



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

**La lectura de libros álbum y su influencia en la construcción de ciudadanía en la
primera infancia**

**Trabajo presentado para optar al título de Licenciada en Humanidades, Lengua
Castellana**

LAURA SANTAMARÍA HOLGUÍN

Asesor(a)

JULLY PAULINA GÓMEZ ZAPATA

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES,
LENGUA CASTELLANA
MEDELLÍN
2015**



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Tabla de contenido

Resumen	6
Introducción	9
Justificación	10
PROBLEMA	12
OBJETIVOS	13
OBJETIVO GENERAL	13
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	13
EN UN BOSQUE NO MUY LEJANO	14
Empezando el camino, un monstruo	14
Los colores del bosque, el barrio y sus matices	16
El castillo del saber - La corporación y la Institución	24
Lectores ciudadanos	41
El sueño que delinea el mapa	62
El camino ya recorrido: Algunos entramados y aportes conceptuales previos sobre lectura, libro álbum, ciudadanía y primera infancia	66
METODOLOGÍA	98
Trazando el itinerario en el mapa	98
SECUENCIA DIDÁCTICA Lectores ciudadanos	113
MARCO LEGAL	127
La lectura del libro álbum o los ojos de caleidoscopio	133
Yo, tú, nosotros: La formación y el ejercicio de la ciudadanía a los cinco años	152



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

EL FINAL DEL VIAJE, UN NUEVO PUNTO DE PARTIDA	168
ANEXOS.....	172
REFERENCIAS.....	173

Tabla de ilustraciones

<i>Ilustración 1 Mapa Comuna 9 Medellín.....</i>	<i>17</i>
<i>Ilustración 2. Familia multigeneracional- Representación familiar de Brayan, niño de preescolar 5 años. Colegio La Pastora. 6 de Mayo de 2015</i>	<i>23</i>
<i>Ilustración 3. Cartelera ubicada en la entrada de la institución, frente al área administrativa. 6 de Mayo de 2015.</i>	<i>26</i>
<i>Ilustración 4. Institución Educativa La Pastora. 6 de mayo de 2015.</i>	<i>27</i>
<i>Ilustración 5. Aula de preescolar 1. 6 de mayo de 2015.</i>	<i>35</i>
<i>Ilustración 6. Aula de preescolar 2. 6 de mayo de 2015.</i>	<i>36</i>
<i>Ilustración 7. Juegos dirigidos por la tercera maestra cooperadora .Octubre de 2015.</i>	<i>39</i>
<i>Ilustración 8. Grupo de Preescolar con la maestra en formación.</i>	<i>41</i>
<i>Ilustración 9. Fragmento diario del maestro 14 de mayo.</i>	<i>43</i>
<i>Ilustración 10. Recurso de votación para elección de textos 1.</i>	<i>45</i>
<i>Ilustración 11. Recurso de votación para elección de textos 2.</i>	<i>46</i>
<i>Ilustración 12. Recurso de votación para elección de textos 3.</i>	<i>46</i>
<i>Ilustración 13. Resultados del diagnóstico variable textual.</i>	<i>56</i>
<i>Ilustración 14. Resultados diagnóstico variable formación ciudadana.</i>	<i>57</i>
<i>Ilustración 15. Proyección a la segunda prueba en agosto variable textual.</i>	<i>61</i>



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

<i>Ilustración 16. Proyección a la segunda prueba en agosto variable Formación ciudadana.....</i>	<i>62</i>
<i>Ilustración 17. Producción gráfica de "El cuento que más me gustó"</i>	<i>78</i>
<i>Ilustración 18. Estudiantes leyendo el libro álbum "Fernando Furioso"</i>	<i>83</i>
<i>Ilustración 19. Rutina de presentación de expectativas y evaluación de comportamiento grupal.</i>	<i>123</i>
<i>Ilustración 20. Rutina de lectura individual y cuidado de libros álbum.....</i>	<i>124</i>
<i>Ilustración 21. Actividad El teléfono de los halagos y las historias, realizada en Aventura de amigos Noviembre 2015.</i>	<i>125</i>
<i>Ilustración 22. Criterios pedagógicos de la secuencia didáctica.</i>	<i>126</i>
<i>Ilustración 23. Ejemplo de la actividad Leer porque nos gusta, lecturas voluntarias durante el recreo.....</i>	<i>135</i>
<i>Ilustración 24. Producción oral de cuentos</i>	<i>138</i>
<i>Ilustración 25. Ejemplo de prácticas habituales de lectura individual y colectiva.</i>	<i>139</i>
<i>Ilustración 26. Ejemplo de reconocimiento de tema, personajes y espacios del libro álbum "Atrapados" de Oliver Jeffers (2012).....</i>	<i>140</i>
<i>Ilustración 27. Construcción de un monstruo que me ayude a enfrentar mis miedos.</i>	<i>141</i>
<i>Ilustración 28. Ejemplo de resultados iniciales en el reconocimiento de la secuencia de acciones.</i>	<i>143</i>
<i>Ilustración 29. Ejemplo de resultados finales en el reconocimiento de la secuencia de acciones.</i>	<i>144</i>
<i>Ilustración 30. Resultados encuesta a padres de familia variable textual 1.....</i>	<i>145</i>
<i>Ilustración 31. Resultados encuesta a padres de familia Variable textual 2.</i>	<i>146</i>
<i>Ilustración 32. Resultados encuesta a padres de familia Variable textual 2.1.</i>	<i>147</i>



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

<i>Ilustración 33. Resultados encuesta a padres de familia Variable textual 2.2.</i>	147
<i>Ilustración 34. Resultados encuesta a padres de familia Variable textual 3.</i>	148
<i>Ilustración 35. Resultados encuesta a padres de familia Variable textual 3.1</i>	148
<i>Ilustración 36. Construcción colectiva de manifiesto gráfico por el buen trato durante el recorrido por El país de los adultos.</i>	152
<i>Ilustración 37. Ejemplo de trabajo en equipo con distribución de roles</i>	158
<i>Ilustración 38. Ejemplo de ejercicio para desarrollar la empatía.</i>	159
<i>Ilustración 39. Ejemplo de ejercicio para proponer soluciones concertadas a conflictos en contextos cercanos a los niños.</i>	160
<i>Ilustración 40. Resultados encuesta a padres de familia variable ciudadanía 1.</i>	162
<i>Ilustración 41. Resultados encuesta a padres de familia variable ciudadanía 2.</i>	163
<i>Ilustración 42. Resultados encuesta a padres de familia variable ciudadanía 2.1.</i>	165

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Resumen

El presente trabajo condensa el proceso y los resultados de la investigación realizada en el marco de la práctica pedagógica investigativa, orientada a develar de qué manera la lectura de libros álbum contribuye a la formación ciudadana del grupo de preescolar de la Institución Educativa La Pastora del barrio Buenos Aires; dicho proceso se enmarcó bajo el paradigma metodológico de investigación acción educativa en el aula y se originó a partir de una serie de inquietudes alrededor del lugar del maestro en la formación ciudadana como respuesta al sinnúmero de problemáticas de participación y convivencia que se evidencian en todas las esferas sociales de nuestro país, además del interés genuino por transformar la realidad escolar del grupo de niños intervenidos en términos de formación lectora desde la primera infancia.

El eje transversal de la investigación articuló tres bases conceptuales a través de la ejecución de una secuencia didáctica: la lectura de libros álbum como práctica sociocultural en el aula que deviene en acercamiento y formación lectora, el reconocimiento y formación ciudadana que incluye el desarrollo de relaciones asociadas a la subjetividad, la otredad y la colectividad y la praxis pedagógica del maestro de lengua castellana con la primera infancia como exploración didáctica innovadora para formar lectores y contribuir al desarrollo social y cognitivo de los niños. Dicha articulación permitió reconocer las fracturas epistemológicas existentes relacionadas con los conceptos de lectura en la primera infancia por parte de padres y maestros, la influencia directa de prácticas lectoras dirigidas, individuales, cooperativas y colaborativas en los procesos de comprensión de los niños, los puntos de encuentro y distanciamiento alrededor de la construcción y seguimiento de la



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

norma por parte de los niños, los maestros y los padres de familia, y los procesos de construcción de ambientes escolares de participación y su influencia en el desarrollo de la ciudadanía en la primera infancia.

Palabras clave: Práctica sociocultural, lectura en la primera infancia, ciudadanía, participación, libro álbum.

Abstract

This paper is about the process and results of the research on the teaching practice to show how reading album books helps build a curriculum based on education for citizenship in a group of preschool children at Institución Educativa La Pastora, in the Buenos Aires neighbourhood in Medellin, Colombia; this process was framed under the ‘educational action-research’ methodology in the classroom, and was originated by the question “What is the role of the teacher in Colombian education for citizenship to solve problems related to plural participation and social harmony? Also, the interest of this work is to transform school dynamics towards the formation of reading habits in early childhood.

The core of this research takes into account three conceptual bases that were developed through a didactic sequence in the classroom: 1. reading album books for socio-cultural purposes is possible when there is an approach and a training in reading habits; 2. the recognition of individuals for a comprehensive education in citizenship that includes the development of relations associated to subjectivities, multiculturalism, identity, difference to integrate communities, makes it necessary to implement the use of literature in pedagogical practices to explore social concepts; 3. it is necessary to introduce small



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

and the world.

children to critical thinking to produce social transformation. This can be done through activities that lead to cognitive development to understand their context

These conceptual bases allowed to recognize the epistemological misconceptions, from parents and teachers, regarding the concepts associated with the early childhood reading habits, the direct influence of guided reading, individual reading and collaborative reading in the children's comprehensive understanding process, as well as the points of convergence and divergence in the construction and obedience of the social rules by parents, children and teachers, and the construction of participative environments, and their influence in the development of citizenship competences in early childhood.

Key terms:

Socio-cultural practices, early childhood reading habits, citizenship, participative environments, album book.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Introducción

La presente investigación expone los avances en términos de la influencia de la lectura de libros álbum en el reconocimiento y formación de la ciudadanía en la primera infancia, a través de la planeación, ejecución y evaluación permanentes de una secuencia didáctica. Los hallazgos, depurados desde las producciones orales y gráficas de los estudiantes, y a partir del análisis de instrumentos de recolección de datos aplicados a maestras cooperadoras, padres de familia y estudiantes.

La estructura ofrece la presentación inicial a nivel contextual del sector, el barrio, la institución y el aula de clases, detallando los aspectos físicos, sociales y pedagógicos que enmarcan la realidad específica en la que se desenvuelve la investigación; así como el problema y los objetivos que la direccionan. En segunda instancia, se establece un estado del arte que recoge el resultado de las últimas investigaciones, propuestas académicas y antecedentes asociados a la lectura en la primera infancia, el libro álbum, el reconocimiento y formación ciudadana. A continuación se delimita el horizonte metodológico circunscrito en las fronteras de la investigación cualitativa orientada a la investigación acción en el aula, que representa la herramienta principal a la hora de guiar y dar respuesta a la pregunta de investigación. Posteriormente se exponen dos capítulos conceptuales que acentúan y reconstruyen a nivel teórico y didáctico los núcleos de lectura de libros álbum en la primera infancia y formación de ciudadanía, estableciendo un entramado entre la teoría, la propuesta didáctica y la práctica. Finalmente se presentan las conclusiones del proceso investigativo en clave de síntesis, prospectivas teóricas y didácticas sobre las variables propuestas.

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Justificación

Los procesos políticos actuales y la historia reciente de Colombia, sugieren un paradigma especial, un hito histórico a partir del cual el maestro de lengua castellana puede pensarse, de-construirse, reconstruirse y sentar un precedente como sujeto pedagógico y político que participa activa y directamente de la construcción de la sociedad. La situación actual, que implica a la vez la condensación de las consecuencias de la guerra a nivel de acceso a oportunidades, construcción colectiva de nuestra memoria histórica, identificación de la herencia bélica y de ilegalidad en el lenguaje y las relaciones cotidianas dentro y fuera de la escuela, configuran un escenario formativo ineludible que se teje además, con la esperanza latente que conlleva el actual proceso de paz del gobierno nacional con grupos armados al margen de la ley; estamos siendo entonces protagonistas de un momento histórico, podemos vislumbrar un horizonte más amable para las generaciones que vienen, podemos imaginar niños y niñas creciendo en un país sin guerra y esto, a primera vista significa crecer con más oportunidades y bajo el amparo a sus derechos básicos, pero también significa la gran oportunidad y responsabilidad que tenemos de pensar y proponer una educación para el posconflicto, la desnaturalización de la muerte, la violencia y la ilegalidad que han estado fuertemente arraigadas en nuestra idiosincrasia durante más de cincuenta años, en otras palabras, darnos la oportunidad de aprender de nuestros crasos errores históricos, y soñar con generaciones distintas, más conscientes, más conciliadoras, más íntegras, más participativas, más humanas.

Así pues, el trazado de dicho panorama sugiere la inminente reflexión e intervención de la escuela y el maestro como referentes formativos por excelencia, y claro está, como núcleos políticos de incidencia directa en las comunidades; esto significa



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

además, que el ejercicio y la reflexión pedagógica no se encuentran al margen de los acontecimientos que marcan y cambian la historia del país, por el contrario, constituyen, configuran y delimitan ese nuevo horizonte axiológico, esas condiciones cognitivas, académicas, sociales y éticas que tendrán los ciudadanos colombianos del futuro.

De esta manera, se considera la formación en ciudadanía una opción válida y contundente para responder al escenario descrito, desde una estrategia transversal de lectura de libros álbum empezando con esas nuevas generaciones, o sea, leyendo y formando en ciudadanía desde la primera infancia. Esto es, permitir el acceso a prácticas de lectura de calidad desde los primeros años de vida, en las que el niño se vincule estética y emocionalmente con el libro, la narración, la literatura y establezca relaciones con el mundo que apenas descubre desde la palabra; y construir ambientes de aprendizaje desde el grado cero, en los que predomine la participación, el desarrollo de la subjetividad, la empatía, la resolución concertada de conflictos y la construcción colectiva de normas de convivencia.

