

Bogotá D.C. Diciembre 3 de 2011

Doctora,
TERESA ARBELÁEZ CARDONA
Directora de Postgrados
Facultad de Educación
UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA

Apreciada Doctora:

Con toda atención, entregamos a usted el informe de la investigación titulada: La conversación formal literaria de cuentos: una apuesta didáctica a favor de la formación de un lector crítico.

Esperamos que este estudio llene las expectativas de la Facultad de Educación a nivel de investigación, para que los estudiantes participantes opten el título de Especialistas en Didácticas para Lecturas y Escrituras con énfasis en Literatura.

Estaremos atentos a la presentación y divulgación de éste trabajo ante la comunidad académica, cuando usted lo considere pertinente.

Sugerimos como par evaluador de este estudio, a la docente Ruth Stella Chacón, profesional vinculada a la especialización en el módulo de investigación.

Cordial saludo;

Gloria Marlén Rondón Herrera.
Asesora de Investigación

Armando Gil.
Asesor de la investigación

Adjuntamos documento y medio magnético

RESUMEN ANALITICO EDUCATIVO

RAE

TÍTULO: La conversación formal de los cuentos: una apuesta didáctica a favor de la formación de un lector crítico.

AUTORES: Angulo Pineda Silvia, Beltrán Huérfano Isabel, Bernal Guasca Adriana Marcela, Bolaño Guerra Yolima, Castro Maldonado Campilio, Castillo Martelo Judith Del Socorro, De Francisco Valenzuela Adriana, Díaz Granados Camargo Lorena, Garrido Neira Adriana, Gómez Barajas Lucia, Gutiérrez Castillo Amalia, Gutiérrez Marín Paola, Noriega Anteliz Roció, Ortega Ana Yaderly, Quevedo Quevedo Elías Noe, Rodríguez González Daniel Orlando.

PALABRAS CLAVE: Oralidad, lectura, escritura, conversación formal literaria, ambiente de lectura, maestro mediador, lector crítico, evaluación formativa.

DESCRIPCIÓN: El presente trabajo pretende indagar de manera reflexiva y sistemática sobre la importancia de la conversación durante el proceso de lectura y el papel protagónico que tiene el docente de Humanidades y Lengua Castellana de las instituciones vinculadas a la investigación, con la perspectiva del enfoque “DIME”, que busca orientar tanto a docentes y estudiantes a leer bien, hablar bien y escuchar bien.

FUENTES: Treinta y cuatro fuentes bibliográficas, un diccionario, tres fuentes electrónicas, tres ponencias y dos documentos oficiales.

CONTENIDO: Este proyecto investigativo se trabajó con catorce instituciones educativas desde la clase de humanidades y lengua castellana. Se hizo mediante una investigación en educación de carácter etnográfico y en perspectiva crítica, mediante la realización de entrevistas a docentes y estudiantes, y observaciones en las aulas de clase, relacionadas con el objeto de estudio de la investigación: la conversación formal literaria de los cuentos que se leen en la clase de humanidades y lengua castellana, para establecer las configuraciones que determinan dicha

conversación en la perspectiva de esbozar una didáctica de la conversación para formar un lector crítico.

CONCLUSIÓN:

Se concluye que los aspectos que configuran una didáctica de la conversación son: el proyecto institucional o plan lector al que se articula la clase de humanidades y lengua castellana, el maestro mediador de la conversación con una formación idónea en el campo de la didáctica, la lectura, la literatura y la conversación, el ambiente como un espacio de lo social donde el estudiante construye conocimiento a partir de la lectura y la conversación, la selección de los textos que se llevan al aula y la ruta didáctica para generar una conversación desde un proceso de lectura.



UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA

LA CONVERSACIÓN FORMAL LITERARIA DE CUENTOS

**UNA APUESTA DIDÁCTICA A FAVOR DE LA FORMACIÓN DE UN LECTOR
CRÍTICO**

Presentado por:

SILVIA YANIRA ANGULO PINEDA

ISABEL BELTRÁN HUÉRFANO

ADRIANA MARCELA BERNAL GUASCA

YOLIMA BOLAÑO GUERRA

CAMPILIO CASTRO MALDONADO

JUDITH DEL SOCORRO CASTILLO MARTELO

ADRIANA DE FRANCISCO VALENZUELA

LORENA DÍAZ GRANADOS

ADRIANA GARRIDO NEIRA

LUCÍA GÓMEZ BARAJAS

AMALIA GUTIÉRREZ CASTILLO

PAOLA GUTIÉRREZ MARÍN

ROCÍO ISABEL NORIEGA ANTELIZ

ANA YADERLY ORTEGA

ELÍAS NOÉ QUEVEDO QUEVEDO

DANIEL ORLANDO RODRÍGUEZ GONZÁLEZ



UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA

**LA CONVERSACIÓN FORMAL LITERARIA DE LOS CUENTOS
UNA APUESTA DIDÁCTICA A FAVOR DE LA FORMACIÓN DE UN LECTOR
CRÍTICO**

**Trabajo de grado para optar el título de:
ESPECIALISTA EN DIDÁCTICA PARA LECTURAS
Y ESCRITURAS CON ÉNFASIS EN LITERATURA**

DIRECTORES DEL PROYECTO:

Magíster Gloria Marlén Rondón

Magíster Armando Gil

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN DIDÁCTICAS PARA LECTURAS Y ESCRITURAS CON
ÉNFASIS EN LITERATURA
BOGOTÁ, 2011**

DEDICATORIA

Al amor de nuestras familias traducido en paciencia, entendimiento, confianza; soporte y aliento para lograr nuestros objetivos. A ellos ofrecemos nuestros éxitos y sueños.

Lorena Díaz Granados, Adriana De Francisco, Adriana Garrido, Rocío Isabel Noriega

A la vocación que nace en cada maestro como la sagrada responsabilidad que lo lleva a dar de aquel conocimiento que no se pierde y que a través de los años como huella imborrable trasciende.

A quienes nos inspiran a regalar palabras, a abrir ventanas para entrar a otros mundos y que nos invitan a colorear nuestra voz cuando les damos de leer.

Silvia Angulo, Isabel Beltrán, Judith Castillo, Lucía Gómez

A Dios, nuestras familias, profesores y estudiantes. Ellos son la razón de nuestra profesión como maestros y sus luces nos condujeron al encuentro con la investigación y la sapiencia.

Adriana Bernal, Campilio Castro, Rodríguez Daniel, Queredo Elías

A Dios que con su infinita bondad orienta nuestro camino, a nuestras familias por ser nuestro impulso para seguir adelante, a nuestros amigos por ser los cómplices y el apoyo en cada aventura, a nuestros maestros por ser ejemplo en esta profesión y a nuestros estudiantes por ser la razón de estar aquí.

Ana Ortega, Yolima Bolaño, Paola Gutiérrez, Amalia Gutiérrez.

AGRADECIMIENTO

Al director de la especialización Fray Ernesto Londoño por su liderazgo académico. A nuestros maestros, Gloria Marlén, Rondón, Armando Gil, Gilberto Rodríguez, Martha Andrade, María Victoria Sarmiento y Paola Trujillo, quienes desde su saber, rigurosidad y compromiso, propiciaron contextos diversos para redescubrir nuestra esencia de maestros, cuestionándonos y aproximándonos a encontrar nuevas estrategias, en pro de un renovado quehacer pedagógico, a favor de las nuevas generaciones.

A el ingeniero Germán Contreras como asesor tecnológico en la enseñanza del programa Atlas ti.

A las instituciones educativas, que hacen posible los sueños de quienes formamos.

A los docentes y estudiantes vinculados a la investigación, quienes compartieron sus vivencias en la lectura y conversación de cuentos.

Estudiantes especialización EDE cohorte 2011-1

“Cuando un libro nos ha impresionado particularmente, sentimos la necesidad de hablar de él; no es que queramos librarnos del libro hablando sobre él; lo que queremos es simplemente entender más claramente que es aquello en lo que nos hemos visto enfrascados. Hemos tenido una experiencia y ahora queremos conocer conscientemente aquello que hemos experimentado”

Wolfgang Ise

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	4
JUSTIFICACIÓN	6
OBJETIVO GENERAL	8
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	8
PREGUNTA PROBLEMA.....	9
PREGUNTAS DIRECTRICES.....	9
1. CONTEXTUALIZACIÓN: CATORCE INSTITUCIONES EDUCATIVAS UNIDAS ENTORNO A LA CONVERSACIÓN LITERARIA.	11
1.1. CONTEXTUALIZACIÓN PRE-ESCOLAR	13
1.1.1. GRUPO 1.....	13
1.1.2. GRUPO 2.....	15
1.2. CONTEXTUALIZACIÓN INSTITUCIONES BÁSICA PRIMARIA.....	16
1.3. CONTEXTUALIZACIÓN: BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA.....	18
2. REFERENTE CONCEPTUAL.....	21
2.1. REFERENTE LEGAL	21
2.2. REFERENTE TEÓRICO	26
2.2.1. ORALIDAD, LECTURA, ESCRITURA Y CONVERSACIÓN	26
2.2.2. EL ENFOQUE DE LA ESTÉTICA DE LA RECEPCIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA Y LA FORMACIÓN DE UN LECTOR CRÍTICO 32	
2.2.3. MAESTRO Y ESTUDIANTE SUJETOS DE UNA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA.....	39
2.2.4. EL AMBIENTE PARA LA LECTURA Y LA CONVERSACIÓN.....	40
2.2.5. LA CONVERSACION FORMAL LITERARIA	44

2.2.6.	EL MAESTRO COMO MEDIADOR EN EL PROCESO LECTOR Y EN LA CONVERSACIÓN FORMAL LITERARIA.....	48
2.2.7.	MAESTRO MEDIADOR Y LA SELECCIÓN DE LIBROS.....	52
2.2.8.	FORMACIÓN DE MEDIADORES	54
2.2.9.	LEER Y CONVERSAR PARA FORMAR UN LECTOR CRÍTICO	56
2.2.10.	LA EVALUACIÓN FORMATIVA COMO PARTE FUNDAMENTAL EN LA CONVERSACIÓN LITERARIA FORMAL DE CUENTOS	61
2.3.	REFERENTE EPISTEMOLÓGICO	67
3.	DESCRIPCIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	72
3.1.	CATEGORÍA: EL PROCESO DE LECTURA EN EL ÁREA DE HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA.....	74
3.1.1.	PROYECTO INSTITUCIONAL DE LECTURA AL QUE SE ARTICULA LA CLASE 75	
3.1.2.	EL AMBIENTE DE LECTURA EN EL AULA.....	79
3.1.3.	ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL PROCESO LECTOR.....	82
3.1.4.	PROPÓSITO DEL PROCESO LECTOR	91
3.1.5.	EL TIEMPO DEDICADO AL PROCESO DE LECTURA	95
3.1.6.	LA EVALUACIÓN DEL PROCESO LECTOR	97
3.2.	CATEGORÍA: CONVERSACIÓN FORMAL LITERARIA	100
3.2.1.	SUBCATEGORÍA: EL TIEMPO DEDICADO A LA CONVERSACIÓN....	100
3.2.2.	SUBCATEGORÍA: EI CUÁNDO SE HACE CONVERSACIÓN FORMAL	103
3.2.3.	SUBCATEGORÍA: CUENTOS SOBRE LOS QUE SE CONVERSACIÓN	106
3.2.4.	SUBCATEGORÍA: TÓPICOS DE CONVERSACIÓN	108
3.2.5.	SUBCATEGORÍA: CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LOS CUENTOS..	110

3.2.6. SUBCATEGORÍA: INTENCIÓN INTERROGATIVA.....	115
3.3. CATEGORÍA: LOS NIÑOS Y LOS JÓVENES COMO SUJETOS ACTIVOS DE LA LECTURA Y LA CONVERSACIÓN	120
3.3.1. ACTIVIDADES DE LA CLASE QUE MÁS LES GUSTAN.....	121
3.3.2. ACTIVIDADES QUE MENOS LES GUSTAN.....	122
3.3.3. ACTIVIDADES REALIZADAS POR EL MAESTRO QUE LOS HACE SENTIR BIEN	123
3.3.4. CÓMO LES GUSTA LEER	125
3.3.5. CÓMO SABEN QUE LES GUSTA LEER CUENTOS.....	126
3.3.6. TEMAS SOBRE LOS CUALES LES GUSTA LEER Y CONVERSAR	127
3.3.7. CONVERSAR SOBRE LO QUE SE LEE.....	128
3.4. COMO LES GUSTARÍA QUE SE CONVERSARA SOBRE LOS CUENTOS	129
4. CONCLUSIONES.....	131
REFERENCIAS.....	143
Anexos	¡Error! Marcador no definido.

INTRODUCCIÓN

Este proyecto investigativo se trabajó durante el presente año lectivo con catorce instituciones educativas de Bogotá D.C: Colegio Abraham Lincoln, Colegio Champagnat, Colegio Hispanoamericano Conde Ansúrez, Colegio Leonardo Posada Pedraza, Colegio Marymount, Colegio Parroquial Adveniat, Colegio Santa Ana, I.E.D Ciudad de Montreal, Institución Educativa Compartir Suba, I.E.D Santa Bárbara, Jardín Infantil Personitas Ingeniosas, de Cajicá, Cundinamarca, Colegio Mayor de los Andes e I.E. Departamental Colegio San Gabriel, de Tunja, Boyacá, Gimnasio Villa Fontana.

La mirada a estas instituciones y concretamente a la clase de humanidades y lengua castellana, se hizo mediante una investigación en educación de carácter etnográfico y en perspectiva crítica, mediante la realización de entrevistas a docentes y estudiantes, y observaciones en las aulas de clase, relacionadas con el objeto de estudio de la investigación: La Conversación Formal Literaria de los cuentos que se leen en la clase de humanidades y lengua castellana, para establecer las configuraciones que determinan dicha conversación en la perspectiva de esbozar una didáctica de la conversación para formar un lector crítico.

Se inicia el documento con la presentación de la justificación, objetivo general y específicos, pregunta problema y preguntas directrices, con el fin de ubicar al lector en el propósito que tuvo este trabajo investigativo.

A continuación se referencia el contexto de las catorce instituciones educativas donde tuvo lugar la investigación, atendiendo en primer lugar, a características de: ciclo curricular, jornada académica, resolución de aprobación expedida del MEN, número de docentes y estudiantes entrevistados y grados observados. En segundo lugar, a los actores de la investigación, docentes y estudiantes.

Posteriormente, se presenta el referente conceptual que orienta este trabajo a partir de un referente legal, conceptual y epistemológico, que se retoman para el proceso de sistematización, descripción, análisis e interpretación de la información seleccionada para dar cuenta de unos hallazgos, dejar unas conclusiones y elaborar un esbozo de la propuesta didáctica.

Por último, se dan a conocer los resultados arrojados durante la investigación a partir de la presentación de las categorías y subcategorías que emergieron durante la lectura, selección y descripción de la información recolectada, en contraste con las fuentes documentales, la solvencia temática de los directores de la investigación y la práctica pedagógica de los estudiantes investigadores. Estas categorías son: el proceso de lectura en el área de humanidades y lengua castellana, el docente como mediador de la conversación formal literaria, la conversación formal literaria y los niños y los jóvenes como sujetos activos de la lectura y la conversación.

Se cierra el presente documento con las conclusiones en relación con el objetivo general y los específicos, el esbozo de una propuesta didáctica de la conversación formal literaria y los anexos.

JUSTIFICACIÓN

Lo que hace significativa esta investigación en educación, es el hecho de indagar de manera reflexiva y sistemática sobre la importancia de la conversación durante el proceso de lectura y el papel protagónico que tiene el docente de Humanidades y Lengua Castellana como mediador, para propiciar y acompañar ese deseo de los niños y los jóvenes de conversar sobre lo que les pasó durante la lectura del cuento que ellos seleccionaron o que les recomendó el maestro.

Tiene como antecedente la investigación titulada: El texto literario y el contexto escolar, encaminada a reconocer los criterios de selección de los cuentos de literatura en la escuela. Esto, debido a que en el quehacer pedagógico surgen comentarios no muy alentadores frente a la falta de apropiación de la lectura de dichos textos en la clase de humanidades y lengua castellana. Tal preocupación se agudiza cuando la conversación sobre lo que se lee en esta clase no es apropiadamente planeada por parte del docente, sino que es más bien una improvisación desde su intuición y no desde su formación y experiencia como maestro mediador de la lectura y la conversación.

Indagar sobre cómo se configura la conversación formal literaria de los cuentos que se leen en la clase de humanidades y lengua Castellana de las instituciones vinculadas a la investigación, permitirá re significar, cualificar o transformar la práctica pedagógica del maestro de humanidades y lengua castellana, en la perspectiva del enfoque "DIME", enfoque que busca orientar tanto a docentes y estudiantes a leer bien, hablar bien y escuchar bien, (Chambers Aidan, 1997 en Dime), competencias que nos llevan a ubicar la reflexión en el terreno de la oralidad, la lectura, la escritura y la escucha, porque formar un lector crítico está relacionado con su historia como lector. En este aspecto la teoría de la estética de la recepción

es un buen inicio para un docente interesado en el tema de los niños, los jóvenes y la crítica.

Los beneficiados con esta investigación son, en primer lugar, los docentes en formación de la Especialización en Didáctica para Lecturas y Escrituras con énfasis en Literatura, en segundo lugar, las catorce instituciones educativas donde laboran los estudiantes de la especialización en los niveles de educación preescolar, básica y media, y sus docentes de humanidades y lengua castellana; y en tercer lugar, las nuevas cohortes de la Especialización.

OBJETIVO GENERAL

Mediante un estudio cualitativo de corte etnográfico, identificar los aspectos que configuran la conversación literaria de los cuentos que se leen en las aulas de clase de catorce instituciones educativas, con el fin de esbozar una propuesta didáctica que fortalezca y/o cualifique una intervención adecuada del maestro como mediador para la construcción de un lector crítico.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las características del maestro como mediador en la formación de un lector crítico, en el marco del enfoque “DIME” de Aidan Chambers.
- Describir las formas, los momentos y los aspectos relevantes de cómo acontece la conversación literaria de los cuentos que se leen en clase de humanidades y lengua castellana.
- Identificar, clasificar y validar las preguntas que plantea el docente, como mediador en la conversación formal literaria a partir del enfoque “DIME”.
- Caracterizar las formas de evaluación de la conversación formal literaria en el aula de clase.
- Esbozar una propuesta para fortalecer la conversación literaria en pro de la formación de un lector crítico.

PREGUNTA PROBLEMA

¿Cómo se configura la conversación formal literaria de los cuentos que se leen en las aulas de clase?

PREGUNTAS DIRECTRICES

- ¿Qué está pasando con la conversación literaria de los cuentos que se leen en clase de Humanidades y Lengua Castellana?
- ¿En qué momento del proceso lector se da esta conversación?
- ¿Qué importancia da el maestro de esta área a la conversación?
- ¿Sobre qué temas se conversa?
- ¿Con qué tipo de preguntas el maestro mediador orienta la conversación?
- ¿Es la conversación formal literaria de los cuentos que se leen, una experiencia evaluada y evaluable?
- ¿Qué didáctica de la conversación podría implementarse para fortalecer la conversación literaria en pro de la formación de un lector crítico?



1. CONTEXTUALIZACIÓN: CATORCE INSTITUCIONES EDUCATIVAS UNIDAS ENTORNO A LA CONVERSACIÓN LITERARIA.

Hacen parte de esta investigación catorce instituciones educativas ubicadas en Bogotá, Cundinamarca y Boyacá. Son estos los agentes que se vincularon al proceso, ya que los integrantes de la especialización laboran en dichos campos educativos y han querido transformar su práctica desde la formación pedagógica. Para la conformación de los grupos se tuvo en cuenta el ciclo de proyección de cada uno de los estudiantes en la didáctica de la literatura.

A continuación se esboza una mirada del contexto en Educación preescolar, Básica primaria, Básica secundaria y media:



Ilustración 1: Instituciones Educativas Distrito Capital.

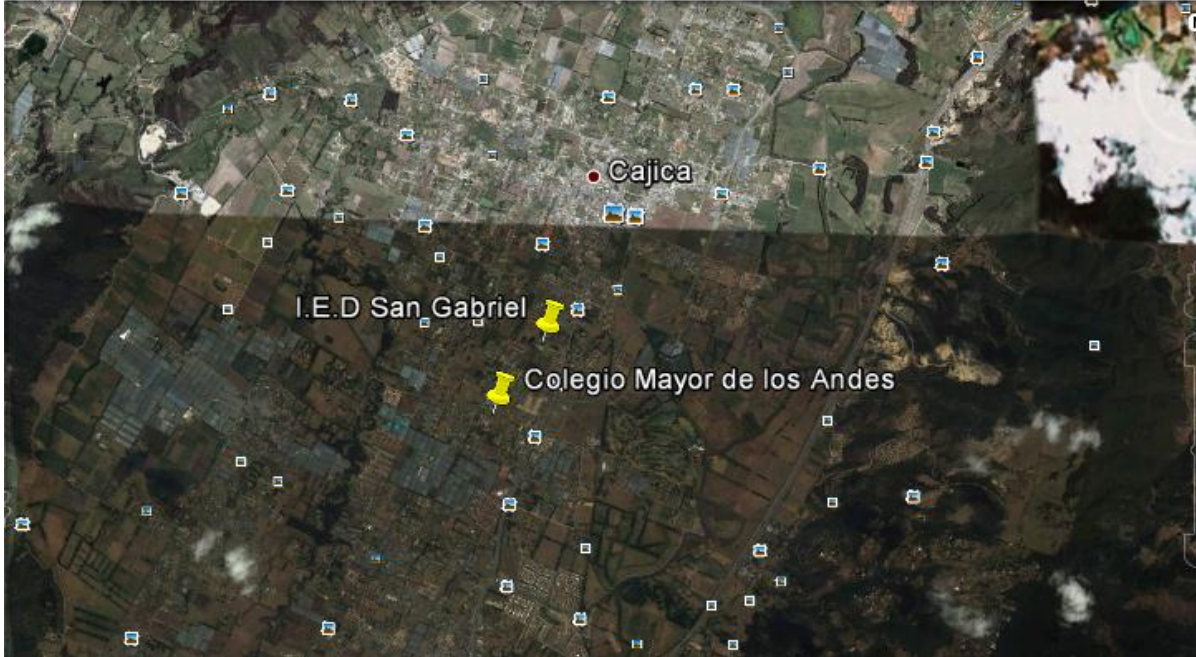


Ilustración 2: Instituciones Educativas Municipio de Cajicá, Cundinamarca.

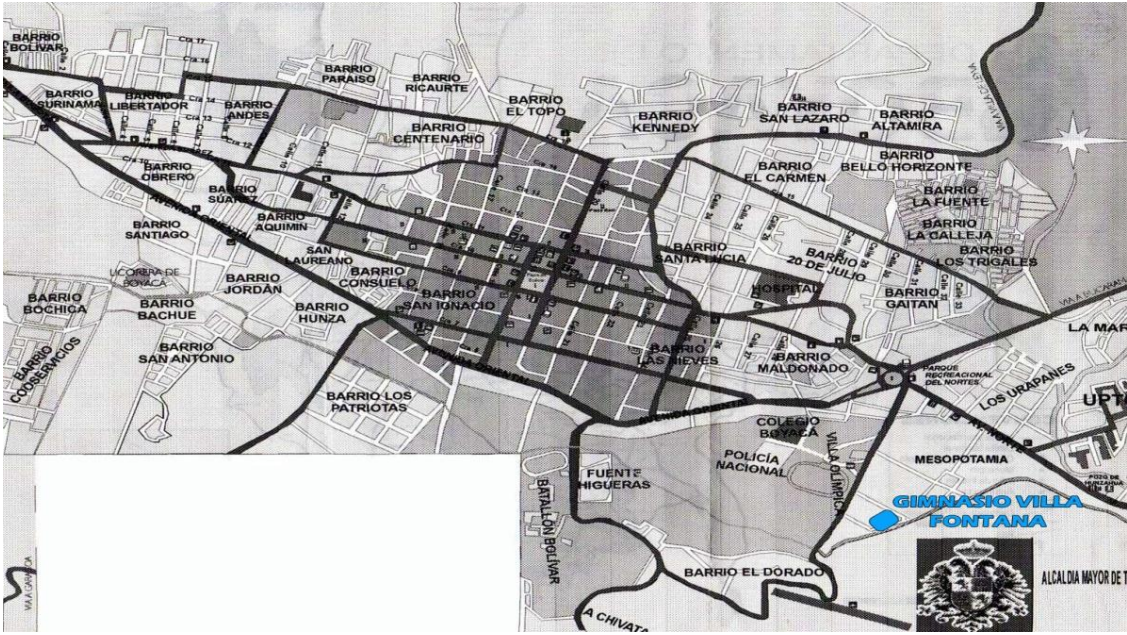


Ilustración 3: Institución Educativa Tunja, Boyacá

1.1. CONTEXTUALIZACIÓN PRE-ESCOLAR

1.1.1. GRUPO 1

Dos instituciones conforman uno de los grupos de pre-escolar que hacen parte de la investigación. Los dos de carácter privado, ubicadas en Bogotá, calendario B y con una jornada única; estos son: Colegio Abraham Lincoln y Colegio Marymount.

Su enfoque pedagógico parte de la siguiente frase, “Construyendo conocimientos, valores y actitudes, un aprendizaje con significado”. Desde esta perspectiva, el conocimiento no se recibe pasivamente, sino que se elabora y reelabora continuamente. La institución tiene como misión promover el desarrollo humano y pluricultural de la comunidad educativa, así como procurar una mejor calidad de vida fundamentada en el respeto por la dignidad de las personas.

La institución cuenta con 1.283 alumnos (328 en pre-escolar, 544 en primaria y 411 en bachillerato), y con un profesorado responsable, comprometido con la labor docente, honorable y especializado en cada área así: 123 docentes (37 en pre-escolar, 37 en primaria, 49 en bachillerato) dirigido por Milton Martínez como rector.

La fundación Marymount es un colegio fundado el 9 de mayo de 1969, está ubicada en la calle 169B con avenida Boyacá. En su misión, pretende formar mujeres íntegras, autónomas y comprometidas, capaces de transformar positivamente su entorno inspiradas en el marco de los valores cristianos.

Cuenta con un promedio de 1.020 estudiantes y trabajan allí 98 docentes, los cuales en su mayoría son profesionales y tienen o están realizando postgrado.

El proyecto educativo institucional P.E.I., hace énfasis en la formación en valores y la puesta en práctica de éstos en la vida cotidiana. La institución brinda a sus alumnas

herramientas que les permiten proyectarse internacionalmente, como el inglés o el programa IB; también tiene la convicción de formar mujeres colombianas con un claro sentido de pertenencia a su país, un profundo respeto por la cultura y un óptimo uso de su idioma.

ACTORES DE LA INVESTIGACIÓN

Las maestras participantes que han querido voluntariamente colaborar en esta investigación, son personas profesionales e idóneas, tienen una trayectoria meritoria y de pertenencia dentro de las instituciones. Licenciados en cada una de las áreas en las cuales se desempeñan, algunos cuentan con especializaciones y maestrías, en diferentes áreas.

Son docentes que guían las clases de español del grado Transición y Kinder. Son personas que llevan entre diez y treinta años de trabajo pedagógico, licenciadas en educación preescolar, con cursos de actualización. En general los docentes del preescolar de los colegios, son personas que se caracterizan por su espíritu de entrega y colaboración entre sí, siendo esto de gran beneficio para nosotras, ya que nos colaboraron en el desarrollo de esta investigación.

Los niños y niñas del preescolar que aceptaron colaborar en esta investigación, tienen entre los cinco y seis años de edad, mostraron curiosidad y alegría durante las distintas clases observadas, al igual que durante las entrevistas realizadas, colaborándonos de la mejor manera posible.

1.1.2. GRUPO 2

Para este proyecto investigativo se contó con cuatro instituciones educativas; ellas son: Colegio Leonardo Posada Pedraza, Colegio Parroquial Adveniat, Jardín Infantil Personitas Ingeniosas, Colegio Villa Fontana, los tres primeros ubicados en la ciudad de Bogotá, en las localidades de Bosa, San Cristóbal Sur y Usaquén; el último, perteneciente a el departamento de Boyacá en la ciudad de Tunja. El sector oficial es representando por el colegio Leonardo Posada Pedraza, los otros tres pertenecen al sector privado.

Los Colegios Parroquial Adveniat y Leonardo Posada Pedraza cuentan con resolución del MEN para la enseñanza del preescolar hasta el bachillerato, los otros dos, Jardín Personitas Ingeniosas y Gimnasio Villa Fontana, cuentan con aprobación para la enseñanza del preescolar.

ACTORES DE LA INVESTIGACIÓN:

Los estudiantes observados, oscilan en edades ente los 5 a 6 años, cursando el grado Transición. La problemática que enfrentan es diferente, debido a los estratos socioeconómicos en los que conviven, ya que los colegios Leonardo Posada Pedraza y Parroquial Adveniat están ubicados en zonas de la ciudad pertenecientes a un nivel 2 y 3; las otras 2 instituciones, Jardín Personitas Ingeniosas y Gimnasio Villa Fontana, ofrecen su servicio a población concerniente al nivel 5 o 6.

Las cuatro instituciones coinciden en su proyección en ser colegios líderes en la formación integral de sus estudiantes, brindando un servicio de excelente calidad, a fin de desarrollar en los educandos habilidades, destrezas y autonomía; es decir, seres que infundan el respeto sin dejar a un lado los valores morales.

1.2. CONTEXTUALIZACIÓN INSTITUCIONES BÁSICA PRIMARIA

Las instituciones educativas correspondientes al nivel de Básica Primaria que hacen parte de la investigación son cuatro. Una de ellas es de carácter oficial y tres de carácter privado a saber: I. E. D Ciudad de Montreal, Colegio Champagnat y Colegio Hispanoamericano Conde Ansúrez, ubicados en Bogotá, así como el Colegio Mayor de los Andes localizado en el municipio de Cajicá. Los colegios de carácter privado cuentan con una jornada única en un horario comprendido entre las 7:00am-3:00 pm y la I. E. D Ciudad de Montreal ofrece a su comunidad un horario de clases en doble jornada.

Los planteles educativos, se encuentran autorizados legalmente por el Ministerio de Educación Nacional para impartir enseñanza formal en los niveles de Pre-escolar, Básica Primaria Secundaria y Media. El Colegio Mayor de los Andes es una institución bilingüe. Como aspectos generales, encontramos que en su misión y visión las instituciones se apoyan en diferentes estrategias, implementadas a través de los Proyectos Educativos Institucionales como son: la formación en habilidades comunicativas, excelencia académica a través de la innovación, integración de los procesos educativos de la institución al mundo social y cultural de tal forma que los estudiantes se comprometan en la construcción y desarrollo de la sociedad para formar hombres y mujeres conscientes y comprometidos con su rol de ser humano y ciudadano de mundo. Lo anterior, se esboza en la concepción de currículos trabajados bajo un enfoque humanista. Basan su educación en el modelo pedagógico constructivista y abordan los procesos escolares desde la pedagogía para la comprensión, como es el caso del colegio Champagnat y el constructivismo social aplicado en las aulas del Colegio Mayor de los Andes.

Dos instituciones empalman su currículo con los lineamientos de la organización del Bachillerato Internacional IB, como los son el Colegio Mayor de los Andes y el Colegio Hispanoamericano Conde Ansúrez quienes se encuentran acreditados para

ofrecer el programa diploma. De igual manera, las dos instituciones mencionadas anteriormente, así como el Colegio Champagnat, cuentan con certificación E.F.Q.M e ISO y se aplican mejoras continuas con el fin de mantener sus sistemas de gestión de calidad. La Institución Distrital Montreal se encuentra en la actualidad capacitando a sus docentes e iniciándose en el proceso para la enseñanza por ciclos.

En cada uno de los escenarios educativos, la comunidad cuenta con una biblioteca escolar. Tres de ellas con espacios dentro de su currículo destinados a la promoción de la lectura a través del desarrollo de un plan lector en un tiempo determinado, para abordar obras literarias correspondientes a la edad de los estudiantes en períodos de tiempo determinados, como lo son el Colegio Champagnat, Hispanoamericano y el Colegio Mayor de los Andes. La Institución Educativa Montreal, por ser de carácter oficial, se acoge a las propuestas del M.E.N y ofrece a sus estudiantes la oportunidad de acceder a los programas de lectura y cuenta con un amplio repertorio de la colección libro al viento que tiene como propósito ser material de apoyo en las clases de humanidades y lengua castellana.

ACTORES DE LA INVESTIGACIÓN:

Son dos los actores que participan en esta investigación. Por una parte, cuatro docentes (entre ellas una psicóloga), una docente especialista en la enseñanza de la lengua, dos docentes licenciadas en Educación preescolar y una de ellas cursa actualmente una segunda licenciatura en literatura; la otra cursó estudios de especialización en trabajo social.

Por otra parte, los estudiantes que contribuyeron con el proceso de investigación cursan el grado segundo en cada una de las instituciones educativas, para un total de 109 estudiantes (34 del I. E. D Ciudad de Montreal, 30 Colegio Champagnat, 23 del Mayor de los Andes y 22 del Hispano americano); estudiantes que oscilan entre los siete y nueve años de edad, en su mayoría son niños y niñas amables, sus

rostros reflejan la alegría y ternura propias de su edad. Los estudiantes son organizados y demuestran ganas de aprender, ya que gozan con las actividades propuestas por la docente, les gusta participar en los momentos de lectura y son espontáneos a la hora de comunicar sus gustos o diferencias con las actividades.

En la I. E. D Ciudad de Montreal, encontramos estudiantes que pasan por dificultades de tipo económico y afectivo debido al nivel socioeconómico de sus padres. Docentes y estudiantes abrieron las puertas de su aula de clases con el fin de facilitar a las investigadoras el trabajo de campo y a su vez la recolección de información generada alrededor de la práctica educativa de la conversación que se genera a partir de los cuentos que se leen en la asignatura de lengua castellana.

1.3. CONTEXTUALIZACIÓN: BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA

Cuatro instituciones son las que aportan a este proceso, desde el ámbito de básica secundaria y media. Tres de ellas, ubicadas en Bogotá, en la localidad de Suba (localidad 11), Fontibón (localidad 14) y en Ciudad Bolívar (localidad 19), respectivamente. La cuarta está localizada en el departamento de Cundinamarca, región Sabana Centro, municipio de Cajicá.

Fue en el año 1938, que la fundadora de la Comunidad Educativa, Santa Ana de Fontibón, viendo la necesidad y el bajo nivel educativo de la localidad, se propuso iniciar una labor de enseñanza a los vecinos de su casa paterna. Así entonces, nació esta institución de carácter privado y filiación católica, cuya nueva resolución de aprobación es la número 7454 del 13 de noviembre de 1998. Por otra parte, compartiendo el carácter privado, pero en convenio con la secretaría de educación, la Institución Educativa Compartir Suba (ubicada en el barrio Compartir) y que cuenta con dos sedes para su funcionamiento, fue fundada como obra social de la fundación que lleva su mismo nombre en el año de 1994. Su resolución definitiva es la número 3026 del 27 de septiembre de 2002.

En representación de la parte oficial, en primera instancia tenemos al Colegio Santa Bárbara I.E.D, que fue fundado hace 18 años (enero de 1993), bajo la Resolución número 3728 del 22 de noviembre de 2002 y la Institución Educativa Departamental San Gabriel, (única de las cuatro con educación técnica), fundada en el año de 1969, cuyo reconocimiento de estudios fue el 001986 del 23 de Noviembre de 2000. Resolución de Integración 006991 del 5 de Diciembre de 2006.

Las cuatro instituciones manejan, desde sus diferentes perspectivas, visiones y orientaciones, un plan institucional de lectura que orienta las dinámicas de comprensión de los estudiantes. Todo esto, bajo una perspectiva común humanista de búsqueda incansable de la formación integral del estudiante, calidad educativa, y desarrollo de competencias básicas, generales y laborales;

En general, las edades de los estudiantes que fueron observados oscilan entre los 14 a 17 años (cursos de noveno a undécimo). Distribuidos así:

Los estudiantes observados son adolescentes de estratos 2, 3 y 4, aficionados a la música, videojuegos y a algunos deportes, como el fútbol, basquetbol y voleibol. De contextos sociales variados, los que mejores resultados académicos presentan son los del colegio Santa Ana. En las otras tres instituciones los niveles de comprensión son mucho más bajos.

CARACTERIZACIÓN DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS VINCULADAS A LA INVESTIGACIÓN

Institución Educativa	Grado observado	contexto			jornada							Aprobación del MEN			Número docentes observados
		Privado	público	ural	urbano	Mañana	Tarde	Única	Preescolar	Básica Primaria	Básica Secundaria	Básica Media			
PREESCOLAR	Col. Abraham Lincoln	X					X	X	X	X	X	X	X	3	
						X								1	
	Col. Leonardo Posada Pedraza		X											1	
	Col. Marymount	X						X	X	X	X	X	1		
	Col. Parroquial Adveniat	X						X	X	X	X	X	1		
	Gimnasio Villa Fontana	X						X	X	X	X	X	1		
	J.I Personitas Ingeniosas	X						X	X				1		
BÁSICA PRIMARIA	Col. Champagnat	X						X	X	X	X	X	X	1	
	Colegio Hispanoamericano Conde Ansúrez	X						X	X	X	X	X	X	1	
	Colegio Mayor de los Andes	X						X	X	X	X	X	X	1	
	I.E.D Montreal		X					X	X	X	X	X	X	1	
BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA	Colegio Santa Ana	X	X			X	X							1	
	Institución Educativa Compartir	X										X	X	1	
	I.E.D Santa Bárbara	X								X		X	X	1	
	I.E. Departamental Colegio San Gabriel	X	X			X				X		X	X	1	

Tabla N° 1

2. REFERENTE CONCEPTUAL

El siguiente apartado contempla el referente legal, el referente teórico y el epistemológico que sustentan y guían el trabajo investigativo. Se construye el capítulo con miras a develar la visión sobre la cual los investigadores, a la luz de la normatividad vigente en el país, de diferentes teorías, concepciones, aportes pedagógicos y didácticos, abordan el estudio de la conversación formal literaria con el fin de posibilitar su comprensión desde el punto de vista estético. Para conseguirlo, se basan en un referente epistemológico que busca hacer explícita la relación existente entre el objeto de investigación y las acciones de los distintos actores del proceso.

2.1. REFERENTE LEGAL

El presente trabajo investigativo se fundamenta desde el punto de vista legislativo en la Constitución Política de Colombia, La Ley General de Educación 115 de 1994, la Resolución 2343 de 1996 a través de la cual se contemplan los Lineamientos Curriculares, los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje y de Competencias Ciudadanas expedidos por el Ministerio de Educación Nacional. En el ámbito local se tiene en cuenta el documento de reorganización curricular por ciclos, expedido por la Secretaría de Educación de Bogotá D.C. Cada uno de ellos esboza las directrices que orientan la práctica pedagógica del maestro y fundamentan los planteamientos abordados en el presente estudio en torno a la conversación formal literaria de los cuentos que se leen en la clase de humanidades y lengua castellana en pro de la formación de un lector crítico. Veamos:

En la Constitución Política de Colombia expedida el cuatro de junio de 1991, se consagra el castellano como idioma oficial (artículo 10), así como en los derechos del niño (artículo 44), se resalta el valor de la educación y la función que cumple en un estado democrático con el fin de aportar al mejoramiento cultural de los niños y

jóvenes en los diferentes niveles de la educación preescolar, básica primaria, secundaria y media.

Por otra parte, el *Artículo 1* de la Ley General de Educación 115 de 1994 enfoca la concepción integral de la persona en su proceso de formación, así mismo en el *Artículo 5*, fines de la educación numerales uno y seis, se menciona el libre desarrollo de la personalidad dentro de un proceso integral, el estudio y la comprensión crítica en la formación de un ser que hace parte de una cultura nacional. De manera equivalente, son de vital importancia cada uno de los artículos que constituye el Título II del capítulo 1 Educación Formal de la sección primera y el *Artículo 13* donde se establecen los objetivos comunes de todos los niveles. En la sección segunda, haciendo referencia a la Educación Preescolar, se especifica la definición, los objetivos y el fin de la educación en los niveles iniciales, en donde los niños menores de 6 años desarrollan habilidades en cada una de las dimensiones del ser (cognitiva, lingüística, motora, espiritual, artística) y fortalecen los aspectos que facilitan la adquisición de conocimientos y la solución de problemas.

