de los grupos que generan más desorden. Después, les comentamos los acuerdos de clase y posteriormente empezamos la implementación con unas adivinanzas sobre los personajes principales de la obra con el fin de activar sus saberes previos. Al finalizar las adivinanzas, les preguntamos a ese grupo si creen que el libro les iba a gustar, a lo que respondieron con un enérgico '¡Sí!'. Posteriormente, hicimos la presentación del cuento y de la autora e ilustradora y se procedió a leer el libro "Los dinosaurios". En las guardas se encontraban unas huellas y el niño G dijo "profe son las huellas de un dinosaurio grande y su hijo", y el niño C dijo "son las huellas de un dinosaurio grande y uno más pequeño", a lo que contestamos "vamos a averiguarlo". Al ver los primeros dinosaurios, los niños empezaron a pedir la palabra, incluso aun sin haber empezado la lectura. Nos causó intriga, por lo que les dimos la palabra. El niño B nos empezó a contar que era un "Tiranosaurio Rex, porque esos son así grandes entonces la huella que vimos era de él, profe, y pequeña debe ser de su hijo", pero su compañero, el niño J, le contestó "noooo, es un diplodocus y un velociraptor". Al finalizar el cuento les dijimos a los niños que iniciarán la última parte del taller, la cual será una evaluación muy difícil. Fue esperable el sobresalto de los niños, les dijimos que si no prestaban atención al cuento les iría muy mal. Todos estaban muy tensos hasta que los maestros les preguntamos "¿Les gustó el cuento?", todos empezaron a quejarse y a sentirse aliviados, pero rápidamente contestaron "¡Sí!" de forma generalizada, aunque también se escuchó "¡No!". Luego, la maestra Daniela les preguntó "¿Qué fue lo que no les gustó?", la niña E alzó la mano muy rápidamente y le dimos la palabra y nos dijo "profe, porque el papá se murió y el dinosaurio también", a lo cual el niño G manifestó "es el ciclo de la vida". Nosotros decidimos preguntarle al niño G qué le hacía pensar eso, a		DESCRIPTORES: Disposición y ambiente para la clase. Prácticas docentes Juicio valorativo desde su contexto. Formulación de hipótesis basada en percepciones Formulación de hipótesis basada en conocimiento previo Contra argumentación infantil con conocimiento Juicio valorativo desde su contexto. Comprensión infantil basada en percepciones. Comprensión infantil basada en conocimiento previo

lo cual nos dice “profe, en una página había un huevo un poco roto y luego todo roto, o sea que se murió el dinosaurio, mi papá me dijo que uno nace, crece y muere”. Decidimos volver a esa página y les preguntamos “¿seguro que se murió?”, la niña A respondió “noooooo, es un dinosaurio pequeño, él nació porque cuando un pájaro tiene un huevo se rompe para que salga el pájaro”. Luego les preguntamos si entonces todos murieron y todos gritaron “Siiiiiii”, entonces les dijimos “¿seguros? miremos el libro de nuevo”. Entonces el niño B contestó “No profe, quedó el dinosaurio pequeño y el dinosaurio se murió” y les preguntamos “¿seguro que es el papá y el niño?”, la niña E contesta “sí profe, porque el dinosaurio amarillo iba detrás del dinosaurio morado porque es más grande y cuando se muere se ve su cola, entonces él murió”. Les preguntamos “¿qué tipo de historias creen que le contaba al dinosaurio pequeño?” y la niña H contesta “pues las historias que le contaba el papá a él, mi mamá me cuenta cosas que le contaba mi abuelo”. Para finalizar les preguntamos “¿por qué creen que él contaba las historias de su papá?” y el niño C contesta “porque era la forma de recordarlo, en mi casa recordamos a mi abuelo con el ajiaco porque le encantaba el ajiaco”.	Comprensión infantil basada en experiencia previa. Formulación de hipótesis basada en conocimiento previo Formulación de hipótesis basada en percepciones Comprensión infantil basada en percepciones Comprensión infantil basada en experiencia previa. Comprensión infantil basada en experiencia previa.
REFLEXIÓN • Los dinosaurios son una opción realmente segura para llamar la atención de los niños. Desde la presentación del libro, los niños se mostraron entusiasmados por formular hipótesis e intentar comprender la historia desde un punto de vista de conocimiento temático. • Los niños están usando la configuración de las imágenes, tanto en posición, como en tamaño y color de los dinosaurios, para determinar aspectos fundamentales de la historia. De este modo, comprendieron la relación familiar entre los dinosaurios más allá de los protagonistas iniciales. • Los niños pudieron establecer conexiones entre la dinámica del padre y el hijo con sus propios contextos familiares. De esta forma, los niños van consolidando su concepto de la herencia cultural y la transmisión de valores y costumbres como una forma de mantener el recuerdo de los familiares fallecidos.	