La investigación, orientada por los criterios mencionados anteriormente, tuvo una duración de dos semestres académicos y se realizó en el grupo de preescolar de la Institución Educativa La Pastora del barrio Buenos Aires, dirigida por la Corporación Educación Sin Fronteras, a través de diversas actividades de lectura recogidas en una secuencia didáctica que presentaba una cuidadosa selección de libros álbum con argumentos cercanos a su realidad familiar, escolar y comunitaria, que además permitieron valiosas discusiones y aprendizajes sobre su identidad, el valor del otro y la vida en sociedad.

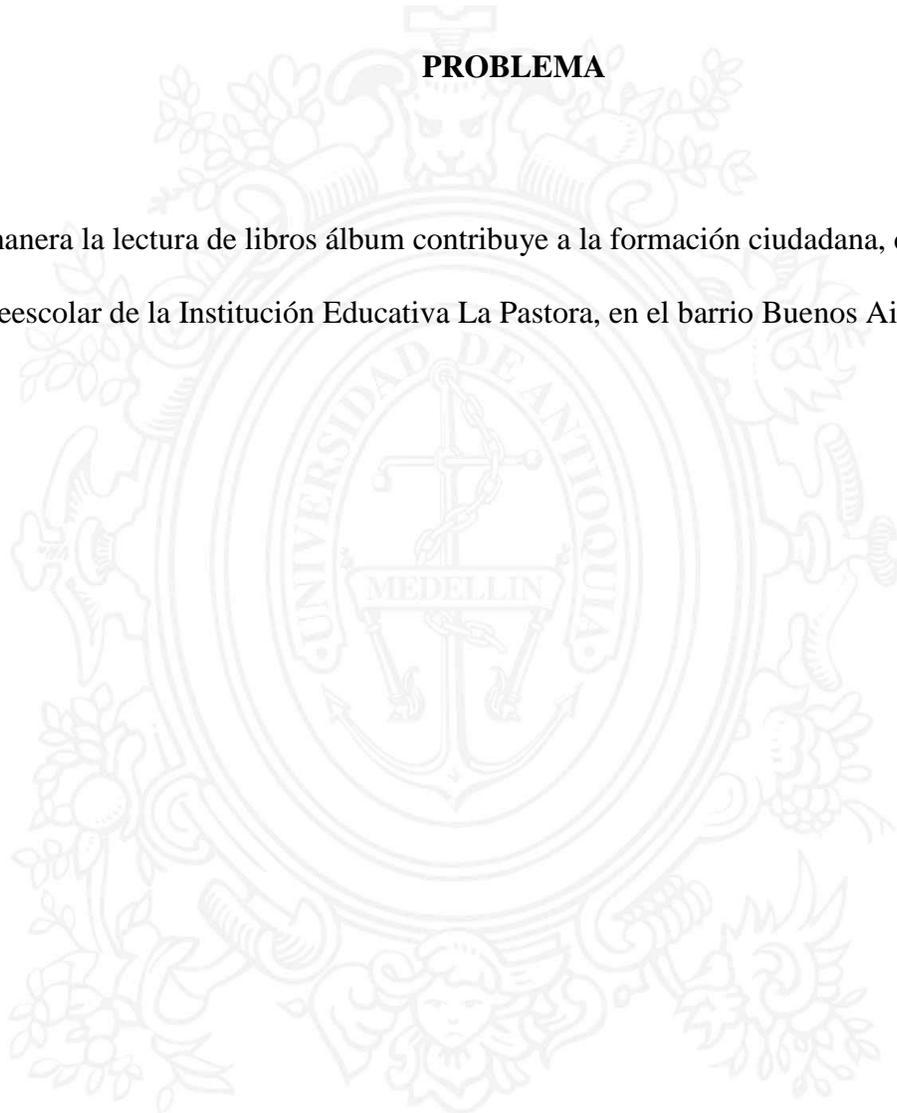


UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

PROBLEMA

¿De qué manera la lectura de libros álbum contribuye a la formación ciudadana, del grupo de preescolar de la Institución Educativa La Pastora, en el barrio Buenos Aires?



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
1803

Facultad de Educación

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Incidir en el ejercicio y formación ciudadana de un grupo de niños de 5 años del grado preescolar de la Institución Educativa La Pastora, en el barrio Buenos Aires a través del desarrollo de procesos de lectura de libros álbum.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar los procesos de pensamiento desarrollados en la lectura de libros álbum en la primera infancia.
- Caracterizar los procesos de lectura de los niños en la primera infancia.
- Determinar la influencia de los procesos de lectura de libros álbum en la primera infancia en consolidación de la formación ciudadana.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

EN UN BOSQUE NO MUY LEJANO

El siguiente capítulo condensa las características físicas y pedagógicas del centro de práctica, el grupo intervenido, la maestra cooperadora y la zona circundante a la Institución educativa, así como el planteamiento, ejecución y análisis del diagnóstico aplicado en el grupo al inicio de la práctica pedagógica investigativa.

A través del dibujo sistemático del panorama escolar, se pretende acercar al lector al escenario preciso en el que se inicia la investigación, dicho punto de partida marca un “momento” de carácter histórico, social, físico, pedagógico y axiológico que se entiende como el germen primario a partir del cual se derivan todas las interacciones y reflexiones aquí contenidas.

Empezando el camino, un monstruo

El inicio de la práctica es, sin duda, una coyuntura pedagógica, política y emocional que atraviesa la existencia del maestro en formación; es en ella, que el sujeto protagonista, pone en juego sus saberes, deseos, sensibilidad y determinación a la hora de encontrarse con el otro. Esa otredad, llamada estudiantes, maestros cooperadores, administrativos, instituciones educativas y comunitarias, está determinada, como todo lo humano, por un universo subjetivo mediado por lo incierto.

Dicha condición, marcó el comienzo de la investigación en la medida en que la fase de contextualización y diagnóstico se vio truncada por un inminente cambio de centro de



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

práctica. En un primer momento se había considerado como escenario para la investigación, el Jardín Infantil Buen Comienzo Mamá Chila de Moravia, Institución Educativa de carácter público, administrada por la Caja de Compensación Comfenalco Antioquia con 120 niños entre los 0 y los 5 años, ubicada en la comuna 4, zona nororiental de la ciudad de Medellín; la selección del centro de práctica estuvo sujeta a circunscribir la intervención pedagógico-investigativa en una población con alta vulnerabilidad en un rango de edad de 4 a 5 años.

El grupo elegido inicialmente, de 20 niños, la sala 6, contaba con el apoyo de un grupo interdisciplinario de profesionales como: psicólogo, nutricionista, educadora y dos auxiliares pedagógicas de primera infancia, que articulaban el trabajo al interior de la institución para ofrecer una formación y acompañamiento integral a estos niños.

La apertura, colaboración y buena disposición de los administrativos del centro de práctica inicial, fueron características notorias pero no suficientes para llevar el proceso investigativo a buen término. La fase de contextualización inició con las correspondientes reuniones, visitas y entrevistas en la institución y en el barrio donde está ubicada, no así, la fase de diagnóstico en el grupo, se vio entorpecida y suspendida por el aparato burocrático de la caja de compensación, que tardó más de 50 días en gestionar la firma del convenio entre la institución y la Universidad, por la pérdida de este documento en las instalaciones administrativas. Tal eventualidad truncó irreversiblemente el proceso como estaba pensado en el centro de práctica Mamá Chila, y obligó a la búsqueda de una nueva institución con los mismos criterios de selección que este.

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Así pues, hay que hacer frente al monstruo burocrático que todavía, aunque de soslayo, se asoma poderoso en las instituciones. Si bien, tales dificultades se pueden inscribir en el orden de lo circunstancial, que supera el ejercicio de las voluntades, el aparato infranqueable y de rostros desdibujados que interrumpió en sus orígenes este proceso investigativo no puede ser pasado por alto ya que, de una forma o de otra, implica el reconocimiento de instancias institucionales que sabotean y cercenan procesos investigativos de carácter pedagógico con un alto impacto social en la población intervenida, convirtiéndose así, en una tensión más a considerar en la investigación.

A partir de dichas vicisitudes, se toma la decisión de buscar otro escenario para la realización de la práctica pedagógica; es entonces que se establece un nuevo convenio con la Corporación Educación Sin Fronteras de la que se hablará más adelante.

Los colores del bosque, el barrio y sus matices

La comuna

- Generalidades

La comuna 9 Buenos Aires está ubicada en la zona centro oriente de la ciudad de Medellín, tiene una extensión total de 59.963 Km², limita por el norte con la Comuna 8 Villa Hermosa; por el oriente con el Corregimiento de Santa Elena; por el sur con la Comuna 14 El Poblado; y al occidente con la Comuna 10 La Candelaria.

1 8 0 3

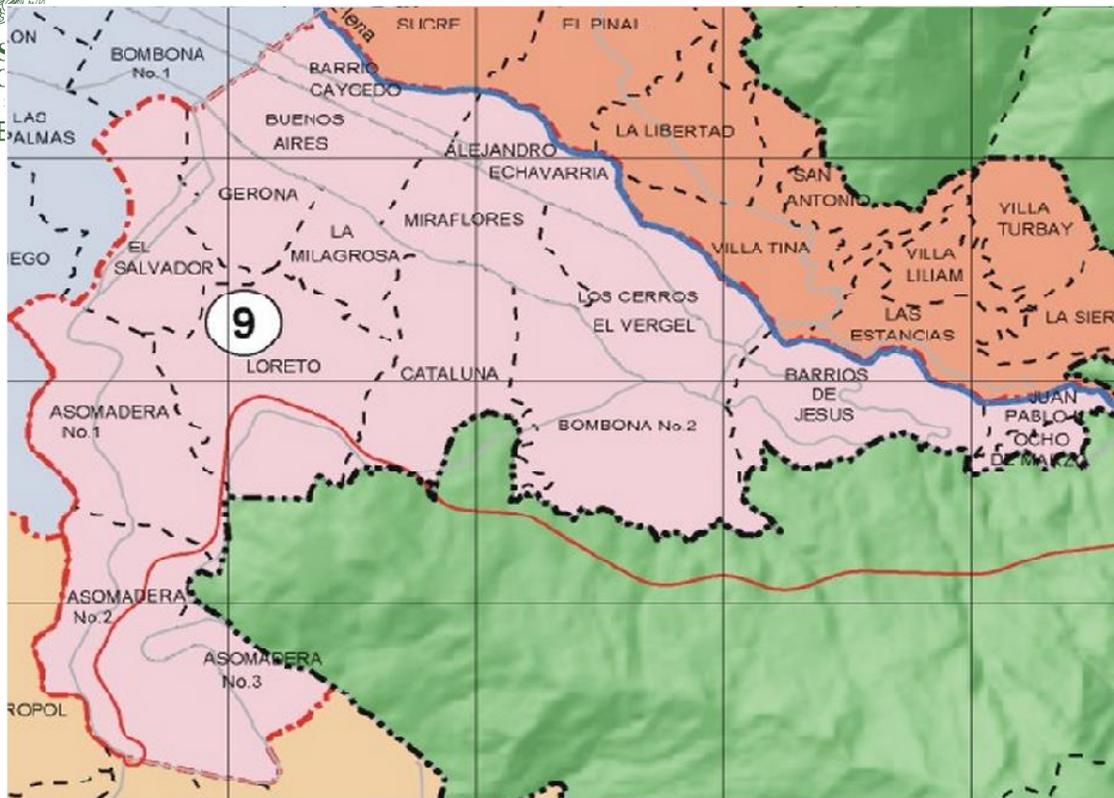


Ilustración 1 Mapa Comuna 9 Medellín

Según el Plan de Ordenamiento Territorial (2013), la conforman 17 barrios: Juan Pablo II, Barrios de Jesús, Bomboná n.º 2, Alejandro Echavarría, Caicedo, Buenos Aires, Miraflores, Cataluña, La Milagrosa, Gerona, El Salvador, Loreto, Ocho de Marzo, Asomadera n.º1, Asomadera n.º2, Asomadera n.º3 y **Los Cerros - El vergel** donde se ubica el centro de práctica. Allí se sitúan 56 instituciones educativas; 25 de carácter oficial, 27 privadas y 4 en la modalidad de cobertura entre las cuales está la Institución **Colegio La Pastora**.

Cuenta con una población total de **135.804 habitantes**, 71.754 mujeres y 64.050 hombres, **la mayoría en edad escolar**, discriminados en los siguientes rangos de edad: 7.285 entre los 0 y los 4 años, 15.894 entre los 5 y los 14 años, **61.000 entre los 15 y los 44 años**, 38.573 entre los 45 y los 64 años y, 13.052 mayores de 65 años.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

- Retrato socio-demográfico

De los 135.804 habitantes de la comuna; 14.999 cuentan con un nivel educativo preescolar, 34.747 con primaria, 12.764 con secundaria, **35.186 con educación media**, 8.729 con educación técnica, 4.995 con educación tecnológica, 9.863 con pregrado universitario, 1.528 con especialización, 457 con maestría, 127 con doctorado y **12.910 sin acceso a ninguno de los niveles anteriores.**

La comuna está conformada por 46.668 viviendas estratificadas así: 1.523 en estrato 1, 11.775 en estrato 2, **28.154 en estrato 3**, 4423 en estrato 4, 506 en estrato 5 y 287 en estrato 6; el promedio de personas por vivienda es de 3,83. De dichas viviendas, el **21,83 % se encuentran el riesgo de deslizamiento**, el 3,39% de inundación y el 19,29% de avalancha.

Las características mencionadas anteriormente conforman un contexto físico -social vulnerable para la población de la zona, ya que la inscriben, como la mayoría de la población colombiana, en una situación de riesgo vital permanente e implican serias dificultades de acceso a oportunidades de vivienda digna y educación de calidad en todos los niveles.

Todo empezó hace muchos años, reseña histórica ayer y hoy

Este sector inició su crecimiento hacia el año de 1900 cuando los procesos de expansión de la ciudad, iniciados desde lo que se conoce como El centro, orientaron su desarrollo hacia los lotes ubicados en el sector centro oriental de Medellín, con el propósito de construir zonas residenciales y algunas industrias pequeñas. Los habitantes de aquella época eran en su mayoría, campesinos de bajos recursos emigrantes de pueblos del oriente



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

antioqueño y otras zonas rurales del país que dejaron sus tierras en búsqueda de ese *futuro mejor* que ofrecían los centros urbanos en desarrollo por los procesos acelerados de industrialización de principios de siglo.