En torno a la Educación Básica, se difunde el desarrollo de habilidades comunicativas en el educando que le permitan expresarse correctamente (artículo 20, literal b), así como tener acceso a la formación artística a través de la literatura (artículo 21, literal l). De igual manera, en los objetivos específicos de la educación básica para el ciclo de primaria y secundaria, se enfatiza en el desarrollo de las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente mediante mensajes complejos, orales y escritos. Objetivos que coinciden con el propósito de este proyecto de investigación, aportar a la formación de lectores críticos y reflexivos a través de la conversación formal literaria, para hablar bien de los libros que leen los estudiantes y de las diversas situaciones que viven en sus contextos, otorgándole gran relevancia a la utilización de la lengua como medio de expresión literaria, a la producción significativa de textos y a

la argumentación, tal como se evidencia en el *artículo 22 literales a y b* respectivamente.

El estudio se sustenta igualmente, en lo referido al Título V, Capítulo 1, artículo 92 Formación del educando y se toman aportes de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana expedidos en Santa Fe de Bogotá 1994. Por medio de ellos, se estipulan los fundamentos desde los cuales se debe orientar el uso y conocimiento del lenguaje en la escuela y se establecen los indicadores de logros por conjunto de grados. También son importantes los capítulos dos y tres que mencionan la importancia del rol del docente, por ser uno de los actores de esta investigación. El observar su práctica pedagógica y las acciones llevadas a cabo en el aula de clases, al realizar actividades de lectura y conversación de cuentos con sus estudiantes, fue uno de los objetivos a alcanzar durante el proceso. En el capítulo tres, el cual invita a hacer una reflexión de la concepción del lenguaje y las habilidades leer, escribir, hablar, escuchar, se cita a Humberto Eco para hacer explícito el concepto del acto de leer y se especifica el concepto de lectura, lectura crítica y mediación del docente en el campo de la literatura (M.E.N, 2006), concepciones que hicieron parte de las categorías y subcategorías de análisis en este proyecto de investigación.

En este mismo sentido, se considera que el desarrollo de las competencias, específicamente la literaria, es de suma importancia en los procesos de construcción de sistemas de significación (capítulo cuarto), y se hace énfasis nuevamente en el estudio de la lectura y la oralidad para alcanzar niveles de significación. También se aborda lo correspondiente a la conceptualización del proceso lector a través del enfoque de la significación para la enseñanza del lenguaje en la relación lectura-lector- texto- contexto. Para finalizar, el capítulo aborda el diálogo entre los textos como una posibilidad de trabajo con la literatura, por ende se parte de la concepción de que dialogar con los textos es hablar sobre ellos y como expresa Chambers

(1993) “nosotros no sabemos lo que pensamos de un libro hasta que hemos hablado de él”.

Resulta pertinente la sección primera de los Lineamientos Curriculares mencionados anteriormente, pues resalta el disfrute de cuentos y poesías para que el educando se apropie de ellos como herramientas de expresión. De otro lado, la segunda sección menciona la comprensión y disfrute de los cuentos, mitos, leyendas y retahílas como producciones de la cultura. Se hace énfasis en las secciones anteriores porque resaltan el valor de la literatura como manifestación estética en la que están presentes los elementos de las culturas locales como elementos universales. La literatura “es un testimonio irremplazable de la variedad de experiencias propias del ser humano” (Rodríguez, 2008).

En el documento Estándares Básicos por Competencias, se contemplan los factores a tenerse en cuenta en la evaluación del área de humanidades y lengua castellana así: proceso de construcción de sistemas de significación, proceso de interpretación y producción de textos, procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje y al papel de la literatura y los principios de interacción y procesos culturales implicados en la ética de la comunicación. A su vez, el documento anterior destaca la inmersión en una pedagogía de la literatura, la cual obedece a diferentes aspectos dentro de los que se vislumbra la necesidad de consolidar una tradición lectora, el gusto por la lectura, desarrollar en el estudiante la capacidad de formular juicios sustentados acerca de los textos (esto es interpretarlos y valorarlos en su verdadera dimensión). Plantea una vez más la trascendencia del desarrollo de las habilidades para expresarse a través del lenguaje y relacionar la vida cotidiana con la escuela, en donde se permita incrementar la espontaneidad y la reflexión. Este componente significa Saber y Saber Hacer, en donde los estudiantes usan sus capacidades de manera reflexiva para enfrentar problemas de su propia cotidianidad.

Por tener doce instituciones educativas del Distrito Capital vinculadas a esta investigación, se concluye la revisión de los documentos legales, concentrando la mirada en el documento de Reorganización curricular por ciclos expedido por la Secretaría de Educación de Bogotá. Dicho documento determina siete aprendizajes básicos, para replantear en los colegios de Bogotá y una articulación curricular por procesos en los cinco ciclos; a estos aprendizajes se les ha denominado Herramientas para la Vida (HV). La primera herramienta es: leer, escribir y hablar correctamente, por considerar que es un eje articulador que facilita la apropiación de conocimientos fundamentales para desenvolverse en el mundo de hoy, potencian las habilidades y capacidades para resolver con éxito situaciones y afianzan actitudes imprescindibles para vivir en sociedad.¹

De la revisión a los documentos presentados anteriormente, se concluye que leer, hablar y escribir son tres verbos que orientan tres procesos imprescindibles en la perspectiva de formar a las niñas, los niños y los jóvenes como seres humanos integrales capaces de dar cuenta de sus actos mediante el uso correcto de la lengua materna y la literatura, trascendiendo lo meramente cognitivo para contemplar la dimensión socio afectiva, lo cognitivo y socio afectivo como aspectos que determinan una educación de calidad. De esta mirada sucinta, se infiere la importancia que tiene para la educación la conversación como herramienta didáctica que propende por la formación de un lector crítico capaz de leer para hablar de lo que lee, escuchando a otro y a otros para construir con propiedad, un sentido más amplio de los textos como referentes del mundo en que viven.

¹¹ Sobre la propuesta de reorganización curricular por ciclos se puede consultar el documento de referentes conceptuales y metodológicos, 2ª edición. Disponible en la página web de la SED.

2.2. REFERENTE TEÓRICO

Tomando como punto de partida los objetivos planteados en la investigación, se construye el referente teórico para hacer una aproximación entre la teoría y la realidad educativa que conduzca la focalización del problema y sus alternativas de solución a partir de las categorías y subcategorías que emergieron durante el proceso investigativo. Son pertinentes en este referente los temas de la oralidad, la lectura y la escritura; el ambiente de lectura como preámbulo a la conversación formal literaria; el enfoque de la estética de la recepción para la enseñanza de la literatura; el valor del cuento como género literario que alimenta la conversación; el rol del docente como mediador del proceso de lectura; la conversación formal literaria; la formación de un lector crítico en el marco de la conversación y la evaluación formativa.

2.2.1. ORALIDAD, LECTURA, ESCRITURA Y CONVERSACIÓN

En el mundo de hoy siempre se está hablando, leyendo y escribiendo, “en todos los lugares hay, letras, palabras, frases, textos, grafitis, pantallas electrónicas, avisos en las paredes, anuncios luminosos, objetos que deben ser leídos e identificados: se irá, por ejemplo, a ver la película Aliens a la sala de cine número 3 en el centro comercial Santa Lucrecia, en el asiento 4 de la fila 6 en la función de las 9:30. Y, claro, todos estos lugares tienen que ser leídos para poder ser usados y habitados. Luego hablar, leer y escribir no es más que una forma humana de habitar el mundo sobre el cual se pueda tener un mínimo grado de control” (Cajiao, 2006). En este contexto, es importante examinar cómo se desarrollan estas prácticas en la escuela, pues se sabe que para enfrentar la vida en el mundo contemporáneo no se trata de hablar para repetir, ni de leer para decodificar el código alfabético, ni de escribir para copiar un texto; se trata de usar el lenguaje hablando, leyendo y escribiendo, para comprender lo que las palabras desencadenan en el cerebro de cada persona, los

sentimientos que convocan, los pensamientos que mueven y las acciones que orientan.

Por ello, uno de los desafíos de la educación está en desarrollar en los estudiantes desde el preescolar hasta la educación media, la competencia comunicativa a través de todas las áreas básicas del conocimiento, pero muy especialmente en el área de humanidades y lengua castellana. Competencia que ha de trabajarse en tres dimensiones del lenguaje: socio-afectiva, cognitiva y físico creativa², logrando que ellos puedan leer, escribir y conversar a fin de apropiarse de herramientas que les permitan asumir un papel frente a la sociedad. Sobre lo anterior, la autora Lucy Mejía de Figueroa, en su texto: Aproximación a un modelo interactivo de lectura, un enfoque semántico-Comunicativo, sostiene que *“a través de la lengua tomamos conciencia de nosotros mismos e interpretamos la realidad, nos hacemos personas y adquirimos un papel social”* (Figueroa, 2001).

El desarrollo de la oralidad, la lectura y la escritura como prácticas comunicativas que obedecen a procesos en el tiempo, para el desarrollo de la subjetividad y el intelecto, conduce a los estudiantes a que sean promotores de su propio aprendizaje, mediante el desarrollo de habilidades que les ayuden comprender los procesos que los constituyen como sujetos del lenguaje en la dimensión de lo humano: identificar, describir, relacionar, explicar, comprender e interpretar para expresarse y dar a conocer sus opiniones y argumentos.

Walter Ong J. en su libro *Oralidad y Escritura: Tecnologías de la Palabra*, considera *“la palabra articulada como poder y acción”* *“Las palabras son sonidos. Tal vez se las llame a la memoria, se las evoque. Las palabras son acontecimientos, hechos”* (1999). Este fundamento da a conocer la importancia que tiene el lenguaje oral a través de la conversación como condición para hablar y escuchar. La oralidad, es un acto de materialización del lenguaje a través del habla. Hablar es construir

² Sobre las dimensiones del lenguaje se puede consultar el documento, Reorganización curricular por ciclos, referentes conceptuales y metodológicos. (2010). Secretaría de Educación de Bogotá.

sentido, se trata de un proceso complejo que implica una postura pragmática donde el hablante selecciona información, un léxico determinado y lo adecúa según su interlocutor. Ong, afirma que existe una oralidad primaria en el sentido de una sociedad que se comunica a través del habla exclusivamente y donde no existe la escritura; en contraposición con la oralidad secundaria, la que nos corresponde vivir ahora, aquella que está mediada por la escritura y las tecnologías de la comunicación; este es el terreno de la conversación.

Si bien la oralidad está presente en la actividad de enseñanza (Calsamiglia y Tusón, 1999:79), tradicionalmente es el profesorado el que tiene la palabra y despliega su discurso para ejercer la mediación entre el saber contenido en los textos escritos y el estudiante que debe aprender a comprender la información, relacionarla con su información previa sobre el tema y contrastarla con otras informaciones posibles. Se trata, en la perspectiva de la conversación (objeto de estudio de esta investigación), de devolver la palabra al estudiante para que junto con el docente, se construya como sujeto de discurso, capaz de hablar para compartir con confianza, temeroso en un comienzo, pero luego más seguro de lo que siente y piensa, frente a lo que lee y escribe.

Es en el aprendizaje de la oralidad, la lectura, la escritura y la conversación en el nivel del preescolar, básica primaria, secundaria y media, donde el docente de humanidades y lengua castellana, como sujeto mediador, inicia el proceso de desarrollo de estas habilidades comunicativas, por medio de la literatura, permitiendo a los estudiantes expresar lo que les gusta y no les gusta; lo que los sorprende y confronta, dando a conocer su pensamiento respecto a algo. Quien está dispuesto a conversar formalmente sobre un texto literario, está expuesto necesariamente a leer y escribir.

Según Aidan Chambers en su libro *Dime*, conversar es ayudar a los niños no sólo a que lean, sino a que hablen bien de lo que han leído y al mismo tiempo aprendan a escuchar bien. Sin embargo, hablar y escuchar bien hace referencia a términos más

profundos. Hablar bien significa tener claridad sobre el tema de conversación, significa organizar ideas, hacer buen uso de las palabras y del lenguaje, no únicamente hablar de aspectos positivos de lo leído, o narrar con precisión lo expuesto en los libros. Escuchar bien significa integrar y adquirir nuevos conocimientos, darle importancia a lo que dice el otro; el acto de hablar implica concluir, adaptar, omitir, relacionar y afirmar nuevos conceptos y temas.

Cecilia Bajour en su libro *Oír entre líneas*, refiere la noción de esta competencia comunicativa al uso del lenguaje nuevamente en cuatro habilidades: hablar, escribir, leer y escuchar; expresando: *“escuchar así como leer, tiene que ver con el deseo y con la disposición a recibir y valorar la palabra de los otros”* (Bajour, 2010). Este proceso lingüístico condiciona la comprensión del pensamiento en los estudiantes y la obtención de criterios y reflexiones sobre lo escuchado, hablado, leído, escrito y conversado, dando un verdadero sentido en la práctica al antes, durante y después de la lectura como proceso.

María Eugenia Dubois (1991) afirma en su libro *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica* que *“los cambios que han tenido las concepciones teóricas de la lectura, inciden en las relaciones entre teoría y práctica pedagógica*. Invita en su libro a revisar los tres paradigmas desde donde la escuela y los docentes han orientado la enseñanza y aprendizaje de la lectura: como conjunto de habilidades, como proceso interactivo y como proceso transaccional, paradigmas relacionados con el desarrollo positivista de la ciencia, especialmente la física clásica y la moderna.

La lectura como conjunto de habilidades, remite a una enseñanza mecanicista emparentada con el desarrollo de habilidades centradas en el aprendizaje para la decodificación y no en el proceso. El problema se analiza desde la Psicología conductista atendiendo a tres aspectos: el conocimiento de las palabras, la comprensión orientada al significado literal del texto y la evaluación. El conocimiento, la comprensión y la evaluación, buscan esencialmente que el lector extraiga el significado del texto atendiendo a lo literal, inferencial y crítico textual.

La lectura como proceso interactivo recibe el aporte de la psicología cognitiva y la Psicolingüística, la problemática en este paradigma se plantea en la relación pensamiento- lenguaje. Se concibe su enseñanza y aprendizaje como un proceso por la búsqueda del sentido del texto en la relación lector-texto, gracias a la teoría de los esquemas como representaciones mentales del ser humano que movilizan los procesos cognitivos frente al texto que se lee. La lectura se mira en este paradigma fundamentalmente en la dimensión cognitiva.

En el tercer paradigma, la lectura como proceso transaccional, recibe el aporte de la teoría literaria, la sociología y la antropología. Se comprende la lectura como un proceso particular en el tiempo que ocurre en una relación recíproca o de transacción entre el lector, el texto y el contexto, en circunstancias también particulares, a partir de lo que el lector siente, piensa y vive durante el acto de lectura y lo que se lleva o construye después de haber leído el texto (Rosenblatt, 2002).

En la relación lectura de cuentos y conversación formal literaria, se asume la lectura como proceso transaccional por considerar que atiende al desarrollo de una competencia comunicativa en las tres dimensiones que construyen a un estudiante como ser humano y sujeto del lenguaje: socio afectiva (lo que siente y vive el estudiante al leer un cuento u otro tipo de texto), cognitiva (lo que construye después de haber leído el cuento), recreativa (lo que recrea para su propia vida como una experiencia significativa). Si leer es conversar, nada más formativo que una lectura en voz alta por parte del docente; Vásquez (2008) afirma que saber leer, saber crear con la palabra una magia, una melodía, una seducción con la voz, es uno de los aspectos que más genera en los estudiantes el gusto, el deseo por leer y de hecho el deseo por conversar.

A diferencia de la oralidad que se aprende naturalmente, por oído, la escritura, (siguiendo a Vigotsky), es una tecnología de la mente. Tiene que ver con el desarrollo de las ideas y en esa medida es un proceso lento, progresivo y diferencial.

La escritura tiene relación con el pensamiento, afecta nuestra manera de conocer, luego no es un mero problema de redacción, de copia, de recorte y pegue. En palabras de Ong, la escritura reestructura la conciencia, nos hace conscientes de lo que somos y podemos llegar a ser cuando se trata de desarrollar el intelecto. La escritura es un proceso social e individual de configuración del mundo donde se ponen en juego saberes, competencias e intereses determinados por el contexto socio-cultural y pragmático (Ministerio de Educación Nacional, 1996).

Las prácticas de lectura, escritura y oralidad se dan en ámbitos e instituciones particulares. Cada comunidad, cada ámbito y cada institución usan el discurso de manera particular, según su identidad y su historia: Los propósitos con que se usan son irrepetibles y trascienden la escuela; el rol del lector, el expositor, el escritor varían; la estructura de los textos, las fórmulas de cortesía son las específicas de cada caso; el razonamiento y la retórica también son particulares de la cultura, así como el léxico y el estilo.

Luego hablar, leer y escribir son procesos complejos que de buena manera se cierran con la muerte; por esta razón la escuela y fundamentalmente los docentes han de hacerse conscientes de su rol como mediadores de estos procesos en el aula de clase, por ser ejes articuladores del currículo que determinan la formación integral de los estudiantes en tanto contemplan las dimensiones del ser humano, atendiendo a los fines de la educación en Colombia para formar ciudadanos altamente alfabetizados.

Finalmente, se concluye que la oralidad, lectura, escritura y conversación es un proceso transaccional, interno, inconsciente, individual con ritmo propio y reflexivo. Una simbiosis del texto con el lector, en el que tiene en cuenta un antes, un durante y un después de la lectura. De esta forma la misión de expertos y principiantes maestros es lograr ser guías y facilitadores para formar lectores competentes, autónomos, críticos, y así darle un sentido significativo y valioso a la lectura.

2.2.2. EL ENFOQUE DE LA ESTÉTICA DE LA RECEPCIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA Y LA FORMACIÓN DE UN LECTOR CRÍTICO

¿Qué implica para la escuela aplicar el enfoque de la teoría de la estética de la recepción, para la enseñanza de la literatura en la perspectiva de formar un lector crítico?

Responder a este interrogante, en el marco de la investigación, amerita entrar a reconocer, reflexionar y cotejar los conceptos de literatura, cuento, lector y enfoque para su enseñanza, conceptos que se constituyen en soporte para el esbozo de una didáctica de la conversación como se verá al final de este informe, con miras al empoderamiento de los textos literarios que se leen en la clase de humanidades y lengua castellana y de los que se habla de manera informal y formal (Chambers, 1993) y que entran a formar parte de la vida del lector, (Jauss, 1967). Miremos entonces:

Para resignificar el concepto de literatura con el que los docentes de humanidades y lengua castellana trabajan la lectura de los cuentos sobre los que se conversa, es pertinente partir de su origen etimológico. Del latín littera, que quiere decir arte que se ocupa de la palabra oral o escrita. Carácter de escritura, letra, relativo a la lectura y la escritura que trasciende a la oralidad y el discurso. Vemos como este concepto remite al docente a ocuparse de la palabra hecha lectura y escritura para trascender una oralidad primaria (Ong, 1999), en el sentido de una sociedad que se comunica exclusivamente a través del habla porque no existe escritura, para pasar a una oralidad secundaria que es la que nos corresponde vivir ahora, aquella que está mediada por la escritura y las nuevas tecnologías de la comunicación como la radio, el teléfono, la televisión, el video y el internet.

En el campo de la estética, la literatura se caracteriza como una obra de arte y se clasifica en el quinto lugar dentro de las obras artísticas, su esencia es leerla,

escribirla, apreciarla y disfrutarla. Como objeto estético una obra literaria puede configurarse de una manera distinta según los actos de lectura realizados por distintos lectores en diferentes momentos de la historia de la obra literaria. Un lector puede acercarse a ella a través de los diferentes textos literarios, para el caso que nos ocupa, interesa el cuento como punto de encuentro entre la literatura infantil, juvenil y el mundo de las niñas, los niños y los jóvenes, porque como afirma Gemma, Lluch (2005) “Los niños y los jóvenes necesitan protagonistas infantiles y juveniles para sentirse identificados con aquellos que les ayudan a saber cómo se vive una experiencia que a menudo los asecha. Personajes sombras que podrían ser ellos mismos o algunos amigos cercanos... La literatura infantil y juvenil según Lluch, propone múltiples aventuras por mundos más o menos exóticos poblados de niños y adolescentes que aman, sufren, viven y estudian de manera similar a sus lectores” (Lluch, 2005).

Se define el cuento como una composición narrativa breve, que trata hechos de la vida real o ficticia y que está escrito en prosa. Se caracteriza por ser síntesis de una imagen o de un hecho significativo capaz de generar una tensión, de actuar en el lector como una especie de apertura que proyecta, como lo menciona Cortázar, “*la inteligencia, la sensibilidad hacia algo que va mucho más allá de la pequeña anécdota que se cuenta*”. He ahí la importancia que tiene el cuento en una didáctica para la enseñanza de la literatura, la lectura y la conversación. Retomando las palabras de Louise Rosenblatt, formar un maestro para que enseñe literatura, es formarlo como lector de literatura, para que abra un espacio donde las vidas y emociones individuales se compartan y discutan de manera razonada, ese es el lugar de la literatura y la conversación formal literaria en la perspectiva de formar un lector crítico.

Es por esta razón, que se requiere al interior de la escuela cualificar la práctica pedagógica del docente como mediador que planea, diseña y ejecuta su intervención en el aula, a la luz de una concepción clara de literatura, de lector y de cuento, para

que los niños, las niñas y jóvenes sean los primeros beneficiados en la transformación de su mundo, su pensamiento, su actitud crítica humana, mediante la apropiación de los textos que se leen o leerán en el aula. Son los docentes quienes tienen esa responsabilidad educativa con las nuevas generaciones, despertar la conciencia de los educandos para un desarrollo en la formación holística y el disfrute de las actividades, didácticas renovadas que asegurarán los procesos de enseñanza y aprendizaje de la literatura, no de manera natural o intuitiva, sino conscientemente planeada, para que el lector, bien sea el niño, la niña o el joven, se apropien del contenido de un texto completo y no fragmentado, para abrir la puerta y entrar al mundo fenomenológico³ como lo explicita Jauss, del sentir, del vivenciar y tomar para sí el pensamiento que brinda el escritor en su obra (poiesis), yendo más allá de la decodificación, para construir sentido y dar respuesta a los interrogantes que surjan en el interior de ese lector particular, gracias a la claridad que se va dando en el acto del habla, plática o conversación formal e informal al comunicarse con sus otros iguales, dándose a conocer y poniendo a consideración de esos otros su propio pensar, (aisthesis).

Entonces, la enseñanza de la literatura necesita comprenderse en el marco de los paradigmas que han estudiado la naturaleza y la esencia de la obra literaria. En un comienzo se dio gran importancia al estudio del autor en relación con su biografía y producción literaria; abundaban en los libros de texto los grandes listados de autores con sus respectivas obras. Luego dicha enseñanza, el énfasis se centró en la época en que se desarrollaba la obra, y así la enseñanza tenía que ver más con la historia que con la obra misma. Más adelante, con la influencia de la escuela del estructuralismo y formalismo, se orientó la enseñanza al conocimiento de la obra literaria. Actualmente se privilegia el enfoque de la estética de la recepción o teoría de la interpretación, que reconoce el papel del lector como quien completa el sentido de la obra que lee. Surge en 1967 en Alemania y es Hans Robert Jauss (1967) el

³ Ámbito filosófico rama de la Metafísica, consistente en estudio de los fenómenos manifestados en la conciencia. (Diccionario de filosofía , 1996).

promotor e iniciador del desarrollo de este enfoque que replanteará el paradigma de producción y recepción de las obras literarias. Se sustenta en siete principios:

PRINCIPIO N° 1: LA OBRA LITERARIA ES TIEMPO HISTÓRICO

El origen de la literatura se dio primero de forma oral y más tarde codificada, o sistematizada, ejercicio que hoy llamamos escritura; por este tiempo el pensamiento tenía como centro al escritor y al lector como un intérprete, que avanzaba haciendo uso de la hermenéutica para el alcance de su cometido. Se sigue en el devenir histórico de la literatura, la aparición de la crítica y cobra importancia la recepción de la obra literaria como lo hicieron los antiguos griegos; Aristóteles que nos ilustra desde la imitación y la poesía, la retórica y el sentir estético (336 a. C.) que se constituye en el culmen en la escalera del gusto para despertar los sentidos al vivenciar la obra de arte. Pero este paradigma fue reemplazado por uno nuevo, el paradigma positivista, que hablará de la naturaleza del texto y la praxis científica, necesaria para que una afirmación se vea comprometida en su comprobación científica a nivel material.

Es así, como hoy por tradición hemos estado inmersos en limitaciones, que se nos han impuesto desde un historicismo objetivo, impedimento que oscurece el reconocimiento “del texto, contexto y pretexto para la deconstrucción literaria” (Gadamer, 2002).

Por tanto, direccionar la historia de la literatura; promotora de un desenvolvimiento que llegue a superar al historicismo objetivo, determinará que el lector puede vislumbrar las posibilidades y contextualización de la obra en el tiempo en que fue producida, y retraerla al tiempo en el cual se recepcione, para entrar en los presupuestos de verdad que se va dando a partir del horizonte de expectativas, concretizado en la vida real.

PRINCIPIO N° 2 EL HORIZONTE DE EXPECTATIVAS DEL LECTOR

“La estética de la recepción recupera al lector como lector activo, permitiéndole un aprendizaje significativo”. (Otros, 1999). En éste horizonte de expectativas, el autor, al proponerse la creación de una nueva obra, conserva unos antecedentes que ha meditado y que le asegurarán la acogida, con la que el receptor (lector), podrá llegar a identificarse, apropiarse, empoderarse y hacerla parte de su vida y de sus experiencias para entrar a recrearla con otras lecturas que haya realizado.

Además en este principio, se puede determinar “un acto de doble faz, que incluye el efecto producido por la obra de arte y el modo en que su público la recibe” (Dafgal, 2002). Esta modalidad de acogida restituye todo valor a la función activa del lector, si se considera que a lo largo de la historia de la literatura, “*han sido los lectores los promotores de la concreción del sentido de las obras literarias, por no decir que lo han fijado o establecido*” (Dafgal, 2002).

PRINCIPIO N° 3 EMPODERAMIENTO DE LA OBRA Y CREATIVIDAD

Despertar sentimientos, se constituye en el quehacer de la estética. En el campo literario entrar en este estado de relaciones propias del estructuralismo, y tomadas por Jauss (1987), propone una nueva acogida del texto por parte del receptor y de allí una vez apropiado podrá desarrollar la capacidad de creación y la aparición de un nuevo texto a partir, del texto que ya hace parte de su fuero personal.

Un lector crítico toma para sí el texto, y va transformando su mentalidad, con la que llega a expresar inconformidad, defender sus propias reflexiones, por lo que un niño es crítico naturalmente o de manera innata (Chambers, 1993), aunque a nivel pedagógico se dude de esta habilidad. También, con este aspecto se centran las características de género de cada modalidad en la clasificación de género en el campo literario. Así mismo, la concreción llevará al sujeto lector (receptor) a valorar y

estimar la obra que recibió, comparándola con otras; de aquí surge la crítica, a través de la comparación en la relación histórica de contextos.

PRINCIPIO N° 4 LA HISTORIA Y LA ESTÉTICA COMPLEMENTAN LA COMPRENSIÓN

Jauss sigue explicando que cada época construye su concepto de arte, pero que es posible para los lectores del presente transgredirlo y jugar con los diferentes sentidos que puede adquirir la obra a través del tiempo. La literatura es un proceso dinámico entre el autor, el texto y el lector, cumplen un proceso de interrelaciones. Se debe analizar cada época según la jerarquía propia y momentánea, y no pretender generalizar sus categorías. El proceso histórico de la obra literaria, las circunstancias que llevaron a su creación y la entronización en el ámbito social que valida y que confronta la experiencia estética para la transformación de las experiencias, en experiencias vitales únicas y particulares, que harán del receptor un ser social, asegurando el desarrollo crítico de su propia realidad. De otra parte, cada conglomerado social determina la valoración y la división de géneros literarios (Rodríguez, 2000); de acuerdo a esa valoración, se determina la interpretación sincrónica y diacrónica de la historia de la literatura, ello hará que se llegue a una mejor comprensión de la obra literaria.

PRINCIPIO N° 5 EL MÉTODO

Un enfoque para la enseñanza de la literatura y de la lectura, necesita de un tipo de lector y por ende de un tipo de lectura (otros, 1999), Bajo este parámetro se configura un lector que se hace relector y con pasión de artista y espíritu de científico, llega al disfrute de la obra de arte en la lectura, la escritura y el desarrollo de la crítica.

Además de hacer posible una serie de implicaciones en la mentalidad y en el acercamiento del joven o el niño a la literatura, también, le abre posibilidades de un desarrollo en su capacidad de creación, puesto que una vez el receptor se ha apropiado del texto, puede transformarlo o reestructurarlo en un nuevo texto; por ello, la importancia es mayúscula al permitir no sólo la interrelación autor- obra-público, o la triada mensaje-receptor-emisor en la teoría de la comunicación.

En palabras de (Jauss, 1967), *“la necesidad de historización del fenómeno literario nos conduce a replantear la serie literaria, que consiste en la introducción de un texto en un grupo común de manera sincrónica y diacrónica”*; con ello se reconoce su ubicación e importancia histórica en el contexto literario.

Con el movimiento de enciclopedismo, en el siglo XVII, se da cabida al seriado que hoy toman; el cine, la televisión y la informática en general. La literatura, por ser un acto humano, se mueve y evoluciona a la par del tiempo y las culturas.

PRINCIPIO N°6 DE LA REPRESENTACIÓN DIACRÓNICA Y SINCRÓNICA

El autor no se queda ahí, sino que hace notar la necesidad de cortes sincrónicos emanados del estudio diacrónico de una obra literaria, para descubrir todos los aspectos que la antecedieron en la relación con los textos anteriores, en procura de reconocer el sistema referencial dominante en un momento histórico de la literatura. Así las cosas, será posible que surja una nueva forma de historiografía. Esta nos introducirá en una nueva caracterización de esa época, a la que pertenece la obra literaria, al igual que el pensamiento colectivo en el que se desarrolló el autor y las implicaciones sociales, culturales y modelos de pensamiento del autor y más tarde del receptor.

PRINCIPIO N°7 EVOLUCIÓN HISTÓRICA

En este contexto el receptor, el emisor y el mensaje, se constituirán en la base de toda vivencia estética, desde el punto de vista fenomenológico, de las

particularidades propias de la literatura, a través de un sistema relacional que rige los convencionalismos históricos en la serie literaria, gracias a ello es posible la reconstrucción del horizonte de expectativas con lo cual podremos estudiar la experiencia literaria, fundamento de esta nueva concepción de la historia de la literatura, propuesta por Jauss y más tarde, replicada por la escuela de Constanza, continuando hoy en un devenir histórico no objetivo, con tendencias en alta escala al subjetivismo, a la particularización del receptor que se une al emisor en un pensamiento colectivo que le lleva a ser, aquí, ya, ahora.

2.2.3. MAESTRO Y ESTUDIANTE SUJETOS DE UNA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA

La escuela es, por principio, el espacio comunicativo privilegiado para formar en los valores, en la autonomía y en el ejercicio del pensar. Por tanto, replantear la enseñanza de la literatura a partir del enfoque de la estética de la recepción, pone al docente en la disyuntiva de quedarse en una concepción de literatura permeada por el paradigma positivista de las ciencias o asumirse como lector crítico de su práctica pedagógica para dar de leer a otros obras completas y no fragmentos, retomando el cuento como texto literario obligado, para iniciar y consolidar actitudes positivas de los estudiantes como lectores que leen, releen y conversan de acuerdo con sus fortalezas o carencias culturales y lingüísticas. La lectura de cuentos permite cimentar el nivel profundo de la lengua no sólo en las reglas básicas de la ortografía, morfología, sintaxis y léxico, sino en el contenido comprensión e interpretación de los textos.

Aidan Chambers en su enfoque Dime (1993), devela el perfil del maestro mediador en unas características básicas como la tolerancia, la empatía con los niños, niñas y jóvenes, el escuchar, el observar, la disposición para indagar, la agilidad en el desarrollo del proceso, aprovechando todo lo que se diga, los cuchicheos de los

estudiantes. Es desde estas características que el maestro de humanidades y lengua castellana creará un vínculo con los estudiantes, como manifiesta (Rosenblatt, 2002), sea cualquiera su forma-poema, cuento, novela, biografía, ensayo, la literatura vuelve comprensibles las miradas de formas en las cuales los seres humanos hacen frente a las infinitas posibilidades que ofrece la vida con un visión crítica (Rosenblatt, 2002).

2.2.4. EL AMBIENTE PARA LA LECTURA Y LA CONVERSACIÓN

"Pensar la lectura y la conversación en el marco de un modelo curricular por procesos, supone entender la escuela y concretamente el aula de clase de lengua castellana como un espacio simbólico y comunicativo en el que ocurren unas acciones intencionadas pedagógica y didácticamente, pero donde a la vez ocurren otras acciones no intencionadas, no determinadas a priori" (Ministerio de Educación Nacional, 1996). Una de las acciones intencionadas en el caso de la lectura y la conversación es el ambiente donde estos procesos ocurren, *"ambiente entendido no sólo como el espacio físico en el que los sujetos: docentes, estudiantes y comunidad, construyen proyectos comunes y se socializan alrededor del desarrollo de saberes y competencias, construcción de formas de interacción, desarrollo del sentido estético..."* (Ministerio de Educación Nacional, 1996).

Es en este ambiente que se favorece "la acción educativa entendida como una práctica de interacción simbólica, de intercambio y reconstrucción cultural, de construcción de sentido mediada fundamentalmente por el lenguaje" (Ministerio de Educación Nacional, 1996), en donde los sujetos involucrados directamente en este proceso, el docente y el estudiante, son parte activa y fundamental para lograr la interacción e intercambio de saberes culturales e intereses.

Luego para describir las formas, los momentos y los aspectos relevantes que configuran la conversación formal literaria como una educativa, es necesario generar un ambiente propicio, para que la lectura, como antesala de la conversación, se desarrolle como se mencionó en el apartado anterior, mediante un proceso de transacción particular en el tiempo entre un lector, un texto y un contexto, constituyéndose de esta manera para el estudiante, en una experiencia constructiva y enriquecedora. Para que esta experiencia suceda, deben tenerse en cuenta dos condiciones muy importantes: la disposición (el lector dentro de sí mismo) y la circunstancia (su entorno). Esta idea es realmente importante porque indica que, cuando hablamos de ambiente, no sólo nos referimos al espacio exterior o al entorno físico donde ocurre y transcurre el proceso de lectura y conversación, sino que también debe generarse, estimularse, un ambiente propicio al interior del lector. Son estas dos condiciones las que tendrá muy presentes el maestro mediador para construir el ambiente propicio de acuerdo con el cuento objeto de lectura, el nivel de escolaridad de los estudiantes, la práctica de lectura en voz alta, la selección del tema de conversación y el diseño de las preguntas generadoras de una conversación, que en su comienzo, siguiendo los planteamientos de Chambers, puede ser informal para luego dar el giro a una conversación formal literaria donde el maestro enseña a leer bien, escuchar bien y hablar bien de los cuentos que se leen en el aula de clase.

Al hablar del aspecto externo, es decir, la circunstancia, Aidan Chambers describe muy detalladamente en su libro "Ambiente de la lectura" (1991), cómo debe ser el espacio en términos de: la dotación del colegio (qué libros tienen y cómo los clasifican, cómo es el sistema de préstamo, cómo se adquieren estos libros, etc.), los lugares en los que debe y no debe acostumbrarse a leer el estudiante en el colegio, los momentos adecuados para leer, y la importancia que tiene la presentación de los libros (cómo se muestran para que resulten atractivos).

En el nivel interno, es el verbo disponer el que da el sentido tanto a la actitud del maestro como mediador y a la del estudiante como receptor; esto es condición para que haya una verdadera conversación sobre lo que se lee, que tanto el docente como el estudiante sean lectores activos y para ello ha de darse una disposición mutua. Para Chambers, la lectura como proceso no se da en línea recta, sino que es más bien un círculo que comienza con la selección del material que se quiere leer, luego pasa a la lectura como tal, y finalmente termina en la respuesta del estudiante a lo que leyó, para volver a comenzar. Este círculo de la lectura y la conversación como una acción de intelección que comienza, finaliza y vuelve a empezar, lo explica Chambers en el siguiente esquema (Chambers,1993):

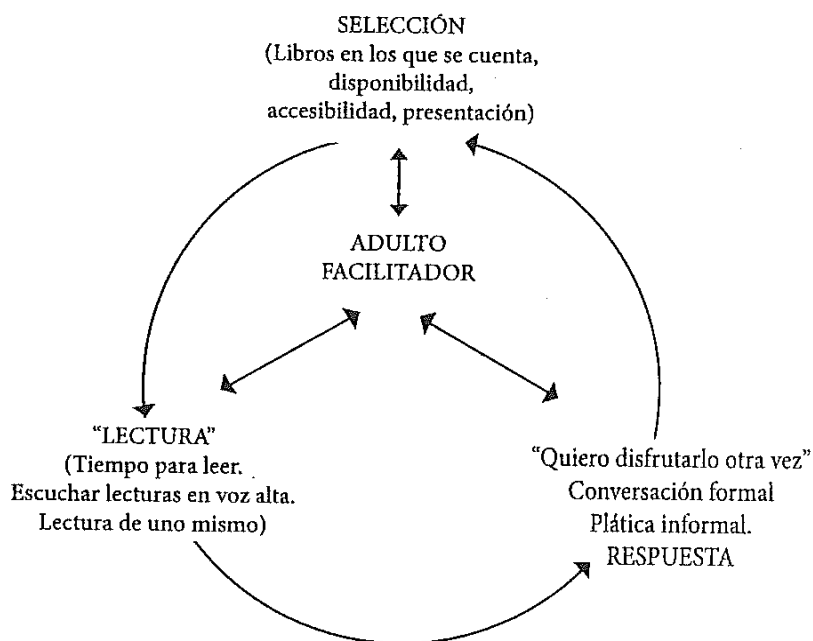


Ilustración 1. Círculo de la Lectura Aidan Chambers

Por lo dicho anteriormente, no se puede desconocer que el ambiente físico es fundamental para la lectura y la conversación, específicamente en el espacio del aula de clase y el colegio, así como los lugares que se disponen para leer, el tiempo necesario determinado para la lectura y por ende para la conversación, la

organización del grupo escolar y de la biblioteca de aula o del colegio, la manera como se presentan los libros, las estrategias que selecciona el docente, el mobiliario con que cuenta el docente y los estudiantes para disponerse a la lectura, la misma ubicación del aula de clase alejada de la contaminación auditiva. Todos estos factores cuentan cuando se trata de generar un ambiente favorable para propiciar, orientar y acompañar un proceso de lectura y de conversación como prácticas comunicativas centradas en la oralidad y la misma escritura.

Cerrar esta revisión del concepto de ambiente que se constituyó en una subcategoría de análisis en esta investigación, trayendo a colación las puntualizaciones de Alicia Camilloni en relación con las situaciones, tareas y experiencias de aprendizaje en la didáctica general y de las disciplinas (2011). Una y otras, afirma Camilloni, atienden al problema de las actividades de enseñanza y de aprendizaje, respondiendo las preguntas ¿A quién enseñar? ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿A quién? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Dónde? Y observa en su experiencia investigativa, que estas preguntas no se responden o se responden a medias al construir una propuesta didáctica. Para esta subcategoría llama la atención que la pregunta ¿Dónde? relacionada necesariamente con el ambiente, se responde parcialmente y de ahí la manera como el docente, en el caso de una didáctica de la lectura y la conversación, construye un ambiente favorable teniendo en cuenta las condiciones de disposición interior del lector y la circunstancia o adecuación del espacio físico. Camilloni considera que este espacio, en el contexto de las teorías del aprendizaje, es un ambiente educativo de aprendizaje, que es fundamentalmente social y es en este espacio de lo social, donde el estudiante construye su conocimiento mediante una experiencia conversacional. Los anteriores planteamientos permiten confirmar nuevamente la necesidad de aportar a la cualificación de la conversación formal literaria como una didáctica específica en pro de la formación de un lector crítico.

2.2.5. LA CONVERSACION FORMAL LITERARIA

El proceso de comunicación es una de las actividades más significativas del hombre debido a la influencia que ejerce en su comportamiento y a la importancia que se le otorga al lenguaje como medio de interacción cultural. El filósofo Martín Heidegger escribió *“el lenguaje es el templo o la casa del ser”* (1979). Por medio del lenguaje el ser humano conoce el mundo, interactúa con él y se forma como ser cultural. *“Esta idea, va más allá de comprender el lenguaje como comunicación para abordarlo en el plano de la significación, entendida como los múltiples caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos”*, (Lineamientos Curriculares para la enseñanza de La lengua Castellana, 1998).

Bajo esta perspectiva, “el lenguaje y la comunicación, son dos temas bastante estudiados en el ámbito de la educación, y su re significación al igual que la pedagogía misma, ha determinado cambios importantes en la historia de la humanidad” (al, 2011). Transformaciones que se han visto reflejadas en las diversas concepciones que con el paso de los años y las corrientes pedagógicas se le ha concedido a la oralidad y a los elementos prosódicos, paralingüísticos y extralingüísticos que la integran. Es de ésta manera como el lenguaje oral se convierte en el medio por el cual se establecen relaciones con el entorno en forma verbal y no verbal, constituyéndose de ésta manera en un acto comunicativo que se manifiesta de diversas formas en la construcción de textos orales con usos e intenciones comunicativas claras y coherentes.

Partiendo de lo anterior, se puede decir que el lenguaje posee características que se exteriorizan en diversas formas de habla. Los actos de habla se conciben como *“actos comunicativos que siendo de preferencia verbal pueden ser también de naturaleza no verbal, considerados hechos de la interacción, que sostienen la relación entre los interlocutores”* (Vion, 1992). Una de esas interacciones verbales es la conversación, palabra que deriva del latín *conversatio* y está formada por el

prefijo con-(reunión), el verbo *verteré* (girar, cambiar, dar vueltas) y el sufijo *tio-* (acción y efecto) (Restrepo, 1995). De acuerdo a lo anterior, *“El lenguaje se transforma en relación directa con su poder comunicativo, es decir, la capacidad de promover comunidad, de relacionar personas que cooperan para construir la realidad social. El lenguaje existe de modo vital y cotidiano en la conversación”* (Villalta, 2009). La conversación pretende de acuerdo a lo expuesto por el autor, dar cuenta de un proceso secuencial e interrelacionado de condiciones comunicativas, secuencias temáticas, intercambios verbales, intervenciones y actos de habla, que enmarcan y constituyen las posibilidades de significado y sentido de los interlocutores en un contexto específico.

El presente estudio toma como referencia los postulados del autor inglés Aidan Chambers, quien considera que la conversación puede ser informal o formal. La investigación centra su mirada en la importancia de la conversación formal literaria como interacción que se evidencia en el aula de clase, partiendo de los cuentos que se leen en los niveles de preescolar, básica y media. El autor considera la conversación como una estrategia didáctica que *“lleva a los niños y a los jóvenes a hablar bien sobre los libros que han leído. Y no sólo a hablar bien, sino también a escuchar bien”*. La conversación como herramienta puede conducir a los estudiantes a formarse como lectores autónomos, críticos y por ende, como seres humanos competentes.

El hablar sobre los cuentos es una acción que dignifica al niño y al joven, es *“compartir una forma de contemplación. Es una manera de dar forma a los pensamientos y emociones suscitados por el libro y por los significados que construimos juntos a partir del texto”* (Chambers, 1993). A través de la conversación, los actos de afirmar, explicar, preguntar, responder y evaluar se tornan comunes en el ambiente de los niños y jóvenes lectores; el desarrollo de las habilidades mencionadas los llevará a ser estudiantes competentes y a alcanzar un mayor desarrollo de sus destrezas discursivas y de producción textual. Desde estos

planteamientos, la conversación es una herramienta significativa para la construcción del ser humano.

En “Dime: Los niños, la lectura y la conversación”, enfoque que soporta conceptualmente el trabajo investigativo, el autor considera que es el encuentro con la lectura de cuentos de la literatura infantil y juvenil, el que abre en primera instancia, el camino para la formación de un lector crítico, reflexivo que cuestiona, reporta, compara, juzga y discrimina. Dialogar sobre una obra literaria llega a convertirse en una actividad valiosa y a su vez prepara a los niños y jóvenes a hablar bien sobre otras situaciones que viven y a expresarse con seguridad en el contexto en el cual se desenvuelven debido a que *“cuando leemos una obra literaria lo que en verdad hacemos es descubrir diversas maneras de sentir, de padecer, de actuar de relacionarnos con las cosas y las personas”* (Rodríguez, 2008).

El encuentro de mediación entre los estudiantes, el docente y el texto desde la conversación, facilitará la lectura de cuentos en el área de lengua castellana e incentivará la conversación formal literaria en los diferentes entornos en los cuales los niños y jóvenes se desenvuelven. La conversación, según Chambers es esa actividad esencial en el proceso de lectura donde, mediante la intervención de un docente mediador que acompaña y ayuda a los niños así como a los jóvenes a compartir su experiencia de lectura, se da forma a los pensamientos y emociones suscitadas por el cuento que se lee, construyendo significado tanto de manera personal como colectiva. Por ello, la literatura desde un enfoque estético y comunicativo, contribuye a la construcción de ese lector porque le proporciona la palabra para poder explicitar a través de la conversación el “efecto” que la lectura de un texto literario produce en él. Pensando en lo anterior, vale la pena destacar que “el estudio de la obra literaria debe abordarse teniendo en cuenta el horizonte de expectativas del lector [...] y la interacción entre el receptor y el texto que se da de manera dinámica; no en un sentido unidireccional” (Jauss, 1971).

En éste aporte conceptual, es importante tener presente que “*Antes de que podamos conversar sobre un libro necesitamos haberlo leído; antes de que podamos leerlo, necesitamos elegir un libro que leer. Aquellos que eligen están ejerciendo poder*” (Chambers, 2007). Con el fin de motivar intercambios comunicativos en el aula y fuera de ella, se requiere hacer una selección de textos que favorezcan la conversación. El maestro mediador da comienzo a la conversación resaltando algún aspecto especial y planteando cuestionamientos iniciales como preludio a la discusión, para luego dar paso al primer tema de conversación a través de las cuatro preguntas básicas ¿Hubo algo que te gustara?, ¿Hubo algo que te disgustara?, ¿Hubo algo que te desconcertara?, ¿Notaste que hubiera algún patrón o conexión? Parafraseando a Aidan Chambers, podría decirse que es en el ir y venir sobre la historia, donde se crean expectativas, se especula, realizan comentarios y se establecen comparaciones entre el mundo del texto y el de sus relaciones con el contexto.

De esta manera, se da paso a un segundo momento en el que se hace uso de preguntas generales con el fin de indagar en torno a la experiencia vivida con otros escritos similares, para llegar al esplendor de la conversación, por medio del uso de cuestionamientos especiales que invitan a los actores de ésta, a descubrir rasgos y peculiaridades que aún no habían sido observadas por medio de interrogantes como ¿Qué personaje te interesó más?, ¿En cuánto tiempo creen que transcurre la historia?, ¿Quién estaba narrando la historia?, ¿Cómo lo sabemos?: todo con el objetivo de lograr un acercamiento directo entre el lector, el texto y el contexto.

Por otra parte, aunque las preguntas guían y dan vida a la interacción literaria, no tendría igual vigor sin los temas de conversación; son ellos los que entretejen y dan sentido al encuentro, propiciando esa actividad especial integral que forma parte del ambiente cotidiano, “La Conversación”. Vemos en esta medida, la responsabilidad que tienen los formadores de conocer los intereses, gustos y necesidades de sus estudiantes con el fin de incentivarlos a hablar a otros, a hablar juntos, a hablar de

lo nuevo, redondear la conversación, sacar conclusiones y construir significados para crear nuevos mundos.

2.2.6. EL MAESTRO COMO MEDIADOR EN EL PROCESO LECTOR Y EN LA CONVERSACIÓN FORMAL LITERARIA

La misión del maestro de educación preescolar, básica y secundaria es crear situaciones significativas que lleven al estudiante a construir su conocimiento. “El desarrollo es un proceso socialmente andamiado, mediado, asistido y guiado en el que, en consecuencia, el papel de la educación y de los procesos educativos es crucial” (Vygotski, 1978). El ser humano en su proceso de formación se desarrolla en cada una de sus etapas gracias a la ayuda que le brindan las personas que se encuentran a su alrededor. Desde su nacimiento interactúa en un mundo que le proporciona las herramientas necesarias para su aprendizaje, parafraseando a Vygotsky podría decirse que en el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces inicialmente en forma social para luego dar paso al aprendizaje de tipo individual.

El aprendizaje de la lectura es uno de los alcances más significativos del ser humano. Es por ello que el contexto juega un papel determinante en la adquisición de las habilidades lectoras determinando en cierta medida el tipo de acercamiento y experiencia que vivan los estudiantes en sus diferentes etapas de desarrollo con los textos. La literatura en esta medida pasa a ser el elemento a través del cual se propician este tipo de experiencias significativas.

Es claro que a todas las personas les gusta que les cuenten historias. Si observamos en forma detallada a los niños, nos damos cuenta que aun cuando no se han apropiado del código escrito y no han logrado decodificar los signos gráficos, expresan su necesidad por conocer qué dice el texto o qué historia se cuenta en él. En edades más avanzadas, en el momento en que el niño comienza a perder interés

por la lectura, es cuando surge la necesidad de reflexionar en torno a la importancia del docente como mediador, debido a que es él quien tiene la misión de enriquecer la historia lectora de cada uno de sus estudiantes y de formarlos como lectores críticos.

En los últimos años, el papel del docente mediador ha cobrado gran importancia en la formación de hábitos y habilidades lectoras. Con respecto a lo que es ser maestro mediador en procesos lectores se tomarán en el presente estudio como punto de partida los aportes teóricos de Pedro Cerrillo, quien dedica gran parte de sus investigaciones a definir lo que implica ser mediador “El mediador es el puente o enlace entre los libros y esos primeros lectores que propicia y facilita el diálogo entre ambos” (Cerrillo, 2002).

Esta mediación es de gran importancia ya que son los adultos los encargados de acercar a los niños y jóvenes a la literatura y a “recurrir a su experiencia para interpretar los sucesos narrados, de modo que se fomenta la tendencia a imaginar historias y a buscar significados [...] un niño tiene el doble de posibilidades de ser lector si ha vivido esa experiencia” (Colomer, 2002).

Frente a la figura del maestro como mediador, Colomer (2004), comprende la mediación como “la intervención” que realiza un adulto para acercar a los lectores a los textos con el propósito de conseguir una comunidad altamente alfabetizada. Este adulto ha de estar lo suficientemente preparado para que dicha intervención sea exitosa. Para esta autora, la misión del docente radica en acercar el texto al estudiante de una manera agradable, dejando de lado los formalismos de la lengua y propiciando momentos en los que la lectura sea un espacio de disfrute para el estudiante y que posibilite encuentros en los que se pueda entablar una conversación formal en el aula de clases.

La presente investigación se fundamenta en el enfoque de Aidan Chambers, quien considera que la figura del adulto facilitador, funciona de forma bidireccional, pues afirma en su texto “*El ambiente de la lectura*” que en este proceso no sólo es el

maestro quien está en capacidad de dar, sino que también puede aprender de lo que los estudiantes producen (Chambers, 1991).

Cuando se pretende ser maestro mediador en lectura, se requiere considerar que las necesidades e intereses de los estudiantes varían de acuerdo al tipo de experiencias vividas en su acercamiento a los textos y en ocasiones es la escuela el único lugar donde ellos disfrutan de la experiencia de leer. Por ello, es importante crear espacios donde esa relación entre los estudiantes, el texto y el maestro se fortalezca a tal fin de incentivar en los jóvenes y niños el gusto e interés por la lectura y las capacidades críticas y de abstracción. En esta instancia, la conversación formal literaria se convierte en una estrategia que favorece no sólo la relación de mediación entre el maestro, estudiantes y textos, sino que le brinda al docente la posibilidad de cualificar su proceso de formación a través de la lectura de cuentos y el acercamiento a la literatura.

Con el fin de nutrir esta investigación, se toman como punto de partida los planteamientos del autor Pedro Cerrillo en su obra *“Libros Lectores y Mediadores”* capítulo III, en cuanto a las principales funciones del maestro como mediador desde la mirada de la conversación formal literaria (2002):

Crear y fomentar hábitos lectores estables.

Ayudar a leer por leer, diferenciando claramente la lectura obligatoria de la lectura voluntaria.

Orientar la lectura extraescolar.

Coordinar y facilitar la selección de lecturas por edades.

Preparar, desarrollar y evaluar animaciones a la lectura.

Teniendo en cuenta lo anterior, el docente mediador tiene en sí una gran responsabilidad que va desde la selección del texto hasta su quehacer dentro del

aula para así poder trascender a la vida de los estudiantes, fomentando en ellos el gusto por la lectura y motivándolos a hablar de los cuentos que leen con otros.

Así mismo, vale la pena resaltar los requisitos planteados por el autor que debe tener un maestro mediador (2002):

Ser un lector habitual.

Compartir y transmitir el goce de la lectura.

Tener capacidad para promover la participación.

Una cierta dosis de imaginación y creatividad.

Crear firmemente en su trabajo de mediador.

Poseer una buena formación literaria, psicológica y didáctica.

De la misma manera que el maestro mediador en el proceso de lectura debe desarrollar ciertas habilidades, existen situaciones en el contexto educativo que pueden dificultar el adecuado desarrollo de las habilidades comunicativas y de igual manera la aplicación de ciertas estrategias que favorecerían la formación de un lector crítico como lo es la conversación formal literaria. Las posibles dificultades que se puedan presentar de acuerdo al autor Pedro Cerrillo son las siguientes (2002).

La tendencia a identificar “libro” con “manual” o “libro de texto”.

La excesiva “instrumentalización” de la lectura, es decir, su uso para el aprendizaje de otros conocimientos: la historia, el entorno, la naturaleza...

La excesiva consideración de la lectura como una actividad seria y la facilidad con que se asocia “seria” con aburrida.

La no siempre adecuada selección de lecturas por edades.

La falta de ambiente de lectura en el entorno extraescolar del niño.

Las insuficientes dotaciones bibliotecarias escolares y la falta de profesionales bibliotecarios que atiendan esas bibliotecas.

De acuerdo a lo anterior, es necesario resaltar la incidencia que tiene las concepciones que posee el docente sobre la selección que hace de los cuentos, con el fin de incentivar la conversación interior del aula.

2.2.7. MAESTRO MEDIADOR Y LA SELECCIÓN DE LIBROS

El maestro mediador debe ser consciente que tomar la decisión adecuada sobre qué texto leer con los estudiantes, implica tantos procesos previos como competencias se quieran desarrollar en el estudiante con la lectura del mismo. Aquellos que eligen están ejerciendo poder (Chambers, 2007). Por tanto, dicha elección debe estar enmarcada en patrones mínimos de respeto y ética hacia el lector que la escuela desea formar, con el fin motivar la conversación de los cuentos leídos y la participación de los niños y jóvenes en ésta actividad que los llevará a expresar sus sentimientos, emociones y a construir sentidos.

Para tal fin, Chambers en su libro *“Dime: Los niños y la conversación”* describe cuestionamientos que se deben tener en cuenta a la hora de seleccionar una obra. Estos aspectos podrían dividirse en generales y específicos. En el primer grupo tiene en cuenta aspectos como: tiempo, contexto, gusto de los niños, experiencias previas y lecturas que preparen el encuentro con otros autores y obras en el futuro. En el segundo grupo, y destacando el trabajo realizado por el autor con otros docentes, se plantea la elección de textos teniendo en cuenta el tipo de narrador, tiempo narrativo, estructura en monólogo o diálogo y temáticas, entre otros aspectos detallados en su obra.

La selección del texto a leer implica la visión de escogencia desde diferentes puntos de vista que en última instancia sólo buscan favorecer la formación del lector. Por

ejemplo, Mendoza, Antonio y Briz, Ezequiel (2003) en su libro *Didáctica de la lengua y la literatura* señalan que dentro del canon literario, la selección de obras responde a rasgos de género, estilo, temática, intencionalidad, y evocaciones culturales. Chambers y Mendoza coinciden en la concepción de la lectura como el disfrute de la obra literaria. La temática como criterio de selección, afirma (Rondón et al, 2011) ha de acoger temas universales como el amor, la muerte, la guerra, la soledad, la enfermedad que interesan a los niños y jóvenes de las diversas latitudes, es desde estas temáticas que se abre un buen espacio para la conversación y la formación de un lector crítico que da puntos de vista y asume posiciones frente al drama de la guerra, la muerte o el amor.

Partiendo de lo anterior, los docentes deben contar con la experiencia de lectores expertos e investigadores que nutren la experiencia pedagógica y didáctica en el aula y es su responsabilidad, determinar a partir de la vivencia educativa, parámetros para la escogencia de libros en el ámbito dentro del cual se desenvuelven los estudiantes.

En el contexto escolar son diversos los criterios que se tienen en cuenta para la selección de textos. En estudios anteriores realizados en la línea de educación, se evidencia como parte de los hallazgos que los maestros tienen en cuenta “los ritmos de lectura de los distintos grupos, proponen actividades diagnósticas con el fin de identificar esto, se centran en que el texto que proponen permita la comprensión lectora y que contribuya al desarrollo del trabajo en el aula” (El texto literario y el contexto escolar, 2010) Finalmente, en los hallazgos, el actual proceso investigativo se destaca la selección de los libros como un factor determinante que propicia la conversación formal literaria motivando permanentemente al lector, que inicia su recorrido en el goce por la literatura.

Ahora bien, luego de seleccionado el texto y puesto en marcha su trabajo, una constante del educador es propiciar los espacios adecuados para el encuentro con el libro. La disposición del aula, la motivación previa y las actividades que giran en torno

a la lectura, así como espacios posteriores, son puntos a tener en cuenta para garantizar gran parte del ambiente colectivo en la interacción con la obra (Chambers, 1991).

2.2.8. FORMACIÓN DE MEDIADORES

Sin importar cuál sea la historia lectora de cada estudiante, se hace necesario formar a los docentes de todas las áreas como mediadores de lectura, puesto que es a través de ellos, que la mayor parte de los estudiantes acceden al mundo de la literatura y a la construcción de mundos posibles. Sin embargo, este apartado se dedicará a estudiar específicamente la necesidad que tiene el docente de lengua castellana de adquirir los conocimientos necesarios para actuar como mediador de la lectura y la conversación hacia la formación de un lector crítico.

El docente mediador de la lectura debe tener conocimientos sobre la literatura, los lectores y los libros adecuados para cada grupo de estudiantes

Entender la formación de hábitos lectores como un proceso educativo, como otros muchos aprendizajes que se llevan a cabo dentro del proceso de socialización en el que nos hallamos involucrados a lo largo de la vida, permite acercarse de una forma más rigurosa a estos procesos que vinculan los libros a los niños, y, en general a cualquier lector, desde la posición de un mediador [...] entendiéndolo que con ellos se trata de una persona que influye positivamente en que todo este proceso llegue a un buen término (Colomer, 2002).

Es posible pensar que todos los conocimientos que necesita tener un buen mediador podría irlos adquiriendo con el tiempo a través de su experiencia con los estudiantes, pero valdría la pena reflexionar acerca del papel que adquieren las universidades encargadas de formar a los docentes, frente a la pertinencia de sus programas en cuanto a este aspecto, "Sería deseable que las próximas reformas de los planes de

estudio de esas carreras pudieran incluir los créditos necesarios para que subsanaran esas carencias formativas” (Cerrillo, 2002) ¿Realmente se están preocupando por formar a los futuros docentes como mediadores? Esta es una reflexión que serviría como punto de partida para otra investigación.

Para Colomer (2002), existen diferentes razones que interfieren en la formación de un lector crítico en relación a la función que debe cumplir el maestro como mediador “[...] las líneas de actuación que parecen más prometedoras en este campo, pueden sintetizarse en los siguientes puntos: destinar recursos a aumentar la presencia cuantitativa y cualitativa de los libros en el entorno infantil; atender a la formación lectora de los mediadores e incrementar la presencia de la lectura literaria en la escuela”. Lo anterior se extiende al nivel en el cual el docente desarrolle su práctica pedagógica y tiene gran incidencia el tipo de formación literaria que posea el maestro reflejándose en las actividades de lectura que desarrolle al interior de la dinámica de su aula.

“La formación literaria del profesor (nos referimos tanto a los profesores de infantil y primaria, como a los de secundaria) debiera estar encaminada a lograr la capacitación para la enseñanza de la Literatura y, particularmente, de la literatura infantil y juvenil [...]” (Cerrillo, 2007).

En última instancia, se puede afirmar que el maestro mediador debe tener en su formación características que lo distinguan como aquel sujeto capaz de seleccionar textos con asertividad, crear un ambiente adecuado en el que pueda realizar una lectura en voz alta con el fin de colorear la voz para dar de leer a otros (Rodríguez, 2008), que a su vez esté en capacidad de dirigir y mantener una conversación formal de los textos que se leen en clase de lengua castellana mediante la formulación de preguntas planteadas en el enfoque “*Dime*”, ser reflexivo frente a su práctica pedagógica en torno a la didáctica y la metodología empleada en el aula con el propósito de incrementar el gusto e interés por la lectura a través de la

aplicación de estrategias y actividades motivadoras que conlleven a la formación de un lector crítico.

2.2.9. LEER Y CONVERSAR PARA FORMAR UN LECTOR CRÍTICO

Para hablar de la formación de un lector crítico mediante la lectura y la conversación es necesario en primer lugar definir “crítica” desde su etimología. Crítica viene del verbo crisis y éste del verbo krinein que significa separar o dividir. Crisis es algo que se rompe y porque se rompe hay que analizarlo de allí el término crítica que significa análisis o estudio de algo para emitir un juicio o criterio que es razonamiento, discernimiento adecuado.

La crítica, desde la perspectiva del docente en el aula “tiene que ver con el significado de los textos, con hacer que tengan sentido para quien lee. La interpretación es parte de la crítica. La base de la crítica entonces es la experiencia propia que tiene el lector con el texto” (Castillo et al, 2011) En este sentido, se debe considerar la conversación como una estrategia didáctica que puede conducir a los estudiantes a formarse como lectores autónomos y críticos. Encaminar acciones hacia el fortalecimiento o implementación la conversación es la acción educativa de un docente de humanidades y lengua castellana, mediante la apertura de espacios permanentes en el aula donde realmente se lea y se converse, ya que el acto de la lectura radica en hablar con profundidad de lo que se ha leído.

Es el encuentro con la lectura de cuentos de la literatura infantil y juvenil, el que abre en primera instancia, el camino para la formación de un lector crítico, reflexivo que cuestiona, reporta, compara, juzga y discrimina. Por ello, la enseñanza de la literatura como goce estético contribuye a la construcción de ese lector porque le proporciona la palabra para poder explicitar a través de la conversación el “efecto” que la lectura de un texto literario produce en él.

Sin embargo, Aidan Chambers, autor de “Dime” (1993). Los niños la lectura y la conversación, sostiene que enseñar a los lectores sean niños o adultos a hablar bien, no es algo que se logre en pocos días. Se aprende a hablar bien sobre los libros, principalmente conversando con gente que ya sabe hacerlo. Así mismo, los estudiantes a quienes se les ofrecen libros apropiados y bien elegidos, a quienes cada día se les lee en voz alta y que son estimulados para que hablen informalmente entre ellos y con sus maestros sobre las lecturas, están bien preparados para participar en una conversación formal.

El enfoque “Dime” (Chambers, 1993), promueve la importancia de escuchar la experiencia del lector; sus pensamientos y sentimientos, el lector debe confiar en el maestro y sentir que todo puede ser “honorablemente comunicado” sin riesgo de que su comentario sea rechazado, menospreciado o desechado.

Al hablar de lector crítico se hace referencia a un concepto que nace de la necesidad de ver al lector como algo más que un decodificador de fonemas, al respecto María Eugenia Dubois (1991) comenta que la lectura hace algún tiempo era vista como un conjunto de habilidades, enfocada en las etapas por las que debía atravesar el niño y las destrezas que tenía que adquirir en cada una para llegar al dominio de ese proceso. Se entendía que la lectura podía ser separada en sus elementos componentes y estos ordenados según su grado aparente de dificultad.

Este paradigma clásico, como ya se explicitó en el apartado de oralidad, lectura escritura y conversación, proponía el reconocimiento de palabras como el primer nivel de la lectura y la comprensión como el segundo, la reacción o respuesta emocional el tercero y la asimilación o evaluación en el último de los niveles. Prevalecía la idea de que al dominar las habilidades básicas el lector podría luego integrarlas como un todo. Esta concepción tuvo tanta fuerza que aún hoy los sistemas escolares basan en ella la enseñanza y aprendizaje de la lectura.

Sin embargo, la concepción más reciente sobre la lectura, como ya se mencionó, proviene de la teoría literaria y fue desarrollada por Louise Roseblatt, esta autora afirma que la obra literaria ocurre en relación recíproca entre el lector y el texto. El lector adquiere su carácter de tal en virtud del acto de lectura y es a través de éste que el texto adquiere significación. En este proceso de transacción lector y texto son mutuamente dependientes y de la interpretación recíproca surge el sentido de la lectura.

Se podría decir, en términos filosóficos que el texto contiene el significado “en potencia” pero que éste se “actualiza” por medio del lector en el proceso de transacción que supone la lectura. Habría que añadir también que el significado potencial del texto y el sentido construido por el lector nunca son idénticos sino aproximados.

Con los desplazamientos que ha tenido la concepción de lectura en el marco de la teoría positivista de las ciencias exactas y el humanismo de las ciencias sociales, nace la concepción de lector crítico, “Hoy en día este concepto significa encontrar en el lector no sólo la capacidad de dar sentido a un texto, sino también la capacidad de reflexionar en torno a su práctica comprensiva y en torno al conocimiento que se desprende de ella” (Gilda, Recuperado el 26 de Octubre de 2011).

En palabras de Londoño,⁴ (2011)“el lector crítico se educa para el pensar”, luego contribuir a su formación en la clase de humanidades y lengua castellana, no es otra cosa que ayudar al estudiante a hablar sin miedo, primero de manera espontánea y luego formalmente, como afirma Chambers, sobre lo que se lee. Hablar para examinar la vida cotidiana, pensar para optar no para repetir, pensar con el cuerpo, con el corazón, con el cerebro. En el marco de estas reflexiones ofrecidas por

⁴Fray Londoño, Ernesto (2011). Pensar la educación educando el pensamiento. Ponencia presentada en el evento Académico: ¿Cómo preservar la dignidad de lo humano en un mundo tecnologizado? Facultad de Educación Universidad de San Buenaventura, Bogotá D.C

Londoño, es compromiso del maestro mediador en la perspectiva de una didáctica de la conversación, cultivar el pensamiento reflexivo, constructivo, propositivo; luego conversar es más que dar respuestas, es discutir, reflexionar y argumentar en voz alta. Si se reflexiona, se está descubriendo, develando un acontecimiento, una postura inadecuada, un prejuicio sin fundamento. Para aprender a pensar, concluye Londoño, hay que aprender a hablar, leer y escribir.

De acuerdo a lo anterior, un lector crítico es aquel lector que comprende lo que lee siendo capaz de reconstruir el significado global de un texto y expresarlo con sus propias palabras. Usualmente en las escuela, la formación de lectores se basa en la decodificación, es decir se forma para ser un lector alfabético caracterizándose por no ahondar en el texto objeto de lectura, por no cuestionarse sobre lo leído, conformándose con lo que el texto dice de modo literal y sin un avance mayor a un nivel inferencial, de preguntas y conjeturas, para cerrar con un ejercicio de intertextualidad o de establecimiento de relaciones entre el texto que se lee, la experiencia del estudiante como lector y la relación con otros textos de la cultura (videos, películas, canciones, u otros libros sobre la misma temática). De ahí, que los estudiantes muestren apatía y porque no pereza hacia la lectura, no porque el texto no les llame la atención, sino porque leer, les parece un acto aburrido, poco significativo y totalmente ajustado a un plan de estudios que en la mayoría de los casos, se aleja de los contextos socio-comunicativos de los estudiantes.

Fabio Jurado⁵ plantea al respecto que el lector puede establecerse como tal por fuera de la institución escolar pero no se forma aislado sino con otros que participan como interlocutores: aquellos a quienes les hablan sobre esos mundos que la mente reconstruye luego mediante la experiencia de la lectura, pues todo texto quiere ser hablado por quien lo interpreta.

⁵ Jurado, F. <http://www.rieoei.org/rie46a05.htm>. Recuperado el 26 de octubre de 2011 de <http://www.rieoei.org/rie46a05.htm>

Por tanto, el compromiso de la escuela es fortalecer la formación de lectores críticos y no sólo alfabetizados. Esta distinción es de gran importancia, ya que, una cosa es alfabetizar para usar el lenguaje en contextos de la vida cotidiana y otra orientar para saber leer críticamente en la perspectiva de formar sujetos del lenguaje, mejores seres humanos y ciudadanos. Desafortunadamente la educación direcciona el objetivo de la lectura hacia la alfabetización o decodificación, si se entiende por ello enseñar a reconocer las palabras con sus significados del diccionario o para aprender a leer avisos, titulares de prensa, definiciones de cosas, información que se pueda repetir y memorizar, saber firmar o para ejercer el derecho al voto. Sólo basta revisar las cartillas y los libros manejados en el área de lenguaje para constatar cómo la mayor preocupación de los autores de estos materiales es la de insistir en la morfología de las palabras, en las partes de la oración, en el vocabulario, en la caracterización de las corrientes literarias, en los listados de autores y obras, en la definición de figuras retóricas.

Antes se creía que la tarea de la escuela era alfabetizar a todo el mundo. Sin embargo esa es una tarea que no puede dejar de lado el Estado y la escuela y no basta. Es urgente formar personas íntegras dentro de la comprensión y la crítica y así se estipula en la Ley general de educación (ver referente legal).

Si no hay sospecha sobre aquello que las palabras pretenden decir en un texto, la lectura no funciona. Si la comprensión, se realiza sólo en lo literal, sin ese paso hacia la inferencia que implica el esfuerzo por desentrañar los significados implícitos, la lectura es parcial. Si no se tiene una actitud irreverente frente a lo que el texto dice, la comprensión se bloquea y no hay apertura hacia la posibilidad de una actitud crítica frente al texto.

Aidan Chambers plantea que hablar bien sobre los libros es en sí una actividad muy valiosa, y también es el mejor entrenamiento que existe para hablar bien sobre otras cosas. El escritor refiere también, que la lectura no tiene que ver sólo con pasar la

vista sobre las palabras impresas, sino que es una acción dramática compuesta por muchas escenas interrelacionadas, respecto a esta situación se encuentra que es la constante en muchos jóvenes y adultos que no logran realizar una lectura más allá de lo literal, ya que no han tenido un buen docente mediador que propicie, guíe y acompañe desde una propuesta didáctica el proceso de enseñanza y aprendizaje en este campo.

Se nace con una facultad crítica, enfatiza Chambers, ayudar a los niños y jóvenes a aprender cómo usar esta facultad mediante una dirección consciente de su atención y su hábito lector, es la tarea de los maestros, puesto que algunos niños debido a sus experiencias pasadas, temen que sus respuestas sean consideradas erradas, tontas o inútiles. Esta sensación no es sólo de los niños, también está presente en muchos adultos que se muestran tímidos al momento de hablar en público o dar sus opiniones y esa timidez muchas veces se debe a frustraciones generadas por maestros en la infancia que no valoraron un comentario o que permitieron que éste fuera ridiculizado. Menospreciar lo que los estudiantes piensan lleva a una pérdida de interés hacia la lectura o a que el sujeto asimile que siempre debe dar la respuesta que el maestro quiere oír, como consecuencia los alumnos aprenden a desconfiar de su propia experiencia acerca del texto.

Para finalizar, se plantea que si se forma un lector crítico para el pensar, el discernir y el actuar, desde el preescolar hasta la educación superior, se estará contribuyendo a una mejor educación para la vida y para la construcción de ciudadanía.

2.2.10. LA EVALUACIÓN FORMATIVA COMO PARTE FUNDAMENTAL EN LA CONVERSACIÓN LITERARIA FORMAL DE CUENTOS

El objeto de estudio que nos convoca en la presente investigación, es la conversación formal literaria de cuentos en el aula de clase. Ésta, y como toda actividad de enseñanza y aprendizaje que se plantee dentro de una comunidad

educativa debe contar con un factor importante llamado evaluación, entendiéndola, como el proceso continuo, dinámico, sistemático, integral, dialógico y formativo, que funciona como una herramienta pedagógica que consolida todo proceso académico, y que permite a su vez tanto a docentes como a estudiantes reflexionar sobre si se cumple o no con sus objetivos de formación, por ejemplo formar un lector crítico, en el caso de la conversación literaria según Chambers. De igual manera, verifica el conjunto de dificultades y vacíos que van surgiendo durante su aplicación, de modo que se pueda hacer una retroalimentación y modificación de ser necesaria, optimizando así la enseñanza-aprendizaje de cualquier actividad en curso, y contribuyendo a que se puedan alcanzar las metas y objetivos propuestos. En otras palabras “la evaluación constituye una reflexión crítica sobre todos los momentos y factores que intervienen en el proceso didáctico a fin de determinar cuáles pueden ser, están siendo o han sido, los resultados del mismo” (Rosales, 2003, p. 15).

Originalmente, se pensó la evaluación como un elemento de medición al final de una actividad académica en la que se verificaba si un aprendizaje había dado resultado o no, pero con el transcurrir de los años se vio la necesidad de aplicarla no sólo al concluirla sino desde que inicia, integrándola con la práctica educativa como parte fundamental de un proceso, secuencial y activo, surgiendo así la evaluación formativa, término propuesto por (M. Scriven en 1967), y que se consolida en su aplicación a partir de la década de los 90.

Como su nombre lo indica, la evaluación formativa es herramienta fundamental en la construcción de todo aprendizaje, entendiendo construcción como ese proceso donde intervienen toda una serie de factores (estudiantes, maestros, contexto, didáctica, etc.) que juntos entre sí buscan alcanzar un objetivo común. En la medida en que el docente observe las necesidades, debilidades, fortalezas y logros alcanzados por sus estudiantes, podrá adaptar su didáctica con el fin de obtener mejores resultados. Como lo define Álvarez (citado en el decreto 1290, 2009):

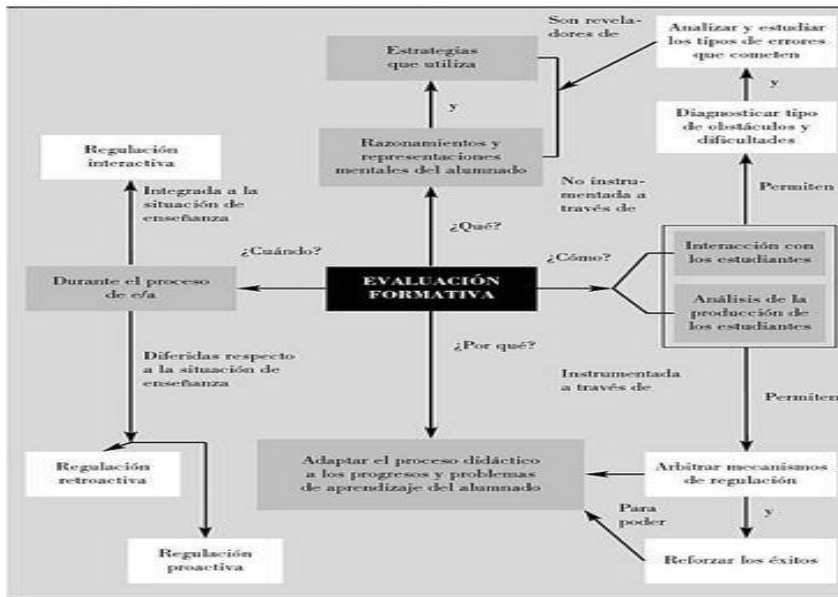
Las nuevas propuestas curriculares proponen que la evaluación educativa, en los niveles de enseñanza básica y media, sea un proceso integral, dialógico y formativo para todos los sujetos que intervienen en ella. La evaluación es aprendizaje, en la medida que es un medio a través del cual se adquieren conocimientos. Los profesores aprenden para conocer y mejorar su práctica pedagógica en toda su complejidad, y para colaborar en el aprendizaje de sus educandos conociendo las dificultades que tienen que superar, el modo de resolverlas y las estrategias que se ponen en funcionamiento en tal actividad. Los estudiantes aprenden de y a partir de la propia evaluación, de su corrección y de la información contrastada que le ofrece el profesor, que será siempre crítica y argumentada”

Ahora bien, este tipo de evaluación se complementa con los otros tipos de evaluación dependiendo en que parte del proceso surjan; es así, que antes de planear un aprendizaje recibirá el nombre de evaluación diagnóstica. Sin ella no sería viable aplicar la propuesta didáctica de Aidan Chambers, pues para el éxito de la conversación literaria formal de cuentos se requiere saber de dónde se parte, de elementos tales como conocer el contexto, conocimientos previos, dificultades y fortalezas iniciales que tengan los estudiantes con los que se quiere iniciar la actividad de conversación. Este tipo de evaluación se debe realizar al inicio de cada año académico o antes de poner en marcha un proyecto pedagógico de aula, por ejemplo. En cambio, la evaluación sumativa, podría bien concluir la etapa de enseñanza aprendizaje, como una herramienta que permite verificar el alcance de los objetivos propuestos con la tarea académica de acuerdo al desempeño de cada estudiante, pero no con la propuesta didáctica de Chambers, ya que tiene un enfoque humanista del cual no sería acertado limitarlo con una nota.

Uno de los aspectos importantes de la evaluación formativa es que no se limita como la evaluación tradicional, pues aunque en algún momento se pueda dar una valoración numérica, ella va más allá de los números hasta ser parte del aprendizaje mismo. Así mismo es integral, pues al aplicar la evaluación formativa se nutre el

aprendizaje que se quiere construir no sólo para los estudiantes sino también para toda la comunidad educativa en especial para los maestros de manera que vaya dando cuenta del progreso implícito durante el tiempo que se destine para la conversación literaria y de la propia actuación del docente como mediador en ese proceso.

Se habla también de evaluación formativa, cuando ésta tiene en cuenta la individualidad del educando, es decir, que al contrario de la evaluación cuantitativa clásica, ésta no se mide bajo un único criterio evaluativo, ya que ningún estudiante aprende al mismo ritmo ni responde de igual manera a una tarea específica. Es así, que la evaluación formativa tiene en cuenta estos factores y se adecua a las necesidades, debilidades y fortalezas de cada alumno, a sus procesos de significación. No se centra tanto en los resultados sino en los procedimientos de las tareas realizadas, de modo que se pueda detectar las debilidades que están mostrando los alumnos, para adecuar así nuevas estrategias que les permita superarlas antes de que ya no sea viable. De igual manera, busca mirar en que aspectos del aprendizaje, los estudiantes han alcanzado los logros de manera que puedan ser fortalecidos. Sin embargo, cabe anotar que “la evaluación nunca es asunto de una sola persona” (Perrenoud, 2008, p.75) pues no sólo participa el docente sino que el estudiante mismo se involucra por medio de la autoevaluación, de su reconocimiento dentro del proceso académico del cual está participando, para así ser él mismo quien detecta sus debilidades para superarlas y sus fortalezas para acentuarlas. Es de esta manera que la evaluación formativa se vuelve dialógica al no ser un elemento ajeno al aprendizaje sino al tomar en cuenta todas las voces participes durante el proceso académico. El siguiente esquema ilustra el sentido de la evaluación formativa cuando se trata de conversar sobre lo que se lee con miras a contribuir a la formación de niñas, niños y jóvenes con espíritu crítico.