Entre 1874 y 1920 se forman los barrios Buenos Aires, La Toma (o Quebrada Arriba, hoy parte del barrio Caycedo), Loreto, con sus fondas y posadas (solo se convierte en barrio a partir de 1950) y El Salvador, ocupado también por personas de bajos recursos. El crecimiento de esta Comuna se ve impulsado por la instalación del tranvía eléctrico de Buenos Aires y el florecimiento de la actividad fabril en la ciudad.

Entre 1960 y 1970, comienza un programa de dotación de energía, acueducto y alcantarillado a nivel general en toda la comuna. En la década del 80 las grandes extensiones de tierras ubicadas en los alrededores de Buenos Aires y La Milagrosa son vendidas a las urbanizadoras para la construcción de unidades residenciales. En la actualidad se puede observar una comuna donde predominan las viviendas de tipo tradicional: de tipo familiar o bifamiliar con uno o más hogares. Con la conformación de conjuntos residenciales cerrados, surgen nuevos barrios como Cataluña y Los Cerros. La fábrica de Coltejer es cerrada y en su lugar es creada la urbanización Villas del Telar.

Características sociodemográficas de la comuna 09 (buenos aires). Centro de estudios de opinión Universidad de Antioquia. (2014, p. 10)

El Barrio El vergel La Pastora, donde se encuentra la institución educativa, surge, según documentos oficiales (Plan de desarrollo estratégico local 2015 Comuna 9- Alcaldía



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

de Medellín), en las décadas de 1970 y 1980, como barrio de invasión en el que se albergaban trabajadores de Coltejer y campesinos desplazados; su construcción tuvo como eje los cauces de las quebradas La Pastora, La Media Luna, La India, La Palencia, La Espadera, La Cangreja y La Cangrejita, que desembocan en la quebrada Santa Elena y, en la mayoría de los casos, supone un riesgo alto por la inestabilidad en los terrenos, deslizamientos y la peligrosa cercanía de las viviendas a las fuentes hídricas. En los años siguientes, las cabezas de hogar se convirtieron en obreros rastos de las emergentes fábricas de la ciudad. Durante los años 90s, el barrio tuvo cambios sociales significativos, generados por el fenómeno de la violencia que padeció Medellín y que se acentuó en la zona nororiental y noroccidental; la violencia, fue entonces, el motor del fenómeno de desplazamiento intraurbano de numerosas familias, que vieron El Vergel, un lugar donde salvaguardar su integridad física y encontrar una aparente tranquilidad y seguridad; el sosiego se desvaneció cuando iniciaron los desplazamientos y las desapariciones forzosas en el mismo barrio debido a los cruentos conflictos entre bandas.

En los años 90s, Medellín alcanzó un aterrador número de hasta 6.349 asesinatos en un año (1991); situación que detonó una serie de tragedias sociales que marcaron una década y la idiosincrasia de generaciones futuras, como la del grupo intervenido en la práctica pedagógica, en términos de nuevas configuraciones de familia a partir del desarraigo y/o la muerte de uno de los padres, validación del ejercicio de la fuerza de grupos armados al margen de la ley, desconocimiento de derechos por parte de las víctimas, naturalización de las violencias al interior de la familia, violencia de género y violencia intrafamiliar contra niños, frente a éste último fenómeno se presenta anualmente un promedio de 5.500 casos denunciados en la comuna.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Entre las consecuencias de la violencia intrafamiliar, que se han manifestado en la Comuna, están: la baja autoestima de los miembros de la familia, lo que lleva a un deterioro en las relaciones familiares; el maltrato psicológico y físico, que muchas veces termina en hematomas, heridas abiertas, fracturas, quemaduras, violación sexual, acoso y abuso sexual, y hasta la muerte de la víctima; un bajo rendimiento académico y laboral, a causa de la desconcentración en el desarrollo de las actividades; y la deserción escolar, drogadicción y prostitución, que agravan aún más el panorama familiar.

Plan Estratégico de Desarrollo Local COMUNA 9 - BUENOS AIRES 2010-1015
(p113)

Aunque el asedio de las muertes violentas, se mantuvo hasta hace unos cinco años en el Barrio El Vergel, a sus habitantes aún los atormenta la zozobra cuando escuchan a lo lejos, las balaceras de los enfrentamientos en el barrio La Sierra.

Las fluctuantes condiciones de seguridad para los habitantes del sector se han convertido a lo largo de los años, en un referente a partir del cual se asumen las violencias como medio natural para la resolución de conflictos, la apropiación arbitraria de territorios, el establecimiento de *fronteras invisibles* por parte de grupos al margen de la ley y su accionar delictivo hasta el día de hoy en la zona.

El Barrio

El Vergel está ubicado en la zona nororiental de la comuna 9, limita por el norte con el barrio Villatina y el Alejandro Echavarría, por el oriente con Barrios de Jesús, por el sur con Bomboná N°2 y por el occidente con Cataluña y Miraflores. Tiene una población de



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

7.678 habitantes, distribuidos en 31.99 hectáreas con una densidad poblacional de 240 personas por hectárea y una reducida disponibilidad de espacio público de 1,75 metros por habitante. Según documentos institucionales (PEI 2013), la mayoría de los habitantes del barrio tiene un nivel de escolaridad bajo, esto significa, que cuenta con los grados de básica primaria y algunos de básica secundaria, son pocos los que han culminado sus estudios de bachillerato, y escasos los que han terminado alguna carrera técnica, tecnológica y/o universitaria.

La mayoría de sus viviendas es de dos plantas, pertenece a los estratos 1 y 2, y están construidas sobre terrenos inestables y empinados o cerca de fuentes hídricas, lo que las inscribe como estructuras de alto riesgo, evidencian un proceso de urbanización discontinua y sin planeación, muchos de estos predios aún no están legalizados ante las autoridades correspondientes. En cada una de ellas viven en promedio cuatro personas, de las cuales solo una tiene ingresos regulares, generalmente por debajo de los \$600.000 mensuales, lo que traduce, condiciones de crianza, en el caso de los niños, de hacinamiento y pobreza.

Las familias poseen una estructura diversa en la que generalmente hay de 3 a 6 hijos, en el común de los casos son monoparentales y/o multigeneracionales, así que, tíos, abuelos, primos, hacen parte del mismo hogar y cumplen roles del padre o la madre faltante por razones como: muerte, abandono, desintegración familiar u ocupaciones del padre o madre.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



Ilustración 2. Familia multigeneracional- Representación familiar de Brayan, niño de preescolar 5 años. Colegio La Pastora. 6 de Mayo de 2015

Las problemáticas más sensibles identificadas en las familias, discurren en el orden de la escasez de recursos para solventar sus necesidad básicas: alimentación, transporte, servicios públicos, salud, educación y recreación; el uso y abuso de sustancias psicoactivas por parte de los padres de familia y jóvenes entre los 11 y los 20 años; y las relaciones conflictivas derivadas en violencias de todo tipo.

También hay tres casos al interior del grupo en que los padres están en la cárcel por robo o asesinato y un caso de un niño nacido y criado durante los cuatro primeros años en la cárcel.

En cuanto a espacios de esparcimiento para la familia, el barrio cuenta solo con una placa polideportiva cercana al colegio La Pastora que es frecuentada por un grupo de jóvenes que consumen sustancias psicoactivas en sus instalaciones; por lo demás, no



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

existen parques infantiles, jardines o espacios públicos de los que la comunidad del Vergel pueda disfrutar y, menos, para los niños menores de 6 años que están expuestos en todo momento a accidentes por la falta de andenes, presencia reiterada de escombros en las calles del barrio y una gran zona de basuras ubicada frente a la institución.

El castillo del saber - La corporación y la Institución

La corporación

La Institución Proyecto Colegio Creadores del Futuro, Establecimiento La Pastora, es administrada por la Corporación Educación Sin Fronteras, dicha corporación fue fundada en 1998 por un grupo de educadores quienes, pretendiendo fomentar el acceso a la educación, ponen en marcha proyectos para convivencia y cultura en beneficios de la comunidad a través de la educación. Forma parte de: FAONG (Federación Antioqueña de ONG), ASENOF (Asociación Nacional de Entidades de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano).

La Corporación hace presencia en varias instituciones de la periferia de la ciudad y características de alta vulnerabilidad, administrándolas bajo la modalidad de cobertura educativa; su visión, misión y objetivos están orientados al desarrollo de la convivencia en la educación básica y media, resaltando el énfasis de los proyectos en dichos aspectos.

Además, su política de mejoramiento continuo se enmarca en un sistema de gestión de la calidad la Norma NTC ISO 9001/2008, a partir de la cual se reconoce a los estudiantes y padres de familia como clientes, y a los procesos que se dan al interior de la institución como servicios educativos. Éstas características sugieren varias implicaciones para la investigación:



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

La Corporación, como la mayoría de instituciones que se ocupan de la educación pública en Medellín bajo la modalidad de cobertura, acude a

herramientas de gestión de calidad que deshumanizan los procesos pedagógicos, priorizando una mirada mercantilista y burocrática de la educación como se puede evidenciar en el siguiente registro del diario pedagógico:

... la maestra cooperadora (Elizabeth), dedicó la media jornada que estuve con el grupo a llenar formatos de seguimiento a proyectos y a ponerse al día en un sinnúmero de documentos que posiblemente le pediría un interventor de Secretaría de Educación que los visita cada mes. (7 de mayo de 2015)

De esta manera, el afán por cumplir con un sistema de calidad que aparentemente garantiza el cumplimiento de unos indicadores a las entidades estatales responsables de la contratación, descuida el seguimiento permanente a los procesos individuales de los niños y sepulta inevitablemente a los maestros en cantidades de formatos que no son retroalimentados por los organismos administrativos, convirtiéndose así en simples requisitos burocráticos que la institución cumple y que derivan en una enorme e infructuosa inversión de tiempo y esfuerzo que podría dedicarse al seguimiento de los niños y a planeaciones rigurosas, contextualizadas y diferenciadas.

La institución

El colegio La Pastora cuenta con cuatro plantas o niveles, tres oficinas con propósitos administrativos a la entrada, trece aulas de clase, una cancha deportiva central en la que se realizan los actos públicos y se ubican los estudiantes en los descansos hasta que suena el timbre, una sala de sistemas dotada con computadores y conexión a internet,



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

una sala de audiovisuales con un televisor de última generación, una tienda contigua a la cancha y un restaurante escolar en el sótano. Es un colegio pequeño encumbrado en un cerro, con una extensión aproximada de 3.600 mts², rodeado por una malla de dos metros de alto con alambres de púas en la parte superior; las instalaciones del colegio limitan con seis viviendas en la parte oriental, una cancha polideportiva en la parte occidental, al norte con la terminal de buses de Buenos Aires y el sur con una calle estrecha, bulliciosa y concurrida en la que convergen comerciantes y vecinos.



Ilustración 3. Cartelera ubicada en la entrada de la institución, frente al área administrativa. 6 de Mayo de 2015.

La institución cuenta con una planta de dieciocho profesores, dos directivos, dos secretarías, una persona de servicios generales, un vigilante, 620 estudiantes distribuidos en



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

CLEI nocturno.

25 grupos y tres jornadas escolares, una de 6:00 a.m a 12:30 p.m –preescolar y bachillerato, de 12:45 p.m a 6:00 p.m – primaria, y de 6:30 p.m a 10:00 p.m



Ilustración 4. Institución Educativa La Pastora. 6 de mayo de 2015.

Organización del PEI

El documento PEI (2013) de la institución, ofrece luces suficientes para determinar el escenario teórico y desde el deber ser que tiene la institución, sus expectativas y nortes formativos y académicos, fundamentales como punto de partida en la investigación.

El ideario

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

El ideario presentado en este documento, recoge los principales intereses

institucionales que, al igual que los documentos de la Corporación, están asociados a conceptos como producción, formación para el trabajo y mejoramiento de la calidad de vida; también se presenta como una institución abanderada de los procesos de participación ciudadana y convivencia, tanto así, que cada grupo debe realizar un proyecto y presentar evidencias durante el año escolar para mejorar algún aspecto enmarcado en estos conceptos. A primera vista, este panorama parece alentador, desde el reconocimiento institucional de la necesidad de articular al currículo la formación en ciudadanía y convivencia para conseguir los objetivos de la formación integral, que institucionalmente se plantean, así como la incidencia institucional en la transformación de la comunidad; lo cierto es que durante la práctica pedagógica, no se pudo establecer una relación de coherencia entre estos planteamientos y las estrategias, herramientas didácticas, proyectos y/o contenidos de clase al interior del aula de preescolar, al parecer la formación ciudadana en la institución se limita a la ejecución de los procesos de conducto regular establecidos en el manual de convivencia, a las sanciones que cada profesor decide implementar con los estudiantes que incumplen las normas y a las votaciones de gobierno escolar que se realizan a principio de año (de las cuales son excluidos los estudiantes de preescolar). Desde esta perspectiva, se infiere que los estudiantes de preescolar, no son reconocidos como reza el perfil estudiantil, sujetos activos, transformadores de su realidad y responsables de su aprendizaje, las evidencias aprehendidas durante la fase de observación sugieren algo diferente, los niños no son reconocidos como sujetos infantiles de derecho, con experiencia vital previa, con criterios, gustos y opiniones valiosas, con derecho a elegir un representante y ser sus veedores, a hacer parte de las decisiones que los afectan y a construir



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

colectivamente, normas que respondan a las necesidades específicas de convivencia del grupo o de la institución.

Lo pedagógico

La propuesta pedagógica específica para el grupo de preescolar persigue cinco objetivos fundamentales orientados a la educación integral de los niños; estos están direccionados al desarrollo de la creatividad, el aprendizaje, la motricidad, el crecimiento físico, cognitivo, sicomotriz, afectivo y espiritual, la formación en hábitos de alimentación, aseo, orden y la “motivación para la lectoescritura” desde experiencias de socialización pedagógica y “estrategias metodológicas acordes”, estos objetivos se integran a otros documentos oficiales como los Lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional para Preescolar que están orientados a desarrollar cuatro competencias a saber: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a vivir con los demás y aprender a ser; estas, articuladas a las dimensiones cognitiva, socio-afectiva, comunicativa, estética, corporal y ética. Según el PEI (2013), la asignación horaria para el trabajo de cada una de las dimensiones es de cuatro horas semanales.