(Jorba, 2008, p. 29)

Por otra parte, uno de los factores importantes que valida la conversación formal de cuentos en el aula con el enfoque Dime es la evaluación. Perrenoud, Philippe (2008) muy bien lo menciona al decir que “no hay evaluación sin comunicación y, probablemente, ninguna comunicación sin una parte de evaluación” (p. 170). De acuerdo a la propuesta “Dime” del escritor Aidan Chambers, la conversación formal literaria sobre los cuentos que se leen en el aula de clase, tendría como propósito fundamental la formación de un lector crítico. Al ser una propuesta didáctica humanista, requiere necesariamente de la evaluación formativa dentro de su aplicación, porque a diferencia de la evaluación sumativa, ésta se preocupa no tanto en calificar un resultado sino en conocer mejor al estudiante para acompañarlo durante el proceso de la lectura y la conversación para hacerla más significativa a la vida de los estudiantes y por ende más óptima académicamente. En este orden de ideas, la evaluación formativa en el proceso de una conversación formal literaria, conlleva una comunicación continua entre docentes y estudiantes, teniendo en cuenta lo que el estudiante dice y manifiesta frente al libro. Al ser todo “honorablemente comunicable” (Chambers, p.61) la evaluación formativa está

presente tanto en el inicio de la conversación, como en la consolidación, validación y reconstrucción de lo que se converse sobre los cuentos escogidos por el docente, que como mediador, sabrá seleccionarlos, junto con los estudiantes. Se infiere, que en la medida en la que el docente le dé un papel importante a la evaluación formativa dentro de la planeación de cada conversación literaria, se irá optimizando la aplicación de la propuesta Dime hasta lograr como ya se ha dicho en páginas anteriores, formar un lector crítico. La evaluación formativa valorará la pertinencia y recepción de un cuento escogido, las reacciones que produce la lectura del mismo, el tema de conversación y las preguntas que según el enfoque, abrirán y mantendrán la conversación llevando probablemente a la relectura del cuento, porque conversar, no es otra cosa que volver sobre el texto objeto de conversación, releerlo para verificar, refutar, contraponer. Todo lo anterior, enmarcado en la premisa de que la propuesta de Chambers no puede reducirse a una actividad intermitente y espontánea que se da en un salón de clases, sino como parte de un entreverado cuyo fin sea desarrollar todas las habilidades comunicativas; a decir, la lectura, la escritura, la oralidad y la escucha. Si la conversación, se planea y se ejecuta en el marco de la evaluación formativa, como escenario donde es posible desaprender y aprender lo nuevo, lo diferente y en el que permanentemente se avanza en el desarrollo del aprendizaje, contribuirá sustancialmente al éxito de la conversación literaria y por ende a la formación integral del estudiante.⁶

⁶ La concepción de la evaluación como proceso integral, dialógico y formativo puede ampliarse en el documento, Reorganización curricular por ciclos. (2010) Referentes conceptuales y metodológicos. Secretaría de Educación de Bogotá D.C.

2.3. REFERENTE EPISTEMOLÓGICO⁷

Como ya se expresó anteriormente, esta es una investigación en educación porque pretende hacer una reflexión sobre la práctica pedagógica de los docentes inscritos en el programa de la Especialización y los docentes de las trece instituciones vinculados a la investigación, con el propósito de buscar transformaciones como docentes mediadores de la conversación formal literaria, objeto de estudio de este proyecto.

Inscrita en la línea de investigación: "La literatura y la formación de lectores y escritores en la comunidad educativa", es una investigación cualitativa de corte etnográfico en perspectiva crítica- hermenéutica. Cualitativa, porque como afirma Herrera, Darío, no es otra cosa que el nombre que encierra todas las producciones, métodos y técnicas que apunta a comprender el campo de la experiencia humana sin reducirlo a la medida. Por esta razón, intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva. Es decir, a partir de los conocimientos que se tienen de las diferentes personas involucradas en ellos, y no deductivamente, con base en hipótesis formuladas por el investigador externo. Esto supone que los individuos interactúan con los otros miembros del contexto cultural y social compartiendo el significado y conocimiento de sí mismos. (Bonilla, 1989).

De corte etnográfico, porque la etnografía es un aliado inmejorable para ayudar a desvelar las teorizaciones implícitas y las rutinas que sustentan la praxis de los educadores y su grado de eficacia; por ello la etnografía no puede quedarse exclusivamente en su dimensión descriptiva, sino que como modalidad de

⁷ Colaboración de Rondón, Herrera Gloria Marlén. (2011). Coordinadora de este proyecto de investigación. Docente de la Especialización en Didácticas para Lecturas y Escrituras con énfasis en Literatura, módulo I y II de investigación, Universidad de San Buenaventura, Bogotá.

investigación debe sugerir alternativas teóricas y prácticas que conlleven a una intervención pedagógica mejor. (Goetz- Le).

En perspectiva crítica hermenéutica, como la posibilidad de análisis riguroso y profundo de las condiciones determinantes de la propia práctica, para de este modo, contar con un contexto claro en el cual proponer una transformación. Esta actividad crítica en la presente investigación tuvo que ver con la manera cómo el docente de humanidades y lengua castellana orienta el proceso de lectura y conversación, su perfil de mediador, la conversación como estrategia didáctica para formar un lector crítico, el rol de los estudiantes como sujetos activos de la lectura y la conversación. En este sentido, se trató durante el proceso de descripción, análisis e interpretación, de contrastar la propia práctica de los estudiantes de la especialización como mediadores y lo que hacen los docentes de las trece instituciones vinculadas a la investigación para determinar unos hallazgos y esbozar más adelante una didáctica de la conversación.

En palabras de (Pérez, Mauricio, 2007) lo que define concretamente una investigación en educación sobre la propia práctica, no es el paradigma o modelo investigativo sino su orientación a la transformación de una realidad y los sujetos que la desarrollan. De lo anterior se infiere que la solución de problemas que se presentan en el proceso de investigación, requiera que no se desarticule la relación entre la concepción del mundo del investigador y la teoría y el método que usa. De lo contrario se reduce el problema del conocimiento pedagógico a cuestiones de metodología y se propicia una formación pedagógica ingenua y fundamentalmente replicada.

Puede afirmarse que fueron estas concepciones las que direccionaron el sentido formativo del proceso de investigación de cada uno de los estudiantes de la especialización, repensarse en su propia práctica como mediador de la conversación

mediante la autorreflexión permanente en contraste con las observaciones y entrevistas realizadas a docentes de humanidades y lengua castellana.

EL SENTIDO DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

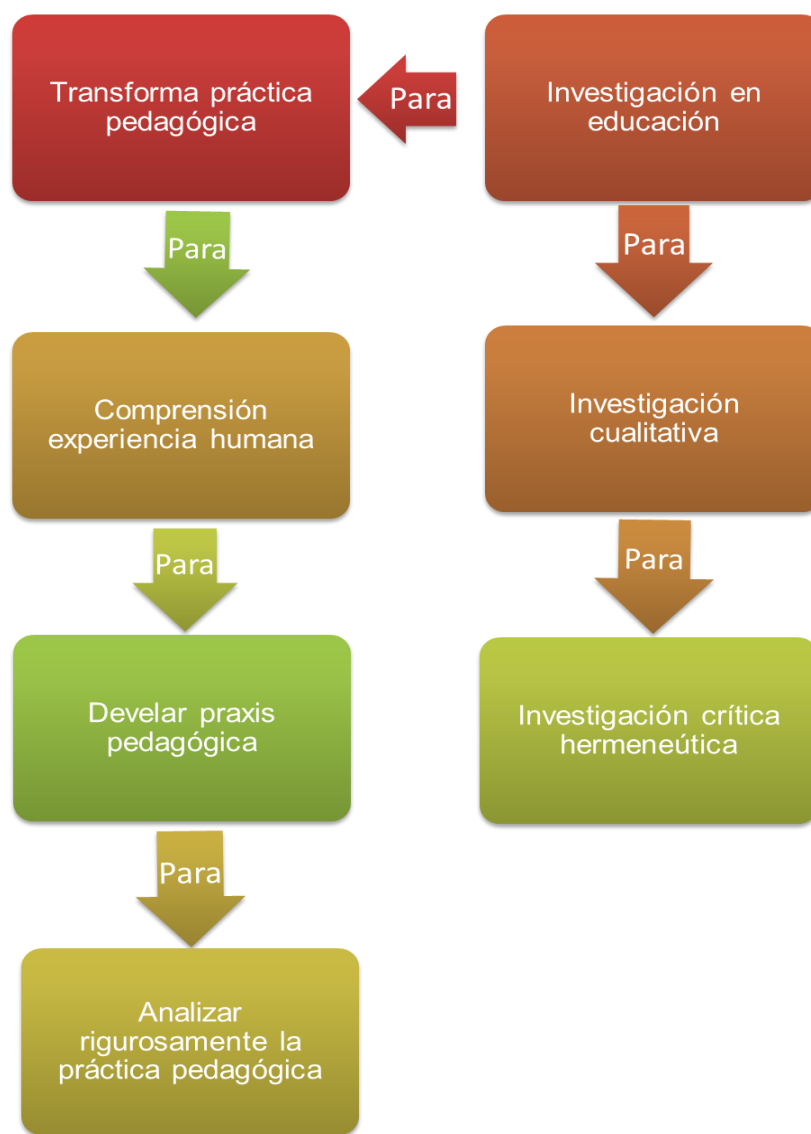


Ilustración. El sentido de la Investigación en Educación

Es importante dar cuenta, dentro de esta mirada epistemológica, del proceso de investigación que se vivió durante los dos semestres académicos de la Especialización atendiendo a dos momentos fundamentales: la investigación como un componente esencial de la formación de los estudiantes inscritos al proyecto y la cualificación de su ejercicio profesional. Del primer momento dan cuenta los protocolos escritos por los estudiantes (ver anexos N° 1 y N° 13) para reconstruir la memoria de cada una de las catorce sesiones presenciales en la que se ofreció una mirada teórica y reflexiva del sentido de investigar en educación, el perfil de un docente investigador, el enfoque y la metodología pertinente, el conocimiento entorno al diario de campo como mediación escritural que da cuenta del trabajo realizado por los estudiantes en campo, los instrumentos de recolección de la información, observación en aula y entrevistas a docentes y estudiantes de los niveles de educación preescolar, básica primaria, secundaria y media, como el conocimiento y apropiación del programa Atlas Ti como una herramienta tecnológica pertinente para la realización del proceso de sistematización de la información recolectada: selección, descripción, análisis e interpretación, mediante la construcción de unidades de análisis o hermenéuticas y los mapas semánticos que permitieron tanto a los docentes coordinadores del proyecto como a los estudiantes triangular dicha información con las fuentes documentales consultadas para el referente legal, conceptual y epistemológico de la investigación, la experiencia de los coordinadores en el tema y la práctica pedagógica de los estudiantes de la especialización, a la luz de las categorías y subcategorías emergentes presentadas en el capítulo No 7.

Del segundo momento, dan cuenta las sesiones de tutoría comprendidas como un espacio académico de encuentro individual o grupal, presenciales o por correo electrónico o por Skype para acompañar y orientar el diálogo pedagógico centrado en la discusión crítica para formar a los estudiantes en el pensamiento reflexivo frente a sus logros y dificultades en cada una de las etapas de la investigación: Revisión documental y elaboración de reseñas críticas (ver anexo N°3 y N° 4).

Organización de los cuatro equipos de trabajo con su respectivo coordinador de grupo: preescolar (dos grupos), básica primaria (un grupo), básica secundaria y media (un grupo). Reconocimiento y caracterización del contexto de las 13 instituciones vinculadas a la investigación, trabajo de campo por equipos de trabajo para recoger mediante registros de observación y entrevista a los actores de la investigación, docentes y estudiantes, la información necesaria y pertinente en relación con el objeto de estudio, el problema y los objetivos general y específicos de la investigación: Sistematización: descripción, análisis e interpretación de la información expresada en las voces más significativas de los docentes y estudiantes para cada categoría y sus respectivas subcategorías en relación con los hallazgos y el esbozo de una didáctica de la conversación. La validez de este proceso no lo confirma (Rincón, Gloria 2007) cuando afirma: “En los espacios formativos hay que establecer un diálogo permanente entre las formulaciones teóricas y la experiencia cotidiana escolar.

ORGANIZACIÓN DE LOS EQUIPOS DE INVESTIGACIÓN

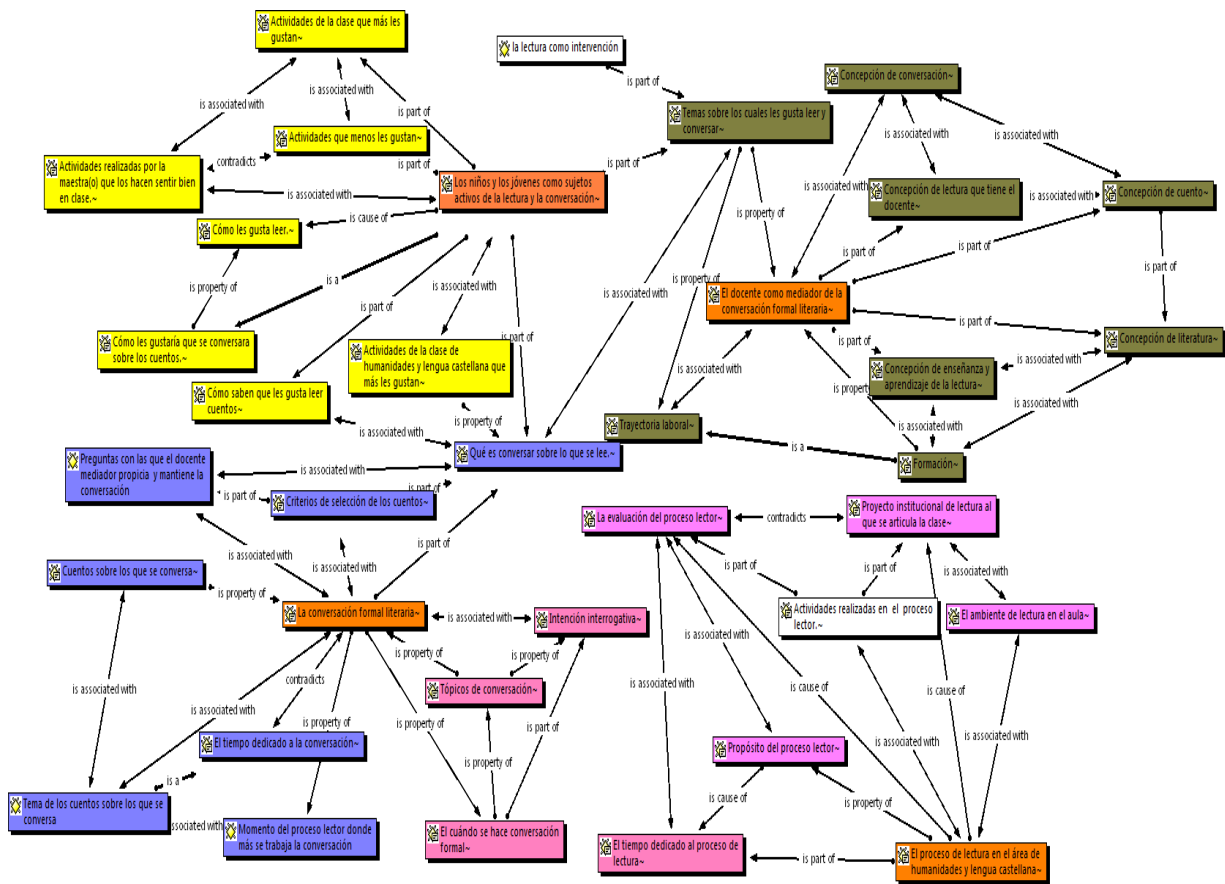
INTEGRANTES		CICLO CURRICULAR	GRADO OBSERVADO	Nº DE ESTUDIANTES OBSERVADOS
Preescolar 1	Adriana de Francisco (Coordinadora) Lorena Díaz Adriana Garrido Rocío Noriega	1	Pre- Kinder Kinder Transición	88
Preescolar 2	Ana Ortega (Coordinadora) Yolima Bolaño Paola Gutiérrez Amalia Gutiérrez	1	Transición Jardín Jardín Transición	79
Básica Primaria	Judith Castillo (Coordinadora) Silvia Angulo Isabel Beltrán Lucía Gómez	1	Segundo	109
Básica Secundaria Y Media	Adriana Bernal (Coordinadora) Campilio Castro Elías Quevedo Daniel Rodríguez	4 5	Décimo Once Noveno Décimo	172
TOTAL INVESTIGADORES : 15			TOTAL ESTUDIANTES OBSERVADOS: 448	

Tabla N° 2 Docentes coordinadores: Gloria Rondón, Armando Gil.

Cerraremos este apartado epistemológico con las palabras de Paulo Freire, que sintetizan muy bien el sentido de lo que fue esta investigación en educación sobre la práctica pedagógica: *“No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Estos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad...La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica pedagógica.”* (Freire, 1998).

3. DESCRIPCIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Este apartado da cuenta del proceso de sistematización de la información recolectada en campo, mediante la aplicación de entrevistas a docentes del área de humanidades y lengua castellana y a estudiantes, como de las observaciones realizadas en las aulas de clase en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media. (Ver anexos N°5, N°6 y N°7). Se presentan las categorías que emergieron de la lectura de la información recolectada: el proceso de lectura en el área de humanidades y lengua castellana, el docente como mediador de la conversación formal literaria, la conversación formal literaria, los niños y los jóvenes como sujetos activos de la lectura y la conversación. (Ver anexo N°9).

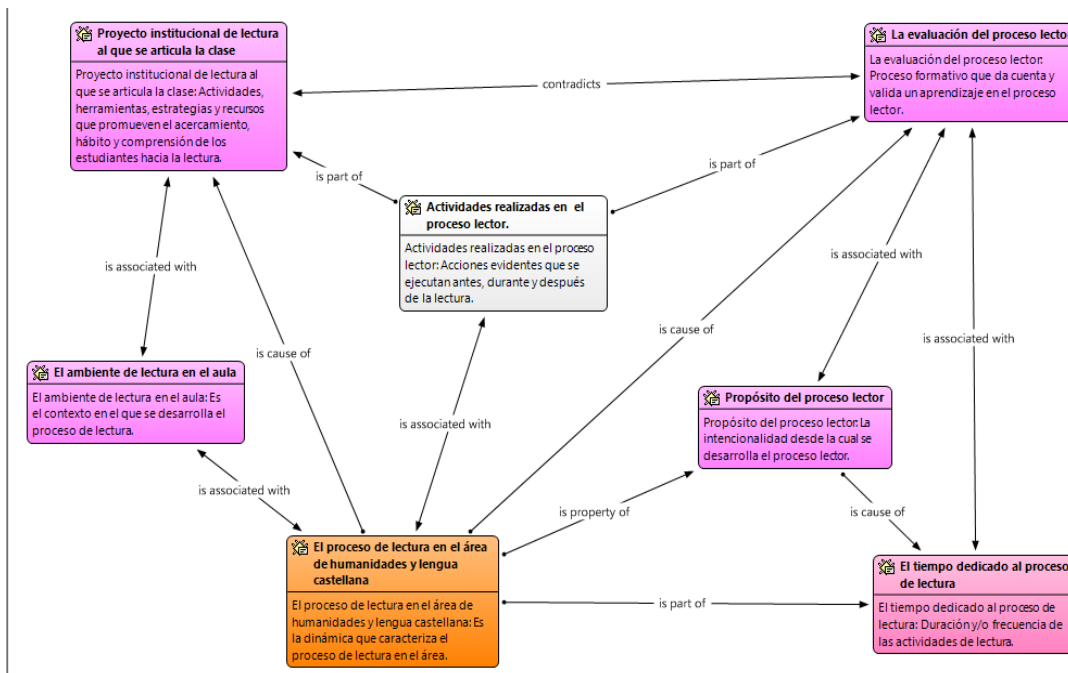


Mapa semántico N° 1. Categorías emergentes.

Cada categoría es presentada con la definición que construyó el equipo investigador, sus respectivas subcategorías y el mapa semántico producto de la sistematización de la información, a través del uso de la herramienta Atlas ti. Las voces tomadas directamente de las entrevistas y diarios de registros de campo fueron seleccionadas y agrupadas en cada subcategoría y (Ver anexo N° 8). La información recogida fue analizada bajo los referentes teóricos que guían y sustentan la investigación, la solvencia en la temática de los directores de la investigación y la experiencia de los docentes estudiantes investigadores, con el objetivo de contrastarla con las prácticas pedagógicas observadas al interior de cada institución educativa y desarrollar de esta manera el proceso de triangulación.

3.1. CATEGORIA: EL PROCESO DE LECTURA EN EL ÁREA DE HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA

Esta categoría hace referencia a la dinámica que caracteriza el proceso de lectura en el área de humanidades y lengua castellana. Dentro de ésta, surgen seis subcategorías a saber: proyecto institucional de lectura al que se articula la clase, el ambiente de lectura en el aula, actividades realizadas en el proceso lector, propósito del proceso lector, el tiempo dedicado al proceso de lectura y la evaluación del proceso lector. A través de ella, se busca responder a la pregunta ¿En qué momento del proceso lector se da esta conversación? Para conseguirlo fueron agrupadas y seleccionadas con el fin de analizarla bajo la luz de los referentes teóricos.



Mapa Semántico N° 2. Categoría Actividades realizadas en el proceso Lector.

3.1.1. PROYECTO INSTITUCIONAL DE LECTURA AL QUE SE ARTICULA LA CLASE

Esta subcategoría hace referencia a las actividades, herramientas, estrategias y recursos que promueven el acercamiento, hábito y comprensión de los estudiantes hacia la lectura. Algunas de estas, giran alrededor de un plan lector institucional, otras estrategias involucran personal idóneo en el manejo del tema como el bibliotecario. Por otra parte, utilizan personajes llamativos para motivar a los niños hacia la lectura. Se encuentra una institución de bachillerato internacional que realiza pruebas de lectura para evaluar la competencia de lenguaje. Por último, en caso de no contar con un plan lector o un proyecto institucional de lectura, es el docente de lengua castellana, el encargado de promover el acercamiento hacia la lectura.

"Los niños están adquiriendo un buen hábito lector, además no solamente hecho por mí sino por la biblioteca de colegio donde estamos haciendo unas muy buenas actividades lúdicas eh... En este proceso. Clarita como bibliotecóloga me ha aportado y las dos estamos trabajando un proyecto de lectura muy lúdico y muy llamativo". **P 8: EMBP4 PARTE 1 COLEGIO HISPANOAMERICANO.mp3 - 8:1 [Proyecto lúdico EMBP4] (0:02:38.60 [0:00:28.87]) (Súper)**

"Es que nosotros tenemos biblioteca en nuestro colegio y él es el encargado de hacer los talleres, se llama Julián y él a veces nos lee cuentos o nos enseña otras cosas". **P 5: EEBP3 COLEGIO MAYOR DE LOS ANDES PARTE 2m4a.mp3 - 5:10 [Función del bibliotecario EEBP...] (0:03:33.20 [0:00:17.36]) (Súper)**

Las voces anteriores no sólo hacen referencia a las actividades, herramientas, estrategias y recursos que promueven el acercamiento a la lectura, la formación del hábito y la comprensión de los estudiantes, sino que muestran también, que aunque en algunas instituciones no se evidencia un plan lector o un proyecto lector específico, este trabajo lo apoya el bibliotecario. Según Aidan Chambers es "importante que el bibliotecario quiera que otras personas (maestros, padres y los propios niños) ayuden a hacer el trabajo".

Con respecto al uso de personajes llamativos para los niños, como herramienta de animación a la lectura, se encontraron las siguientes voces:

“Serafín, como lo mencione en el registro No 1, es la mascota lectora de pre-escolar. Es un conejo de peluche y en cada salón hay uno. Semanalmente viaja a casa de los niños, quienes leen un cuento y comparten con él”. **P 2: Reg.6.sesion1.1 - 2:1 [Serafín, como lo mencione en e...] (25:25) (Súper)**

“Luego ubico a los niños en el tapete de lectura, y les mostro a Serafín el conejo quien es la mascota lectora del preescolar y les dije que estaba con Serafín porque les iba a leer un cuento”. **P13: registro LORENA.doc - 13:1 [luego ubico a los niños en el...] (164:164) (Súper)**

Como se mencionó anteriormente en una de las instituciones, el acercamiento a la lectura se apoya también, en programas de lengua de bachillerato internacional.

Como se aprecia en la siguiente voz:

“En décimo y once los estudiantes leen los textos pertenecientes al programa de Lengua A1 del Programa Diploma del bachillerato internacional, con cada uno de ellos deben elaborar ensayos y presentaciones orales con el fin de enviarlas a la organización”. **P10: ENTREVISTA TRANSCRITA PARA DIARIO DE CAMPO DOCENTES.doc - 10:15 [Secundaria programa EMBP3] (58:58) (Súper)**

En cuanto a las instituciones que no cuentan con un proyecto de lectura específico el acercamiento y animación lo realiza el docente de lengua, se demuestra en la siguiente voz:

"Puedo desarrollar en ellos la parte de oralidad, puedo desarrollar con ellos ese espíritu para que ellos empiecen a interactuar con su mundo y con su entorno. En el contexto en el que estamos en Ciudad Bolívar son niños muy solos, son niños muy faltos de afecto y muchas veces son chicos que no son escuchados dentro de sus hogares, yo aquí en la institución les permito que ellos de una u otra manera expresen sus emociones expresen sus sentimientos y sobretodo que se sientan miembros de una sociedad independientemente de que en su casa sean un mueble más". **P4: EMBP 1 MONTREAL.WAV - 4:26 [Propósito lectura EMBP1] (0:20:16.45 [0:00:40.48]) (Súper)**

Por último, de los catorce colegios investigados se encontró que en cinco instituciones es evidente la presencia del plan lector. Esto se ve en las siguientes voces:

“En los grados que tengo a cargo debido a su edad, son chicos que muestran mucho interés hacia la lectura, se motivan con facilidad, todos comparan los textos que hacen parte del plan lector y cuando realizamos actividades participan de ellas, uno que otro que muestra más afinidad hacia la lectura que a la escritura o viceversa lo cual es normal”. **P10: ENTREVISTA TRANSCRITA PARA DIARIO DE CAMPO DOCENTES.doc - 10:17 [Proceso enseñanza EMBP3] (63:63) (Súper)**

"Se escogen libros para cada nivel, son tres libros más o menos que hay que leer al año con los niños. Son libros que su objetivo principal es que sean del interés de los niños, que sean divertidos, que sean libros también que cultiven valores, son libros apropiados a la edad". **P 2: EMBP2 CHAMPAGNAT.mp3 - 2:4 [Criterios selección libros EMB...] (0:07:10.26 [0:00:27.45]) (Súper)**

"El plan lector es en conjunto, el jefe de área, las docentes del área de español y las titulares de primaria. Entonces pues nos reunimos, vemos el catálogo que hay, tratamos que cada año se vaya reestructurando". **P 2: EMBP2 CHAMPAGNAT.mp3 - 2:5 [Criterio escoger texto EMBP2] (0:07:48.56 [0:00:18.64]) (Súper)**

"Bueno pues el colegio tiene establecido un plan lector". **P 2: EMBP2 CHAMPAGNAT.mp3 - 2:3 [Proyecto Institucional lectura...] (0:07:03.09 [0:00:02.66]) (Súper)**

"Bueno el plan lector lo manejamos los docentes, de acuerdo al currículo y los temas tratados durante el periodo". **P 9: EMBP4 PARTE 2 COLEGIO HISPANOAMERICANO.mp3 - 9:6 [Selección plan lector EMBP4] (0:06:55.43 [0:00:06.13]) (Súper)**

"Dicha actividad se desarrolla siguiendo una secuencia didáctica desde la motivación, explicación, modelación y ejercitación, para lograr un cierre de la misma". **P 4: RG24COLEGIO HISPANO CONDE.doc - 4:1 [Programa institucional RG24] (12:12) (Súper)**

"Sí. Sí existe en el colegio ese proceso lector y se crea el hábito de lectura desde la edad pre escolar donde se les muestra a los niños que por medio de la lectura viven aventuras, conocen personajes fantásticos, desde pre kínder hasta 11 se lleva un plan lector donde se recogen todos los géneros literarios, teniendo en cuenta sus gustos, pero también no olvidando los clásicos no. Los clásicos es una literatura que tiene que ser diaria casi obligatoria, no, porque es de importancia que se deben conocer. Con los pequeños manejamos la fantasía, la hora del cuento en la biblioteca con actividades lúdicas pues para que los niños representen estos personajes y además crean, creen los sus propios. Nuestro propósito pues es incrementar el amor a la literatura, conocer la vida de sus autores. En este momento estamos trabajando por medio de algo que se llama web quest, es una herramienta donde el trabajo colaborativo es básico ya que los estudiantes investigan por medio de roles, roles de biógrafos, investigadores y periodistas y donde pueden presentar, eh, donde presentan la vida y obra del autor en diferentes maneras". **P 9: EMBP4 PARTE 2 COLEGIO HISPANOAMERICANO.mp3 - 9:3 [Proyecto institucional EMBP4] (0:03:11.92 [0:01:21.66]) (Súper)**

"A nivel institucional se desarrollan programas como el plan lector, el taller lingüístico y la hora de lectura. Desde el preescolar hasta grado once, los estudiantes tienen acercamiento directo con la lectura, la escritura y la literatura. En preescolar hasta transición, los niños llevan cada viernes un cuento rotativo a casa, leen en compañía de sus padres y trabajan una guía, la cual se archiva para elaborar un libro álbum a final del año escolar, primaria hasta noveno, trabajan de 1 a 3 textos durante el período realizando diferentes actividades guiadas por el docente encargado". **P10: ENTREVISTA TRANSCRITA PARA DIARIO DE CAMPO DOCENTES.doc - 10:14 [Programas institucionales EMBP...] (58:58) (Súper)**

De acuerdo a lo anterior, se puede concluir que aunque el gobierno propone un plan nacional de lectura a través del decreto 826 de 2003 que tiene por objeto "mejorar las condiciones de acceso de toda población colombiana al libro, buscando mejorar así los niveles de lectura, con el concurso de entidades públicas y privadas" (Constitución Política de Colombia y el artículo 5° de la Ley 98 de 1993); en los colegios observados se evidencia que los proyectos de lectura institucional específicos que promueven el acercamiento, hábito y comprensión de los

estudiantes hacia la lectura sólo se concretizan en una minoría de colegios, que en su mayoría son los privados. Esto, teniendo en cuenta las voces recogidas para esta subcategoría.

Por otra parte, aunque exista un plan lector institucional este no siempre es llamativo y motivante para los niños. De otro modo, tampoco es lo suficientemente claro para los docentes, lo que hace que el objetivo primordial del mismo se pierda. Esto se logra ver en las siguientes voces:

"Menos el proyecto. Plan lector y ortografía casi no me gusta. Porque casi no aprendo de eso". **P 3: EEBP1 MONTREAL.WAV - 3:3 [No le gusta EEBP1] (0:00:57.70 [0:00:07.85]) (Súper)**

"Pues en estos momentos ellos manejan un proyecto plan lector, pero pues realmente veo que tiene muchas falencias y muchas dificultades, realmente a hoy no lo conozco pero pues ellas hablan de que este plan lector se manejó durante mucho tiempo dentro de la institución educativa, ese plan lector consistía en que semestralmente se daba un representante, podría ser en poesía en cuentos y sobre ese autor se empezaba a trabajar todo el semestre dentro de la institución educativa. En estos momentos no lo veo pero yo trato de hacerlo al dentro de mi clase en todas las asignaturas con los chicos". **P 4: EMBP 1 MONTREAL.WAV - 4:10 [Proyecto institucional lectura...] (0:10:41.86 [0:00:54.23]) (Súper)**

Es importante tener en cuenta, que dentro de la colección emitida por la secretaria de educación llamada: herramientas para la vida: hablar, leer, escribir para comprender el mundo, donde se dan criterios con respecto a humanidades y lengua castellana del primer ciclo, se resalta: "que al incluir la literatura en nuestras prácticas pedagógicas, estamos permitiéndoles a los niños una experiencia rica y variada con el lenguaje. Muchos estudiantes no experimentan el encuentro con la literatura en sus hogares. Sin embargo, existe una segunda oportunidad y esa es la escuela. El momento y el espacio de la salvación de la literatura, del posible descubrimiento y formación del futuro lector" (Machado, 2003: 13)".

"El enfoque del colegio es el Constructivismo Social, con un enfoque humanista, partiendo de allí, consideramos que el individuo aprende en sociedad, con sus pares". **P10: ENTREVISTA TRANSCRITA PARA DIARIO DE CAMPO DOCENTES.doc - 10:13 [Enfoque institucional EMBP3] (58:58) (Súper)**

Si las instituciones aplican este tipo de enfoques que permiten socializar e interactuar entre pares, específicamente en el área de lengua y humanidades, se beneficia la conversación literaria, puesto que “hay técnicas más formales para ayudar a los niños a compartir sus lecturas y ampliar su radio de influencia mutua. Estos son momentos para que los niños platicuen entre ellos de los libros que han leído y que les han gustado tanto, que quisieran que otras personas también los lean.” (Chambers,1991).

Teniendo en cuenta lo anterior, se resalta la importancia de que cada colegio cuente con un proyecto institucional de lectura y un maestro mediador con formación pedagógica, didáctica y literaria que promueva diversas actividades, estrategias variadas y recursos que promueven el acercamiento, hábito y comprensión de los estudiantes hacia la lectura.

3.1.2. EL AMBIENTE DE LECTURA EN EL AULA

Esta subcategoría hace alusión al contexto en el que se desarrolla el proceso de lectura. Se analiza desde la visión de Aidan Chambers en su libro El Ambiente de la Lectura, en donde hace referencia a la importancia de la selección de títulos, la forma como se organizan las actividades alrededor del libro, incide en el proceso lector, la necesidad de dedicar diariamente un tiempo a leer, la diferencia entre la lectura en voz alta y la narración, y la responsabilidad de los adultos mediadores, entre otros temas; construyendo así un ambiente de lectura como espacio social

Dentro de la investigación se hallaron voces que apuntan a lo anterior. En lo referente al lugar y circunstancia encontramos las siguientes:

“Hoy la sesión se realizó en la biblioteca. El espacio era más amplio y más acogedor para atender al cuento planeado”. **P 8: Reg. .Ag - 8:8 [Hoy la sesión se realizó en la...] (432:432) (Súper)**

“Se organicen con sus sillitas alrededor del tapete que está en el centro del salón”. **P 9: Reg. Roció - 9:1 [se organicen con sus sillitas...] (430:430) (Súper)**

“La ubicación de las niñas al oír la lectura del cuento no fue la mejor, pues el tapete era muy pequeño y las niñas se encontraban un poco apretadas, generando indisciplina en el grupo, en algunos momentos de la lectura”. **P 8: Reg. Ag - 8:1 [La ubicación de las niñas al o...] (386:386) (Súper)**

“Luego ubico a los niños en el tapete de lectura, y les mostro a Serafín el conejo quien es la mascota lectora del preescolar y les dijo que estaba con Serafín porque les iba a leer un cuento”. **P13: registro LORENA.doc - 13:1 [luego ubico a los niños en el...] (164:164) (Súper)**

“El espacio en la biblioteca se prestó para que el grupo estuviera más cómodo y atento a la lectura”. **P 8: Reg. Ag - 8:7 [El espacio en la biblioteca se...] (432:432) (Súper)**

Teniendo en cuenta las voces anteriores se puede decir, que en el pre-escolar se encuentra con mayor facilidad un ambiente que favorece el encuentro con el libro, con la lectura para la formación de un hábito y la comprensión. En tanto que en la básica primaria, básica secundaria y media, desde las observaciones en campo se constato que no se crea ese ambiente lector en las aulas de clase, probablemente porque la lectura no se trabaja desde lo lúdico.

El hecho anterior deja ver que lo planteado por la secretaría de educación referente a la didáctica del lenguaje, y los propósitos centrales del primer ciclo se orientan “a que los niños se descubran lectores y que participen efectivamente en diversos tipos de prácticas en las cuales irán construyendo la convencionalidad de la lectura. Se trata, pues de generar condiciones para ingresar al mundo de la cultura, mediante la lectura”. (Colección: herramienta para la vida: hablar, leer, escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo, pág. 37)

En lo concerniente a la didáctica de la lectura, se encontraron las siguientes voces:

“Cambia la entonación con frecuencia al relatar la historia”. **P 9: Reg. Roció - 9:2 [Cambia la entonación con frecu...] (430:430) (Súper)**

"Usualmente cuando yo les leo ellos por ejemplo se sientan en el piso, yo me siento en el banquito y comienzo a leerles, cambio el tono de voz, les hago la mímica, ellos se ríen, algunas acciones yo se las exagero entonces para que ellos pongan atención, otras ocasiones ellos leen, van leyendo por página cada uno se pero todos siguen la lectura". **P 2: EMBP2 CHAMPAGNAT.mp3 - 2:13 [Ambiente antes EMBP2] (0:14:29.23 [0:00:25.48]) (Súper)**

“Luego, miss Nana continuó leyendo el cuento. Lo hizo con un tono de voz suave, utilizando gestos y modulaciones que ayudan a que los estudiantes estén atentos a la historia”. **P 3: Reg.6.sesion2.1 - 3:1 [Luego, miss Nana continuó ley...] (37:37) (Súper)**

De lo anterior, puede deducirse que cuando se lee en voz alta, los docentes realizan cambios de entonación, gestos y modulaciones que motivan a los estudiantes, cautivan la atención de la audiencia y propician la conversación. Chambers afirma que la lectura en voz alta “es esencial para ayudar a los niños a convertirse en lectores. A su vez realizar esta actividad en los primeros años prepara a los niños, para más adelante enfrentarse al texto escrito por sí mismos. Richard C. Anderson y otros en su informe *Becoming a Nation of Readers* (volverse un país de lectores) afirma que “la actividad más importante para desarrollar el conocimiento necesario para el eventual éxito en la lectura es leerles en voz alta a los niños”.

Es importante para los niños y jóvenes, tener la libertad en la selección de libros y tiempo disponible de lectura. “Todos disfrutamos de la libertad de elección, y cuando tenemos libertad, nuestra disposición mental, nuestra actitud tiende a ser optimista y positiva. Alegremente nos volvemos lectores ansiosos cuando seguimos nuestros propios instintos y gustos” (Chambers, 1991). Esto se ve reflejado en las siguientes voces:

“Hay que abrir espacios para que el niño maneje sus propios espacios como quiere y no cerrarle ese momento de... Caray... me voy a poner a leer en este momento. Yo sé que hay que organizar el tiempo..... me voy a poner a leer... ¿porque no le podemos dar esa oportunidad al niño? ser uno flexible y el preescolar se trata de eso”. **P 1: EMP1lincoln - 1:23 [Flexibilidad del docente] (0:53:37.74 [0:00:34.07]) (Súper)**

“La docente explica otras actividades de lectura que realizan: "Una actividad ya más lúdica, por ejemplo ellos pueden traer al aula el libro que les guste y el texto ya sean cuentos, mitos, leyendas, el libro que a ellos les guste. Lo traen y cuando tengan un tiempito de pronto ellos se ponen a leer, pueden acostarse el piso, pueden arreglar su tiempo libre y leer ese libro, aparte de eso como te digo ya se hace la lectura compartida digamos que ahí es cuando se sientan los niños y comenzamos a hacer la lectura de nuestro libro de literatura que estamos leyendo por semestre más o menos”. **P 2: EMBP2 CHAMPAGNAT.mp3 - 2:7 [Actividades de lectura EMBP2] (0:08:30.42 [0:00:34.00]) (Súper)**

Así mismo, como parte del ambiente de lectura, es importante contar con un bibliotecario dentro de cada institución educativa, una persona idónea en su oficio, “alguien que sea un organizador razonablemente eficiente y que crea que los libros deben ser leídos más que estar acomodados pulcramente en los estantes”. (CHAMBERS, Aidan, Ambiente de lectura, pág. 30).