Así pues, las maestras cooperadoras se ven en la tarea de establecer un engranaje entre los objetivos presentados por la ley general de educación 115 de 1994, los lineamientos curriculares de preescolar establecidos por el MEN (2011) y la malla curricular sugerida por la Secretaría de Educación de Medellín (2014) que establece temas generales a tratar por dimensiones en trimestres. Sin embargo, la planeación (en los casos



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

en los que hubo evidencia de ella) se realizó a la luz de una cartilla producida por la misma Corporación, con actividades psicomotrices y de reconocimiento de letras, sílabas y números; dejando de lado los demás contenidos y objetivos cognitivos, sociales y afectivos, y presuponiendo el concepto de lectura desde un nivel meramente instrumental y decodificador, asunto que deja desprovisto al proceso lector de cualquier vínculo de sentido, contextual y realmente significativo para los niños.

Según los planteamientos de este documento (PEI), que hace las veces de ruta pedagógica, el modelo seguido por la institución es de carácter holístico y está orientado a la consecución de los objetivos planteados anteriormente. Sin embargo, en la práctica, en el caso de preescolar, es evidente la existencia de una gran brecha entre estos planteamientos y la misma acción pedagógica, ya que las maestras cooperadoras no tienen en cuenta este referente a la hora de planear y ejecutar las clases. La planeación de los espacios de aprendizaje consiste, como se mencionó anteriormente, en una adecuación de la malla curricular al horario escolar, esto es, la recuperación de los temas que sugiere la Alcaldía de Medellín en la Malla para el desarrollo de las siete dimensiones, y el planteamiento de actividades individuales – casi todas de carácter psicomotriz- presentadas en la cartilla diseñada por la Corporación.

Lo anterior obedece a observaciones de clase de las primeras dos maestras cooperadoras, ya que en el caso de la tercera, no hubo evidencia de planeación de clase sino, la realización de numerosas actividades no planeadas, sin objetivos ni evaluación, como el ejercicio de repartir a los niños materiales como plastilina, tablas, pinturas y papeles para que “hicieran lo que quisieran” durante determinado tiempo mientras era hora de descanso.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Durante la primera parte de la jornada, la maestra cooperadora entregó a cada mesa plastilina y tablas para que “hicieran lo que quisieran” mientras llegaba la hora del restaurante, esas fueron las instrucciones al cabo las cuales se sentó en su escritorio, sacó dos carpetas de formatos de calidad y se dispuso a rellenarlos y ordenarlos para entregarlos al final de la jornada a coordinación. (Fragmento del diario pedagógico 1 de octubre de 2015).

Esta situación de carácter recurrente en el caso de la tercera maestra cooperadora conlleva varias implicaciones:

- Los aciertos conceptuales, metodológicos y didácticos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, la Secretaría de Educación de Medellín y la misma Corporación resultan infructuosos por su dependencia directa de la voluntad docente y los medios objetivos para su ejecución efectiva.
- Las condiciones laborales docentes, vinculadas a las exigencias de entidades tercerizadoras de la educación en el país, representan un detrimento a la calidad de vida del docente, que en este caso trabaja jornadas de nueve horas sin descanso, a pesar de la regulación nacional de entidades de control como las mismas secretarías de educación y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar respecto al acompañamiento de auxiliares de primera infancia en grupos superiores a veintidós estudiantes, la maestra cooperadora se encuentra sola al cuidado de treinta niños sin espacios para descansar, comer o ir al baño; sumado a esto, se encuentran las responsabilidades burocráticas mencionadas anteriormente de seguimiento de formatos, al igual que el registro de evidencias de participación en proyectos, elaboración de hojas de seguimiento por estudiante, decoración y aseo del aula de



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

clases, preparación de actos cívicos, reuniones de padres de familia, identificación y seguimiento de necesidades educativas especiales en los niños, y demás responsabilidades al interior de la institución.

- La omisión de la planeación en el grupo de preescolar presupone graves consecuencias a nivel cognitivo, motriz, social, ético y afectivo para cada uno de los niños del grupo, la ruptura de las rutinas de clase de los niños significa un desacomodamiento completo a sus actividades diarias, la pérdida de continuidad, disciplina, expectativas de aprendizaje y niveles de concentración, así como una apatía hacia las actividades académicas y la misma docente como puede notarse en el siguiente fragmento:

Durante el recreo varios niños se acercaron a pedirme prestados los libros, mientras los demás los hojeaban, Sara se aproxima y me dice que le gusta mucho cuando voy a estudiar con ellos, que la otra profesora no los quiere, le pregunto por qué dice eso y dice que les grita, los pone a dibujar cualquier cosa y se sienta a escribir en el cuaderno, traté de hacerle ver sus aspectos positivos pero parece que la relación está bastante fracturada y no hay acercamientos. (Fragmento de diario pedagógico 3 de septiembre de 2015)

- El ejercicio docente, sobre todo en la primera infancia, implica un compromiso férreo y permanente con el bienestar y el desarrollo de los niños por encima de cualquier otro requerimiento, la alteración de estas prioridades deriva en ausencias: de aprendizaje, de relaciones, de sentido, de vínculos afectivos que marcarán y determinarán para el resto de la vida las relaciones del niño con la escuela, los maestros, y el mundo académico; en otras palabras, la omisión de una formación de



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

calidad, planeada, pertinente, contextualizada y diferenciada constituye una abierta vulneración de los derechos fundamentales de los niños.

- El proceso de investigación, en términos de la ejecución de la secuencia didáctica, se vio alterado por esta situación en la fluctuación del comportamiento de los niños al verse enfrentados a rutinas de clase durante las actividades, y a su interrupción mientras estaban con la maestra cooperadora. Tal escenario implicó una mayor inversión de tiempo y esfuerzo, en la repetición de las rutinas, del que se tenía planeado inicialmente.

Una casita de caramelo: El aula de clases

El aula de clases del único grupo de preescolar se ubica en la primera planta de la institución, contiguo a un pequeño parque infantil en el que los niños juegan fútbol en el descanso. Tiene seis pequeñas mesas con cinco sillas cada una, un tablero grande, un televisor de última generación, una estantería para guardar maletas y loncheras, un teatro de títeres, un salón de materiales y un baño. Está completamente decorado con horario, letras, números, zona de exposición de trabajos infantiles y símbolos patrios. Es un espacio de aprendizaje agradable, colorido, que rescata los temas más importantes que la maestra considera, deben ser aprendidos y apreciados por los niños; también existe un bello reconocimiento al esfuerzo y el trabajo de los niños en clase, la exposición de sus trabajos a modo de galería, implica una alta valoración por parte de la maestra y una continua motivación para sus trabajos manuales cotidianos.

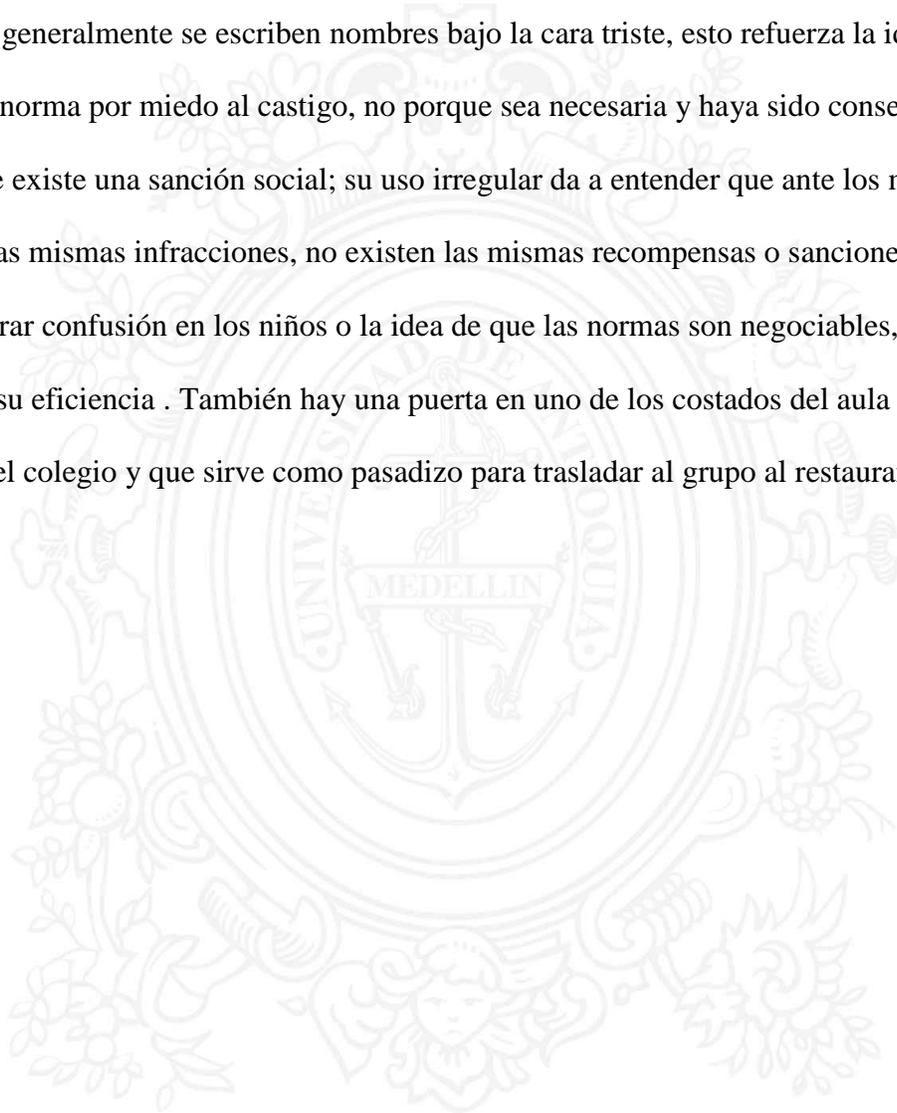
En el tablero se encuentra un instrumento de regulación, dos rostros de papel, uno feliz y uno, triste; debajo de cada uno, la maestra cooperadora escribe los nombre de “*los que se portan bien y mal*”, este instrumento de regulación conductual, de carácter público,



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

no se usa con regularidad, y cuando se usa adquiere un carácter punitivo, o sea, generalmente se escriben nombres bajo la cara triste, esto refuerza la idea de no infringir la norma por miedo al castigo, no porque sea necesaria y haya sido consensuada sino porque existe una sanción social; su uso irregular da a entender que ante los mismos aciertos o las mismas infracciones, no existen las mismas recompensas o sanciones, lo que puede generar confusión en los niños o la idea de que las normas son negociables, lo que disminuye su eficiencia . También hay una puerta en uno de los costados del aula que lleva al sótano del colegio y que sirve como pasadizo para trasladar al grupo al restaurante



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

escolar, ya que todos cuentan con el beneficio de refrigerio escolar que pretende garantizar la seguridad alimentaria de cada uno de ellos.

Ilustración 5. Aula de preescolar 1. 6 de mayo de 2015.



DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de E



Ilustración 6. Aula de preescolar 2. 6 de mayo de 2015.

El hada atareada: Elizabeth, La primera maestra cooperadora

Elizabeth es la primera de las tres acompañantes del proceso durante el año, la presencia irregular de una sola maestra en el grupo, se origina por dificultades de salud y administrativas, sorteadas por la corporación de enero a noviembre de 2015.

Es una mujer que decidió ser maestra por vocación, es licenciada en pedagogía infantil, tiene entre veinticinco y treinta años, tres años y medio de experiencia docente, seis meses de embarazo, energía, paciencia y dedicación inagotables, para enfrentar extenuantes jornadas laborales (de nueve horas) sin descanso, con la responsabilidad permanente de educar, alimentar y cuidar a los treinta niños, elaborar reportes institucionales asociados a los procesos de calidad del colegio, informar día a día a los



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

padres de familia sobre los avances y dificultades de sus hijos, decorar y mantener limpio el salón, realizar planeaciones y reportes de asistencia, vacunación y crecimiento de los niños.

La primera maestra cooperadora acompaña la investigación durante los primeros dos meses y medio, al término de los cuales es incapacitada por afecciones asociadas al estrés y a su estado de gestación; durante este lapso, se convierte en un referente pedagógico y didáctico fundamental para la planeación y evaluación de la secuencia didáctica y las actividades realizadas en clase; antes, durante y después de cada intervención, ofrece sugerencias y retroalimentaciones valiosas basadas en la experiencia, su profundo conocimiento del grupo y sus contextos familiares, siempre desde un enfoque propositivo, acertado y motivador, sobre todo en las acentuadas falencias iniciales de la maestra en formación a la hora de dar instrucciones al grupo y establecer rutinas de clase.

Ecos de rimas y cantos: Lisney, la segunda maestra cooperadora

La segunda maestra cooperadora, es licenciada en humanidades y lengua castellana, ha trabajado durante los últimos años en primaria y cuenta con una corta experiencia en el campo de la primera infancia, durante los veinte días de acompañamiento en el grupo y en el proceso de investigación, tuvo además la responsabilidad de trabajar con su grupo de cuarto de primaria en la jornada de la tarde, lo que implicó un esfuerzo adicional que finalmente afectó de forma notoria su salud, y tuvo que ser reemplazada por otra docente.

Durante su corta estadía en el grupo, y ante la preocupación de los padres por el cambio repentino de maestra y algunos comportamientos agresivos de los niños como respuesta al cambio, logró establecer niveles significativos de empatía y afectividad con el



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

grupo, propuso nuevas estrategias y nuevas rutinas que incluían algo hasta ahora desconocido para los niños: cantos, rondas y rimas; día por medio les enseñaba una canción que incluía gestos, movimientos de pies y manos; sus actividades, aunque se enmarcaban en la misma cartilla mencionada, eran planeadas, ordenadas bajo instrucciones precisas y a través de las rondas, las canciones y las rimas, logró un acercamiento a los niños desde la palabra poética, que los predispuso positivamente para el aprendizaje y lectura de este tipo de textos.