"Los niños están adquiriendo un buen hábito lector, además no solamente hecho por mí sino por la biblioteca de colegio donde estamos haciendo unas muy buenas actividades lúdicas eh... en este proceso. Clarita como bibliotecóloga me ha aportado y las dos estamos trabajando un proyecto de lectura muy lúdico y muy llamativo". **EMBP4 PARTE 1 COLEGIO HISPANOAMERICANO.mp3 - 8:1 [Proyecto lúdico EMBP4] (0:02:38.60 [0:00:28.87]) (Súper)**

"En los descansos la biblioteca está abierta y uno puede leer el libro que le guste". **P 5: EEBP3 COLEGIO MAYOR DE LOS ANDES PARTE 2m4a.mp3 - 5:14 [Espacios lectura EEBP3] (0:06:27.28 [0:00:05.82]) (Súper)**

Por último, en lo referente a tiempo para prepararse, es importante tener en cuenta la afirmación de: "nunca se les lea un cuento a los niños hasta que no lo haya leído usted mismo" (Chambers, 1991)

"El libro fue leído y preparado con anterioridad". **P 8: Reg. Ag - 8:6 [El libro fue leído y preparado...] (386:386) (Súper)**

En conclusión, el ambiente de lectura, no está, lo crea el maestro, lo define el espacio físico, el mobiliario, los libros, la disponibilidad, accesibilidad y presentación de estos y la intervención del maestro durante la lectura del cuento. Como dice Chambers "En donde leemos afecta el cómo leemos: con qué placer, disposición y concentración" (Chambers, Aidan, Ambiente de lectura, pág.13) Es por esto, que es tan importante que las instituciones tomen conciencia de ello y promuevan estrategias institucionales para que en las aulas se generen este tipo de espacios y a su vez que el perfil docente cumpla con las características de un maestro mediador.

3.1.3. ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL PROCESO LECTOR.

En esta subcategoría se presentan las acciones que se ejecutan antes, durante y después de la lectura en el aula de clase, teniendo en cuenta la visión de Aidan Chambers en su libro DIME.

Dentro de las actividades que se hacen antes de la lectura se observa que el maestro hace un acercamiento del libro a sus estudiantes planteando hipótesis y

deducciones a partir de la presentación de la portada del mismo, como se evidencia en las siguientes voces:

"La primera lectura que hacen es la lectura de la portada. Con base en la ilustración crean algunas hipótesis". **P 2: Reg.6.sesion1.1 - 2:8 [La primera lectura que hacen e...] (25:25)**

"Qué nos interesaría del libro, nos cuenta el título y nosotros sacamos ideas de qué es lo que podría pasar en la historia" **P 5: EEBP3 COLEGIO MAYOR DE LOS ANDES PARTE 2m4a.mp3 - 5:2 [Antes EEBP3] (0:00:45.56 [0:00:12.05])**

"Para comenzar, tapó con un papel el nombre del cuento y lo iba descubriendo poco a poco. La primera palabra que apareció fue "NO", luego la segunda "QUIERO" y a partir de estas dos palabras las niñas hicieron deducciones para descifrar el nombre del cuento". **P 8: Reg. Ag - 8:4 [Para comenzar, tapó con un pap...] (386:386) (Súper)**

"El título del cuento es "El más poderoso". A partir de la lectura del título. La profesora llevó al grupo a hacer inferencias acerca de la imagen del libro y sobre el significado del nombre". **P 8: Reg. Ag - 8:9 [El título del cuento es "El más..."] (432:432) (Súper)**

Las preguntas fueron: ¿Qué observas en la imagen? ¿En qué sitio crees que esto sucede? ¿Qué sentimientos te hace vivir la imagen? ¿Ayudarías a los niños de la imagen? Si__ no__ ¿por qué? ¿Cómo los ayudarías? **P 4: RG24COLEGIO HISPANO CONDE.doc - 4:3 [Tipos preguntas RG24] (12:12) (Súper)**

"Que lo observen, lo manipulen, que miren la caratula, de que se trata la caratula, que hay en la caratula. Hacemos una descripción que creen que puede pasar dentro del cuento, a través de esas preguntas el autor el ilustrador, la parte de atrás, que la mayoría de los libros trae una reseña quien la quería leer". **P 1: EMP1lincoln - 1:18 [Preguntas] (0:59:20.14 [0:00:28.85]) (Súper)**

"Nos habla del autor, nos muestra la portada y nos habla un poco de lo que se va a tratar el cuento". **P 4: EEBP3 COLEGIO MAYOR DE LOS ANDES PARTE 1.mp3 - 4:15 [Antes lectura EEBP3] (0:05:31.27 [0:00:10.05]) (Súper)**

"Los estudiantes sacaron de sus escritorios el cuento, algunos lo abrieron y comenzaron a hojear sus páginas, otros leyeron la portada se escucharon comentarios como: "es de superhéroes", "aparece Batman y Superman, este cuento va a estar muy chévere". **P 1: RG13 COLEGIO MAYOR DE LOS ANDES.doc - 1:2 [Antes estudiantes RG13] (3:3) (Súper)**

"Pues a veces nos explica, como ella tiene preparado el libro que vamos a leer o el texto, nos prepara un poco para saber de qué se trata o nos explica qué cosas pueden pasar o nos explica cosa". **P 5: EEBP3 COLEGIO MAYOR DE LOS ANDES PARTE 2m4a.mp3 - 5:1 [El antes EEBP3] (0:00:22.83 [0:00:20.44]) (Súper)**

"Al escuchar el título se pregunta ¿de qué crees que se trata?". **P 1: RG13 COLEGIO MAYOR DE LOS ANDES.doc - 1:3 [Preguntas docente RG13] (3:3) (Súper)**

Teniendo en cuenta las voces anteriores, se puede decir que la mayoría de los docentes buscan motivar a los estudiantes antes de comenzar con la lectura, realizando actividades donde el estudiante puede expresar sus ideas y centrar la

atención. Igualmente, le dan importancia al reconocimiento del título, el autor, la editorial y las imágenes de la portada como puntos importantes de contextualización del cuento.

También se observó que los maestros realizan actividades lúdicas y de aprestamiento para preparar a los estudiantes antes de la lectura, como se ve en las siguientes voces:

"Iniciamos la sesión realizando el juego "Fiuchy", los estudiantes desarrollaron la actividad lúdica y posteriormente escribí en el tablero los siguientes datos: sesión: 167-168, la fecha y mencioné que trabajaríamos el taller lingüístico correspondiente al primer libro del IV período "Solomán" del autor Ramón García Domínguez". **P 1: RG13 COLEGIO MAYOR DE LOS ANDES.doc - 1:1 [Antes lectura RG13] (3:3) (Súper)**

"Generalmente lo empezamos con una canción, lo empezamos con una actividad lúdica, empezamos a hacer un dibujo empezamos a trabajar con fichas a trabajar con diferentes materiales para irlos incentivando y motivarlos para después comenzar con una actividad de lectura". **P 4: EMBP 1 MONTREAL.WAV - 4:23 [Antes de leer EMBP1] (0:18:16.38 [0:00:19.49]) (Súper)**

Con las voces anteriores, se puede deducir que algunos maestros utilizan el juego, la música y las actividades gráficas como herramientas para introducir al alumno a la lectura del cuento escogido.

De igual manera, ciertos maestros le dan importancia a la predicción y comparación entre textos; utilizando imágenes, fotos, frases o mensajes relacionados con el tema del cuento para que el alumno logre tener un acercamiento mayor a la historia propuesta en el texto. Esto se puede evidenciar en los siguientes casos:

"Sí, me gusta siempre iniciar con una organización y una disposición del grupo parto de imágenes, de una frase, de un mensaje, de un mapa de ideas de algo que tenga relación con el texto que estamos leyendo". **P 2: EMBP 3 PARTE 2 CMA.mp3 - 2:11 [Ambiente EMBP3] (0:06:17.26 [0:00:22.90]) (Súper)**

"Cuando comenzamos un texto siempre hacemos toda esa parte de predicción que es trabajar con la portada, también con la contraportada, haciendo lectura de imágenes, sobre que puede tratarse, personajes, temas, sitios, lugares, eso genera en los niños cierta expectativas". **P 2: EMBP2 CHAMPAGNAT.mp3 - 2:10 [Sobre la conversación EMBP2] (0:12:57.33 [0:00:22.17]) (Súper)**

"Bueno yo acostumbre que ellos por ejemplo pinten la caratula y comiencen a asignarle un nombre a cada personaje que están viendo ahí o que comiencen a crear una historia de lo que están viendo ahí, ya que los libros ahora vienen con muchas imágenes vienen muy ilustrados, esto ayuda a que los niños, echen a volar su imaginación y también creen selectivas frente al cuento para contrastar en

algún momento lo que ellos piensan con lo que plantea el libro". **P 2: EMBP2 CHAMPAGNAT.mp3 - 2:16 [Antes de lectura EMBP2] (0:16:18.75 [0:00:30.55]) (Súper)**

Así mismo, algunos docentes presentan el libro sin generar ningún tipo de curiosidad ni expectativa alrededor del cuento, nombrando específicamente características literales del texto sin llevar a cabo una profundización del tema tratado. Se evidencia en las siguientes voces:

"En seguida la miss lee el título, autor, editorial y colección. Actividades realizadas por la maestra antes de la lectura". **P 2: Reg.6.sesion1.1 - 2:4 [En seguida la miss lee el título...] (25:25) (Súper)**

"Nos da el nombre del autor y nos da la introducción que siempre aparece en el libro y ya". **P 5: EEBP3 COLEGIO MAYOR DE LOS ANDES PARTE 2m4a.mp3 - 5:3 [Maestro antes EEBP3] (0:01:14.75 [0:00:15.90]) (Súper)**

"A continuación, la profesora hizo referencia al nombre del autor, a la editorial y al ilustrador del texto, como datos generales". **P 8: Reg. Ag - 8:5 [A continuación, la profesora h...] (386:386) (Súper)**

Es así como podemos inferir, que con respecto a las voces analizadas se observa que algunos maestros se preocupan por motivar al estudiante antes de iniciar la lectura, realizando actividades que despierten su interés, promoviendo así el gusto hacia los textos literarios haciendo uso de herramientas como imágenes, escritos similares, frases, juegos, entre otros. Del mismo modo, buscan generar la participación de los estudiantes de una forma activa, creando espacios que permitan expresar sus puntos de vista, gustos, ideas y sentimientos a partir del cuento trabajado. Por el contrario, cabe resaltar que hay una mayoría de docentes, cuyas voces no se manifiestan en este aspecto, lo que genera inquietud con respecto a las actividades realizadas en el antes de la lectura.

Entre las actividades propuestas para él durante de la lectura, se observa que algunos maestros realizan preguntas literales sobre el texto leído sin darle profundidad y prioridad a la conversación del cuento compartido en clase. Esto lo podemos ver en los siguientes apartados:

"Seguidamente, los estudiantes leyeron en la contraportada la biografía del autor, se realizaron comentarios en torno a ella y se invitó a los estudiantes a leer de manera silenciosa el capítulo 1 hasta la página 10, la docente dio un tiempo". **P 1: RG13 COLEGIO MAYOR DE LOS ANDES.doc - 1:5 [Durante la lectura RG13] (3:3) (Súper)**

"¿Que pudo pasar dentro del cuento y el final cual sería?". **P 1: EMP1lincoln - 1:19 [Preguntas] (1:02:01.63 [0:00:05.22]) (Súper)**.

"Ella para en algunos tiempos que es como difícil de entender y nos explica un poco, nos da la opción de participar y saber qué hemos entendido". **P 5: EEBP3 COLEGIO MAYOR DE LOS ANDES PARTE 2m4a.mp3 - 5:4 [Maestro antes EEBP3] (0:01:35.77 [0:00:16.13]) (Súper)**

"Claro, al igual también pues voy leyéndolo en el cuento y también pues voy preguntándoles si yo acabo de leer que a Juanito Pérez le encantaba ir al parque pues trato de preguntarles bueno chicos y a él que le gustaba quien era Juanito Pérez empiezo a hacer toda una retroalimentación para que ellos perciban todo el cuento como tal y al igual empiecen a manejar como el espacio de ese cuento porque ellos tienen muchos problemas con la retención, pueda que tu leas en el momento el cuento y a los tres minutos uno les pide que organicen o hagan algo y real mente no recuerdan que fue lo que yo leí". **P 4: EMBP 1 MONTREAL.WAV - 4:19 [Actividades conversación EMBP1...] (0:16:01.65 [0:00:42.30]) (Súper)**

"Durante la lectura lucía iba haciendo preguntas sobre palabras que no se entendieran de la historia y las niñas iban respondiéndolas solas". **P 8: Reg. Ag - 8:10 [Durante la lectura lucía iba h...] (432:432) (Súper)**

"La maestra no tiene un orden específico para hacer las preguntas, las cuales dependen del estado de ánimo de los alumnos y de ella. "Vario, a veces las hago antes, pues a veces las hago durante, no, no tengo una planeación específica de cómo lo realizan, de acuerdo al ánimo de los niños y el mío también". **P 2: EMP2lincoln – 2:9 [Preguntas en la conversación] (0:10:51.20 [0:00:12.92]) (Súper)**

"Pues para y nos realiza preguntas de qué es lo que ha pasado durante lo que ella ha leído y pues, pues, uno participa y pues si es buena la respuesta sigue leyendo y si no le da la oportunidad a otro estudiante". **P 4: EEBP3 COLEGIO MAYOR DE LOS ANDES PARTE 1.mp3 - 4:16 [Durante la lectura EEBP3] (0:05:58.97 [0:00:21.22]) (Súper)**

Dentro de las anteriores voces se puede identificar que dichos docentes se preocupan por trabajar la memoria, atención y vocabulario del estudiante, dejando a un lado el disfrute del libro y la posibilidad de desarrollar una conversación fluida e interesante en clase, lo cual es el papel fundamental que tiene el maestro en el proceso de lectura "los adultos ayudan a los niños a gozar de los libros, ofreciéndoles contextos y actividades organizadas para estimularlos a leer ávida y reflexivamente"(Chambers,2007, 11).

Algunos educadores muestran interés en involucrar la realidad que viven sus estudiantes con la lectura de los cuentos, socializando las experiencias individuales, al igual que haciendo un pequeño paralelo entre lo interpretado por ellos y lo vivido en la actualidad, como se puede ver a continuación:

"Eh claro, claro, antes de leer un cuento yo presento una selección escogemos entre todos y... lo vamos trabajando , entonces eh... por ejemplo siempre hay un inicio, un durante y un final y un después del final de la lectura entonces en ese inicio es donde hacemos las hipótesis, donde hablamos de la vida del autor, donde hablamos de la vida del ilustrador, quién es la editorial, qué función tiene, eh hablamos de la reseña, la importancia de la reseña, eh... del personaje que sale o de la imagen que sale dentro de en la portada y entonces y durante pues obviamente mientras vamos leyendo pues se para un momento, se va hablando qué opinas de esto? , ¿Qué opinas de lo otro? ¿Qué fue lo que pasó? ¿Qué podría pasar? Y se hacen también hipótesis y el final, los niños proponen, pueden hacer varias proposiciones, cambio de personaje, un final feliz, un final triste, eh... presentación de algún trabajo o algo así". **P 9: EMBP4 PARTE 2 COLEGIO HISPANOAMERICANO.mp3 - 9:4 [Actividades de lectura EMBP4] (0:11:47.26 [0:01:06.76]) (Súper)**

"Se hace una intervención independiente en los momentos de lectura silenciosa. Se comparten las experiencias". **P 1: EMP1lincoln - 1:3 [Lectura independiente] (0:45:02.44 [0:00:07.55]) (Súper)**

"Se conversan los cuentos y en ocasiones se para la lectura para hablar sobre un hecho que esté sucediendo para aprovechar la situación y compararla con su realidad". **P 3: EMP3mount1 - 3:1 [conversación de cuentos] (0:20:54.55 [0:00:45.30]) (Súper)**

"Lucy le preguntó a las niñas sobre el cambio del personaje, como era su estado de ánimo de acuerdo a la imagen y cuál sería el contenido del texto". **P 8: Reg. Ag - 8:14 [Lucy le preguntó a las niñas...] (411:411) (Súper)**

Se pueden interpretar las voces presentadas anteriormente como un intento o aproximación de la conversación sugerida por Aidan Chambers, pues ciertos maestros tienen en cuenta el punto vista del estudiante sin coartar su participación y respuesta espontánea como lo asegura en su libro DIME "Deben saber que nada de lo que digan será mal empleado ni usado en su contra; que van a ser escuchados y respetados, no solo por la maestra, sino también por todo el grupo. Deben saber que todo lo que quieran decir es honorablemente comunicable" Del mismo modo, la lectura en voz alta y silenciosa, son dos puntos importantes que aparecen en él durante de la lectura en clase, siendo una ventaja para los estudiantes, como lo sugiere Chambers "para los niños más pequeños de los primeros años de primaria y para quienes están aprendiendo a leer, sin importar la edad, esta actividad es necesaria para aprender a disfrutar de las palabras tanto como de las imágenes".

Las actividades que suelen prevalecer después de la lectura favorecen la expresión verbal y libre de los estudiantes al utilizar diferentes herramientas didácticas como: mesas redondas, dramatizaciones, organización de secuencias por medio de ilustraciones, predicciones, inferencias, opiniones, las cuales se ven a continuación:

"¿Qué es?, E2: es un superhéroe, M: es decir, que el nombre es importante, sí, el nombre dice el poder que va a tener. E8: ¿cuál es el de él?, Es: no lo hemos leído, E5: yo sí, él es un hombre, no tendrá poderes. M: ¿les gustaría imaginarse a Solomán y dibujarlo o escribir sobre los poderes que tendrá? Es: sí, E3: yo voy a escribir, M: está bien, algunos son escritores otros ilustradores. De todos los personajes que han observado en las imágenes y leído cuál ha llamado más su atención Es: Hull, Aquaman, Superman, Spiderman. M: ¿si pudieran tener un poder cuál tendrían? E9: viajar a través del tiempo como dos hermanos que mi papá me mostró, a mí me gustaría ser la mujer maravilla. M: cuando yo estaba pequeña era mi superhéroe favorito, ¿todos la conocen?". **P 1: RG13 COLEGIO MAYOR DE LOS ANDES.doc - 1:11 [Preguntas después RG13] (3:3) (Súper)**

"Generalmente hacemos comprensión de lectura, muchas veces se les presenta el cuento ya en historieta y entonces yo aspiro a que ellos organicen la historieta de acuerdo a lo que hayan escuchado pues que tengan una secuencia sobre la historia que acabo de leer, muchas veces coloco diferentes dibujos de escenas y que ya ellos transcriban no lo que yo acabo de leer sino lo que ellos creerían que hubiera pasado mejor en la historia". **P 4: EMBP 1 MONTREAL.WAV - 4:24 [Después de leerEMBP1] (0:18:39.31 [0:00:34.35]) (Súper)**

"Después de hacer eso comenzamos hablar sobre actitudes específicas de los personajes, lo que te decía anteriormente, qué estuvo bien, qué estuvo mal y los niños comienzan a opinar, y ellos mismos comienzan a argumentar y se comienzan también por así decirlo a lanzar como e, preguntas cosa que uno argumente el otro conteste". **P 2: EMBP2 CHAMPAGNAT.mp3 - 2:14 [Después lectura EMBP2] (0:14:55.28 [0:00:21.84]) (Súper)**

"Usualmente hacemos un cierre del libro, donde socializamos, hacemos, grupos, los niños por ejemplo hacen una representación de alguna parte del libro que les llame la atención y usualmente una fichita de sí lo recomiendan, por qué lo recomiendan o también si no lo recomiendan y por qué, la idea es que ellos tomen un punto de vista sobre lo que han leído". **P 2: EMBP2 CHAMPAGNAT.mp3 - 2:17 [Después lectura EMBP2] (0:16:52.01 [0:00:31.34]) (Súper)**

"Generalmente pues cuando hacemos lectura de cuentos les doy la posibilidad de que los chicos no conozcan el final de la historia sino al contrario que empiecen a elaborar sus finales partiendo de su percepción como tal de esa manera creo que incentivo un poquito la lectura y aparte de eso incentivo a que el chico empiece a manejar un nivel de oralidad más amplio porque realmente ellos tienen muchas falencias en oralidad aquí en la institución". **P4: EMBP 1 MONTREAL.WAV - 4:18 [Después conversación EMBP1] (0:15:17.56 [0:00:34.42]) (Súper)**

"Generalmente se maneja un proceso como tal, de qué manera lo estamos haciendo, muchas veces este cuento lo dividimos en tres fases, un inicio un medio y un final, a veces empiezo con el medio, y busco que ellos me cuenten como empezaría el cuento o a veces empezamos a jugar con el final. Entonces el final de la historia fue este y ustedes deben tratar de contarme como empezaría el cuento, entonces es tratar de organizarlos y que ellos desarrollen ese nivel de comprensión y de interpretación". **P 4: EMBP 1 MONTREAL.WAV - 4:27 [Momentos lectura EMBP1] (0:21:04.52 [0:00:42.96]) (Súper)**

"Nos pregunta qué cosas han pasado y qué es lo que más nos gustó". **P 4: EEBP3 COLEGIO MAYOR DE LOS ANDES PARTE 1.mp3 - 4:17 [Después Lectura EEBP3] (0:06:26.16 [0:00:08.19]) (Súper)**

"Nos pregunta también qué nos gustó más, cuál es la parte que nos interesó y las dudas o lo que nos quedó de la lectura". **P 5: EEBP3 COLEGIO MAYOR DE LOS ANDES PARTE 2m4a.mp3 - 5:5 [Maestro después EEBP3] (0:01:54.73 [0:00:12.42]) (Súper)**

“Luego de forma general Mónica pregunto que si les gusto el cuento y que si les gustaría que la próxima clase les leyera uno similar y todos respondieron “Siiiiii”. **P13: registro LORENA.doc - 13:3 [luego de forma general Mónica...] (177:177) (Súper)**

“Rondas de Preguntas “Se hacen juegos literarios, mesas redondas, características de los personajes con los que te identificas, ¿porqué?, ¿Qué te gustaría que cambiara del cuento? Todo esto de manera oral”. **P 1: EMP1lincoln - 1:4 [juegos literarios] (0:35:42.03 [0:00:09.96]) (Súper)**

“¿Qué piensan de la historia? ¿Les gusto?- Algunos niños contestaron positivamente otros no, puesto que Antonia, la tortuguita, aunque con ayuda de sus amigos encontró el mar, no se pudo reunir con su familia. Para muchos de los niños no era un final feliz- ¿Qué personaje fue el que más les llamo la atención?- Todos los personajes tuvieron algún impacto en los niños, para algunos su personaje favorito fue el mono, para otros la tortuga, para otros los caimanes. ¿Dónde transcurre la historia?- nombran la playa, la laguna y la selva- La gran mayoría de los niños participaron de la conversación que estás preguntas suscito”. **P 3: Reg.6.sesion2.1 - 3:4 [Para concluir hace una pequeña...] (37:37) (Súper)**

“Los estudiantes continuaron con la lectura y al finalizar comentamos en torno a la reunión de los superamigos, M: ¿cuál fue el personaje que más les gustó? Los estudiantes mencionaron varios de ellos, algunos dijeron que las caricaturas eran feas pero que en las imágenes que yo les había presentado se veían más bonitos, comentamos en cuanto a los poderes que tenían cada uno, un E3 dijo: “yo no pensé que Superman fuese perezoso, ¿si él vuela porque llega tarde?, E4: respondió, porque su capa estaba mojada, no la había planchado”. **P 1: RG13 COLEGIO MAYOR DE LOS ANDES.doc - 1:10 [Comentarios después estudiante...] (3:3) (Súper)**

“Al finalizar el cuento la profesora preguntó: ¿Qué fue lo que más les gustó de la historia?, Isabela: “me gustó cuando la viejita regañó al gigante por malvado”. Camila: “me gustó cuando los animales asustaron a la viejita. Fue muy chistoso”. Silvana: “Cuando le pudieron la corona a la viejita”. Profesora: ¿Por qué creen que la viejita se ganó la corona?, Amelia: Porque la viejita era más fuerte porque mandaba al gigante. Profesora: ¿Qué nos enseñó esta lectura? Isabela: “Que no debemos pelear por cosas que no son importantes”. Profesora: ¿sí? O ¿será que las personas más poderosas siempre son las más fuertes? Akemi: “NOOOO. En este caso la más poderosa fue la menos fuerte”. Profesora: ¿Y eso que quiere decir?, Mariana: “Que hay personas que no son fuertes pero que pueden ser poderosas por algo”. Profesora: ¿Cómo quién?, Mariana: “Como alguien que sea bueno para algo”. Profesora: ¿Podría ser Daniela poderosa porque es muy buena para la gimnasia?, Mariana: “Si, y ella no es la más grande del salón”. Camila: “Como yo que soy buena para cantar, ¿podría ser poderosa cierto?”. **P 8: Reg. Ag - 8:11 [Al finalizar el cuento la Prof...] (432:432) (Súper)**

“La docente plantea diferentes preguntas para trabajar en el final de la lectura. "Juego de los personajes, ¿cuál era la idea principal, que mensaje te dejó?". **P 1: EMP1lincoln - 1:20 [Preguntas] (1:02:57.36 [0:00:05.86]) (Súper)**

"Comentarios de ellos, ¿por qué se terminó así, porqué paso algo? Que les gustaría q hubiera pasado he, evito al máximo preguntar que les deja, que parecido tienen en casa, trato que los niños lleguen y concluyan solios ese tipo y resuelvan ese tipo de inquietudes". **P 2: EMP2lincoln - 2:7 [Preguntas en la conversación] (0:09:35.39 [0:00:27.16]) (Súper)**

Teniendo en cuenta las voces anteriores, se puede decir que los maestros observados generan diferentes estrategias lúdicas y didácticas que promueven el

gusto y el acercamiento a la lectura de los cuentos, pero las preguntas que se hacen de corte esencialmente literal promueven una conversación espontánea, informal de la que habla Chambers. Algunos hacen diferentes preguntas especiales que llevan al estudiante a comparar los personajes de la lectura con su vida diaria, como dice Chambers “Al llevar nuestro propio mundo al mundo del texto y compararlos, descubrimos significados en uno u otro, o en ambos” (Chambers, 2007,26). También, la motivación por parte del maestro para generar entusiasmo en el grupo, se demuestra con preguntas básicas como: ¿qué te gusto? y ¿qué no te gusto de la lectura?, generan contrastes en el aula de clase, reafirmando las palabras de Aidan Chambers “Es importante comprender que los lectores con frecuencia son tan vehementes sobre lo que no les gustó como lo son sobre lo que sí les gustó. Uno ve el efecto de esto en la discusión” (Chambers, 2007).

La rondas de palabras y dramatizaciones de los textos son actividades que involucran al estudiante con la lectura y hacen que la interiorización del mismo sea mayor; así lo asegura Daniel Pennac “Mientras más jueguen con los textos más chance hay de que estos echen raíces en ellos, y reflorezcan un día como tema de reflexión” (Pennac, 1992). De esta manera se puede decir, que ciertos maestros se preocupan por buscar alternativas de trabajo del cuento para hacerlo más interesante y motivante a la vista del alumno.

Es así como se puede concluir, que son muy pocos los docentes que intentan realizar una conversación formal literaria de los cuentos que se trabajan en la clase de humanidades y lengua castellana, como lo plantea Chambers en el enfoque Dime. Aun así, es valioso rescatar la intención por parte de algunos docentes por buscar la interacción directa entre el texto y el alumno como lo asegura Teresa Colomer “Ciertamente, poner simplemente en relación a los alumnos con los textos no soluciona el problema de la enseñanza literaria. También es necesario enseñar a pensar y hablar sobre los textos” (Colomer, 2008). Por otro lado, se observa que esta

aproximación a la conversación no se realiza en el antes y durante la lectura, sino que se da al final de ésta.

3.1.4. PROPÓSITO DEL PROCESO LECTOR

Esta subcategoría hace referencia a la intencionalidad del maestro desde la cual se desarrolla el proceso lector en el aula de clase.

El propósito de algunos maestros al realizar la lectura de un texto literario, según lo observado en las siguientes voces, pretende motivar en el estudiante el espíritu crítico donde cada alumno pueda dar su punto de vista, comparando el texto con su realidad. Así mismo, busca dar independencia al estudiante para realizar preguntas creadas por ellos mismos para analizar el tema trabajado y crear espacios de reflexión.

"Un libro que te guste, libros que tocan tu vida, hacen que cambien tu comportamiento, o sea que cambie costumbres pero eso se logra siendo reflexivo hacia el texto, si genera eso en los pequeños pues imagínate, hace que la lectura más allá de la parte lúdica, sea una herramienta valiosísima para crear valores, también modificar comportamiento, pero no basta con leerlos, indudablemente uno tiene que generar en los niños una actitud reflexiva, para que como que haya un par y diga ya leí este texto qué me dejó, qué me aporta porque hay libros que no sirven para nada". **P 2: EMBP2 CHAMPAGNAT.mp3 - 2:21 [Lectura reflexiva EMBP2] (0:19:56.32 [0:00:42.23]) (Súper)**

"Pone a los niños, los cuestiona, hacen que vayan más allá de sus hipótesis, hacen que se esfuercen por dar un punto de vista más complejo del que de pronto se da en la charla informal". **P 2: EMBP2 CHAMPAGNAT.mp3 - 2:20 [Conversación formal EMBP2] (0:19:13.54 [0:00:14.96]) (Súper)**

"Porque lectura simplemente no es coger un libro lectura es empezar a analizar un dibujo mirar cada una de las cosas que hay ahí saber porque ese dibujo está pintado de una u otra manera o porque fulanito de tal lo quiso plasmar de esa manera, es interpretar cada una de las cosas que tienen los niños". **P 4: EMBP 1 MONTREAL.WAV - 4:7 [Concepto Lectura niños EMBP1] (0:08:11.80 [0:00:18.84]) (Súper)**

"Si se da una conversación y es en la medida en la que me importa a mí como decente que el estudiante de a conocer sus gustos, sus sensaciones, sus motivaciones y los intereses que el mismo libro ha generado en ellos". **P 2: EMBP 3 PARTE 2 CMA.mp3 - 2:9 [Existe conversación EMBP3] (0:04:54.41 [0:00:18.55]) (Súper)**

"También que ellos mismos planteen sus propias preguntas y que esas preguntas las hagan a sus compañeros e interactúen con otros compañeros y eso lleva a una conversación, de pronto no es una conversación elevada literariamente porque no estamos hablando ni de corrientes ni de movimientos pero podemos hablar de personajes, situaciones, lugares en donde se desarrollan los hechos que es lo que pueden hacer los pequeños y como el mismo personaje que ellos pueden inventar y crear

puede ser parte de ese mismo texto". **P 2: EMBP 3 PARTE 2 CMA.mp3 - 2:10 [Estudiante Mediador EMBP3] (0:05:13.02 [0:00:37.19]) (Súper)**

"Planteo preguntas, ¿por qué ese tema?, ¿tú cómo te sientes frente a ese tipo de texto?, ¿si fueras ese personaje...? ósea, no solamente leer el cuento por leerlos, sino llevar al estudiante a que realmente se meta en el texto y tenga la oportunidad de indagar y sentirse el personaje y el protagonista de éste cuento". **P10: ENTREVISTA TRANSCRITA PARA DIARIO DE CAMPO DOCENTES.doc - 10:23 [Tipos preguntas EMBP3] (74:74) (Súper)**

"Tenemos diferentes conversaciones de los cuentos con ellos, hacemos mesas redondas, por grupos y ellos dan sus opiniones y discuten entre ellos que es lo que más les gusta. Otras veces busca antes de leer el cuento qué ellos opinen por medio del título del cuento lo ¿qué creen que va a pasar?, ¿porque creen qué tiene ese nombre el cuento?". **P 2: EMP2lincoln - 2:2 [Conversación] (0:06:51.31 [0:00:31.22]) (Súper)**

"Trato que los niños concluyan solitos". **P 2: EMP2lincoln - 2:8 [Preguntas en la conversación] (0:09:54.04 [0:00:03.26]) (Súper)**

"Pregunto sobre personajes he, idea principal, trato de llevarlos a lo que es el inicio, la que es la parte media, el desarrollo, lo que es el final, trato de llevarlos que ellos mismos saquen conclusiones lo que te decía al comienzo, que ellos piensen el tema y el porqué es el título". **P 2: EMP2lincoln - 2:10 [Preguntas en la conversación] (0:11:09.21 [0:00:20.76]) (Súper)**

"Al mirar la ilustración del texto, realizaron inferencias sobre el estado de ánimo del personaje y lo compararon con el título del cuento, haciendo juicios de valor sobre el contenido de la historia". **P 8: Reg. Ag - 8:2 [Al mirar la ilustración del té...] (386:386) (Súper)**

"La labor docente es saber encausar la conversación las preguntas, los interrogantes que se hacen entorno a la portada la contraportada hace que el niño tenga la necesidad de leer el texto". **P 2: EMBP2 CHAMPAGNAT.mp3 - 2:11 [maestro mediador] (0:13:45.77 [0:00:00.00]) (Súper)**

"Pienso que tenemos que darle la posibilidad a ellos de que se sientan identificados con el tipo de lectura que a ellos les gusta no es imponer un libro de que usted tiene que leer un libro de diez veinte treinta páginas y tiene que hacerme el ensayo o tiene que hacerme el análisis, al contrario es empezar a incentivarlos a motivarlos sobre los diferentes tipos de géneros de lectura que hay, de pronto propiciar dentro del aula de clase diferentes textos y que el chico sea el motivador o el que sea el que escoja su libro sin necesidad de que yo le esté impartiendo que usted tiene que leer este libro". **P 4: EMBP 1 MONTREAL.WAV - 4:8 [Perspectiva maestro lectura EM...] (0:09:02.45 [0:00:37.31]) (Súper)**

"No sólo preguntas literales, sino preguntas que las lleven a inferir sobre aspectos especiales, cosas que se puedan deducir, preguntas donde puedan dar su punto de vista, preguntas donde ellas puedan dar una razón y un porqué de cómo suceden las cosas. Aquí trabajamos toda la parte de pensamiento". **P 3: EMP3mount1 - 3:2 [tipos de preguntas] (0:22:51.78 [0:00:28.79]) (Súper)**

"Preguntas como poner a las niñas en la posición de uno de los personajes del cuento. ¿Qué pensarías tú? o ¿qué harías tu si tuvieras esa situación?, por ejemplo". **P 4: EMP3mount2 - 4:1 [lector critico] (0:00:36.50 [0:00:13.56]) (Súper)**

"Preguntas que las hacen reflexionar, tomar una posición, preguntas generales, en que sitio se generó la historia, a qué hora del día. Preguntas que lleven a pensar mucho". **P 4: EMP3mount2 - 4:2 [lector critico] (0:01:22.25 [0:00:45.46]) (Súper)**

Como lo asegura Aidan Chambers en su libro "DIME" "Los niños poseen una facultad crítica innata. Instintivamente cuestionan, reportan, comparan y juzgan. Si uno los deja solos formulan sus opiniones y sentimientos llanamente y se interesan por los sentimientos de sus amigos" Por esta razón, se evidencia que los maestros observados le dan importancia a los puntos de vista de los estudiantes, permitiéndoles crear sus juicios de valor ante las realidades construidas a partir de los textos literarios. Del mismo modo, crean espacios para generar deducciones, inferencias y comparaciones utilizando las partes del cuento como herramientas en donde el alumno expresa e interpreta lo trabajado.

Por otra parte, se ve un interés por desarrollar la creatividad e imaginación de los estudiantes con juegos de roles y preguntas que impliquen ponerlos a vivir el texto leído por medio de la caracterización de los personajes. De esta manera, el estudiante reconoce al otro y sus diferencias, generando en ellos el respeto por las opiniones y pensamientos de los demás "el tipo de conversación que bosqueja el enfoque individual y al mismo tiempo comunitaria y cooperativa, pues cada participante debe escuchar lo que tienen que decir los otros y tomar en cuenta lo que piensan los demás del libro".

Otro punto para tener en cuenta en este análisis, es la importancia que le da el maestro a la expresión emocional de los sentimientos que se desarrollan a partir de una historia leída, reconociendo los gustos, intereses y desconciertos que esta misma genera en los alumnos. De esta forma, se ve reflejada la concepción de la dimensión comunicativa, según los lineamientos curriculares "Está dirigida a expresar conocimientos e ideas sobre las cosas, acontecimientos y fenómenos de la realidad; a construir mundos posible, a establecer relaciones, para satisfacer necesidades, formar vínculos afectivos, expresar emociones y sentimientos" (Lineamientos curriculares, 2003).

Las siguientes voces hacen referencia a otros tipos de propósitos que utiliza el maestro en el proceso lector con sus estudiantes como son: realizar actividades que

favorezcan la producción oral y escrita en básica primaria, básica secundaria y media, utilizar la lectura como recurso para iniciar el proceso lecto-escritor en preescolar y buscar una interdisciplinariedad entre las diversas materias.

“Intención desde la cual se desarrolla el proceso lector”. **P 9: Reg. Rocío - 9:3 [aclara que la lectura es acerca...] (430:430) (Súper)**

"Yo pienso que en todas las áreas, lectura no solamente es en el área de lenguaje que generalmente es lo que se utiliza y se ve en el momento, lectura la estamos haciendo en todas las áreas, en sociales en, matemáticas, en geometría, en historia, en biología, en ética y demás pienso que para cada una de estas materias pues hay un tipo de material de lectura diferente". **P 4: EMBP 1 MONTREAL.WAV - 4:9 [Propósito de lecturaEMBP1] (0:09:47.51 [0:00:24.40]) (Súper)**

“Los chicos de preescolar hasta grado primero tienen dentro de su horario “la hora de lectura”, la cual es dirigida en la mayoría de los casos por sus directoras de grupo y busca retomar la lectura en voz alta, que los estudiantes puedan captar sus matices y afianzar la lectura comprensiva. En primaria y secundaria llevamos a cabo el taller lingüístico como una de nuestras horas de clases desde la planeación, donde afianzamos no sólo aspectos gramaticales, sino de expresión oral y producción escrita con el fin de prepararlos para el programa IB”. **P10: ENTREVISTA TRANSCRITA PARA DIARIO DE CAMPO DOCENTES.doc - 10:16 [Tiempo lectura EMBP3] (59:59) (Súper)**

De este modo, analizando los registros de voces anteriores, algunos maestros de primaria y básica secundaria y media utilizan la lectura como herramienta para trabajar la producción escrita y oral, quedándose simplemente en lo académico. De igual manera, algunos docentes de preescolar, emplean los textos literarios para darle prioridad al aprendizaje del proceso lecto-escritor, dejando a un lado la conversación y disfrute del cuento. De otra parte, ciertos profesores ven la importancia de la lectura en todas las materias dictadas en cada uno de los grados, buscando una integración de las mismas teniendo como eje central los textos especializados de cada asignatura.

Para concluir, se evidencia que los docentes de humanidades y lengua castellana tienen como propósito fundamental el desarrollo de la dimensión cognitiva, dejando de lado la dimensión socio afectiva que permite el reconocimiento del sujeto mediante la experiencia de la conversación que es el inicio para darle confianza en el desarrollo de un pensamiento reflexivo, crítico y propositivo.

3.1.5. EL TIEMPO DEDICADO AL PROCESO DE LECTURA

Esta subcategoría se relaciona con la duración y/o frecuencia de las actividades de lectura. Aidan Chambers en su libro Ambiente de lectura resalta la importancia de que los estudiantes tengan momentos de lectura independiente de manera diaria en la escuela, así mismo, de la importancia de la lectura en voz alta realizada por parte del maestro.

Se evidencia que en algunos colegios, tanto públicos como privados, se aprovecha el tiempo de descanso para la realización de lectura independiente. Como se constata en las siguientes voces:

"Tiempo dedicado a la lectura: "Dentro de las instalaciones hay una biblioteca, los chicos generalmente la utilizan en su hora de descanso". **P 4: EMBP 1 MONTREAL.WAV - 4:11 [Tiempo lectura EMBP1] (0:11:43.66 [0:00:07.83]) (Súper)**

"En los descansos la biblioteca está abierta y uno puede leer el libro que le guste". **P 5: EEBP3 COLEGIO MAYOR DE LOS ANDES PARTE 2m4a.mp3 - 5:14 [Espacios lectura EEBP3] (0:06:27.28 [0:00:05.82]) (Súper)**

Con respecto a los espacios de lectura "Lo óptimo es que cada niño tenga un tiempo de lectura independiente, no dirigido, todos los días durante las horas de clase". En esta medida las citas anteriores apoyan la idea de una lectura diaria independiente, no dirigida, sin embargo según los argumentos a favor del tiempo de la lectura según John Werner a quien cita Chambers, enfatiza que las lecturas no pueden dejarse para el tiempo libre de los estudiantes y sin el acompañamiento del docente.

Apoiados también, en el concepto de tiempo del autor a cerca de la lectura diaria, las siguientes voces dejan ver que algunas instituciones asignan tiempos específicos de lectura dentro del horario de clases. A saber:

"Tiempo institucional de lectura diaria: "15 minutos de lectura por la mañana, podemos llegar después de la seis pero comenzamos la lectura todo el curso a las siete". **P 5: EEBP3 COLEGIO MAYOR DE LOS ANDES PARTE 2m4a.mp3 - 5:15 [Tiempo lectura EEBP3] (0:06:37.35 [0:00:13.35]) (Súper)**

"Los chicos de preescolar hasta grado primero tienen dentro de su horario la hora de lectura, la cual es dirigida en la mayoría de los casos por sus directoras de grupo y busca retomar la lectura en voz

alta, que los estudiantes puedan captar sus matices y afianzar la lectura comprensiva. En primaria y secundaria llevamos a cabo el taller lingüístico como una de nuestras horas de clases desde la planeación, donde afianzamos no sólo aspectos gramaticales, sino de expresión oral y producción escrita con el fin de prepararlos para el programa IB". **P10: ENTREVISTA TRANSCRITA PARA DIARIO DE CAMPO DOCENTES.doc - 10:16 [Tiempo lectura EMBP3] (59:59) (Súper)**

"Tiempo dedicado a la lectura en clase: "Se leen cuentos 2 a 3 veces a la semana". **P 1: EMP1lincoln - 1:5 [frecuencia de lectura] (0:38:50.61 [0:00:07.84]) (Súper)**

Sin embargo, teniendo en cuenta que dentro de la investigación existen catorce colegios y sólo tres de estos se ven representados en las voces, mostrando que son una minoría las instituciones que dentro de su horario tienen institucionalizado tiempos de lectura específicos.

De otra parte, para algunos colegios no hay restricción en cuanto al tiempo de lectura no obstante, para otros el tiempo es un limitante. Como se puede ver en las siguientes voces:

"Por lo general las actividades son largas, no tienen en cuenta el tiempo, eso no les afecta para nada". **P 2: EMP2lincoln - 2:1 [tiempo de lectura] (0:07:22.28 [0:00:05.08]) (Súper)**

"En este momento, por falta de tiempo se dispusieron a arreglar los cojines de la biblioteca y a escoger un libro para alquilar y llevarlo a su casa". **P 8: Reg. Ag - 8:13 [En este momento, por falta de...] (432:432) (Súper)**

"La estudiante hace comentarios en cuanto a las limitaciones del tiempo en la conversación: "Es que solo tenemos los quince minutos de la primera hora con nuestro profesor y entonces después de los quince minutos él se va y llega el profesor de la clase asignada". **P 5: EEBP3 COLEGIO MAYOR DE LOS ANDES PARTE 2m4a.mp3 - 5:18 [Tiempo lectura EEBP3] (0:07:14.52 [0:00:13.76]) (Súper)**

Teniendo en cuenta las voces anteriores y la experiencia docente de quienes realizan esta investigación, se puede concluir que en el sistema educativo actual, el factor tiempo es una limitante para el desarrollo de la lectura y la conversación literaria de los cuentos que se leen en las clases de humanidades y lengua castellana, por tanto, no se cumple con uno de los elementos indispensables del ambiente de lectura que sugiere Aidan Chambers.

3.1.6. LA EVALUACIÓN DEL PROCESO LECTOR

Esta subcategoría hace referencia al proceso formativo que da cuenta y valida un aprendizaje significativo en el proceso lector. Las voces que hacen referencia a este punto son:

“Por último, la docente pide a los niños que de tarea escriban en su cuaderno acerca de lo que más les gusto del libro y hagan un dibujo”. **P 3: Reg.6.sesion2.1 - 3:3 [Por último, la docente pide a...] (37:37) (Súper)**

“Para la próxima clase, cada una va a traer un dibujo, donde cuenten que cosas buenas tienen ustedes para ser poderosas en su salón y lo vamos a mostrar a sus compañeras”. **P 8: Reg. Ag - 8:12 [Para la próxima clase, cada uno...] (432:432) (Súper)**

“Luego les mostro un acetato, les explico lo que era y les pidió sacar los marcadores de sus cartucheras para calcar la portada, mientras que los niños realizaban el ejercicio Mónica les explicaba la importancia de los gráficos en los libros, al terminar, lo pegaron en el cuaderno y les pidió hacer un resumen del cuento, al ir finalizando cada uno paso al escritorio de la miss, leyó su resumen y Mónica fue corrigiendo de forma individual”. **P13: registro LORENA.doc - 13:4 [luego les mostro un acetato, l...] (190:190) (Súper)**

“El aprendizaje es un proceso continuo, mediante el cual se valoran los objetivos logrados, mediante el procesos de enseñanza se retroalimenta la evaluación, esta nos permite ver cómo vamos con el proceso de enseñanza”. **P 9: EES3 Departamental San Gabriel - 9:4 [¿ por que el aprendizaje es un...] (49:49) (Súper)**

Se observa el interés de algunos docentes por reconocer los procesos lectores de los estudiantes de forma individual y grupal sobre las propuestas realizadas acerca del texto trabajado en clase, “reconociendo la importancia de evaluar simple y naturalmente en los momentos adecuados, utilizando diversas estrategias que favorezcan la expresión de diferentes modos de representación y con materiales interesantes, motivadores y sensibles a las posibles diferencias individuales” (Camilloni, 1998,12). Se ve con preocupación la intención de los docentes por utilizar las tareas como herramienta de evaluación en clase a partir el proceso lector, centrado en supuesto interés de los estudiantes. Así mismo, se puede identificar que algunos profesores realizan procesos de autoevaluación donde resaltan el desarrollo socio afectivo del estudiante, dando la oportunidad al mismo de reconocer sus debilidades y fortalezas; tal como lo afirman los lineamientos curriculares “El

estudiante utiliza la información que arroja el acto evaluativo, para reorientar sus acciones, para enfatizar en algunos aspectos, para identificar fortalezas y debilidades, para hacer seguimientos de sus propios cambios y procesos”(Lineamientos curriculares,69). Lo anterior, se evidencia en las siguientes voces:

“Aplicando la matriz de evaluación que se le entrega al estudiante, iniciando cada periodo en la que se contempla la autoevaluación, el desarrollo socio afectivo y a la apropiación de los temas que corresponde a la parte intelectual”. **P 5: EMS3 Institución Educativa Departamental San Gabriel - 5:1 [Aplicando la matriz de evaluación...] (45:45) (Súper)**

“Si porque así, hacen que yo mejore en mis debilidades. Tratando que logre mis metas y hacen que yo quiera ser mejor en todo lo que hago”.

P 3: EES4 Colegio Santa Ana - 3:3 [Si porque así, hacen que yo me...] (43:43) (Súper)

Por otro lado, algunos maestros recurren a la lectura y a la escritura de textos literarios como medio para evaluar ortografía, análisis literario y le dan relevancia a la parte académica. Así mismo, se identifica como la disciplina es un factor utilizado para ser evaluado en el aula de clase; lo cual se observa en los siguientes registros:

“Por medio de actividades en el aula, con preguntas directas, abiertas y lluvia de ideas”. **P 1: EMS4 Colegio Santa Ana - 1:4 [Por medio de actividades en el...] (42:42) (Súper)**

“Yo evalúo en lo oral, la participación y la lectura. En lo escrito la redacción, el seguimiento de instrucciones, y el análisis de obras (por periodos)”. **P 3: EMS4 Colegio Santa Ana - 3:1 [Yo evalúo en lo oral, la partí...] (61:61) (Súper)**

“Los profesores evalúan de acuerdo al rendimiento académico de cada uno de los estudiantes, basándose a la vez en su disciplina”.

P 9: EES3 Departamental San Gabriel - 9:5 [Los profesores evalúan de acude...] (54:54) (Súper)

“Tal vez cuando ella escribe preguntas en el tablero, nos pone a escribir en el tablero, o sea la respuesta y nos dice qué está mal de la ortografía y nos dice qué debemos mejorar”. **P 4: EEBP3 COLEGIO MAYOR DE LOS ANDES PARTE 1.mp3 - 4:14 [Clase más gusta EEBP3] (0:04:44.98 [0:00:18.36]) (Súper)**

Finalmente, unos maestros ven la evaluación como un proceso de construcción del conocimiento por parte del estudiante y para que esto se dé, el docente debe posibilitar las distintas situaciones que permitan alcanzar dicho proceso teniendo en cuenta actividades motivadoras, conocimientos previos sobre el tema y generar espacios que permitan la auto reflexión y crítica. Por el contrario, otro grupo de

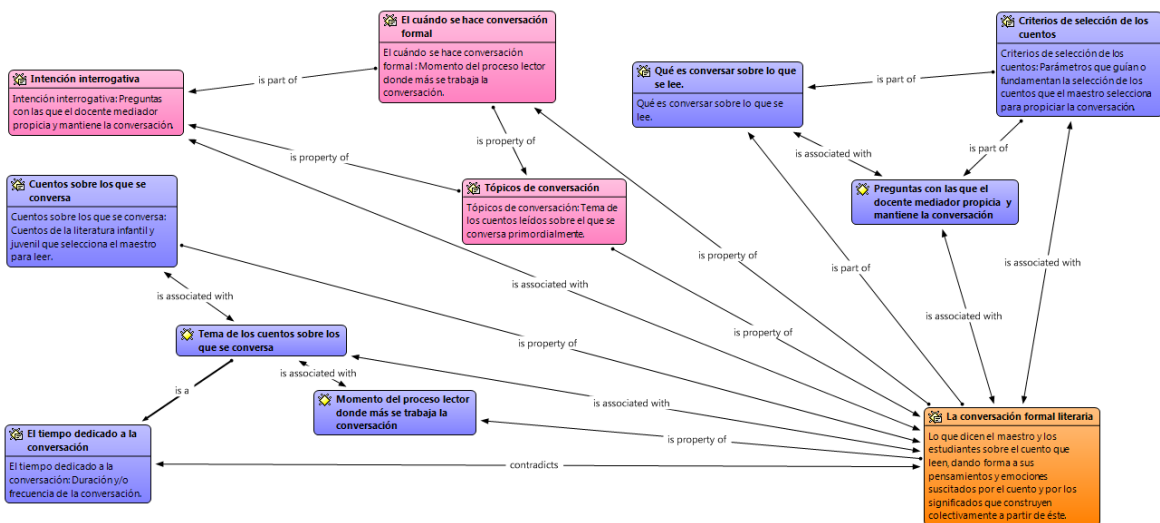
profesores utilizan la evaluación como instrumento para medir resultados sin tener en cuenta los procesos de cada estudiante. “La evaluación es una ayuda para que los niños aprendan a usar las herramientas que permiten la creación de sentido y significado. Adaptarse al mundo, entenderlo y aprender a cambiarlo conforman la propuesta de la educación. Reconocer mediante la evaluación, la comprensión de realidad y la comprensión crítica se constituyen en otro acto de conocimiento y, por tanto, de construcción” (Camilloni, 1998,7).

En síntesis, en la categoría del proceso de lectura en el área de humanidades y lengua castellana la lectura parece estar al servicio de la evaluación ya que las actividades realizadas durante el proceso lector, apuntan a comprobar y verificar el conocimiento del estudiante, olvidando la mirada de la formación del estudiante como un sujeto, como una persona con competencias para dar cuenta de lo que él mismo piensa, siente y construye en el acto de lectura.. Del mismo modo, el propósito de este proceso se ve afectado por tiempo que los docentes realmente pueden destinar a planear y ejecutar un proceso de lectura y conversación significativo.; esto se debe a la estructura administrativa del currículo en las instituciones con una multiplicidad de contenidos por desarrollar y actividades por ejecutar.

Es conveniente que cada institución piense en la responsabilidad que tiene, desde los fines de la educación en formar un estudiante con altas competencias para hablar, leer, y escribir en el marco de una dimensión integral. Para ser realidad este fin de la educación es necesario articular las prácticas de lectura, oralidad y escritura a un proyecto institucional que articule el trabajo en todas las áreas básicas del conocimiento.

3.2. CATEGORÍA: CONVERSACIÓN FORMAL LITERARIA

Esta categoría, en estrecha relación con las anteriores, se erige como columna vertebral y orientación común para los cuatro grupos de investigación. *¿Se da la conversación formal literaria en las clases de lengua castellana?*, es la pregunta directriz a partir de la cual analizarán las voces de maestros y estudiantes de las catorce instituciones que hacen parte de este proceso. Esta categoría se refiere a la conversación formal literaria que se genera entre el maestro y los estudiantes sobre los cuentos que leen en clase, dando forma a su pensamiento y emociones suscitados por el texto leído y por los significados que construyen a partir de éste. Como se observa en el mapa semántico que da cuenta de esta categoría, Surgen las subcategorías que son: el tiempo dedicado a la conversación, el cuándo se hace conversación formal, cuentos sobre los que se conversa, tópicos de conversación, criterios de selección de los cuentos, qué es conversar sobre lo que se lee, preguntas con las que el docente mediador propicia y mantiene la conversación, temas de los cuentos sobre los que se conversa y momento del proceso lector donde más se trabaja la conversación.



Mapa Semántico N° 3. Categoría La Conversación Formal Literaria.

3.2.1. SUBCATEGORÍA: EL TIEMPO DEDICADO A LA CONVERSACIÓN

En esta subcategoría, se pretende evidenciar la duración y/o frecuencia de la conversación formal literaria.

Con respecto a este aspecto, se presenta una voz de una docente y una estudiante que expresan el poco tiempo disponible para la lectura y la conversación respectivamente, como se muestra a continuación:

"Es que sólo tenemos los quince minutos de la primera hora con nuestro profesor y entonces después de los quince minutos él se va y llega el profesor de la clase asignada" **P 5: EEBP3 COLEGIO MAYOR DE LOS ANDES PARTE 2m4a.mp3 - 5:18 [Tiempo lectura EEBP3] (0:07:14.52 [0:00:13.76]) (Súper)** "Hay espacios que propician la conversación y también por el horario y por las actividades académicas hay momentos en que se empieza y se hace la conversación, hay momentos en los que se pasa porque hay que hacer otra actividad". **P 2: EMBP2 CHAMPAGNAT.mp3 - 2:12 [Momentos de conversación EMBP2...] (0:14:09.24 [0:00:17.56]) (Súper)**

Por otra parte, en el siguiente apartado una docente dice no tener en cuenta este aspecto:

"La maestra comenta respecto al tiempo dedicado a la conversación. "No, no tenemos en cuenta el tiempo". **P 2: EMP2lincoln - 2:3 [Tiempo en la conversación] (0:07:24.13 [0:00:03.21]) (Súper)**

Así mismo, una maestra explica cómo el tiempo de la conversación transcurre, además de lo estipulado en clase, en otros espacios y momentos dentro del contexto escolar:

"Si, y es más, a veces ellos también dan la posibilidad de que no solamente dentro del aula de clase se terminó la hora como tal sino que a veces ellos en la misma hora de recreo o en diferentes eventos ya ellos recuerdan el cuento nuevamente y empiezan a hacer una abstracción de lo que quería decir el cuento como tal, profe acuérdate el cuento que tú nos leíste la semana pasada decía esto y esto y mira que si tienes toda la razón me gusta mucho toda esa retroalimentación con ellos no sólo en el aula sino fuera de ella" **P 4: EMBP 1 MONTREAL.WAV - 4:17 [Conversación formal EMBP1] (0:14:39.02 [0:00:34.11]) (Súper)**

Como podemos ver, en esta subcategoría se evidencian voces de cuatro instituciones con diferentes manejos de los tiempos, pero que comparten el hecho de no lograr concluir la conversación en el espacio de clase de lengua castellana. En ningún caso se propone continuar la conversación en otras horas de clase (como bien puede hacerse desde el enfoque "Dime"), y no es evidente una planeación o reflexión sobre los tiempos que se deben destinar para esta actividad conversacional,

lo que pone en duda la realización de una conversación literaria formal ; teniendo siempre como base el hecho de que conversar es poner el acto de lectura de los cuentos en el ámbito comunicativo, “acto que toma bastante tiempo” porque la conversación formal es un comenzar y terminar para volver sobre el cuento en un proceso de relectura, Chambers (1997pág 82). Esto también se deja ver en la primera voz, en la cual se habla de quince minutos de lectura, más no de conversación, como se definió previamente en la categoría.

Se infiere que el docente de lengua castellana hace más explícito el tiempo que le destina a la lectura, que el tiempo que necesita o destina en la conversación misma, probablemente porque la lectura ya ha ganado un espacio dentro de la clase, sobre todo si está articulada a un plan lector institucional o a un proyecto de lectura y escritura como se pudo constatar en los colegios vinculados a la investigación en el nivel de preescolar. Llama la atención la expresión “hay momentos en que se pasa la conversación por el tiempo, ¿Cuál tiempo? ¿El de la lectura?”

Entonces encontramos que los tiempos de la conversación no son precisos, el docente mismo por la concepción que tiene de conversación, no se percata de la necesidad de reservar un espacio dentro del proceso de lectura y, como se vislumbró en las dos primeras voces, la variedad de actividades curriculares tiende a limitar mucho más ese tiempo.

Además, en el caso de la última voz, en donde ella expresa que los tiempos se dan dentro y fuera del aula, el concepto de conversación formal se fragmenta, reduciéndose a la espontaneidad de una conversación extra clase, que desde el enfoque Dime, no es suficiente, más sin la presencia formal de un docente mediador del proceso completo.

Es así como esta subcategoría, tan importante dentro de la conversación formal literaria en Chambers, no trasciende en el contexto de las catorce instituciones, en las cuales, el tiempo de conversación en muchos casos es confundido con el tiempo

de lectura y algunas veces como lo evidencia la última voz, ni siquiera es tenido en cuenta por el maestro. Al respecto Alicia Camilloni, en sus investigaciones sobre el saber didáctico, afirma que el ¿cuándo? pregunta referida al tiempo, no se responde o se da una respuesta muy general, esta apreciación se constató tanto en las entrevistas como en las observaciones de clase.

Por otra parte, tampoco hay voces que evidencien una frecuencia específica en la realización de la conversación formal literaria. Entonces, si no es posible determinar si la conversación sobre los cuentos se da cada cierto tiempo semanal, mensual o semestral, la verdadera realización de esta actividad es aún más cuestionable.

Así entonces, a partir de la información obtenida, se percibe que el docente, dentro de su concepción de conversación no tiene en cuenta el tiempo que debe destinarse para ésta ni lo toma como un factor relevante en la misma. Si tiempo y frecuencia están en estrecha relación entonces, se infiere que estas variables tan importantes para construir una didáctica de la conversación, el docente no las tiene muy en cuenta, lo que resta solidez cuando se intenta conversar sobre lo que se lee; el tiempo tiene que ver con la selección del cuento que se va a leer, con la construcción del ambiente como espacio educativo de aprendizaje donde según Camilloni, los estudiantes construyen su conocimiento mediante una experiencia conversacional,. Entonces ¿qué tipo de conversación es la que ocurre en clase de humanidades y lengua castellana? Probablemente una conversación espontánea, casual sin la debida planeación del docente, (véase mapa semántico No. 3).

3.2.2. SUBCATEGORÍA: EI CUÁNDO SE HACE CONVERSACIÓN FORMAL

En esta subcategoría buscamos determinar el momento del proceso lector donde más se trabaja la conversación.

Antes: *“se pretende identificar en los niños los conocimientos previos acerca del texto”* (Solé, 1992).

En esta parte, una docente explica cómo plantea preguntas antes de iniciar la lectura de los libros:

"Bueno, ¿tenemos diferentes conversaciones, no? A veces conversamos con ellos, uno como profesor hacemos, tratamos con ellos de hacer mesas redondas donde los dividimos por grupos y ellos mismos dan opiniones a sus compañeros y discuten, por qué les gusto, qué no les gustó, que es lo que más les gusta, **otras veces antes de iniciar los libros eh., buscamos que ellos mismos les den un final, eh... cuentan porque ese título, que creen, que va a pasar, ó sea, yo creo que son más bien largos**". P 2: EMP2lincoln - 2:4 [Cuando se hace conversación] (0:06:51.07 [0:00:31.32]) (Súper)

"Pregunté ¿alguno de ustedes ha leído este cuento? A lo que los estudiantes respondieron que no, continué ¿cómo saben qué es de superhéroes?, Es: por las imágenes que aparecen, están reunidos en un lugar, ¿dónde podemos encontrar quién es el autor, dónde vive, a qué se dedica?, varios estudiantes al tiempo respondieron "en la contraportada" P 1: RG13 COLEGIO MAYOR DE LOS ANDES.doc - 1:3 [Preguntas docente RG13] (3:3) (Súper)

Durante: *"se pretende que los niños reflexionen sobre el contenido y la estructura del texto y el docente pueda monitorear la comprensión del mismo"* (Solé, 1992).

Así mismo en esta parte (en el durante del proceso lector), tres estudiantes enuncian algunas preguntas que sus profesoras les formulan en clase:

"Uno dice: dar a conocer el personaje, Otro también hace la acotación: el origen del personaje, la profesora al instante dice, dejemos estas dos ideas como las más relevantes en lo que llevamos leído, ahora los demás aportes en la lluvia de ideas las podemos dejar como ideas secundarias". P 2: OCS4 Colegio Santa Ana - 2:8 [Uno dice: dar a conocer el per...] (25:25) (Súper)

"Pues para, y nos realiza preguntas de qué es lo que ha pasado durante lo que ella ha leído y pues, pues, uno participa y pues si es buena la respuesta sigue leyendo y si no le da la oportunidad a otro estudiante" P 4: EEBP3 COLEGIO MAYOR DE LOS ANDES PARTE 1.mp3 - 4:16 [Durante la lectura EEBP3] (0:05:58.97 [0:00:21.22]) (Súper)

"Nos pregunta qué cosas han pasado y qué es lo que más nos gustó" P 4: EEBP3 COLEGIO MAYOR DE LOS ANDES PARTE 1.mp3 - 4:17 [Después Lectura EEBP3] (0:06:26.16 [0:00:08.19]) (Súper)

"La docente plantea algunas preguntas para el durante de la lectura. "¿Que pudo pasar dentro del cuento y el final cual sería?". P 1: EMP1lincoln - 1:19 [Preguntas] (1:02:01.63 [0:00:05.22]) (Súper)

Después: *"se busca que los niños reflexionen y comprendan la esencia del texto. Reconstrucción del significado global y específico del texto"* (Solé, 1992)

"La docente plantea diferentes preguntas para trabajar en el final de la lectura. Juego de los personajes, cuál era la idea principal, ¿qué mensaje te dejó?". P 1: EMP1lincoln - 1:20 [Preguntas] (1:02:57.36 [0:00:05.86]) (Súper)

Finalmente, tres docentes exponen las actividades que hacen después de la lectura, y un estudiante comenta sobre la posible conversación que sostendría fuera del aula, de ser planteado el tema en cuestión:

"Bueno, ¿tenemos diferentes conversaciones, no? A veces conversamos con ellos, uno como profesor hacemos, tratamos con ellos de hacer mesas redondas donde los dividimos por grupos y ellos mismos dan opiniones a sus compañeros y discuten, por qué les gusto, qué no les gustó, que es lo que más les gusta, otras veces antes de iniciar los libros he, buscamos que ellos mismos les den un final, he cuentan porque ese título, que creen, q va a pasar, ósea, yo creo q son más bien largos". **P 2: EMP2Lincoln - 2:4 [Cuando se hace conversación] (0:06:51.07 [0:00:31.32]) (Súper)**

"La conversación se hace en grupo, a no ser que haya una situación específica con algún estudiante". **P 3:**

EMPMarymount1 - 3:5 [Concepción de conversación] (0:21:43.60 [0:00:15.91]) (Súper)

"La profesora habla de la importancia de hacer una conversación primero individual y luego por grupos. "La conversación se maneja primero individual para darle confianza, después yo los dejo por grupos, entre los iguales" **P 1: EMP1lincoln - 1:12 [Cuando conversación formal] (0:45:51.76 [0:00:06.25]) (Súper)**

"No, en mi casa no se enteran de que leo, pero si se presentara la oportunidad hablando de un tema, si comentaría las lecturas que he hecho". **P 3: EES4 Colegio Santa Ana - 3:4 [No en mi casa no se enteran de...] (39:39) (Súper)**

En el marco de esta investigación, y partiendo de que "la conversación formal literaria es una actividad especialmente integral que forma parte de un ambiente cotidiano de lectura más amplio, que la sustenta y la extiende" (Chambers, 2007), y sabiendo que, a partir de los planteamientos de Isabel Solé (Estrategias de lectura, 1992), en los cuales se indica que los tres momentos de la lectura son una estrategia importante para la comprensión textual, se constata desde las voces referenciadas que los tres momentos del proceso se infieren de la actividad de conversación regulada por preguntas para el antes el durante y el después . Sin embargo, no se encuentra que este proceso de lectura de los cuentos oriente a una planeación en el marco de una didáctica específica de la lectura literaria como un proceso debidamente planeado, si no que es más resultado de una improvisación como se infiere desde las expresiones : "a veces hablamos"... "tratamos de hacer mesas redondas", "yo los dejo en grupo"... "individual", si se trata de algún caso especial con algún estudiante. Se puede concluir que la conversación que se da en el antes durante y después de la lectura, dista de una conversación formal acompañada realmente por el maestro mediador para el ejercicio del pensar en la perspectiva de formar un lector crítico que identifica una temática, expresa su punto de vista a favor

o en contra, debido a que no se da un proceso de conversación en un tiempo, debidamente planeado. En segundo lugar, reponiendo a la pregunta directriz que guió la descripción, análisis e interpretación de esta categoría, puede decirse que los docentes tienden a formular preguntas durante los tres momentos de lectura, siendo en preescolar y primaria, más predominante el ejercicio “durante” la lectura, y en secundaria, “después” de la lectura. Sin embargo, las preguntas que se realizan en todas las instancias, no muestran una orientación clara hacia el propósito de la conversación en cuestión, lo cual no permite diferenciar con claridad, los tres momentos del proceso lector.

Así mismo, sin olvidar que la conversación literaria no es una actividad aislada ni el único momento en que los niños hablan sobre lo que leen (Chambers, 2007), hay escasas evidencias de que la conversación en realidad trascienda el momento de clase.

Así entonces, a partir de la información obtenida por el equipo de investigación, son las preguntas con las cuales el docente mediador propicia y mantiene la conversación, y el tema de los cuentos sobre los cuales se conversa, los factores que enmarcan y/o determinan el cuándo se hace conversación dentro del proceso de lectura; debemos recordar que estos tres factores deberían estar en estrecha relación. Es decir, el tema, las preguntas y el momento de la conversación están siempre a un mismo nivel semántico, y no en una relación de contención (véase mapa semántico No. 3).

3.2.3. SUBCATEGORÍA: CUENTOS SOBRE LOS QUE SE CONVERSACIÓN

En esta subcategoría buscamos establecer cuáles son los cuentos de la literatura infantil o juvenil que selecciona el maestro para leer en el aula de clase.

Docentes y estudiantes de preescolar y primaria enuncian títulos de cuentos que se leen en el aula de clase:

“Lectura de cuento: Tortuguita se perdió. P 2: Reg.6.sesion1.1 - 2:9 [Lectura de cuento: Tortuguita ..] (17:17) (Súper)

“Al final, Daniela descubrió el nombre verdadero “NO QUIERO VERTE MÁS”” P 8: Reg.Ag - 8:15 [Al final, Daniela descubrió el.] (386:386) (Súper)

“El título del cuento es “El más poderoso”” P 8: Reg.Ag - 8:16 [El título del cuento es “El má...] (432:432) (Súper)

“La lectura del cuento La Nutria Nicolasa. Reconocimiento e identificación de la letra N” P 9: Reg.Rocio - 9:4 [la lectura del cuento La Nutri...] (430:430) (Súper)

“Después mostró el cuento y leyó su título, “el día que tenga un hermano”” P13: registro LORENA.doc - 13:2 [después mostró el cuento y ley...] (164:164) (Súper)

P13: registro LORENA.doc - 13:5 [el cuento leído con anteriorid...] (190:190) (Súper)“El cuento leído con anterioridad: “los tres amigos”

“Libro que le gustó a la estudiante: “El Almacén de las palabras terribles” P 6: EEBP3 COLEGIO MAYOR DE LOS ANDES PARTE 3 FINAL.mp3 - 6:4 [Un libro recomendado EEBP3] (0:01:08.57 [0:00:08.99]) (Súper)

“Un libro que se llama El Niño y la Ballena, que se trata de un chico que no se llevaba bien con las personas y un día entró a una playa y se encontró una ballena que estaba afuera y estaba atascada y no podía entrar al agua, entonces la ballena se estaba secando y él todos los días iba a ayudar a que la ballena fuera entrando” P 6: EEBP3 COLEGIO MAYOR DE LOS ANDES PARTE 3 FINAL.mp3 - 6:5 [Libro para recomendar EEBP3] (0:01:30.52 [0:00:45.31]) (Súper)

Un docente de secundaria enuncia un título de un cuento que ha trabajado en clase:

“Si, este cuento es más que todo para lograr la superación personal, y la formación del ser humano. Nombre el Rinoceronte. P 9: EES3 Departamental San Gabriel - 9:1 [Si este cuento es más que todo...] (34:34) (Súper)

Partiendo de los registros elaborados en el proceso de investigación, encontramos variedad de títulos de cuentos que se leen en preescolar y básica primaria. Sin embargo, en la educación básica secundaria y media es muy escasa la evidencia de lectura de cuentos, debido al poco trabajo con los mismos, bien sea a causa de las propuestas curriculares oficiales para cada uno de los niveles de la educación en Colombia (Ministerio de Educación Nacional, 2006), o bien sea a la tendencia a leer y analizar otros textos pertenecientes al género lírico y el dramático. En cuanto a lo narrativo, en todas las instituciones de secundaria vinculadas a la investigación, el cuento como texto literario pasa a un segundo plano, siendo reemplazado por la novela.

Eso en cuanto a la lectura, pero en marco de la conversación formal literaria, no se

evidencia realmente que con los cuentos que circulan en la clase de humanidades y lengua castellana tanto en el preescolar como en la primaria, anteriormente enunciados en las voces, se realice un ejercicio conversacional.

Así entonces, a partir de la información obtenida por el equipo de investigación, los cuentos sobre los que se lee y se conversa son los que hacen parte del plan lector asignado por el colegio, o seleccionados por el docente para la clase sin previa planeación lo que ameritaría un buen ejercicio de lectura por parte del maestro. No tiene en cuenta las implicaciones de la conversación literaria, ni las preguntas que se harían para desarrollar la conversación como tal (véase mapa semántico No. 3).

3.2.4. SUBCATEGORÍA: TÓPICOS DE CONVERSACIÓN

En esta subcategoría buscamos explicitar los temas de los cuentos leídos sobre los que se conversa primordialmente en clase.

Dos docentes muestran que las temáticas de los cuentos están relacionadas con el proyecto institucional de lectura (plan lector) además de temas como el misterio y el miedo:

“Bueno el plan lector lo manejamos los docentes, de acuerdo al currículo y los temas tratados durante el periodo”. **P 9: EMBP4 PARTE 2 COLEGIO HISPANOAMERICANO.mp3 - 9:6 [Selección plan lector EMBP4] (0:06:55.43 [0:00:06.13]) (Súper)**

“A veces del misterio, de miedo y otros que se ve el niño que es muy intelectual que es el cuaderno viajero o también los cuentos relacionados con el proyecto”. **P 1: EMP1lincoln - 1:17 [Temas que se leen] (0:52:44.82 [0:00:18.98]) (Súper)**

“Mi tesis es que la creación y la destrucción hicieron al hombre de barro, pero al caminar se deshacía, luego de palo, los dioses le cortaron la cabeza, los dioses le cortaron la cabeza, adoraban al maíz, luego a lo último fue cuando crearon al hombre, mi conclusión es que fue una creación completa. **P 1: OCS3 Departamental San Gabriel - 1:5 [Mi tesis es que la creación y...] (28:28) (Súper)**

Tres docentes exponen que entre los temas que se tienen en cuenta, están relacionados con fábulas, fantasía, ciencia ficción:

“Selección de cuentos y temas: "Pues de pronto en estos momentos por lo que tengo chicos pequeños me gusta todo lo que tiene que ver con cuentos, me gusta mucho lo que tiene que ver con fábulas que le permitan a los chicos pues de una u otra manera interpretar y comprender y a través de la misma lectura pues sugerir modificaciones y cambios dentro de ellos mismos y para su práctica personal y cotidiana" **P 4: EMBP 1 MONTREAL.WAV - 4:13 [Temas lectura EMBP1] (0:12:21.91 [0:00:25.91]) (Súper)**

"La docente hace una diferenciación acerca de los gustos entre niños y niñas de los temas que leen. "De ciencia ficción. Si le encanta a las niñas, las niñas es más como la parte de la fantasía digamos como los cuentos de hadas". **P 1: EMP1lincoln - 1:16 [Tópicos de conversación] (0:52:12.83 [0:00:21.38]) (Súper)**

"Sobre las criaturas fantásticas" **P 7: EEBP4.mp3 - 7:7 [Tema de lectura EEBP4] (0:09:51.66 [0:00:04.37]) (Súper)**

Un docente expone la globalidad de los temas que escoge para trabajar en el aula:

"Los temas son globales no es un tema específico el que se da como por ejemplo el amor, el odio, se trabaja mucho los valores intentando que los niños manejen el valor, los valores y sobretodo que los niños los tengan en cuenta" **P 9: EMBP4 PARTE 2 COLEGIO HISPANOAMERICANO.mp3 - 9:9 [Temas de gusto EMBP4] (0:08:48.43 [0:00:16.18]) (Súper)**

A partir de las voces seleccionadas para esta subcategoría puede afirmarse que los temas de los cuentos que se leen no tienen siempre un hilo conductor claro; unas veces son determinados por el currículo, otras por el plan lector, otras por gusto del profesor, la necesidad del momento y en algunos casos, del estudiante. Los tópicos que se trabajan son en su mayoría temas "globales" enfocados a la formación en valores; en preescolar y primaria, al hablar de los temas, los docentes se refieren más bien a tipos de textos literarios como las fábulas y los cuentos de ciencia ficción o de hadas. Escuchando a los maestros entrevistados se infiere que tampoco es muy claro el concepto de tema, cuando hablan se refieren al género, o tipo de texto, es decir hay un vacío lo mismo que con las concepciones de lectura, literatura, cuento, enseñanza aprendizaje. Si no se es consciente de la importancia de leer antes el cuento para seleccionar el tema que suscite una conversación, difícilmente se prepararán las preguntas como un dispositivo potente para propiciar, mantener y cerrar la conversación.

Así entonces, a partir de la información obtenida por el equipo de investigación (Véase mapa semántico No. 3), se evidencia que los temas de los cuentos sobre los que se conversa no son realmente seleccionados a partir de una concepción de lectura, literatura y difícilmente en perspectiva didáctica por parte de un docente mediador formado en el campo de la didáctica de la literatura, la lectura y la conversación. Está comprobado que la literatura tanto infantil como juvenil dispone de un canon de cuentos sobre temas universales como el amor, la muerte, la guerra,

la soledad que convocan a un lector niño u adolescente por tocar las fibras de la dimensión de lo humano, fibras que llevan a vivir una verdadera experiencia de lectura y de conversación.

3.2.5. SUBCATEGORÍA: CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LOS CUENTOS

En esta subcategoría se pretende dar cuenta de los parámetros o criterios que guían o fundamentan la selección de los cuentos que el maestro escoge para propiciar la conversación formal literaria.