A partir de sus intervenciones y retroalimentaciones, se incluyeron espacios de canto, rima y ronda en las actividades realizadas en el marco de la secuencia didáctica, con resultados favorables en el grupo a nivel motriz, cognitivo y sobre todo, afectivo ya que pudo percibirse un incremento en los niveles de cohesión y empatía grupales en los meses siguientes.

Un jardín en claroscuro: Leydy, la tercera maestra cooperadora

Después de Lisney, llega en su reemplazo la profesora Leydy, tercera maestra cooperadora que acompaña la investigación durante el segundo y último semestre de la práctica. Leydy es una normalista con más de quince años de experiencia en grupos de preescolar y primaria, actualmente se encuentra culminando los estudios de licenciatura en pedagogía infantil y es vinculada por la corporación mientras se cumple la incapacidad y licencia de maternidad de Elizabeth.

A su llegada, un grupo numeroso de padres de familia se mostró molesto por el nuevo cambio de maestra y presentaron quejas ante la coordinación del colegio, además de mostrarse apáticos con Leydy frente a sus hijos; esta última eventualidad predispuso a los



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

niños, que también se mostraron distantes, agresivos y desobedientes durante

las primeras semanas de su llegada. Este inicio accidentado marcó la relación

con los niños durante el resto del semestre, con algunas fluctuaciones positivas durante este

lapso que obedecieron a la implementación de juegos con los niños al final del semestre y a

la organización de un torneo de fútbol en el que todos participaban como se puede percibir

en la siguiente imagen:



Ilustración 7. Juegos dirigidos por la tercera maestra cooperadora .Octubre de 2015.

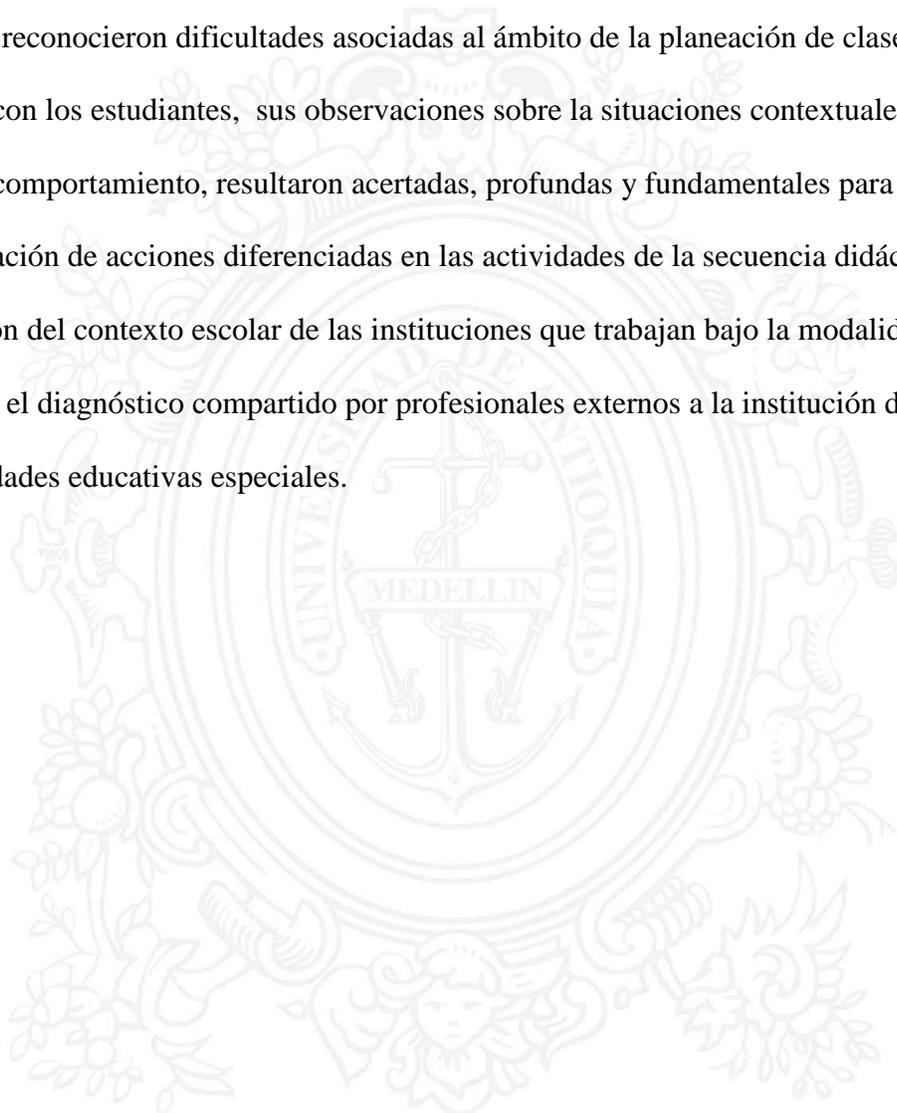
El acompañamiento al proceso de investigación, por parte de esta maestra se presentó en términos de un diálogo permanente sobre aspectos relacionados con la corporación, la institución, las familias, los niños y las estrategias de refuerzo al comportamiento, esperado por ella, que implementó durante los últimos meses en el grupo,



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

así como la retroalimentación de las planeaciones. Cabe señalar que, si bien se reconocieron dificultades asociadas al ámbito de la planeación de clases y relaciones con los estudiantes, sus observaciones sobre las situaciones contextuales de los niños y su comportamiento, resultaron acertadas, profundas y fundamentales para la implementación de acciones diferenciadas en las actividades de la secuencia didáctica, la comprensión del contexto escolar de las instituciones que trabajan bajo la modalidad de cobertura y el diagnóstico compartido por profesionales externos a la institución de un niño con necesidades educativas especiales.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Lectores ciudadanos

- **Hola, ¿tú vas a estudiar con nosotros?**

Brandon, niño de 5 años sonriendo.

(Recibimiento a la maestra en formación)



Ilustración 8. Grupo de Preescolar con la maestra en formación.

El grupo de preescolar está conformado por treinta estudiantes, veinticuatro niños y seis niñas de cinco años, que ingresaron a la institución en enero del presente año, cuyas familias viven cerca al colegio, y comparten las características mencionadas anteriormente. Según la primera maestra cooperadora, ninguno de ellos tiene necesidades educativas especiales – esta situación se reevalúa a finales del año escolar, cuando se diagnostica a uno de ellos con autismo leve- , o presenta un caso familiar de especial cuidado o tratamiento.

Aunque en algunos niños se detectan síntomas de desnutrición, la mayoría de ellos tiene el peso y talla apropiados para su edad.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

En términos generales, es un grupo de niños curiosos, atentos, cariñosos, sonrientes, creativos y vitales. Se identificaron dos líderes naturales – hombres-

que dinamizan las clases y actividades con preguntas y aportes; las relaciones al interior del grupo se pueden calificar como buenas, es notoria la cercanía y afecto entre la primera maestra cooperadora y los niños, y entre ellos, hay una relación de amistad y camaradería.

Durante la realización del diagnóstico, se detectó además de los aspectos a rastrear, que la mayoría de ellos es víctima de maltrato físico y psicológico por parte de sus padres y familiares, y que, lo naturalizan como hecho normal ante una mala conducta.

Me llevé, al igual que la maestra cooperadora, una gran sorpresa al preguntarles qué pasaba cuando nos comportábamos mal, uno a uno fueron respondiendo: --nos pegan, con la mano, con un cable, con una chancla...me pellizcan, a mí me pegan y me hacen arrodillar en un rincón de la sala con las manos arriba.

(Fragmento diario pedagógico. 7 de Mayo de 2015)

Durante la primera etapa de observación, tanto la primera maestra cooperadora como el orientador escolar y la coordinadora de sede afirmaron que en el grupo no había casos de especial tratamiento, situación que contrasta con la presentada en el fragmento. El hecho de asumir que las prácticas de violencia al interior de la familia a las que se ven expuestas los niños, son naturales y comunes y no implican acciones directas por parte de la Institución Educativa y la maestra, sugieren en primera instancia, que para los referentes institucionales, los ambientes de crianza violentos no afectan el desarrollo físico, social, afectivo y cognitivo de los niños ni sus derechos fundamentales; y también, que la Institución no tiene ningún tipo de responsabilidad social, civil o penal, frente a estos



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

hechos violentos. En episodios posteriores se percibió además que a nivel institucional, las violencias en el lenguaje son igualmente asumidas como naturales y son promovidas públicamente desde los propios maestros, por ejemplo en un acto cívico, el maestro que dirigía usó palabras denigrantes para referirse a los estudiantes de bachillerato, señalándolos de **estudiantes problema**, de **comportamiento animalesco**, **mimos y payasos**.

Mientras presenciaba la escena pensaba:
¿Qué tiene que pasar en la subjetividad de maestros y estudiantes para volvernos tan rudos y asumir que es la única forma válida y eficiente de comunicarnos?, ¿Cuál es el tono y las palabras que el maestro debe usar para llamar la atención en público?, ¿realmente estas intervenciones inciden en las conductas de los estudiantes?, ¿Qué tan efectivo sería usar una forma de comunicación con los estudiantes, más amable, más humana, menos violenta; cuando en sus hogares la palabra es agresiva, ruda, hiriente?

Ilustración 9. Fragmento diario del maestro 14 de mayo.

Pensar en una escuela y un maestro ajenos a dichas realidades familiares desde su reflexión y desde su acción, deriva en el olvido de su dimensión política, de su poder como entes transformadores de la sociedad. Cuando la escuela se orienta meramente al desarrollo



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

academista y no se concibe como parte de una colectividad superior, como

uno de los motores principales en el engranaje social, como referente de alta

incidencia en la comunidad y en la familia y como garante de los derechos fundamentales

de los niños y adolescentes, hace sin duda que su función social y política desaparezca.

Pero además, cuando la escuela se articula con las prácticas violentas de la familia, desde el

lenguaje, las promueve y reproduce, se transforma también en el mecanismo por excelencia

para la validación social de la violencia.

Los episodios de violencia intrafamiliar narrados por los niños, motivaron el diseño

de varias actividades en la secuencia didáctica, por ejemplo la visita imaginaria al *País de*

los adultos y la *Isla de los peliones*, el primer “lugar” facilitó el reconocimiento y rechazo

categoría de prácticas de crianza, castigos y acciones, por parte de los adultos que

vulneran los derechos de los niños y otros que son ejemplo de afectividad y buen trato; el

segundo escenario permitió la adquisición de habilidades de resolución pacífica y

concertada de conflictos en contextos escolares y familiares.

El diagnóstico se aplicó en tres momentos; el primero, orientado a determinar el

tema de interés general del grupo para la selección de cuentos, el segundo, diseñado para

identificar la familiaridad de los niños con la tipología textual y su nivel de comprensión

lectora, y el tercero, encaminado a evidenciar los niveles de formación en ciudadanía de los

niños en términos de responsabilidad frente a las decisiones y acciones propias, dilemas

morales, resolución de conflictos y trabajo en equipo.

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

En sus inicios estaba planeado ambiciosamente para ejecutarse en cuarenta y cinco minutos, máximo cincuenta, asignando quince para cada uno de los momentos e incluyendo saludo, instrucciones para la actividad y despedida.

Asentando el punto de partida

En el primer momento se realizó una votación pública, señalando el tema de preferencia de los niños para futuras lecturas de cuentos, en dicha votación se obtuvo un resultado que arrojó como ganador el tema de los animales con quince votos de los treinta posibles.



Ilustración 10. Recurso de votación para elección de textos 1.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



Ilustración 11. Recurso de votación para elección de textos 2.



Ilustración 12. Recurso de votación para elección de textos 3.

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

A continuación se procedió a indagar por las dos variables restantes con

sus respectivos indicadores a través de la lectura en voz alta de un cuento y la

organización colectiva de una secuencia de acciones en imágenes.

Textual						
Indicadores	Apropiación de secuencia de acciones en el cuento	Familiaridad con la tipología textual	Comprensión lectora 1: Identificación del tema en el cuento	Comprensión lectora 2: Identificación de secuencia de acciones – estructura-	Comprensión lectora 3: Identificación de personajes, lugares y tiempo en el cuento.	Comprensión lectora 4: Propuesta de otro final posible
Descripción	Se dividen en grupos de 4 niños y se les solicita construir colectivamente, de forma oral, un	Se anuncia la lectura en voz alta de un cuento con el propósito de determinar	Durante y después de la lectura se realizan preguntas indagando por el tema del	Después de la lectura, se entrega a cada grupo una secuencia de acciones en imágenes del cuento	Durante la lectura se realizan preguntas indagando por los personajes, lugares y tiempo de la historia.	Después de la lectura se motiva a los niños a proponer otro final posible



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

	cuento para rastrear la secuencia de acciones en la historia	ar la familiarid ad de los niños con la lectura en voz alta de este tipo de textos.	cuento leído.	para que las ordenen temporalme nte.		para el cuento.
--	---	---	------------------	---	--	--------------------

Formación ciudadana				
Indicadores	Formación ciudadana 1.	Formación ciudadana 2.	Formación ciudadana 3.	Formación ciudadana 4.
	Mis acciones afectan a los otros.	Mis acciones tienen consecuencias	Trabajo en equipo, hago propuestas, escucho y asumo un rol en el grupo	Resuelvo conflictos concertando con mis compañeros



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Descripción	Identificación			
	<p>de dilemas morales</p> <p>Antes de la lectura en voz alta, se entrega a cada niño una paleta de dos lados, en uno, tiene una cara feliz y en el otro, una triste. Se da la indicación de levantar la correspondiente cuando las acciones del personaje principal del cuento afecten</p>	<p>Durante la lectura en voz alta se realizan preguntas a cada grupo para indagar sobre la identificación de las consecuencias que tienen las acciones del personaje principal del cuento.</p>	<p>Después de la lectura, durante la organización de la secuencia de imágenes, se rastrea en cada grupo las habilidades de trabajo en grupo, escucha activa y roles específicos al interior del grupo.</p>	<p>Después de la lectura, durante la organización de la secuencia de imágenes, se rastrea en cada grupo las habilidades de resolución concertada de conflictos al verse enfrentados al problema de la ausencia de la imagen final de la historia.</p>



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

	a otros positiva o negativamente.			
--	---	--	--	--

Primeros resultados

Como se mencionó anteriormente, el diagnóstico estaba planeado para ejecutarse en cincuenta minutos, pero por razones de distracción de los niños, dificultades en la organización del grupo por la cantidad de estudiantes e instrucciones generalizadas carentes de detalles por parte de la maestra en formación, tardó más de dos horas; dicha actividad fue sistematizada en la siguiente rúbrica.