A continuación encontramos voces de docentes que toman como criterio de selección la edad del estudiante:

"Tienes que mirar realmente para que edades porque no todos los cuentos son para todos". **P 3: EMP3mount1 - 3:9 [criterios de selección] (0:17:16.91 [0:00:05.93]) (Súper)**

"La maestra asegura que es importante elegir textos con particularidades específicas para el grado en el que se va a trabajar. "Cuentos que no tengan demasiado texto y que el texto sea claro, significativo". **P 3: EMP3mount1 - 3:10 [Criterios de selección] (0:17:23.04 [0:00:12.63]) (Súper)**

"Pues pienso que en estos momentos **para la edad en la que yo estoy trabajando y para el grado con el que yo estoy trabajando** a ellos los motiva más libros que tengan dibujos, libros donde ellos puedan percibir de una u otra manera independientemente de que lean o no aunque pues lectura como lo decía antes no es solamente leer un libro, leer las letras y los signos sino empezar a interpretar imágenes, a ellos les gusta más lo de los dibujos, dibujos llamativos de robots de héroes de personajes de la televisión en estos momentos como tal". **P 4: EMBP 1 MONTREAL.WAV - 4:16 [Jóvenes seleccionan EMBP1] (0:13:51.59 [0:00:40.12]) (Súper)**

Eh, muchos el tema, la edad de los niños eh la parte física del libro como tal, que tenga una letra adecuada, que los dibujos sean adecuados más o menos eso". **P 2: EMP2lincoln - 2:6 [Criterios de selección] (0:06:17.96 [0:00:17.80]) (Súper)**

"La maestra menciona como hace la selección de textos plan lector: "Se escogen libros para cada nivel, son tres libros más o menos que hay que leer al año con los niños. Son libros que su objetivo principal es que sean del interés de los niños, que sean divertidos, que sean libros también que cultiven valores, son libros **apropiados a la edad**". **P 2: EMBP2 CHAMPAGNAT.mp3 - 2:4 [Criterios selección libros EMB...] (0:07:10.26 [0:00:27.45]) (Súper)**

"Pues, a veces nos dan libros y nos lo sugieren porque son interesantes y la mayoría cómo ellos son bibliotecarios saben más de eso. Otra cosa es que saben los libros que nos quedan bien de acuerdo a nuestra edad y nos interesarían" **P 5: EEBP3 COLEGIO MAYOR DE LOS ANDES PARTE 2m4a.mp3 - 5:12 [Programa colegio gustaEEBP3] (0:05:37.51 [0:00:22.89]) (Súper)**

"Tienes que mirar realmente para que edades porque no todos los cuentos son para todos". **P 3: EMP3mount1 - 3:9 [criterios de selección] (0:17:16.91 [0:00:05.93]) (Súper)**

Así mismo vemos también voces de docentes que toman como criterio de selección las imágenes llamativas:

"Pues pienso que en estos momentos para la edad en la que yo estoy trabajando y para el grado con el que yo estoy trabajando a ellos los motiva más libros que tengan dibujos, libros donde ellos puedan percibir de una u otra manera independientemente de que lean o no aunque pues lectura como lo decía antes no es solamente leer un libro, leer las letras y los signos sino empezar a interpretar imágenes, a ellos les gusta más lo de los dibujos, dibujos llamativos de robots de héroes de personajes de la televisión en estos momentos como tal". **P 4: EMBP 1 MONTREAL.WAV - 4:16 [Jóvenes seleccionan EMBP1] (0:13:51.59 [0:00:40.12]) (Súper)**

"Que las ilustraciones sean agradables, que sea un cuento de un tamaño bueno para un grupo de 27 niñas donde todas lo puedan ver". **P 3: EMP3mount1 - 3:11 [Criterios de selección] (0:17:35.18 [0:00:11.30]) (Súper)**

"Eh, muchos el tema, la edad de los niños eh la parte física del libro como tal, que tenga una letra adecuada, que los dibujos sean adecuados más o menos eso". **P 2: EMP2lincoln - 2:6 [Criterios de selección] (0:06:17.96 [0:00:17.80]) (Súper)**

"Dentro de los criterios que yo tomo en cuenta me gusta mucho que sean como muy llamativos para el chico llamativos me refiero a que no sea la hoja blanca con la letra pequeña harta cansona que le disgusta al muchacho, al contrario me gusta que sean libros con dibujos fuertes, con dibujos llamativos con títulos llamativos que le permitan como ese poquito de picante al chico para coger ese libro y mirarlo" **P 4: EMBP 1 MONTREAL.WAV - 4:15 [Criterios de selección EMBP1] (0:13:12.09 [0:00:32.19]) (Súper)**

Varios docentes toman como criterio de selección, la temática:

"Que sirva para el tema que se está trabajando. Buscar que le guste a las niñas". **P 3: EMP3mount1 - 3:12 [Criterios de selección] (0:17:46.58 [0:00:14.66]) (Súper)**

"Eh, muchos el tema, la edad de los niños eh la parte física del libro como tal, que tenga una letra adecuada, que los dibujos sean adecuados más o menos eso". **P 2: EMP2lincoln - 2:6 [Criterios de selección] (0:06:17.96 [0:00:17.80]) (Súper)**

"Que cumplan lo que se persigue desde el proyecto, que el caso de los niveles octavos, noveno, decimo y once respondan a lo que se está trabajando en literatura". **P 3: EMS3 Institución educativa Departamental San Gabriel - 3:1 [Que cumplan lo que se persigue...] (28:28) (Súper)**

"Los selecciono dependiendo de la clase y el tema a tratar o las características específicas que se vayan a trabajar de acuerdo a su estructura" **P10: ENTREVISTA TRANSCRITA PARA DIARIO DE CAMPO DOCENTES.doc - 10:22 [Selección cuentos EMBP3] (74:74) (Súper)**

Otros docentes toman como criterio de selección más importante, el género literario:

"Pues de pronto en estos momentos por lo que tengo chicos pequeños me gusta todo lo que tiene que ver con cuentos, me gusta mucho lo que tiene que ver con fábulas que le permitan a los chicos pues de una u otra manera interpretar y comprender y a través de la misma lectura pues sugerir modificaciones y cambios dentro de ellos mismos y para su práctica personal y cotidiana" **P 4: EMBP 1 MONTREAL.WAV - 4:13 [Temas lectura EMBP1] (0:12:21.91 [0:00:25.91]) (Súper)**

"La maestra habla acerca de los tipos de géneros literarios que prefiere para realizar la lectura en clase. "El género narrativo es muy importante en estas edades. El género lírico también, se trabajan Rimas, poemas, canciones, adivinanzas, retahílas". **P 3: EMP3mount1 - 3:8 [Criterios de selección] (0:16:08.55 [0:00:15.05]) (Súper)**

A continuación, encontramos voces de docentes que toman como criterio de selección el gusto y recreación del estudiante:

"La maestra menciona como hace la selección de textos plan lector: "Se escogen libros para cada nivel, son tres libros más o menos que hay que leer al año con los niños. Son libros que su objetivo principal es que sean del interés de los niños, que sean divertidos, que sean libros también que cultiven valores, son libros apropiados a la edad". P 2: EMBP2 CHAMPAGNAT.mp3 - 2:4 [Criterios selección libros EMB...] (0:07:10.26 [0:00:27.45]) (Súper)

"Le mandamos a los padres unas sugerencias y les decimos que sean al interés de los niños". P 1: EMP1lincoln - 1:15 [Criterios de selección] (0:34:01.80 [0:00:07.80]) (Súper)

"Los criterios las manifestaciones de los estudiantes frente a la lectura de cada una de ellos, como docentes, tenemos que leer sus gustos, necesidades e intereses". P10: ENTREVISTA TRANSCRITA PARA DIARIO DE CAMPO DOCENTES.doc - 10:20 [Criterios selección EMBP3] (67:67) (Súper)

"Intereses de los estudiantes al seleccionar cuentos: "Los criterios, con lo que a ellos les gusta; personajes de moda, personajes que a ellos les llamen la atención, cuentos que otros niños leen y les parecen interesantes, narraciones que sean fantásticas que vayan más allá de lo que ellos mismos pueden realizar, con los súper héroes y con todos éste tipo de cosas que ahora viene involucrado el texto. Los niños leen desde la misma portada, la misma imagen los está invitando a leer y yo lo que observo es que ellos leen las cosas que para ellos tengan gráficas y que sean llamativos, incluso ni siquiera el título para ellos es importante, sino el personaje que sea algo así lo que ellos quieren ser. Considero que es lo que ellos buscan". P 2: EMBP 3 PARTE 2 CMA.mp3 - 2:1 [Selección cuentos EMBP3] (0:00:13.49 [0:01:06.27]) (Súper)

"Forma cómo los estudiantes seleccionan los cuentos: "son cuentos que ellos toman y que a ellos les gusta, no es nada prácticamente influenciado ni ejecutado solamente por mi como docente sino que les doy la posibilidad de que ellos escojan lo que quieren leer, escuchen lo que quieren que yo les lea si ellos me dicen profe yo quiero que usted mañana traiga el cuento de caperucita roja y lo lea pues leemos caperucita roja, mas no sea porque es el cuento que generalmente todo mundo conoce sino que les da uno la opción de que ellos decidan y brindarles esa confianza" P 4: EMBP 1 MONTREAL.WAV - 4:29 [Selección cuentos EMBP1] (0:22:14.85 [0:00:35.81]) (Súper)

"pienso que tenemos que darle la posibilidad a ellos de que se sientan identificados con el tipo de lectura que a ellos les gusta no es imponer un libro de que usted tiene que leer un libro de diez veinte treinta páginas y tiene que hacerme el ensayo o tiene que hacerme el análisis, al contrario es empezar a incentivarlos a motivarlos sobre los diferentes tipos de géneros de lectura que hay, de pronto propiciar dentro del aula de clase diferentes textos y que el chico sea el motivador o el que sea el que escoja su libro sin necesidad de que yo le esté impartiendo que usted tiene que leer este libro" P 4: EMBP 1 MONTREAL.WAV - 4:8 [Perspectiva maestro lectura EM...] (0:09:02.45 [0:00:37.31]) (Súper)

"Criterios de los docentes en la selección de cuentos: "Bueno, el criterio básicamente es el recreativo, no se fuerza la lectura se transforma en algo lúdico, donde se les da una selección de cuentos y ellos escogen para su lectura" P 9: EMBP4 PARTE 2 COLEGIO HISPANOAMERICANO.mp3 - 9:8 [Escoger cuentos EMBP4] (0:10:55.42 [0:00:09.22]) (Súper)

Voz de docente que toma como criterio de selección la formación del estudiante:

"Si claro, digamos cuando existen problemas dentro del aula como en todas las aulas donde existen problemas de robos, donde existen problemas de deshonestidad, donde existen problemas de irrespeto, pues muchas veces tomo en cuenta también cuentos que me puedan ofrecer a mi esa oportunidad de leerles y sobre todo de hacerles entender que eso está mal hecho y de esa manera también retroalimentarles sin necesidad del regaño absurdo de todos los docentes" P 4: EMBP 1 MONTREAL.WAV - 4:30 [Criterio valores EMBP1] (0:22:59.81 [0:00:28.92]) (Súper)

Voces de docentes y estudiantes que explican quiénes eligen seleccionan esos textos:

"Normalmente los seleccionamos con la persona generalmente por nivel, se trabaja con una compañera. Se selecciona entre las dos o hay veces entre todo el equipo de español, depende". **P 2: EMP2lincoln - 2:5 [Criterios de selección] (0:06:05.62 [0:00:12.49]) (Súper)**

"La maestra explica como acuerdan el plan lector: "El plan lector es en conjunto, el jefe de área, las docentes del área de español y las titulares de primaria. Entonces pues nos reunimos, vemos el catálogo que hay, tratamos que cada año se vaya reestructurando". **P 2: EMBP2 CHAMPAGNAT.mp3 - 2:5 [Criterio escoger texto EMBP2] (0:07:48.56 [0:00:18.64]) (Súper)**

"La docente asegura que el equipo de español se reúne para seleccionar los textos leídos en el aula. "Hacemos el estudio de ciertas editoriales..... Participa todo el equipo de español". **P 1: EMP1lincoln - 1:14 [Criterios de selección] (0:33:32.76 [0:00:10.24]) (Súper)**

"Le mandamos a los padres unas sugerencias y les decimos que sean al interés de los niños". **P 1: EMP1lincoln - 1:15 [Criterios de selección] (0:34:01.80 [0:00:07.80]) (Súper)**

"Leímos un fragmento del libro "El lugar más bonito del mundo" propuesto por la docente" **P 4: RG24COLEGIO HISPANO CONDE.doc - 4:5 [Selección cuentos RG24] (12:12) (Súper)**

"Generalmente son los niños quienes eligen, la docente proporciona la estrategia para hacer elección, se privilegia la elección de los niños. En ocasiones la docente propone el cuento para aprovechando el tema de este para reforzar algún contenido visto.

Pero se evidencia que la docente conoce la temática de la mayoría de los cuentos" **P 9: MP5.mp3 - 9:9 [MP5.mp3] (0:08:59.90 [0:00:37.25]) (Súper)**

"Los estudiantes participan en la selección: "No, generalmente yo tomo textos de diferentes autores y le permito al chico que sea él el que decida qué libro quiere leer" **P 4: EMBP 1 MONTREAL.WAV - 4:14 [Criterios selección EMBP1] (0:12:54.84 [0:00:10.17]) (Súper)**

"Pues, a veces nos dan libros y nos lo sugieren porque son interesantes y la mayoría cómo ellos son bibliotecarios saben más de eso. Otra cosa es que saben los libros que nos quedan bien de acuerdo a nuestra edad y nos interesarían" **P 5: EEBP3 COLEGIO MAYOR DE LOS ANDES PARTE 2m4a.mp3 - 5:12 [Programa colegio gustaEEBP3] (0:05:37.51 [0:00:22.89]) (Súper)**

De acuerdo con las voces seleccionadas para esta subcategoría, los criterios de selección de los cuentos, que en el momento del trabajo de campo, se leían en las aulas, son muy variados; en el caso de preescolar y primaria prima el plan lector, gusto de los estudiantes y el interés del docente, los índices paratextuales de los cuentos que se seleccionan como el tamaño de letra, las imágenes, sugerencias de los padres, la decisión del bibliotecario a quien se le reconoce su saber y buen criterio. En varios casos, el docente propone posibilidades de lectura para que sus estudiantes elijan. En el caso de secundaria, los criterios están en directa relación con los contenidos de la clase, por ejemplo: la corriente literaria, el tipo de texto que se esté trabajando y su estructura, estos criterios como ya se explicó anteriormente no se refieren al cuento porque prima por ejemplo, la lectura de novelas y por considerar equivocadamente que la lectura y conversación de cuentos se superó en el

preescolar y en la básica primaria. Es importante tener en cuenta que, dentro del círculo de la lectura (Chambers, 2007), todo inicia con la selección. De ésta depende en gran parte el éxito de la conversación en el aula de clase. Por lo tanto, el texto que se elija, siguiendo los planteamientos de Chambers, contendrá las potencialidades de leer bien, escuchar bien y hablar bien, estas tres competencias se han de desarrollar en una conversación formal.

De esta manera, lo que podemos dilucidar, es que en esencia, los docentes tienen algunos criterios acordes con el enfoque Dime, como el del gusto del estudiante o imágenes llamativas, pero no corresponden siempre a los criterios de selección de los temas, que, como vimos en el apartado anterior, se relacionan muchas veces con el currículo estudiantil, o lo elige el docente sin tener en cuenta el verdadero valor del cuento como texto literario, el autor, los premios y distinciones que ha recibido, la calidad de la edición e ilustración, la disponibilidad en la biblioteca del colegio.

Esta subcategoría se contrastó con la categoría, Selección de los textos literarios correspondiente a la investigación, titulada, “EL texto literario y el contexto escolar”, (p.172) adelantada por un grupo de estudiantes de esta Especialización, año 2010 y se encuentra que en las siete instituciones vinculadas a esa investigación se mantienen los mismos criterios, se incluye además el del aspecto socioeconómico. En las dos investigaciones se infiere que el docente de humanidades y lengua castellana, no es consciente de la importancia que tiene para la enseñanza de la literatura, la lectura y la conversación, una excelente selección del canon de cuentos que deberían leerse tanto en la educación preescolar, básica y media.

Así entonces, a partir de la información obtenida por el equipo de investigación, se encuentra que, en la conversación formal literaria, el criterio de selección de los cuentos está en relación con la concepción que tiene el docente de lectura y conversación al servicio de los intereses de un plan lector, que en la mayoría de las veces obedece a los intereses de las casas editoriales o de un proyecto institucional de lectura al que no está articulada la clase de humanidades y lengua castellana, y lo

más preocupante, sólo para el placebo de los estudiantes, sin un norte definido para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la conversación como procesos que involucran las dimensiones del ser humano, socio afectiva, cognitiva y físico creativa.

3.2.6. SUBCATEGORÍA: INTENCIÓN INTERROGATIVA

En esta subcategoría tenemos como propósito establecer las preguntas con las que el docente mediador propicia y mantiene la conversación formal literaria.

A continuación se evidencian voces de docentes que hacen preguntas cuyo objetivo es que el estudiante saque conclusiones del texto a partir del tema y el título:

"Pregunto sobre personajes, idea principal, trato de llevarlos a lo que es el inicio, la que es la parte media, el desarrollo, lo que es el final, trato de llevarlos que ellos mismos saquen conclusiones lo que te decía al comienzo que ellos piensen el tema y el porqué es el título". P 2: EMP2lincoln - 2:10 [Preguntas en la conversación] (0:11:09.21 [0:00:20.76]) (Súper)

"La maestra afirma que lo que pretende lograr con las preguntas realizadas en la conversación. "Trato que los niños concluyan solitos". P 2: EMP2lincoln - 2:8 [Preguntas en la conversación] (0:09:54.04 [0:00:03.26]) (Súper)

"Comentarios de ellos, porqué se terminó así, ¿por qué paso algo? Que les gustaría q hubiera pasado eh... evito al máximo preguntar que les deja, que parecido tienen en casa, trato que los niños lleguen y concluyan solitos ese tipo y resuelvan ese tipo de inquietudes". P 2: EMP2lincoln - 2:7 [Preguntas en la conversación] (0:09:35.39 [0:00:27.16]) (Súper)

"Inicialmente de carácter literario o sea como de recordación y posteriormente se les lleva que lleguen a realizar inferencias y finalmente crítica". P 2: EMS3 Institución Educativa Departamental San Gabriel - 2:1 [Inicialmente de carácter liter..] (31:31) (Súper)

Preguntas que hacen los docentes en donde se indaga sobre el contenido y/o estructura del cuento, aludiendo a elementos como personaje principal, idea principal, mensaje, sucesos en la historia, etc...

"La docente plantea diferentes preguntas para trabajar en el final de la lectura. Juego de los personajes, cuál era la idea principal, ¿qué mensaje te dejó?". P 1: EMP1lincoln - 1:20 [Preguntas] (1:02:57.36 [0:00:05.86]) (Súper)

"Pregunté ¿alguno de ustedes ha leído este cuento? A lo que los estudiantes respondieron que no, continué ¿cómo saben qué es de superhéroes?, Es: por las imágenes que aparecen, están reunidos en un lugar, ¿dónde podemos encontrar quién es el autor, dónde vive, a qué se dedica?, varios estudiantes al tiempo respondieron "en la contraportada" P 1: RG13 COLEGIO MAYOR DE LOS ANDES.doc - 1:3 [Preguntas docente RG13] (3:3) (Súper)

“Luchy le preguntó a las niñas sobre el cambio del personaje, como era su estado de ánimo de acuerdo a la imagen y cuál sería el contenido del texto”. **P 8: Reg.Ag - 8:14 [Luchy le preguntó a las niñas...] (411:411) (Súper)**

“¿Quién es Solimán?, ¿quién es Flash Gordon y Aquaman?, en vista de las inquietudes, pedí a los a los estudiantes que detuvieran su lectura y que me ayudaran a responder” **P 1: RG13 COLEGIO MAYOR DE LOS ANDES.doc - 1:7 [Preguntas Básicas RG13] (3:3) (Súper)**

“Ana ¿cuál es su tesis?, sus argumentos, ¿qué es el Popol Vuh?, tomaron ideas...” **P 1: OCS3 Departamental San Gabriel - 1:3 [Ana ¿cuál es su tesis?, sus a...] (24:24) (Súper)**

“Pregunto sobre personajes, idea principal, trato de llevarlos a lo que es el inicio, la que es la parte media, el desarrollo, lo que es el final, trato de llevarlos que ellos mismos saquen conclusiones lo que te decía al comienzo que ellos piensen el tema y el porqué es el título”. **P 2: EMP2lincoln - 2:10 [Preguntas en la conversación] (0:11:09.21 [0:00:20.76]) (Súper)**

“Planteo preguntas, por qué ese tema, tú cómo te sientes frente a ese tipo de texto, si fueras ese personaje... ósea, no solamente leer el cuento por leerlos, sino llevar al estudiante a que realmente se meta en el texto y tenga la oportunidad de indagar y sentirse el personaje y el protagonista de éste cuento”. **P10: ENTREVISTA TRANSCRITA PARA DIARIO DE CAMPO DOCENTES.doc - 10:23 [Tipos preguntas EMBP3] (74:74) (Súper)**

“¿cuál es la idea más importante entre esas de que hablan?” **P 2: OCS4 Colegio Santa Ana - 2:4 [¿cuál es la idea más important..] (23:23) (Súper)**

“¿cuál es la idea más relevante? o ¿cuál es la idea principal en la trama, en el desarrollo del libro?” **P 2: OCS4 Colegio Santa Ana - 2:5 [¿cuál es la idea más relevante..] (20:20) (Súper)**

“¿Que pudo pasar dentro del cuento y el final cual sería?”. **P 1: EMP1lincoln - 1:19 [Preguntas] (1:02:01.63 [0:00:05.22]) (Súper)**

“La docente plantea diferentes preguntas para trabajar en el final de la lectura.

“Juego de los personajes, ¿cuál era la idea principal, que mensaje te dejó?” **P 1: EMP1lincoln - 1:20 [Preguntas] (1:02:57.36 [0:00:05.86]) (Súper)**

¿Es que esta historia la está contando otra persona? Y se responden entre sí, luego le preguntan a la profesora, ella les confirma la respuesta. **P 2: OCS4 Colegio Santa Ana - 2:7 [¿es que esta historia la está ..] (29:29) (Súper)**

Las siguientes voces muestran el momento de pre lectura, en el cual la intención interrogativa es introducir el tema y algunas veces dar pautas para que el estudiante escoja el texto a leer:

“La profesora habla sobre lo que hace antes de la lectura. “Que lo observen, lo manipulen, que miren la caratula, de que se trata la caratula, que hay en la caratula. Hacemos una descripción que creen que puede pasar dentro del cuento, a través de esas preguntas el autor el ilustrador, la parte de atrás, que la mayoría de los libros trae una reseña quien la quería leer”. **P 1: EMP1lincoln - 1:18 [Preguntas] (0:59:20.14 [0:00:28.85]) (Súper)**

“¿Qué es?, E2: es un superhéroe, M: es decir, que el nombre es importante, sí, el nombre dice el poder que va a tener. E8: ¿cuál es el de él?, Es: no lo hemos leído, E5: yo sí, él es un hombre, no tendrá poderes. M: ¿les gustaría imaginarse a Solomán y dibujarlo o escribir sobre los poderes que tendrá? Es: sí, E3: yo voy a escribir, M: está bien, algunos son escritores otros ilustradores. De todos los personajes que han observado en las imágenes y leído cuál ha llamado más su atención Es: Hulk, Aquaman, Superman, Spiderman. M: ¿sí pudieran tener un poder cuál tendrían? E9: viajar a través del tiempo como dos hermanos que mi papá me mostró, a mí me gustaría ser la mujer maravilla. M: cuando yo estaba pequeña era mi superhéroe favorito, ¿todos la conocen?” **P 1: RG13 COLEGIO MAYOR DE LOS ANDES.doc - 1:11 [Preguntas después RG13] (3:3) (Súper)**

“La maestra introduce el cuento por medio de una pregunta relacionada con el nombre del cuerpo: “Al escuchar el título se pregunta ¿de qué crees que se trata?” P 5: EMP4lincoln - 5:1 [Antes de la lectura] (0:21:01.84 [0:00:04.43]) (Súper)

"Tenemos diferentes conversaciones de los cuentos con ellos, hacemos mesas redondas, por grupos y ellos dan sus opiniones y discuten entre ellos que es lo que más les gusta. Otras veces busca antes de leer el cuento qué ellos opinen por medio del título del cuento lo que creen que va a pasar, porque creen qué tiene ese nombre el cuento" P 2: EMP2lincoln - 2:2 [Conversación] (0:06:51.31 [0:00:31.22]) (Súper)

“La profesora habla sobre lo que hace antes de la lectura. "Que lo observen, lo manipulen, que miren la caratula, de que se trata la caratula, que hay en la caratula. Hacemos una descripción que creen que puede pasar dentro del cuento, a través de esas preguntas el autor el ilustrador, la parte de atrás, que la mayoría de los libros trae una reseña quien la quería leer". P 1: EMP1lincoln - 1:18 [Preguntas] (0:59:20.14 [0:00:28.85]) (Súper)

“Las preguntas fueron: ¿Qué observas en la imagen? ¿En qué sitio crese que esto sucede? ¿Qué sentimientos te hace vivir la imagen? ¿Ayudarías a los niños de la imagen? Si__ no__ ¿por qué? ¿Cómo los ayudarías? “P 4: RG24COLEGIO HISPANO CONDE.doc - 4:3 [Tipos preguntas RG24] (12:12) (Súper)

“Tipos de preguntas realizadas por la docente: "Siempre empiezo o inicio con preguntas e indagando sobre el cómo ven ellos el texto simplemente en una apariencia y eso lo lleva a él o nos lleva a todos a conversar frente a eso. Por qué ese título qué quiere decirnos, qué tipo de imagen se ve, por qué y son cosas que nos llevan a uno y a otro a conversar frente a eso". P 2: EMBP 3 PARTE 2 CMA.mp3 - 2:8 [Preguntas generadoras EMBP3] (0:04:27.03 [0:00:27.31]) (Súper)

Voz de docente que evidencia una secuencia conversacional:

“Al finalizar el cuento la profesora preguntó: Profesora: ¿Qué fue lo que más les gustó de la historia? Isabela: “me gustó cuando la viejita regaña al gigante por malvado”. Camila: “me gustó cuando los animales asustaron a la viejita. Fue muy chistoso”. Silvana: “Cuando le pudieron la corona a la viejita”. Profesora: ¿Por qué creen que la viejita se ganó la corona? Amelia: Porque la viejita era más fuerte porque mandaba al gigante. Profesora: ¿Qué nos enseñó esta lectura? Isabela: “Que no debemos pelear por cosas que no son importantes”. Profesora: ¿Si? ¿O será que las personas más poderosas siempre son las más fuertes? Akemi: “NOOOO. En este caso la más poderosa fue la menos fuerte. Profesora: ¿Y eso que quiere decir? Mariana: “Que hay personas que no son fuertes pero que pueden ser poderosas por algo”. Profesora: ¿Cómo quién? Mariana: “Como alguien que sea bueno para algo”. Profesora: ¿Podría ser Daniela poderosa porque es muy buena para la gimnasia? Mariana: “Si, y ella no es la más grande del salón”. Camila: “Como yo que soy buena para cantar”. ¿Podría ser poderosa cierto? “P 8: Reg.Ag - 8:11 [Al finalizar el cuento la Prof...] (432:432) (Súper)

Voz que evidencia el tipo de pregunta

“Tipos de preguntas realizadas de acuerdo al nivel: "Las preguntas que yo trato de realizar atienden a los tres niveles de lectura, hago preguntas literales, también para llevar una buena conversación preguntas inferenciales y con el grado cuarto trato de trabajar también algo con respecto a preguntas crítico valorativas en un nivel sencillo pero tratando que ellos me den respuestas acorde al contexto que se está dando en el texto". P 2: EMBP 3 PARTE 2 CMA.mp3 - 2:12 [Tipos de preguntas EMBP3] (0:06:40.82 [0:00:35.12]) (Súper)

Preguntas sobre la lectura como tarea

“¿Quién terminó la lectura del primer capítulo?” P 2: OCS4 Colegio Santa Ana - 2:3 [¿Quién terminó la lectura del ..] (19:19) (Súper)

Estudiante pregunta sobre la actividad a realizar a partir de la lectura:

“¿qué debemos hacer profesora?” P 2: OCS4 Colegio Santa Ana - 2:6 [¿qué debemos hacer?] (29:29) (Súper)

Voz de maestra que reconoce que no planea las preguntas que hace durante la clase:

“La maestra no tiene un orden específico para hacer las preguntas, las cuales dependen del estado de ánimo de los alumnos y de ella. "Varios, a veces las hago antes, pues a veces las hago durante, no, no tengo una planeación específica de cómo lo realizan, de acuerdo al ánimo de los niños y el mío también.” P 2: EMP2lincoln - 2:9 [Preguntas en la conversación] (0:10:51.20 [0:00:12.92]) (Súper)

En el marco del libro titulado Dime: los niños, la lectura y la conversación como referente teórico primordial para orientar la reflexión y el análisis sobre la existencia de una conversación verdaderamente formal sobre la lectura de cuentos en la clase de humanidades y lengua castellana, se contrastan las preguntas que los docentes formulan en el antes, durante y después de la lectura con los tres tipos de preguntas sugeridos por Chambers para contribuir a la formación de un lector crítico: básicas, generales y específicas. En este sentido, llaman la atención frases de las voces como: “yo dejo que concluyan solitos”... “resuelvan inquietudes” Hagan inferencias críticas”; los investigadores se preguntan por el papel de docente mediador para atender esas incertidumbres cuando los estudiantes se sienten sin el apoyo y la orientación adecuada para sacar conclusiones de un tema por el que los docentes preguntan permanentemente, según las voces analizadas, tema que para el inicio de la conversación no ha sido definido ni acordado con los estudiantes, luego todo cabe cuando los docentes dicen conversar sobre lo que se lee.

Al intentar hacer una clasificación de dichas preguntas, se encontró que la mayoría estarían ubicadas en la categoría de preguntas generales, aquellas que desean una respuesta precisa sobre el contenido del cuento: ¿Cómo saben que es de superhéroes? ¿Qué es un superhéroe? ¿Dónde podemos encontrar información del autor? ¿Qué creen que va a pasar? ¿Cuál es la idea principal? ¿Qué cambió en el

personaje? En la secundaria: ¿Cuál es su tesis?, ¿cuál es su argumento? ¿Quién terminó la lectura del primer capítulo? Se concluye que en estas conversaciones, que son más casuales y espontáneas que formales, como ya se evidenció en la categoría del docente mediador, se da algo de importancia a la categoría de preguntas básicas con preguntas como: ¿Qué fue lo que más les gustó de la historia? ¿Cómo te sientes con este tipo de texto? Estas preguntas, sugiere Chambers, son pertinentes para abrir la conversación de los cuentos porque indagan por la experiencia del sujeto, lo que les gustó, no les gustó, los confrontó. Estas preguntas se ubican en la dimensión socio afectiva, dimensión que no puede perderse de vista cuando se trata de formar estudiantes como sujetos de lenguaje, con sentido crítico reflexivo y en el marco de una educación integral como reza en la mayoría de los PEI de las instituciones que se vincularon a la investigación. Las voces muestran que se privilegian las preguntas por el contenido, es decir que en clase interesa el desarrollo de la dimensión cognitiva.

Las preguntas especiales que llevan a la enseñanza de la literatura relacionada con el conocimiento y uso del lenguaje literario son ausencia en este tipo de conversación, en el decir de Chambers no se llega a construir sentido para sí y para educar en el pensar.

Así entonces, a partir de la información obtenida, tenemos que las preguntas con las que el docente mediador propicia y mantiene la conversación, deben permitir la realización exitosa del proceso conversacional, y constituye el punto de referencia para tratar las temáticas que se discutan en el aula, en el momento donde más se converse, dentro del proceso de lectura (véase mapa semántico No 3). Entonces el no planear las preguntas, es evidencia de que la conversación no se da como plantea el enfoque.

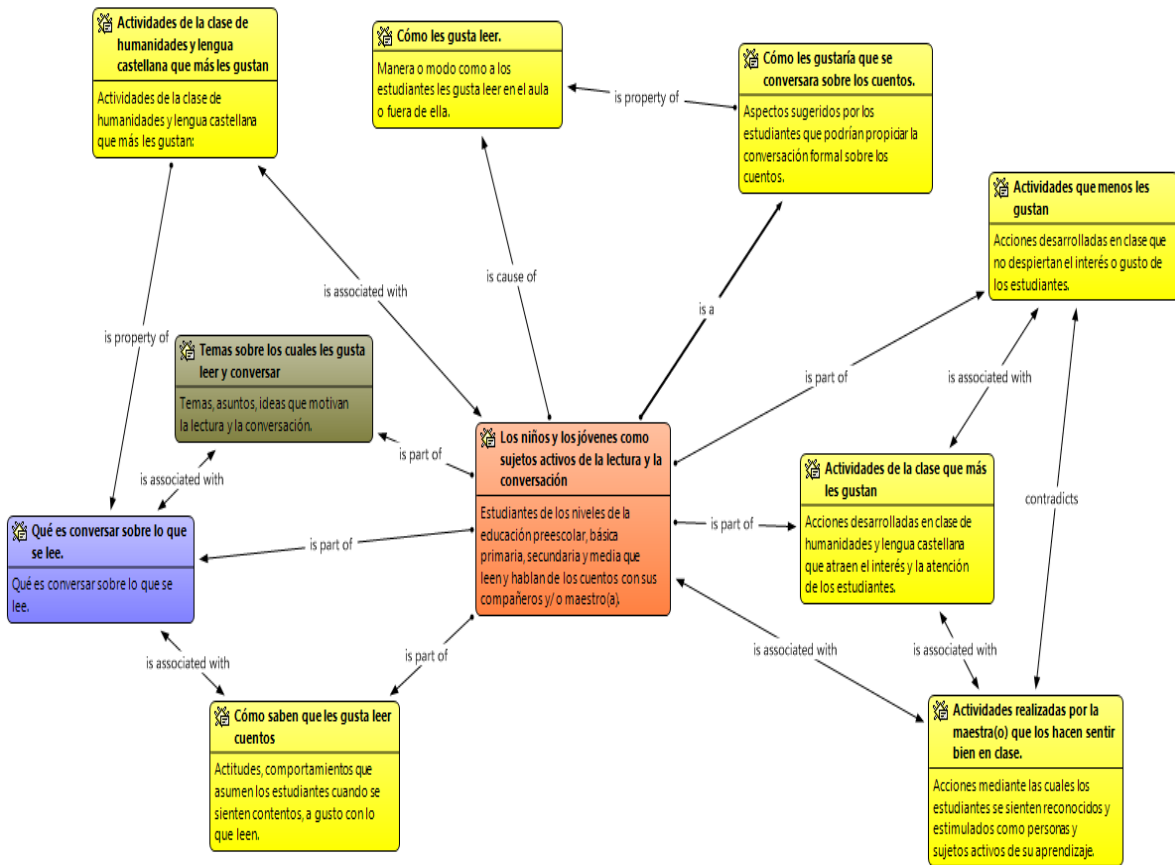
Para finalizar, podemos decir que, a partir de la información que aporta el equipo de investigación para esta categoría, es que la conversación no es una actividad intencionalmente pensada y planeada por los docentes de las catorce instituciones,

porque no tiene un tiempo y frecuencia asignados y porque no se utilizan los tipos de preguntas que se requieren. Esto además, partiendo de la poca claridad que hay en el concepto de conversación, equiparándola siempre con una conversación espontánea de los estudiantes en el patio de recreo.

Finalmente, no hay evidencias claras de una didáctica de la conversación; si existe, no es la conversación formal literaria que nos plantea Chambers. Generalmente parte de la intuición de los docentes, no involucra el desarrollo de la oralidad, la escucha y la lectura en voz alta que pretendemos fortalecer a partir de nuestra apuesta pedagógica.

3.3. CATEGORÍA: LOS NIÑOS Y LOS JÓVENES COMO SUJETOS ACTIVOS DE LA LECTURA Y LA CONVERSACIÓN

Esta categoría permite establecer cómo los estudiantes de los niveles de educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media leen y hablan de los cuentos con sus compañeros y/ o maestros durante la clase de lengua castellana. La descripción, el análisis y la interpretación se hace a través de las subcategorías: actividades de la clase que más les gusta, actividades que menos les gusta, actividades realizadas por el maestro que los hace sentir bien en clase, cómo les gusta leer, cómo saben que les gusta leer cuentos, temas sobre los cuáles les gusta leer y conversar, qué es conversar sobre lo que se lee, cómo les gustaría que se conversará sobre los cuentos. Se busca analizar e interpretar desde el preescolar hasta la educación media, el acto de leer descifrándolo a través de los cuentos o libros leídos, utilizando el lenguaje como herramienta que permita expresar las ideas a fin de obtener acceso a esos saberes. Por medio de su estudio se busca responder a la pregunta.



Mapa Semántico N° 4. Categoría Los niños y los Jóvenes como sujetos activos de la lectura y la conversación

3.3.1. ACTIVIDADES DE LA CLASE QUE MÁS LES GUSTAN

Esta subcategoría permite reconocer las acciones desarrolladas por el maestro en clase de humanidades y lengua castellana que atraen el interés y la atención de los estudiantes. De acuerdo a las observaciones y registros obtenidos durante la

investigación se evidencia en los estudiantes gusto en algunas actividades cómo son las lecturas grupales, la reconstrucción y representación de historias.

"Hacer trabajos juntos, de todo". P 3: **EEBP1 MONTREAL.WAV - 3:5 [Actividad que gusta EEBP1] (0:01:44.37 [0:00:04.31]**

"Actividades realizadas después de la lectura: "Generalmente hacemos comprensión de lectura, muchas veces se les presenta el cuento ya en historieta y entonces ya aspiro a que ellos organicen la historieta de acuerdo a lo que hayan escuchado pues que tengan una secuencia sobre la historia que acabo de leer, muchas veces coloco diferentes dibujos de escenas y que ya ellos transcriban no lo que yo acabo de leer sino lo que ellos creerían que hubiera pasado mejor en la historia" P 4: **EMBP 1 MONTREAL.WAV - 4:24 [Después de leerEMBP1] (0:18:39.31 [0:00:34.35]) (Súper)**

Dentro de las anteriores voces se evidencia que la conversación no se presenta de manera adecuada sobre los textos que se leen en el aula, al respecto (Chambers, 1993) enuncia que es tarea de los docentes ayudar a los estudiantes a hablar bien sobre los libros que han leído, a gozar de ellos y a estimular en el aula la lectura con estrategias que permitan vivirla como una experiencia divertida.

3.3.2. ACTIVIDADES QUE MENOS LES GUSTAN

Esta subcategoría permite reconocer las acciones desarrolladas por el maestro en clase de lengua castellana o humanidades que no logran despertar el interés o gusto de los estudiantes por la lectura de cuentos.

"Actividades de la clase que no le gustan: "En equipo a veces no me gusta que uno da una opinión y otro otra y todos se quedan peleando porque uno vota por otra y otro por otra. Entonces no me gusta eso porque somos amigos" P 7: **EEBP4.mp3 - 7:4 [No gusta clase EEBP4] (0:05:12.53 [0:00:14.21]**

"El estudiante menciona lo que no le gusta de la clase: "Menos el proyecto. Plan lector y ortografía casi no me gusta. Porque casi no aprendo de eso". P 3: **EEBP1 MONTREAL.WAV - 3:3 [No le gusta EEBP1] (0:00:57.70 [0:00:07.85])**

"El niño comenta lo que menos le gusta de la clase de español. "..... estar en silencio". P 6: **EEP1lincoln - 6:2 [Lo que menos les gusta] (0:04:00.69 [0:00:08.68])**

"Cuando no leen rápido". P 7: **EEP4lincoln - 7:5 [Actividades que no les gustan] (0:05:04.15 [0:00:36.61])**

Los estudiantes durante la clase de humanidades y lengua castellana muestran desinterés en algunas actividades como las lecturas pasivas que muchas veces carecen de motivación y sentido, es aquí donde el maestro debe proponer estrategias que le resulten atractivas a los aprendices sin olvidar que es “él quien actúa como mediador entre el contenido y el alumno” (Eguinoa, 1994).

En cuanto, al temor de los estudiantes por expresar ideas dentro de un grupo, el enfoque “Dime”, plantea la conversación como una actividad individual y al mismo tiempo comunitaria y cooperativa, pues cada participante debe escuchar lo que tienen que decir los otros sobre el libro y tomarlo en cuenta, es decir, que se debe estimular en los estudiantes tanto la capacidad crítica de hablar como de escuchar y respetar la opinión de los demás.

3.3.3. ACTIVIDADES REALIZADAS POR EL MAESTRO QUE LOS HACE SENTIR BIEN

Esta subcategoría logra reconocer las actividades mediante las cuales los estudiantes se sienten reconocidos y estimulados como personas y sujetos activos de su aprendizaje.

“Actividad que realiza la maestra y llama la atención de la estudiante: "Leer en voz alta, porque me gusta como lee, la forma en que lee y nos hace sentir en un ambiente diferente en el salón de clases" **P 4: EEBP3 COLEGIO MAYOR DE LOS ANDES PARTE 1.mp3 - 4:10 [Lectura voz alta EEMBP3] (0:02:58.37 [0:00:15.64])**

“La estudiante recomienda actividades que podrían hacer más amena la clase de español: "Pues, como hacer como si la voz fuera del personaje o ponerle más interés a la lectura" **P 5: EEBP3 COLEGIO MAYOR DE LOS ANDES PARTE 2m4a.mp3 - 5:6 [Propuesta clase estudiante EEBP...] (0:02:23.85 [0:00:14.36])**

“Muestra agrado por las actividades planteadas por la bibliotecóloga”. **P 9: MP5.mp3 - 9:7 [MP5.mp3] (0:07:07.83 [0:00:18.91]) (Súper)**

“Los textos que se leen corresponden a temas que permiten que los niños traigan el texto al mundo real, haciendo que los niños hagan reflexión sobre lo que escuchan”. **P 9: MP5.mp3 - 9:8 [MP5.mp3] (0:07:34.36 [0:00:18.89])**

“Lee y recorta una noticia del periódico relacionada con la pobreza en el mundo o bien escribe una noticia que escuchaste en la radio o en la televisión relacionada con este tema. 10. En clase dialogaremos con relación a las noticias que tú y tus compañeros hayan encontrado. Clarificaremos cuándo el trabajo infantil se convierte en explotación de niños. Existencia de ONG que protegen a la infancia: UNICEF, ALDEAS INFANTILES etc... Todos debemos trabajar y podemos hacerlo en la medida de nuestras posibilidades. Se explicaron los puntos anteriores. Los niños preguntan qué es ONG”. **P 4: RG24COLEGIO HISPANO CONDE.doc - 4:7 [Actividades docente RG24] (12:12)**

“La docente explica otras actividades de lectura que realizan: "Una actividad ya más lúdica, por ejemplo ellos pueden traer al aula el libro que les guste y el texto ya sean cuentos, mitos, leyendas, el libro que a ellos les guste. Lo traen y cuando tengan un tiempito de pronto ellos se ponen a leer, pueden acostarse en el piso, pueden arreglar su tiempo libre y leer ese libro, aparte de eso como te digo ya se hace la lectura compartida digamos que ahí es cuando se sientan los niños y comenzamos a hacer la lectura de nuestro libro de literatura que estamos leyendo por semestre más o menos". **P 2: EMBP2 CHAMPAGNAT.mp3 - 2:7 [Actividades de lectura EMBP2] (0:08:30.42 [0:00:34.00])**

Se concluye que el manejo adecuado de las estrategias propuestas por el docente permite despertar en los estudiantes el interés, motivación y participación por el tema establecido en el área de trabajo. Se resalta la contextualización como estrategia pedagógica generando desempeños.

Dentro de las actividades realizadas por el maestro, se resalta la importancia de leer como una “actividad que tiene ciertas necesidades de comportamiento” esto permite realizar “exhibiciones” donde se le da un valor significativo de los libros, también permite crear y estimular en los niños y jóvenes a la lectura de libros (cuentos) con el simple hecho de tenerlos cerca para poderlos observar.