Se seleccionó la rúbrica como la herramienta de sistematización y seguimiento más pertinente para la verificación y reconocimiento de avances y dificultades durante el proceso de intervención, teniendo en cuenta los siguientes criterios específicos:

- Producción espontánea de narraciones orales (cuentos), ya que a través de ella se reconoce si los niños siguen una secuencia ordenada de acciones, respetando la estructura de esta tipología textual.
- Familiaridad con la tipología textual, que implica un acercamiento a prácticas dirigidas de lectura, de forma recurrente, desde propuestas didácticas diseñadas por la maestra en la escuela que permite un vínculo directo de los niños con las prácticas lectoras de textos literarios.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

- Comprensión lectora (1,2, 3 y 4), orientada al reconocimiento de aspectos como identificación de tema, estructura, personajes, tiempo, espacio y proposición de otros finales posibles en la historia, que permite el acercamiento a aspectos formales y estéticos de la obra literaria por parte de los niños.
- Formación ciudadana (1,2,3 y 4), direccionada a develar los niveles de desarrollo de la subjetividad del niño en cuanto al reconocimiento y conciencia de las normas, los dilemas morales, su relación con el otro y su lugar en la colectividad; esto implica rastrear si es consciente que sus acciones afectan positiva o negativamente a los otros, si percibe que dichas acciones tienen consecuencias sociales, si es capaz de trabajar en equipo, asumir un rol, proponer, escuchar y resolver conflictos de forma concertada en contextos cercanos y cotidianos.

Herramienta de sistematización y seguimiento

Variables	Desempeños			
	1	2	3	4
Producción espontánea de cuentos evidenciando apropiación de secuencia de acciones.	Ningún niño construye la historia a partir de una secuencia de acciones	Solo algunos niños construyen la historia a partir de una secuencia de acciones	La mitad de los niños construyen la historia a partir de una secuencia de acciones	La mayoría de los niños construyen la historia a partir de una secuencia de acciones



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Familiaridad con la tipología textual: Al anunciar la lectura de un cuento, los niños...	Se muestran indiferentes, no saben de qué se trata	Realizan algún tipo de preguntas o comentarios al respecto, identifican visualmente el cuento.	Se sientan, se disponen físicamente para la lectura en voz alta o para la lectura individual.	Comentan sobre otros cuentos leídos en casa o en la institución.
Comprensión lectora	Ningún niño sabe de qué se trata (identifica el tema)	Solo algunos niños saben de qué se trata (identifican el tema)	La mitad de los niños sabe de qué se trata (identifica el tema)	La mayoría de los niños sabe de qué se trata (identifica el tema)
	Ningún niño Identifica la secuencia de acciones (identifica la estructura)	Solo algunos niños identifican la secuencia de acciones (identifican la estructura)	La mitad de los niños Identifica la secuencia de acciones (identifica la estructura)	La mayoría de los niños Identifica la secuencia de acciones (identifica la estructura)



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

	Ningún niño identifica los personajes, lugares y tiempo	Algunos niños identifican los personajes, lugares y tiempo	La mitad de los niños identifica los personajes, lugares y tiempo	La mayoría de los niños identifica los personajes, lugares y tiempo
	Ningún niño propone otro final posible.	Algunos niños proponen otro final posible.	La mitad de los niños propone otro final posible.	La mayoría de los niños propone otro final posible.
Formación ciudadana 1 (Mis acciones afectan a los otros)	Ningún niño identifica los comportamiento s del personaje principal que afectan negativa y positivamente a los demás personajes	Algunos niños identifican los comportamiento s del personaje principal que afectan negativa y positivamente a los demás personajes	La mitad de los niños identifica los comportamiento s del personaje principal que afectan negativa y positivamente a los demás personajes	La mayoría de los niños identifica los comportamiento s del personaje principal que afectan negativa y positivamente a los demás personajes



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Formación ciudadana 2 (Mis acciones tienen consecuencias)	Ningún niño reconoce que las acciones del personaje principal de cuento tienen consecuencias y establece relaciones con situaciones de la vida cotidiana	Algunos niños reconocen que las acciones del personaje principal de cuento tienen consecuencias y establecen relaciones con situaciones de la vida cotidiana	La mitad de los niños reconoce que las acciones del personaje principal de cuento tienen consecuencias y establece relaciones con situaciones de la vida cotidiana	La mayoría de los niños reconoce que las acciones del personaje principal de cuento tienen consecuencias y establece relaciones con situaciones de la vida cotidiana.
Formación ciudadana 3 (Trabajo en equipo, hago propuestas, escucho y asumo un rol en el grupo)	Ningún niño trabaja en equipo, haciendo propuestas, escuchando respetuosament e a sus compañeros y	Algunos de los niños trabajan en equipo, haciendo propuestas, escucho respetuosament e a sus compañeros y	La mitad de los niños trabaja en equipo, haciendo propuestas, escucho respetuosament e a sus compañeros y	La mayoría de los niños trabaja en equipo, haciendo propuestas, escucho respetuosament e a sus compañeros y



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

	asumiendo un rol específico.	asumiendo un rol específico.	asumiendo un rol específico.	asumiendo un rol específico.
Formación ciudadana 4 (Resuelvo conflictos concertando con mis compañeros)	Ningún niño propone soluciones concertadas a la situación problemática descrita en el cuento.	Algunos de los niños proponen soluciones concertadas a la situación problemática descrita en el cuento.	La mitad de los niños propone soluciones concertadas a la situación problemática descrita en el cuento.	La mayoría de los niños propone soluciones concertadas a la situación problemática descrita en el cuento.

Así pues, el resultado del diagnóstico ofrece una línea de base sobre los aspectos a indagar explicados anteriormente a la que se hizo seguimiento a través de dos evaluaciones similares a lo largo de la intervención escolar, una en el mes de agosto y otra al finalizar el proceso.

Primeros datos encontrados

Los resultados encontrados por variable e indicador fueron los siguientes:

1 8 0 3

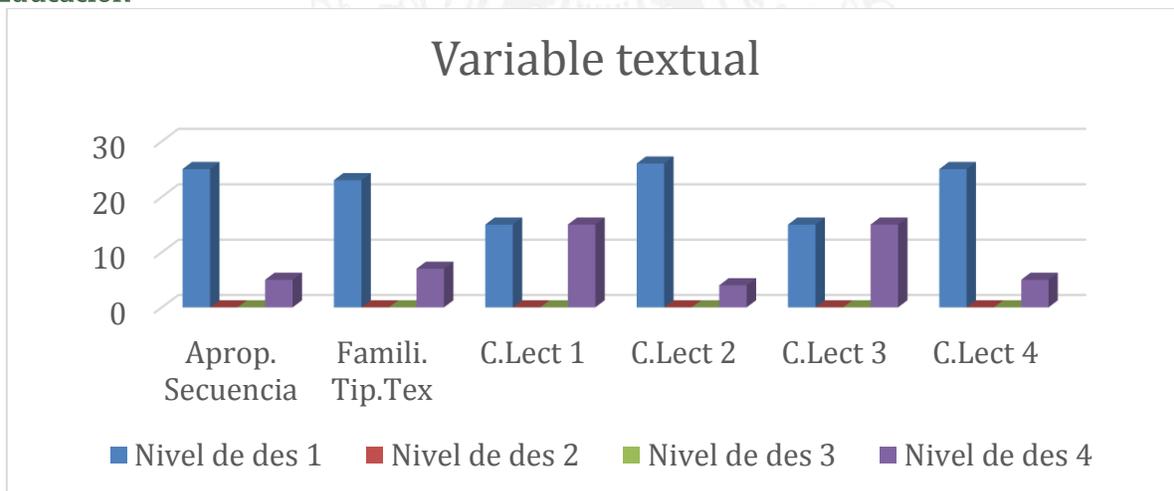


Ilustración 13. Resultados del diagnóstico variable textual.

Según los resultados presentados en el gráfico anterior se puede concluir que la mayoría de los niños no evidencia una apropiación de la secuencia de acciones en el cuento ni está familiarizado con la lectura individual o en voz alta de este tipo de textos. La mitad de ellos identifica el tema en el texto, la gran mayoría tiene dificultades a la hora de reconocer la estructura del cuento, la mitad de ellos identifica a los personajes, lugares y tiempo y una minoría se aventura a proponer un final diferente en la historia. Debido a la poca cercanía que tienen con los cuentos, tanto en casa, en el barrio, como en la institución, los estudiantes se encuentran distantes del discurso narrativo en cualquiera de sus formas (oral, escrita, gráfica), aunque es una práctica que potencia el desarrollo de sus habilidades lingüísticas, desarrolla su imaginación y creatividad, afianza los vínculos emocionales con sus padres o su maestra, y facilita la configuración axiológica del mundo que están conociendo; se encuentran al margen de ella.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Según la aplicación de la malla curricular que implementa la institución,

se privilegian otros aspectos de la lengua como el aprendizaje de vocales,

consonantes principales y escritura del nombre, sobre estrategias de lectura y producción de cuentos al interior del aula. Esto tal vez, por una concepción de tradicional de lectura asociada exclusivamente a la decodificación que omite los procesos cognitivos que le permiten al niño leer, significar, sentir y construir su mundo.

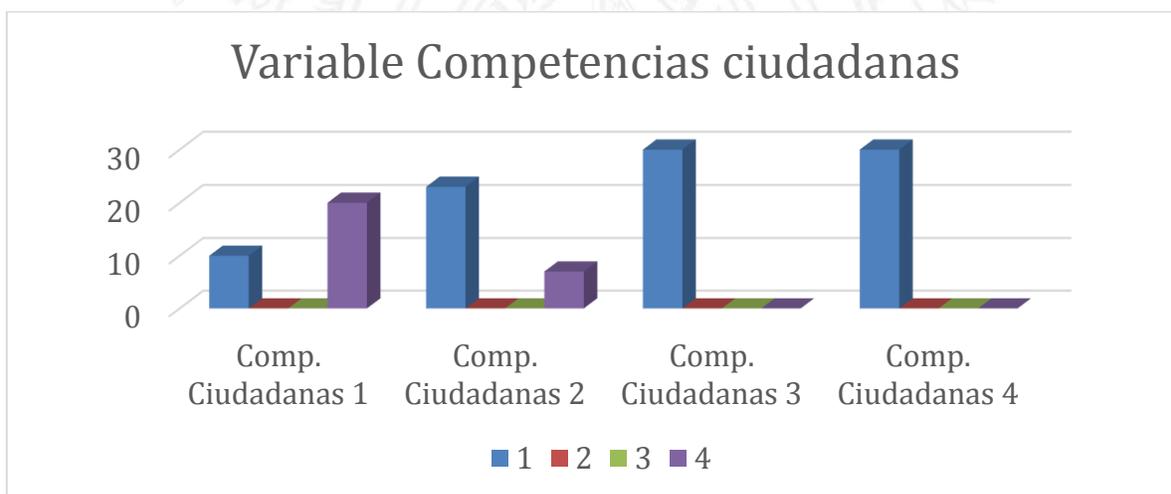


Ilustración 14. Resultados diagnóstico variable formación ciudadana.

Los resultados asociados a la variable de formación ciudadana evidencian que la mayoría de los estudiantes identifica que sus acciones afectan positiva o negativamente a los otros, pero no reconocen que tienen consecuencias sociales, ni evidencian condiciones positivas de trabajo en grupo, escucha activa, determinación de roles específicos o resolución concertada de conflictos. Lo anterior puede estar enmarcado en la apropiación de conceptos morales y pautas de conducta trabajados en el aula como contenidos descontextualizados, la exigencia irregular del cumplimiento de normas establecidas solo por la maestra, la ausencia de consecuencias sistemáticas para acciones positivas o negativas en el aula, permisividad y reproducción de un imaginario natural de ilegalidad



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

por parte de la familia y, en general, un descuido en el trabajo estratégico institucional de las dimensiones afectiva, ética y actitudinal.

Las implicaciones derivadas de los resultados anteriores sugieren sobre la variable de ciudadanía y la variable textual:

- Un posicionamiento sólido del deber ser del niño en el contexto escolar, desligado de actuaciones específicas que correspondan coherentemente a los preceptos ético y morales que, en teoría sí se reconocen.
- La ausencia de articulación respecto al consenso y aplicación de la norma entre niños, padres de familia, maestros e institución.
- La irregularidad en la reflexión y aplicación de estímulos y sanciones con los niños, frente a actuaciones positivas y negativas que afectan a toda la comunidad educativa.
- La ausencia de estrategias formativas específicas en la familia y la escuela que deriven en prácticas de resolución concertada de conflictos, desempeño de roles en equipos de trabajo, y creación de ambientes de aprendizaje de participación democrática.
- La falta de reconocimiento del niño en la primera infancia, como sujeto infantil de derecho, por parte de la comunidad educativa, invisibiliza su lugar como protagonista en la toma de decisiones grupales, individuales, la construcción colectiva, reflexión y aplicación de acuerdos de convivencia. Y, en el ámbito pedagógico y didáctico, lo asumen como depositario mudo de discursos preestablecidos por el adulto ajenos a él y a su contexto (PEI – Malla curricular – Planeaciones de clase); situación que distancia aún más a los niños de la reflexión y



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

participación, de lo que tienen que decir y proponer sobre su realidad escolar y familiar.

- La presuposición de que los niños en la primera infancia no leen, por parte de padres y maestros, omite las prácticas de significación y sensibilización estética que puedan resultar de un acercamiento pedagógico del niño al libro, y claro está, su influencia a nivel cognitivo y social.
- La ausencia de materiales de lectura, como libros álbum, en el salón de preescolar, sugiere el olvido institucional respecto a la importancia de la formación lectora y literaria en la primera infancia a partir de textos de calidad estética y semántica.
- El extrañamiento de los niños frente a prácticas de lectura y animación a la lectura formales (por su ausencia en contextos escolares y familiares), connota las dificultades en la ejecución de procesos de pensamiento asociados al reconocimiento de la estructura narrativa y planteamiento de indicios e hipótesis como lectores. Pero también, plantea la curiosidad y el deseo de conocer el libro álbum, ese objeto nuevo, como un factor positivo que sirve de factor motivacional para la ejecución de la propuesta.

En medio de la perspectiva dibujada desde los primeros días de observación y realización del diagnóstico, se establece una relación directa y pertinente entre los resultados obtenidos y la pregunta por la incidencia de la lectura de libros álbum en la formación ciudadana de los niños y niñas de preescolar; se infiere, desde una posición prospectiva, que a través de la sensibilización, acercamiento e implementación rigurosa de una secuencia didáctica que articule estrechamente la formación ciudadana a la lectura y análisis del contenido de un grupo de libros álbum, escogidos cuidadosamente,



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

se incrementarán tales resultados de forma significativa, partiendo de un cúmulo de supuestos éticos, pedagógicos y didácticos contextualizados a la realidad

hallada en la primera fase de la investigación. El establecimiento de tales supuestos parte de las siguientes ideas:

- La escuela es el escenario por excelencia para la concertación, seguimiento y cumplimiento de la norma en la primera infancia, así exista una distancia notoria con la aplicación de la misma en casa.
- La lectura, apropiación y el desarrollo de aptitudes estéticas frente al libro álbum exigen primero un proceso didáctico de sensibilización del niño frente al libro mediado por sus primeros cuidadores.
- El maestro de lengua castellana, como sujeto político, lector y académico se convierte en un referente fundamental que, frente al trabajo pedagógico con la primera infancia, ofrece una mirada valiosa de las relaciones: niño – lectura, formación inicial de lectores, desarrollo de procesos de significación en la primera infancia, estrategias de comprensión lectora, diseños didácticos para la sensibilización estética del niño en la primera infancia; y desde la perspectiva de la formación ciudadana, los incommensurables aportes, que desde el ámbito subjetivo puede hacer respecto a la construcción del deber ser del maestro, el estudiante, la escuela, la familia, la sociedad, y, claro está, su influencia en la acción pedagógica.

Con el propósito de incrementar los desempeños en los aspectos mencionados en el diagnóstico, se plantea un seguimiento continuo a los indicadores descritos a través de dos pruebas más a realizar a mediados y al finalizar la intervención; la proyección a la



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación
prueba.

segunda prueba se presenta a continuación con una meta de incremento de un 25% en los indicadores que se ubicaron por debajo del nivel 3 en la primera

Proyección a la segunda prueba en agosto

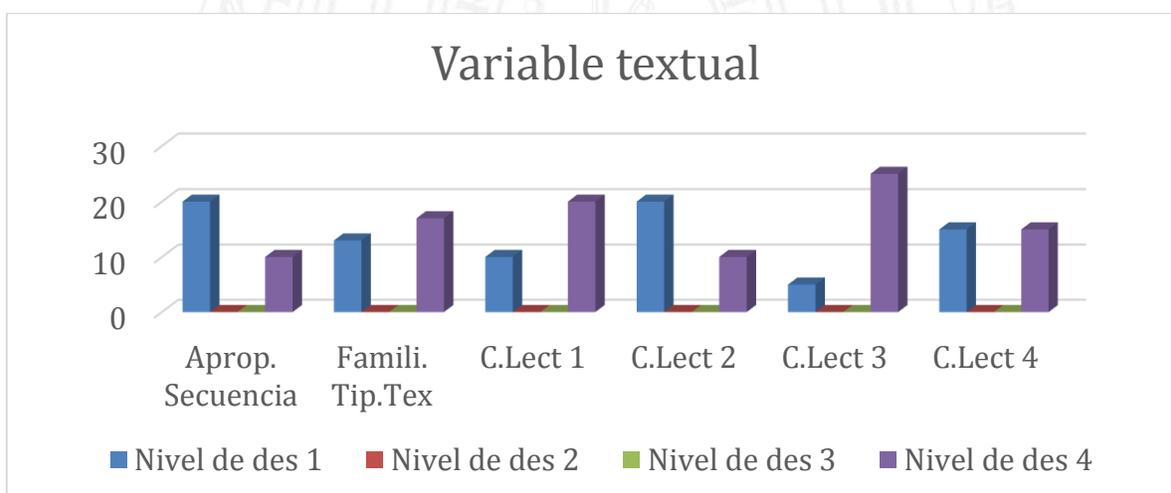


Ilustración 15. Proyección a la segunda prueba en agosto variable textual.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

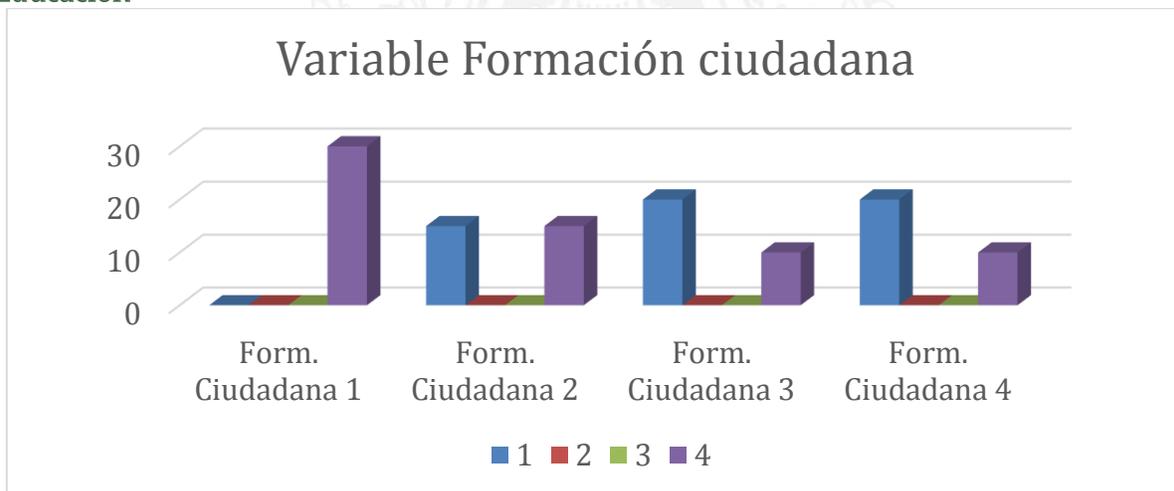


Ilustración 16. Proyección a la segunda prueba en agosto variable Formación ciudadana

De esta manera entonces, se planteó desde el inicio del proceso un seguimiento sistemático, en tres momentos a los mismos indicadores, para verificar el impacto de la intervención en el grupo, identificar constantes y aspectos didácticos a revisar.

El sueño que delinea el mapa

El germen de la pregunta por la incidencia de la lectura de libros álbum en la formación ciudadana de un grupo de niños de preescolar, deriva de una serie de reflexiones personales que obedecen al reconocimiento de tensiones de tipo pedagógico, social y político que me han asaltado durante los últimos años.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

En primer lugar, al evaluar la historia reciente de nuestro país, esa cuenta herencia de los últimos veinte años que escribió en la memoria colectiva rótulos como narcotráfico, masacres, desapariciones, guerra y corrupción, en otras palabras: muerte y deshumanización, fue inevitable preguntarme por el papel directo de la escuela y el maestro en la construcción de una sociedad, que a pesar de tan nefasto legado, sea capaz de desnaturalizar la violencia, la muerte y la ilegalidad, y moldee en colectividad unas condiciones éticas para vivir juntos, participar activamente de las decisiones que competen al ámbito público y contribuya al restablecimiento de las instituciones; todo esto, como resultado de las acciones y reflexiones conscientes del sujeto político, resultado de la triada dinámica: subjetividad, otredad y medio. Debo reconocer que estas palabras, pueden circunscribirse como lugar común por el sinnúmero de documentos legales, por ejemplo los PEI de las instituciones educativas, que tal vez las repitan. Sin embargo, ellas connotan algo más que el dibujo de una utopía de papel, contienen también un grito de inmensa inconformidad y desasosiego con la realidad cercana de la ciudad; esta, aunque indudablemente diferente de la de hace veinte años, aún conserva sus cimientos.

Pensar en hacer frente a toda una estructura axiológica fuertemente arraigada en la cultura desde el ejercicio pedagógico en la escuela parece una locura, porque ha sido reproducida casi sistemáticamente durante años por instituciones como la familia y el estado, afianzada por los medios de comunicación, replicada en el currículo oculto desde la misma escuela y avalada en los discursos y prácticas cotidianas de todos los actores sociales. Sí, parece una descabellada empresa que en principio no encontró muchos referentes alentadores más allá de las maravillosas apuestas del profesor Mockus en Bogotá, que sin duda sorprendieron por su alto impacto social, resultados contundentes en



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

formación ciudadana y el eco en la memoria del imperativo categórico por excelencia “LA VIDA ES SAGRADA”.

Al iniciar la búsqueda de la institución educativa en la que realizaría la práctica, tomé la decisión, producto de la convicción férrea de que nuestra más intrínseca formación ocurre en los primeros años de vida, de trabajar con la primera infancia, y al conocer el contexto específico donde incursionaría en la acción pedagógica, decidí orientar la investigación a los procesos de lectura y escritura, el desarrollo de la inteligencia emocional y la formación ciudadana en la primera infancia.

Después de varios días de reflexión y rastreo inicial de información sobre las variables elegidas, se llegó a la conclusión que era más pertinente para el contexto del grupo, trabajar sólo la lectura como práctica sociocultural, lo que facilitó el seguimiento de los niveles de impacto, y renunciar a las prácticas de escritura; la segunda renuncia, fue el desarrollo de la inteligencia emocional, entendida por fuera de la formación ciudadana, afortunadamente se encontró una línea conceptual de ciudadanía, que la incluía, lo que permitió la fusión de las dos variables.

Así pues, la pregunta de investigación fue el producto de varias mutaciones que obedecieron al contexto y a los intereses de investigación, de esta manera adquiere un valioso carácter dinámico y adaptativo que, sigue orientando el proceso sin adquirir características de camisa de fuerza.

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
ESTADO DEL ARTE

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

El camino ya recorrido: Algunos entramados y aportes conceptuales previos sobre lectura, libro álbum, ciudadanía y primera infancia

Volví a ver los árboles de mi niñez. Eran para mí como personas, tal la intimidad que nos unía. Estuve a punto de abrazar sus gruesos troncos que en mi infancia fueron jóvenes...

Una suave y tranquila nostalgia emana de la casa, la tierra, los dormitorios, el patio, mi “primer mundo”, el objeto de mi primera “lectura”.

Los textos, las palabras y las letras de esa primera lectura estaban encarnados en el canto de los pájaros, el trueno, los relámpagos, el agua lluvia creando charcos y arroyos, el movimiento de las ramas, el color del cielo en movimiento, las fragancias, mi miedo a los fantasmas, los sonidos que se acentúan en el profundo silencio de la noche... A medida que me familiarizaba con mi realidad y la comprendía, mis temores disminuían... descifrar la realidad fue algo que emergió con naturalidad de esa “lectura”.

Paulo Freire, (1970)

Volver a ver los árboles de la niñez, recordar los espacios y personas que nos acompañaron en los primeros privilegiados años en que descubrimos la vida, significa reconocer que eso que hoy somos, deviene de las primeras lecturas que hicimos del mundo, las primeras comprensiones, significaciones de la realidad que irremediablemente hicieron que poco a poco, nos despojáramos de los miedos y fantasmas que reinaban en la oscuridad de lo desconocido.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Esto representa una concepción de lectura distinta a la que

tradicionalmente hemos enfrentado, una más amplia y con más sentido,

estrechamente vinculada a nuestro ser desde los primeros años de vida, que nos da un lugar en la cultura y el mundo de los otros.

A continuación se expondrán los referentes conceptuales previos realizados por diversos maestros, académicos e investigadores, que representan el punto de partida teórico en términos de lectura en la primera infancia, libro álbum y formación ciudadana para el desarrollo de la presente investigación.

La compilación contenida aquí, responde a un trabajo de rastreo y sistematización de la información que busca articular las tres variables en el ámbito pedagógico y didáctico. A pesar del innumerable compendio de registros académicos existentes a nivel nacional e internacional, no fue posible hallar uno orientado al mismo problema de investigación que nos ocupa. No obstante, los textos presentados ofrecen luces suficientes y significativas para delimitar el paradigma conceptual de la investigación.

Entre dichos textos se encuentran compilaciones de experiencias significativas, ensayos académicos, resultados de programas institucionales de carácter nacional a nivel público y privado, conferencias, artículos académicos y resultados de investigaciones de carácter pedagógico; tales referentes ofrecen un panorama al estado actual de la investigación. Cabe aclarar que, si bien los trece registros alimentan la perspectiva de la investigación, son predominantes los textos de Yolanda Reyes, Evelio Cabrejo, Fanuel Hanán Díaz y el marco conceptual del Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Convivencia de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, para la delimitación de las variables que nos ocupan.