Además, el autor Chambers (1993) en su libro Dime, realiza un planteamiento desde el que permite que el maestro introduzca la actividad de “hojear” para que niños y jóvenes tengan el placer de pasar páginas, un vistazo por los cuentos. Es como conocer de lo que vamos a leer y como él dice “todos disfrutamos de la libertad de elección y cuando tenemos libertad, nuestra disposición mental y nuestra actitud, tiende a ser optimista”.

3.3.4. CÓMO LES GUSTA LEER

Esta subcategoría permite conocer la manera o modo como a los estudiantes les gusta leer cuentos dentro del aula o fuera de ella.

“Importancia de la lectura en voz alta realizada por la maestra: "Cuando ella lee, me siento en un ambiente diferente y como si lo que ella nos lee estuviéramos en ese lugar y ella no los cuenta al mismo tiempo" **P 4: EEBP3 COLEGIO MAYOR DE LOS ANDES PARTE 1.mp3 - 4:12 [Acciones voz alta EEBP3] (0:03:35.43 [0:00:10.01]**

“Cómo le gusta leer a la estudiante: "A veces cuando me parece un libro interesante como a veces hay ruido, me gusta leer sola porque me concentro más en la lectura" **P 5: EEBP3 COLEGIO MAYOR DE LOS ANDES PARTE 2m4a.mp3 - 5:7 [Cómo gusta leer EEBP3] (0:02:49.47 [0:00:11.69]**

“Lugar en que le gusta leer a la estudiante: "A veces en la casa leo cuando no tengo nada que hacer" **P 5: EEBP3 COLEGIO MAYOR DE LOS ANDES PARTE 2m4a.mp3 - 5:8 [Dónde lee EEBP3] (0:03:02.63 [0:00:07.65]**

“Destaca el aire libre como espacio de lectura: "Que puedo leer tranquilamente. Porque en la biblioteca también pero no estoy al aire libre disfrutando de la naturaleza. Me gusta más al aire libre" **P 7: EEBP4.mp3 - 7:6 [Como gusta leer EEBP4] (0:09:11.47 [0:00:09.95])**

“El niño asegura que le gusta que le lean los cuentos en voz alta. "Me gusta.... que me lo lean". **P 6: EEP1lincoln - 6:3 [Como les gusta leer] (0:11:06.52 [0:00:03.55]**

“La niña cuenta como es su forma favorita de leer cuentos. "Solita a veces pero a veces con la profesora". **P 9: EEP3mount - 9:1 [Como le gusta leer] (0:05:57.44 [0:00:05.13])**

Se logra evidenciar en las anteriores voces los espacios, momentos, tonos de voz que faciliten el gusto por la lectura.

Se logra evidenciar que dentro de las aulas los niños leen a veces por su cuenta en tiempos cortos, también una lectura en silencio y una lectura de contar cuentos que muestra las habilidades comunicativas que los estudiantes tienen al momento de expresar, interpretan lo que más les ha gustado o lo que no les gustó, es por eso que este autor define que en el momento del proceso de la lectura se debe enseñar “el hábito de usar los libros y aprender que es una actividad social aceptable” ese deseo por compartir los gustos y disgustos.

3.3.5. CÓMO SABEN QUE LES GUSTA LEER CUENTOS

Esta subcategoría logra identificar las actitudes o comportamientos que asumen los estudiantes cuando se sienten contentos, a gusto con los cuentos que leen.

"Importancia de la lectura en voz alta realizada por la maestra: "Cuando ella lee, me siento en un ambiente diferente y como si lo que ella nos lee estuviéramos en ese lugar y ella no los cuenta al mismo tiempo" P 4: **EEBP3 COLEGIO MAYOR DE LOS ANDES PARTE 1.mp3 - 4:12 [Acciones voz alta EEBP3] (0:03:35.43 [0:00:10.01]**

"La estudiante menciona la importancia de la lectura en voz alta: "Aprender como a veces se tiene que leer o cuál es la forma" P 4: **EEBP3 COLEGIO MAYOR DE LOS ANDES PARTE 1.mp3 - 4:13 [Aportes voz alta EEBP3] (0:03:53.57 [0:00:07.74])**

"A veces cuando me parece un libro interesante como a veces hay ruido, me gusta leer sola porque me concentro más en la lectura" P 5: **EEBP3 COLEGIO MAYOR DE LOS ANDES PARTE 2m4a.mp3 - 5:7 [Cómo gusta leer EEBP3] (0:02:49.47 [0:00:11.69])**

"El niño asegura que le gusta que le lean los cuentos en voz alta. "Me gusta.... que me lo lean". P 6: **EEP1lincoln - 6:3 [Como les gusta leer] (0:11:06.52 [0:00:03.55])**

"La niña asegura que le gusta leer sola. " A veces me gusta leer sola". P 7: **EEP4lincoln - 7:6 [Como les gusta leer] (0:13:20.58 [0:00:09.56])**

Estas voces permiten identificar como estrategia por la maestra el tono de voz que utiliza para leer cuentos, así este acto permite disfrutar en los estudiantes la lectura y expresar ese gusto por leer.

Además permiten establecer que la actitud del maestro debe ser dinámica y entusiasta frente al cómo les gusta leer a los niños y jóvenes. Es así como el escritor (Chambers, 1993) induce al maestro en el proceso de la lectura a ser un facilitador por el gusto de leer y transmitirlo a sus estudiantes.

Por otra parte, se puede destacar el lugar como principal objetivo de los estudiantes para determinar la forma en como les gusta leer.

"Lugar en que le gusta leer a la estudiante: "A veces en la casa leo cuando no tengo nada que hacer" P 5: **EEBP3 COLEGIO MAYOR DE LOS ANDES PARTE 2m4a.mp3 - 5:8 [Dónde lee EEBP3] (0:03:02.63 [0:00:07.65])**

“Destaca el aire libre como espacio de lectura: "Que puedo leer tranquilamente. Porque en la biblioteca también pero no estoy al aire libre disfrutando de la naturaleza. Me gusta más al aire libre" P 7: **EEBP4.mp3 - 7:6 [Como gusta leer EEBP4] (0:09:11.47 [0:00:09.95]**

Las voces anteriores muestran los ambientes adecuados o que generan gustos para los lectores, muchas de estas voces generan los lugares en que se hacen o se desean hacer estos procesos de lectura.

Con relación a las anteriores ideas de maestros y especialmente de alumnos Chambers (1991), establece ideas para saber llevar a los niños y jóvenes hacia la lectura, más que un determinado lugar, son las distintas formas que el maestro utiliza para facilitar y orientar a los estudiantes lo que garantiza el éxito en la relación contexto, conversación entre maestros - alumnos y cuentos.

Este pensamiento también es compartido por el escritor (Jurado, 1994) en el que define leer como una actividad dialógica transmitida por el “comadreo” de la vida cotidiana. De esta manera expone la importancia de la experiencia de la conversación como una forma para abstraer saberes a través de los libros (cuentos).

3.3.6. TEMAS SOBRE LOS CUALES LES GUSTA LEER Y CONVERSAR

Esta subcategoría permite identificar los temas, asuntos, ideas que motivan la lectura y la conversación en los estudiantes de los niveles de preescolar hasta bachillerato.

“Libro que le gustó a la estudiante: "El Almacén de las palabras terribles" P 6: **EEBP3 COLEGIO MAYOR DE LOS ANDES PARTE 3 FINAL.mp3 - 6:4 [Un libro recomendado EEBP3] (0:01:08.57 [0:00:08.99]**

“Aspectos que le gustan de la clase de español al estudiante: "Cuando tenemos un plan lector y leemos. Que podemos leer y es interesante leer otros cuentos que no tenemos en la casa" P 7: **EEBP4.mp3 - 7:1 [Le gusta clase EEBP4] (0:02:26.36 [0:00:11.86])**

“Libro que recomienda la estudiante: "Un libro que se llama El Niño y la Ballena, que se trata de un chico que no se llevaba bien con las personas y un día entró a una playa y se encontró una ballena que estaba afuera y estaba atascada y no podía entrar al agua, entonces la ballena se estaba secando y él todos los días iba a ayudar a que la ballena fuera entrando" P 6: **EEBP3 COLEGIO**

MAYOR DE LOS ANDES PARTE 3 FINAL.mp3 - 6:5 [Libro para recomendar EEBP3] (0:01:30.52 [0:00:45.31]

“Libro complementario al plan lector”. **P 6: OCS1 -3 Colegio Compartir - 6:7 [[Imagen-Objeto]] (3:3)**

Estas voces permiten determinar los intereses que tanto maestros como alumnos tienen al momento de establecer ese proceso de lectura o aquella actividad que establece una conversación dinámica como lo plantean los autores ya mencionados quienes han establecido en sus respectivos libros.

Chambers (2007) destaca una nueva forma para realizar el proceso de leer, buscando los gustos, intereses o motivaciones de los alumnos quienes son los principales sujetos para establecer una buena interpretación de los cuentos por medio de la conversación. Así mismo permite al maestro cuestionar la importancia de la elección del texto (cuento) para que esta experiencia lectora sea significativa “por el placer de hacerlo, por el interés en el texto y por lo que se pueda aprender del él”

3.3.7. CONVERSAR SOBRE LO QUE SE LEE

Esta subcategoría hace referencia a lo que leen y conversan los estudiantes durante la clase de lengua castellana o humanidades.

“La docente explica su concepto de maestro mediador: "Simplemente pasa a ser como un espectador y de pronto en algún momento como alguien que da la palabra pero es muy interesante ver como ellos mismos comienzan a, a, por así decirlo, a atacarse, a argumentar también y sobre todo entre ellos mismos a dar su punto de vista sobre el texto". **P 2: EMBP2 CHAMPAGNAT.mp3 - 2:15 [Niños conversan EMBP2] (0:15:22.75 [0:00:20.97])**

“La docente hace referencia a la conversación formal y la conversación informal: "Completamente de acuerdo, considero que es tan válida el diálogo informal como la charla guiada por la docente las dos son muy válidas porque la primera la charla informal pienso que los niños son más ellos, enuncian sus inquietudes tal cual como las sienten, como las piensan de pronto son más espontáneas sin embargo allí debe estar presente el mediador, para que no cambien el tema, no tanto como haciendo preguntas o llevando un hilo conductor sino permitiendo que ellos lancen sus hipótesis y argumentaciones". **P 2: EMBP2 CHAMPAGNAT.mp3 - 2:19 [Conversación informal EMPB2] (0:18:25.34 [0:00:45.86])**

"La docente se refiere a la conversación formal: "Pone a los niños, los cuestiona, hacen que vayan más allá de sus hipótesis, hacen que se esfuercen por dar un punto de vista más complejo del que de pronto se da en la charla informal". **P 2: EMBP2 CHAMPAGNAT.mp3 - 2:20 [Conversación formal EMBP2] (0:19:13.54 [0:00:14.96]**

"La niña comenta sobre su conversación acerca de las lecturas que realiza. "Siempre hablamos de los libros si nos parecen chéveres y nos ponemos de acuerdo". **P 9: EEP3mount - 9:5 [Conversar sobre la lectura] (0:06:22.24 [0:00:07.56]**

En general las voces refieren de forma inicial los procesos de lectura, sin embargo, la mencionan de manera superficial. Posteriormente las declaraciones proveen una información más específica acerca de los procesos de conversación (informal, formal), aunque no se denota en las respuestas el proceso lector como tal. Se menciona la conversación informal la cual es acotada por (Chambers,1993)

Una de las respuestas en su concreción enfocó la intencionalidad de la categoría. Se indicó el proceso lector y su abordaje a través de la conversación. Se hace alusión al primer tema de conversación.

"Criterios de selección de cuentos: "Dentro de los criterios que yo tomo en cuenta me gusta mucho que sean como muy llamativos para el chico llamativos me refiero a que no sea la hoja blanca con la letra pequeña harta cansona que le disgusta al muchacho, al contrario me gusta que sean libros con dibujos fuertes, con dibujos llamativos con títulos llamativos que le permitan como ese poquito de picante al chico para coger ese libro y mirarlo" Se encontró una respuesta que no refiere al proceso lector ni el conversacional, se puede enmarcar en la categoría de elección de Cuentos". **P 4: EMBP 1 MONTREAL.WAV - 4:15 [Criterios de selección EMBP1] (0:13:12.09 [0:00:32.19])**

3.4. COMO LES GUSTARÍA QUE SE CONVERSARA SOBRE LOS CUENTOS

Esta categoría permite reconocer los aspectos sugeridos por los estudiantes que podrían propiciar la conversación formal sobre los cuentos que se leen.

"Pues, como hacer como si la voz fuera del personaje o ponerle más interés a la lectura" **P 5: EEBP3 COLEGIO MAYOR DE LOS ANDES PARTE 2m4a.mp3 - 5:6 [Propuesta clase estudiante EEBP...] (0:02:23.85 [0:00:14.36])**

"Preguntándole a todos qué es lo que más les ha gustado y si tienen alguna pregunta de eso"

P 6: EEBP3 COLEGIO MAYOR DE LOS ANDES PARTE 3 FINAL.mp3 - 6:6 [Cómo contribuir conversación E...] (0:03:35.46 [0:00:10.77])

“Sugerencia del estudiante para mejorar la conversación: "¿Cómo se conversara? Que se conversara con lo que pasó pero no leer el cuento. O sea como un resumen" **P 7: EEBP4.mp3 - 7:9 [Cómo conversar EEBP4] (0:11:15.70 [0:00:12.43])**

“El niño hace una breve explicación de lo que es conversar para él. "Para mi es que digamos tú lees el cuento y le dices a otra persona: mira el cuento que me leí, entonces le dices, lee cuentas el cuento a la otra persona. Y la otra persona dice ¡uh! Que chévere, donde encontraste el cuento para que yo me lo lea". **P 6: EEP1lincoln - 6:4 [Conversar para el niño] (0:12:58.38 [0:00:17.91])**

“El niño describe como se conversan los cuentos en clase y manifiesta estar de acuerdo con esta forma de conversación. "Si al final. Miss nana nos hace preguntas, ¿digamos de que se trató el cuento?, le dicen de esto, esto y esto. Y ¿quién fue el autor de este cuento? y le dicen tal, ta, ta, ta, ta. ¿Quién fue el ilustrador del cuento? Y le dicen ta, ta, ta, ta. ¿Te parece que así está bien? si". **P 6: EEP1lincoln - 6:5 [Como conversar los cuentos] (0:11:56.81 [0:00:44.76])**

“La niña afirma que le gusta conversar los libros que lee. "Porque a mí me gusta contar cosas de los libros". **P 7: EEP4lincoln - 7:8 [Conversar los libros] (0:15:32.65 [0:00:07.97])**

En una de las voces se hace acotación a una sugerencia sobre la dinámica del proceso de lectura más que acerca de un proceso de conversación. Esta respuesta puede acuñarse a la categoría “Conversar sobre lo que se lee”, requiere el ejercicio planteado para elaborar las cuatro preguntas de la conversación básica. La respuesta no se acuña a la lectura de un cuento.

En algunas citas hace plena referencia al proceso de conversación acerca de los cuentos a leer, ya que, menciona que se debe generar un escenario de conversación, tal como lo sugiere el autor.

En otra cita se hace una mención a una experiencia con un estudiante que manifiesta la vivencia del gusto por la lectura. Una forma efectiva de potenciar en mejor forma esta experiencia es potenciar la conversación formal e informal.

Para concluir, se puede afirmar que los niños y los jóvenes como sujetos activos de la lectura y la conversación se apropian de un pensamiento crítico que les permite de una manera cuidadosa y deliberada, determinar, aceptar, rechazar o suspender algo sobre el tema del cuento leído, esto depende del grado de confianza o aceptación

que se tiene por las estrategias implementadas por el maestro de la clase de lengua castellana o humanidades en el momento de leer cuentos.

4. CONCLUSIONES

El proyecto, “La conversación literaria de los cuentos que se leen en las aulas de clase: una apuesta didáctica a favor de la formación de un lector crítico”, que se desarrolló como una investigación en educación de carácter etnográfico y en perspectiva crítica, permite, a la luz del objetivo general y específicos, identificar los aspectos que configuran la conversación literaria de los cuentos a partir de las categorías: El proceso de lectura en el área de humanidades y lengua castellana, el docente como mediador en la conversación formal literaria, la conversación formal literaria, los niños y los jóvenes como sujetos activos de la lectura y la conversación.

Se presentan las siguientes conclusiones:

En relación con el proceso de lectura en la clase de humanidades y lengua castellana:

Dentro del rol de las instituciones educativas es fundamental el diseño e implementación de un proyecto institucional de lectura, escritura y oralidad, que permita la articulación de la clase de humanidades y lengua castellana, constituyéndose de esta manera en la ruta que el maestro como mediador, puede seguir para que el acercamiento a la lectura y a la conversación de los estudiantes sea altamente significativo. Esta es una carencia en las instituciones observadas, se tiene un PEI que propende por la formación integral, pero no se define desde la articulación como un proyecto de lectura, escritura y oralidad puede servir a esta formación.

Las prácticas de lectura y conversación en las instituciones educativas, en el marco de un proyecto institucional, requieren de la construcción de un ambiente propicio en dos sentidos: la disposición de los maestros y de los estudiantes para examinarse en su interior, de cara a su historia lectora y el entorno físico transformado en un espacio comunicativo social. El ambiente, que es una carencia en las instituciones vinculadas a la investigación, determina “el cómo leen los niños, los jóvenes y el maestro”. Por ello, es necesario que en las instituciones educativas y concretamente en las aulas de clase, se cualifiquen los espacios físicos en cuanto a su mobiliario, dotación de los libros de lectura en el ámbito de la literatura infantil y juvenil, atendiendo a los criterios de selección referenciados en la categoría: La conversación formal literaria.

El proceso de lectura como preámbulo de la conversación sí se desarrolla en las instituciones atendiendo a actividades para el antes, el durante y el después de la lectura. Sin embargo, este proceso, como el de la conversación, se ven afectados por el tiempo que disponen los docentes para atender dichos procesos. Es indispensable que cuando se piense en trabajar en un proyecto de lectura y escritura al que se articule la clase de humanidades y lengua castellana, se reorganice el currículo escolar atendiendo a esta variable para que prime el proceso sobre el desarrollo de los meros contenidos.

En cuanto a la evaluación del proceso de lectura y la conversación, se encuentra que ésta determina las actividades realizadas tanto en el antes como el durante y el después, en una dimensión fundamentalmente cognitiva; se lee para ser evaluado, para saber que se aprendió y no para vivir una experiencia significativa, para construir significado y sentido. Todo el proceso de lectura conducido a través de diversas actividades, termina en una tarea que es evaluada. Es importante revisar la concepción de evaluación de la clase de humanidades y lengua castellana en el marco de una evaluación formativa. (Ver referente teórico)

En referencia al docente como mediador en la conversación formal literaria, se halló una relación directa, entre el docente mediador, su formación, y trayectoria profesional. No siempre la trayectoria profesional, como se pudo verificar, garantiza un mejor desempeño del docente como mediador en el proceso de lectura y conversación. Es necesario que por iniciativa propia, los docentes se formen permanentemente en el tema, porque a mayor apropiación de los aprendizajes desde su experiencia, bien sea en cursos de postgrados, diplomados o seminarios talleres, adquieren mayor fortaleza como mediadores, fortaleza que les permitirá transformar su práctica pedagógica.

De las observaciones en aula y entrevistas, se concluye que la práctica pedagógica del maestro tanto en el proceso de lectura y conversación no está soportada por unas concepciones claras de: pedagogía, didáctica, lectura, escritura, literatura, cuento, conversación formal, enseñanza y aprendizaje, evaluación. Esta debilidad hace que la lectura y la escritura se conviertan esencialmente en actividades sin trascendencia para el propio docente y con mayor razón para los estudiantes. Por este motivo urge volver a insistir en la formación de los docentes para que acompañados por docentes con experiencia reflexione su práctica pedagógica.

La conversación formal literaria

Frente a la inquietud de los investigadores sobre la existencia o no de una conversación formal literaria de los cuentos que se leen en la clase de humanidades y lengua castellana, se concluye que la conversación no es una actividad intencionalmente pensada y planeada por los docentes de las catorce instituciones, porque no tiene un tiempo y frecuencia asignados, porque no hay una selección rigurosa de los cuentos que se llevan al aula para desarrollar un proceso lector que potencia la conversación desde un buen tema seleccionado por un maestro formado en el ámbito de la mediación, que lee y prepara con anterioridad la ruta didáctica de la conversación. Por las razones anteriores, la conversación pasa desapercibida ante los ojos y oídos del maestro y de los estudiantes, luego no es una actividad

consciente que permita compartir en primer lugar, la experiencia de lectura, en segundo lugar, la apropiación de la temática, en tercer lugar, la construcción de sentido, a partir de la elaboración de las preguntas requeridas para abrir, mantener y cerrar la conversación en un círculo permanente de ir y venir sobre el texto objeto de lectura.

De lo anterior se comprende que no exista una didáctica clara de la conversación; si existe, no es la conversación formal literaria que nos plantea Chambers. Generalmente parte de la intuición de los docentes, de su improvisación, no involucra el desarrollo de la oralidad, la escucha y la lectura en voz alta y deja en varias ocasiones a voluntad a los estudiantes el hacer de la conversación bien sea de forma individual o grupal. Hacer, que medianamente dirige el maestro utilizando preguntas generales para averiguar por el contenido y no por el proceso que vive el estudiante como sujeto en tres dimensiones: socio afectiva, cognitiva y físico recreativa.

Los niños y los jóvenes como sujetos activos de la lectura y la conversación:

Para que los niños desarrollen sus capacidades de lectura y se conviertan en lectores ávidos y críticos, es vital contar con una institución educativa que valore la importancia de la lectura como eje articulador del currículo y como herramienta que potencie la formación de un pensamiento crítico reflexivo, que eduque en el ejercicio del pensar.

El maestro como mediador debe diseñar la ruta de una didáctica de la conversación teniendo en cuenta las actividades que le son significativas a los estudiantes, la lectura en voz alta, reconstrucción de las historias y las dramatizaciones.

Para iniciar en la formación de los estudiantes como lectores críticos, es necesario contar con materiales personalizados que les permitan tener contacto directo con los textos de lectura, crear un hábito mediante la práctica de lectura compartida, individual y cooperativa.

Propiciar un ambiente de conversación en el aula implica una buena selección del tema de conversación relacionado con los intereses de los estudiantes: el amor, la muerte, la soledad, la guerra.

Es necesario que el maestro como mediador haga de la conversación un espacio donde se escucha y respeta la opinión del otro, ya que todo lo que piensan e interpretan los estudiantes es valioso a fin de obtener sujetos activos de la lectura y la conversación.

Se encuentra en las entrevistas y registros de clase, que los estudiantes de preescolar, básica primaria, secundaria y media muestran gran agrado hacia las actividades lúdicas que generan motivación e interés; así mismo les llama la atención aquellos espacios de lectura en donde se propician trabajos grupales, en este caso, haciendo referencia específica a la lectura. Por otro lado las actividades que se presentan de forma pasiva y sin mayor participación por parte de los estudiantes son las que les resultan menos entretenidas.

A pesar de que las investigaciones muestran la importancia de la literatura en los aprendizajes socio culturales y concretamente el cuento para el desarrollo del vocabulario, comprensión de conceptos, el conocimiento de cómo funciona el lenguaje escrito y la motivación para poder leer, éste es un texto subutilizado en la educación básica secundaria y media, por considerar que ha sido superada su lectura en el preescolar y en la básica primaria. De ellos se deduce el desconocimiento de este texto para iniciar a los niños y a los jóvenes como lectores críticos y reflexivos capaces de desarrollar procesos de identificación, comparación, discriminación, análisis y síntesis.

Se concluye finalmente que los aspectos que configuran una didáctica de la conversación son: el proyecto institucional o plan lector al que se articula la clase de humanidades y lengua castellana, el maestro mediador de la conversación con una formación idónea en el campo de la didáctica, la lectura, la literatura y la conversación, el ambiente como un espacio de lo social donde el estudiante construye conocimiento a partir de la lectura y la conversación, la selección de los textos que se llevan al aula y la ruta didáctica para generar una conversación desde un proceso de lectura

DIDÁCTICA DE LA CONVERSACIÓN UN BUCEAR EN LA PROFUNDIDAD DEL CAMBIO⁸

El proceso vivido en esta investigación se cierra con el esbozo de una didáctica de la conversación, expresada en cinco aspectos fundamentales que el maestro, como buen buceador ha de tener en cuenta cuando se trata de orientar un proceso de lectura y conversación.

Punto de partida:

Como buzo, el maestro se sumerge a profundidad en el campo de la didáctica general y específica de la disciplina, para explorar en la perspectiva sociocultural la manera de favorecer su propia realización y la de sus estudiantes como sujetos, a partir del concepto de experiencia centrada en la acción.

Rondón, Gloria Marlén. (2011). Seminario de investigación. EDLE –Cohorte-2011.

El perfil del maestro mediador

Como el buzo, el maestro no trabaja en la superficie se sumerge en una realidad escolar para repensar y transformar su práctica pedagógica en tres sentidos: maestro presencia, maestro palabra, maestro mirada.⁹

Como presencia, el maestro atiende, interactúa, cuestiona, acompaña inteligentemente procesos. Es presencia activa, dinámica, pues formar es encender el fuego que dure toda la vida. Presencia que incita, que seduce, presencia respetuosa del proceso de crecimiento del otro.

Como palabra, el maestro mediador pone en movimiento, en acción la mente del estudiante; por ello hace un trabajo muy profundo consigo mismo como sujeto del lenguaje y junto con sus compañeros de buceo planea y desarrolla situaciones didácticas. La palabra del maestro mediador genera representaciones mentales en los niños y en los jóvenes. Palabras respetuosas, claras, para denotar los logros y dificultades y hacer del error un espacio de aprendizaje. Palabras útiles que forman criterios. Palabras ligadas al sentido que tiene la literatura, la lectura y la conversación en la construcción de los niños y los jóvenes como sujetos críticos ubicados en el tiempo. El maestro mediador saber cómo decir lo que debe decir en el momento oportuno. La palabra es al maestro como la careta al buzo.

Mirada

En el contexto de la mediación la mirada tiene una significación especial. Es la capacidad que desarrolla el maestro formador para ver a través de su estructura perceptiva y formal lo que el estudiante necesita de él. Mirada profesional, pues de

⁹ Pillioneta, Germán. (2009). Presencia, palabra y mirada. Tres herramientas poderosas en la mediación. En revista Internacional Magisterio, N° 40, pág 40 a 43.

su conocimiento y concepciones determina lo que es necesario hacer para generar el ambiente propicio entorno a la lectura de un cuento adecuadamente seleccionado que desencadena una conversación formal literaria en términos de Chambers, Dubois, Camillioni, Vásquez y Cajiao.

Presencia, palabra y mirada, tres herramientas indispensables que el maestro mediador ha de cultivar para transformar su práctica pedagógica en pro de la formación de un lector crítico.

El saber específico del maestro

Como el buzo, el maestro mediador requiere de un saber específico para su oficio. Este saber en el decir de Chambers, le permite identificar dónde “entra la conversación en el proceso de lectura y de qué tipo de conversación se trata”.

Si el punto de partida es la didáctica centrada en la acción, es primordial responder a las preguntas que direccionan su intervención como docente mediador: ¿con quienes se va a trabajar la conversación? ¿Cuál va a ser el tema de conversación? ¿Cuándo va a ocurrir la conversación? ¿Cómo va a darse el proceso de lectura y conversación?, atendiendo a actividades muy intencionadas para el antes, durante y después, ¿para qué conversar? Estas preguntas olvidadas en la apretada agenda de los docentes, determinan el sentido de un buen diseño de la didáctica de la conversación.

En este saber específico cuentan las concepciones de sujeto, literatura, cuento, lectura, conversación; concepciones que dan sentido a la didáctica en la relación teoría práctica. Un maestro mediador de la conversación de cuentos es un lector erudito que le permite determinar un saber práctico relacionado con: los criterios de selección de un canon de cuentos que le permiten poner en movimiento, en acción

la conversación mediante un buen tema, avizorado por el maestro como primer lector del cuento que selecciona. Esta selección tiene que ver con el criterio de disponibilidad, accesibilidad y presentación del cuento o cuentos que el maestro va a utilizar. Es claro en este saber específico que “los cuentos enseñan a pensar con palabras, sin apegarse en la percepción ni en el contexto, lo cual permite elaborar un modelo mental del mundo mucho más rico y un vocabulario con el que hablar de ello”¹⁰. En este saber, también hay una preocupación por la construcción de un ambiente lector, atendiendo a dos condiciones. El mundo interior del lector y el espacio físico, con estas dos condiciones se construye un ambiente social para la lectura que favorece la conversación para la formación de un lector crítico.

La ruta

Establecer la ruta concreta de la situación didáctica de la conversación, le implica al maestro, como al buzo, haberse sumergido con todo su cuerpo y mente en las profundidades de la teoría citada anteriormente y salir a la superficie con la certeza del camino a seguir con los estudiantes para “leer bien, escuchar bien y hablar bien del cuento compartido con una lectura en voz alta”. Esta ruta sería:¹¹

Objetivo general

Provocar en los niños y jóvenes el deseo de leer cuentos para conversar sobre ellos de manera formal.

¹⁰ Teberosky. A, (2004) citada por Colomer, T en: El papel de la mediación en la formación de lectores. Edt. Sobre lecturas. México coedición Colombia.

¹¹ Se pueden leer las aproximaciones a la aplicación de una didáctica de la conversación en las guías didácticas propuestas por los estudiantes investigadores, sujeta a posibles correcciones. Ver anexos N° 10 y N° 11.

Objetivos específicos

Leer en voz alta, con buena entonación, dicción y articulación para generar en los estudiantes el gusto y el deseo de leer.

Propiciar la participación de los estudiantes en la conversación para compartir el entusiasmo que el cuento les genera, la construcción de significado y las conexiones que el cuento establece entre ellos.

Educar en el ejercicio del pensar a partir de procesos de cuestionamiento, comparación, discriminación teniendo en cuenta la experiencia vivida en el proceso de lectura.

Población

La conversación formal de los cuentos o de otro tipo de texto puede trabajarse desde el preescolar hasta la educación superior, atendiendo a las características de los niños y los jóvenes en sus dimensiones socio afectiva, cognitiva y físico creativa.

El tema de conversación

Se proponen dos tipos de texto: cuento de la literatura infantil Pasito a Pasito del escritor e ilustrador americano Tomie de Paola. Este cuento puede tener excelentes resultados tanto en el proceso de lectura como en la conversación en niños y niñas de preescolar hasta quinto de básica primaria (según la reorganización curricular, en Bogotá D.C, estos grados corresponden al ciclo I y II).

Texto artículo : El otro tú, del escritor americano Isaac Asimov. Este texto e puede trabajar de manera significativa en educación básica secundaria y media.

Para la selección de estos dos textos se tuvo un canon de cincuenta y dos cuentos de la literatura universal. Para la selección se tuvo como criterio la universalidad del tema que permitiera compartir el entusiasmo por conversar, en el caso del cuento sobre las relaciones socio - afectivas entre nietos y los abuelos. Tema que nos pone en el terreno de la experiencia para rescatar el valor de la familia. En el caso del texto argumentativo discutir sobre el problema de la clonación humana como un tema de gran interés y preocupación para los jóvenes.

Decisión metodológica

La conversación formal puede propiciarse después de la lectura del texto seleccionado, a partir de los tres tipos de preguntas sugeridas por el autor Aidan Chambers quien direccionó la mirada de la práctica pedagógica en las catorce instituciones vinculadas a la investigación y la aplicación de la propuesta didáctica en las aulas de los estudiantes investigadores.

Preguntas básicas

Abre la conversación permitiendo compartir la experiencia de lectura vivida por los estudiantes a partir de la lectura en voz alta que realiza el maestro.

¿Qué le gustó? ¿Qué le disgustó? ¿Qué lo confrontó? ¿Qué le dispersó su atención?
¿Qué le impresiona? ¿Qué le conmueve?

Preguntas generales

Indagan por el contenido de los textos e invitan a releer el cuento o el texto argumentativo para precisar la construcción del significado en la relación texto –

lector; ensanchan el ámbito del lenguaje, permiten las comparaciones y ayudan a atraer la conversación ideas, informaciones y opiniones que apoyan la comprensión.

¿Has leído algún otro cuento como este? ¿Conocías al autor? ¿Qué similitudes o rasgos importantes ayudan a comprender mejor el cuento que acabas de leer? ¿Cuándo viste el cuento que tipo de cuento pensaba que iba a ser? ¿Cuándo escuchaste, viste el título del artículo sobre que pensaste que iba a tratar? ¿Qué le dirías a otros niños del cuento que acabas de escuchar, de leer? ¿Te sorprende algo de lo dicho por hasta este momento por alguno de los compañeros?

Preguntas especiales

Ayudan a descubrir las particularidades de los libros, su personalidad, su carácter. Permiten establecer asociaciones entre una y otra imagen, tema y subtema que vayan ayudando a construir el sentido del texto, porque a diferencia del significado el sentido está en el lector. Es a través de la resolución de asociaciones o disociaciones que la conversación permite hallar relaciones significativas entre uno y otro elemento del texto que se lee: lenguaje, sucesos, símbolos, personajes, relación entre el inicio, el conflicto y el desenlace.

¿En cuánto tiempo crees que transcurre la historia? ¿Sobre quién es esta historia? ¿Qué personaje te interesó más? ¿Qué pregunta te generó mayor expectativa? ¿Te gustaría que te clonaran? ¿Dónde ocurrió la historia?

Evaluación

Teniendo en cuenta que el enfoque Dime, los niños la lectura y la conversación, contribuye a la formación de un lector crítico que se reconoce en el aula como sujeto en la dimensión de lo humano, la evaluación es de carácter formativo, dando más énfasis a los procesos que a los resultados.

REFERENCIAS

DICCIONARIOS

Diccionario de filosofía . Leonoer Rodríguez. (1996). Edit Panamericana. Bogotá:

LIBROS

Aristóteles. (336 / 2011 a. C.). *La poética*. Atenas.

Bajour. (2010). *Oír entre líneas. El valor de la escucha en las prácticas de lectura*.

Cajiao, F. (2006). *Por qué leer y escribir*. Bogotá: Colección libro al viento.

Cerrillo, P. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Castilla, España: Ediciones de La universidad de Castilla.

Cerrillo, P. (2007). *La Literatura Infantil y Juvenil y Educación Literaria* . Barcelona Octaedro

Colomer, T. (2002). El Papel de la Mediación en la formación de lectores. *Lecturas sobre lecturas*. Bogotá, Colombia: Asolectura.

Colomer, Teresa. El papel de la mediación en la formación de lectores.

Chambers, A. (1991). *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de cultura económica.

Chambers, A. (1993). *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de cultura económica.

Dafgal, A. (2002). *Tendencias para una estética de la recepción de las ideas psicológicas*. Lyon: Universidad de Lyon.

Dubois, M. E. (1991). *El proceso de la lectura. De la teoría a la práctica*. . Buenos Aires: Aike.

Figuerola, L. M. (2001). *Aproximación a un modelo interactivo de lectura. Un enfoque semántico comunicativo.*

Eco, Umberto (1993): *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*, Editorial Lumen. Barcelona,

Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía*. México: Fondo de cultura económica.

Gadamer, H. G. (2002). *Teoría de la hermenéutica.*

Heidegger, M. (1979). *(Sendas Perdidas)*. Buenos Aires: Lozada.

Jauss, Hans Robert (1992): *Experiencia estética y hermenéutica literaria. Ensayos en el campo de la experiencia estética*. Madrid, Taurus.

Jauss, H. R. (1971). *La Actual Ciencia Literaria Alemana* . Salamanca: Anaya .

Jauss, H. R. (1967). *La historia literaria como una provocación a la ciencia literaria*. Constanza.

Kant, Immanuel. (1995). *Reflexión sobre el juicio estético*. Diccionario de Filosofía. Leandro Harold Pantoja. Editorial Nika. Bogotá.

Kant, Immanuel. (1998). *Filosofía de la Historia ¿Y qué es la ilustración?*. Editorial Fondo de cultura económica. Bogotá.

Londoño, F. E. (2011). *Ponencia : ¿Cómo preservar la dignidad de lo humano en un mundo tecnologizado?* Facultad de educación. Universidad de San Buenaventura. .

Lluch, G. (2005). *Leer en la adolescencia*. Bogotá: Nuevas hojas de lectura. Fundalectura.

Mejía de Figuerola, Lucy. (2001). *Aproximación a un modelo interactivo de lectura un enfoque semántico-Comunicativo*

Ong, W. (1999). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Bogotá Colombia: Fondo de cultura económica.

otros, G. M. (1999). *Didácticas de la literatura: universidad javeriana*. Bogotá.: OP Gráficas. Ltda.

Restrepo, F. (1995). *Comentarios-Sintaxis-Raíces Griegas*. Bogotá: Colegios de San Bartolomé.

Rodríguez, F. V. (2008). Defensa de la Enseñanza de la Literatura. *Didáctica de la Literatura* (pág. 23). Barranquilla: Norma.

Rodríguez, F. (2000). La noción del género literario en la teoría de la recepción de Jauss. Costa Rica: Revista Comunicación. Enero- Junio. Vol. 11.

Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México D.F.: Fondo de cultura económica.

Vásquez, F. (2008). Defensa de la enseñanza de la literatura. *Didáctica de la literatura*. Bogotá: Norma.

Villalta, M. A. (2009). Análisis de la conversación. Una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase. *Estudios Pedagógicos* , 221-238.

Vion, R. (1992). *La Communication Verbale. Analyse des Interactions*. Paris, France: Hachete Supérieur.

Vygotski, L. (1978). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores* . Barcelona: Crítica.

El texto literario y el contexto escolar. (2010). Bogotá: San Buenaventura.

MEDIOS ELECTRÓNICOS EN INTERNET

Gilda, R. (Recuperado el 26 de Octubre de 2011). (s.f.).
<http://es.scribd.com/doc/53149297/Concepto-de-lector-activo-en-el-desarrollo-del-concepto-de-compresion>.

Documento en línea. Aristóteles.

La Poética. Atenas. Grecia. 336 a.C. Edición Electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS

Castillo, Jonathan. (2007): Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Horizonte Docente. Disponible en: <http://members.fortunecity.com/dinamico/articulos/art028.htm>. (Consulta: abril 2008).

PONENCIAS

Castillo, Rondón. (2011). La La Conversación Literaria: Una Apuesta Pedagógica a Favor de la Formación de un Lector Crítico. Bogotá: Evento Académico universitario Universidad de San Buenaventura.

Fray Londoño, Ernesto (2011). Pensar la educación educando el pensamiento. Ponencia presentada en el evento Académico: ¿Cómo preservar la dignidad de lo humano en un mundo tecnologizado? Facultad de Educación Universidad de San Buenaventura, Bogotá D.C

Camilloni. (2011). *Ponencia presentada en en VI Foro Pedagógico Internacional*. Bogotá. Universidad de la Salle.

DOCUMENTOS OFICIALES

Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Lineamientos curriculares. Decreto 2343*. Bogotá: MEN.

Ley General de Educación, Ley 115. Artículo 80, artículo 97. Págs. 38 y 43.

ANEXOS

ANEXO 1. Protocolo del seminario de investigación sesión número 1

ANEXO 2. Protocolo del seminario de investigación sesión número 13

ANEXO 3. Reseña Crítica “Dime” Aidan Chambers.

ANEXO 4. Reseña crítica “Ambiente de la lectura” Aidan Chambers

ANEXO 5. Guión de entrevista a docente ANALISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS

ANEXO 6. Guión de entrevista a estudiante

ANEXO 7. Registro de observación

ANEXO 8. Ejemplo de registro de observación

ANEXO 9. Unidades de análisis

ANEXO 10. Unidad de la propuesta didáctica para Preescolar Unidad de la propuesta didáctica para Primaria

ANEXO 11. Unidad de la propuesta didáctica para Secundaria

ANEXO 12. Ponencia: la conversación literaria: una apuesta pedagógica a favor de la formación de un lector crítico.