Las fuentes seleccionadas fueron las siguientes:

1. Dar de leer, lectura en la primera infancia de Nelson Fredy Pérez Galeano, Lina María Pulgarín Mejía, Paola Andrea Quintero Gómez, Sandra Nury Roldán Herrera y Luis Bernardo Yepes Osorio (2011), texto construido por la Caja de Compensación Comfenalco Antioquia.
2. Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela (2013) Compilación de ensayos sobre lectura y escritura en la escuela por Yolanda López, Leonardo de Jesús Muñoz, Darío Jaramillo Agudelo, Francisco Cajiao, Yolanda Reyes, Roberto Burgos Cantor, Fernando Urbina Rangel, Hugo Jamiroy Juagibioy; y compilación de siete entrevistas con expertos en pedagogía, bibliotecas escolares, el libro, la lectura y la escritura por Beatriz Elena Robledo, Mauricio Pérez Abril, Carmen Bravo, Irene Vasco, María Osorio, María Clemencia Venegas y Silvia Castrillón. Editado por el Ministerio de Educación Nacional.
3. Las Bibliotecas públicas y la primera infancia, resultados del programa de lectura con la primera infancia y la familia en la Red de Bibliotecas de Comfenalco Antioquia (2011) por Deisy Barbosa Moreno, Berto Esilio Martínez Martínez, Ana Carolina Montoya Montoya y Gloria María Rodríguez Santa María, texto construido por la Caja de Compensación Comfenalco Antioquia.
4. Memorias del Encuentro internacional de formación de lectores en la primera infancia (2012) por Evelio Cabrejo Parra, Yolanda Reyes y María Cristina Torrado.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

5. Lectura en la primera infancia, documento elaborado para CERLAC (2005)
por Yolanda Reyes.
6. La lectura comienza antes de los textos escritos, artículo académico de ACCES (2001) por Evelio Cabrejo Parra.
7. Lenguaje y construcción de la representación del otro en los niños y las niñas, ponencia presentada en el Seminario Internacional de la Cátedra UNESCO en desarrollo del niño, Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2007) por Evelio Cabrejo Parra.
8. La casa imaginaria: lectura y literatura en la primera infancia (2015) por Yolanda Reyes.
9. Mirando cuentos: Lo visible e invisible en las ilustraciones de la literatura infantil (2003) por Nuria Obiols Suari.
10. Leer y mirar el libro álbum: ¿Un género en construcción? (2007) por Fanuel Hanán Díaz
11. La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. Artículo de revista (2003) por Carlos Valerio Echavarría Grajales.
12. Educación significa: Educación para la ciudadanía democrática. Artículo de revista (2013) por Giovanna Carvajal Barrios.
13. Documento marco: Educación para la ciudadanía y la convivencia (2014) por Secretaría de educación distrital. Proyecto distrital de educación.

El primer texto es una compilación de ensayos académicos publicada en 2011 por COMFENALCO Antioquia, que define la importancia a nivel cognitivo, afectivo y social de la lectura en la primera infancia. Está presentada en los siguientes apartados:



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

- La lectura en la educación inicial: al
encuentro de la democracia extraviada

- Una cuna de palabras: Reflexiones sobre la animación a la lectura en la primera infancia
- Apuntes sobre la tradición oral en la formación de los primeros lectores
- Dar de leer: Selección de materiales de lectura en la primera infancia
- Leer en familia: El regalo más económico y maravilloso

La mencionada caja de compensación es una entidad público-privada pionera en proyectos de animación y promoción de la lectura en la primera infancia en Colombia, situación poco común en el panorama nacional, que si bien se ha volcado, en términos de políticas públicas para la atención a la primera infancia, no se han articulado proyectos de lectura a nivel de las instituciones educativas, y dichas iniciativas públicas han caído generalmente en un asistencialismo de carácter meramente alimentario. Así pues, es loable la iniciativa de la caja de compensación que pretende responder a las necesidades de la primera infancia en términos de formación lectora y fomentar la reflexión académica entorno a dichos procesos, articulado los contextos escolares y familiares.

En lo referido a los procesos formativos ciudadanos que devienen de la lectura en la primera infancia, el texto ofrece, aunque de forma general, interesantes afirmaciones sobre el ejercicio de la democracia y la participación de los niños como meta formativa de los procesos lectores; al respecto afirma Luis Bernardo Yepes:

Desde sus primeros años de vida, los niños deberán ser advertidos e interiorizado su derecho perpetuo a participar en los destinos de su entorno; de esta manera se ejercitará en una práctica donde poco a poco, descubrirá que es



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

p.19)

posible, siempre y cuando tengo la preparación, participar en los destinos de su barrio, su ciudad, su departamento, su país y hasta el rumbo del mundo. (2011,

Se encuentra entonces, una mirada protagónica en el niño como sujeto político, que en la medida que descubre su realidad, se apropia y participa de los destinos que la cambiarán, esto fundamentalmente, significa el reconocimiento de la voz del niño como sujeto infantil, punto determinante a la hora de pensar una ciudadanía formada desde la cuna a través de la palabra literaria.

Respecto a la función de las lecturas literarias en la primera infancia, se encuentra un particular punto de vista de Luis Bernardo Yepes, asociado a la adquisición de herramientas conductuales de carácter mimético por parte de los niños, así lo afirma:

La literatura les muestra los distintos modos de comportarse del ser humano y las situaciones deplorables o jubilosas que pueden vivir de acuerdo con los distintos modos de proceder, proporcionándole herramientas cognitivas para resolver problemas cuando estos se presenten. (2011, p.34)

La lectura de textos literarios, como práctica sociocultural que define y construye permanentemente lo humano en términos de relaciones, se transforma en una herramienta para la vida que debe ser proporcionada por los primeros cuidadores, padres y maestros a través de estrategias como la animación a la lectura, tal cual lo afirma Sandra Roldán:

La animación a la lectura en la primera infancia es entonces una valiosa herramienta para enriquecer el desarrollo del lenguaje, para favorecer la



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

exploración de las posibilidades que la palabra en todas sus manifestaciones, ofrece al niño para construirse y construir el mundo. (2011, p.46)

De esta manera, la lectura adquiere un valor fundacional del mundo del niño, será a través de ella que él reconozca y configure, cognitiva y semánticamente, un universo que a partir del mismo lenguaje, se amplía exponencialmente durante toda su vida, y que determinará su ser como sujeto en el mundo.

El segundo texto, reúne las principales concepciones contemporáneas de lectura en Colombia, en la voz de un grupo representativo de maestros, académicos y escritores que discurren sobre este proceso de significación y su relación con la escuela y el papel del maestro.

Al hablar de las innumerables dificultades que se presentan al interior de la escuela asociadas a los procesos de lectura, es necesario indagar por la importancia de los vínculos emocionales que existen (y que son formados desde la primera infancia) entre los estudiantes, los libros y los maestros; cuál es el papel de éste último en la formación lectora y cuál es la influencia de los primeros cuidadores (padres) en la adquisición del primer legado literario del niño. Al respecto, Yolanda López, maestra de lenguaje colombiana, ganadora del premio Compartir al maestro, asevera:

No sirve de nada llenar de libros los estantes de las bibliotecas escolares, esto no garantiza que los estudiantes vayan a ser mejores lectores ni que se les estimule el gusto por la lectura. La promoción de la lectura desde la escuela debe hacerse a partir de una experiencia personal, es decir, quien promocióne la lectura, quien sea mediador entre el texto y el lector en estos espacios debe ser



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

alguien que tenga una experiencia de lectura enriquecedora con la que pueda contagiar a sus estudiantes, que entienda que los niños llegan a la escuela con un cierto patrimonio literario que les ha sido transmitido de manera oral por familiares y que tiene su soporte en el ritmo, en las formas, en la música, en el juego. (2013, p.16)

A pesar de que en muchos casos se asume como lugar común, el maestro mediador que encuentra placer en lo que lee, que puede *contagiar* a sus estudiantes de dicho disfrute y motivación, y que parte, reconoce y valora la herencia lingüística y literaria con la que el niño llega a la escuela, configura un pilar sin el cual es imposible pensar la escuela como escenario para la formación de lectores y como posteriormente lo explica la misma maestra, para la formación de ciudadanos:

... en el campo del lenguaje, he tenido varias satisfacciones en proyectos en los que **la lectura y la escritura** juegan un importante papel, sobre todo porque he entendido que leer y escribir, como lo dice Emilia Ferreiro, **son “construcciones sociales” indispensables para la adquisición de ciudadanía**. Y esa ciudadanía no es posible ejercerla con individuos que aún no alcanzan un nivel de lectura y escritura satisfactorio. **Se necesitan individuos conscientes de sus derechos, individuos críticos y reflexivos, que sean lectores autónomos y escritores autónomos. El desafío que tenemos los maestros en esta nueva era es de una responsabilidad social y política de incalculables dimensiones.** (2013, p.17)

Es pertinente reconocer también en este texto, las perspectivas que tienen sus autores sobre la función de la lectura y su conceptualización, ya que dibujan claramente la fractura entre la concepción tradicional decodificadora y funcionalista, y la concepción



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

actual orientada a las prácticas socioculturales y de significación que ha marcado un paradigma teórico con Colombia en los últimos diez años.

Francisco Cajiao es uno de los maestros colombianos, de formación filosófica, quien se ha preocupado por articular este nuevo paradigma a las prácticas pedagógicas al interior de las aulas, propone:

Tal vez no haya mejor definición de lo que significa leer que el esfuerzo permanente por resolver acertijos o, mejor todavía, develar misterios.

Un texto escrito, un mapa, una baraja de naipes o un gráfico estadístico comienzan a significar algo cuando disponemos de una clave que nos permite descifrarlos para descubrir lo que nos quieren decir.

La gente acude a los adivinos que saben leer las líneas de la mano. Los astrónomos leen las estrellas. Los ingenieros constructores leen los planos que han diseñado otros. Los músicos leen partituras. Los niños pequeños leen los gestos que hacen sus padres.

La vida entera de un ser humano depende de su capacidad de leer todos los signos que le permiten saber quién es, cómo lo ven los demás, lo que necesita, los peligros que lo amenazan, lo que piensan los demás, la forma como deben proceder en cada situación. Para desplazarse por una ciudad es necesario estar

leyendo todo el tiempo mapas, placas con el nombre de las calles, letreros que anuncian el nombre de negocios y restaurantes. Cuando dos personas se encuentran tienen que leer lo que cada uno dice, la forma cómo lo dice, la expresión del cuerpo de quien habla, el tono de la voz, el acento particular de su vocalización.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Saber leer, entonces, no es solamente un ejercicio de asignar sonidos a unas letras para armar palabras que luego estructuran frases. Esta es sólo una clave inicial que abre una rendija al inmenso horizonte de posibilidades que se esconden detrás del garabateo ordenado en líneas más o menos irregulares sobre una hoja de papel.

Leer es un ejercicio continuo. En muchos casos se aprende de manera espontánea, porque desde el nacimiento se está en contacto con signos que aprendemos a descifrar de la mano de los padres, los hermanos y los parientes. Pero hay otros signos más difíciles de comprender para descifrar lo que contienen los múltiples lenguajes que usamos los seres humanos.

Para todo esto hay claves que deben aprenderse, mecanismos que ayudan a descifrar sus contenidos ocultos, preguntas que se deben hacer a esos textos que siempre tratan de ocultar su verdadero significado o su intención más profunda.

(2013, p. 54-55)

Son estos mecanismos, los que delimitan las fronteras y posibilidades didácticas del maestro de lengua castellana, ya que se traducirán en puertas diseñadas por el maestro para la comprensión, para la adquisición de ese significado profundo y las asociaciones que pueda establecer el estudiante con el mundo que ya conoce; en otras palabras, encontramos aquí, uno de los principales retos didácticos para la aproximación del niño a la literatura.

Para el desarrollo de la investigación, fue fundamental en términos de reflexión para el diseño de la secuencia didáctica, concebir la lectura como práctica sociocultural de desciframiento continuo de la realidad, a la que están expuestos los niños desde su



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

por descifrar.

nacimiento, lo que los convierte en sujetos lectores con una experiencia vital
previa valiosa, llena de signos aprehendidos que dibujan el horizonte de otros

Pero, ¿por qué necesitamos literatura en nuestras aulas?, ¿cómo podemos a través de
ella, advertir desde pequeños el mundo de los otros? Estas son algunas de las
preocupaciones de la profesora Yolanda Reyes en el ensayo titulado La sustancia oculta de
los cuentos, contenido en el segundo texto, veamos sus argumentos:

**Necesitamos literatura porque la experiencia de los demás nos ayuda entender
cómo lo hicieron otros, para emprender la antigua tarea del “conócete a ti
mismo” y “conoce a los demás” y para abrir las puertas al Reino de la
Posibilidad, pero no como una “Posibilidad” ingenua o fantasiosa, sino como
esa mezcla incierta entre lo dado y lo que está por construir, por inventar.**

**... El reto fundamental de un maestro es dar de leer y acompañar a sus
alumnos a leer, creando a la vez, un clima de introspección y unas condiciones
de diálogo para que, alrededor de cada texto, puedan tejerse las voces, las
experiencias y las particularidades de cada niño, de cada niña, de cada joven
de carne y hueso, con su nombre y con su historia.**

**... Un maestro de literatura, es por encima de todo, una voz que cuenta, una
mano que inventa palacios y arquitecturas imposibles: alguien que abre
puertas prohibidas y que traza caminos entre el alma de los libros y el alma de
los lectores. Y para hacer su trabajo, no debe olvidar que, más allá de maestro es
también un ser humano, con zonas de luz y sombra; con una vida secreta y una casa
de palabras que tiene su propia historia. (2013, p.68-69)**



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Es evidente pues, que en la práctica pedagógica articuladora de la lectura de textos literarios en la primera infancia, juegan muchos actores, que implícitamente condicionan o direccionan ideológica y axiológicamente al niño; esto es, en el entramado de subjetividades, el vórtice que es el aula, convergen y se fusionan los intereses y convicciones que ya traen los niños de la familia, los que como producto de su historia y formación, trae también el maestro y, los que soslayadamente sugiere el texto literario como producto estético íntimamente ligado a las predisposiciones éticas y políticas de su autor.

A este nivel, los vínculos emocionales de los niños y de reconocimiento de sus contextos en los libros álbum leídos durante los dos semestres de práctica, se pudieron reconocer desde sus expresiones espontáneas orales y propuestas dirigidas de expresión gráfica como los dibujos, práctica preferida por el grupo como medio creativo en el que “escribieron” sus propuestas, predilecciones y sueños desde su realidad inmediata como se puede ver en el siguiente caso; para Sara su libro favorito, de los leídos durante la secuencia didáctica, fue *¡Demasiado tímida!* de Chistine Naumann (2010), que cuenta la historia de una niña con dificultades para hacer amigos en la escuela a causa de su timidez, el reconocimiento de su propia historia en la vida de la protagonista, dejó mella en su experiencia como lectora, además de ofrecerle algunas estrategias sencillas para acercarse poco a poco a sus compañeros de clase, hacer algunas amigas y atreverse paulatinamente a expresarse en público, decir lo que piensa, lo que siente, lo que le gusta y lo que no, un gran avance para una pequeña que inicialmente no hablaba con sus compañeros ni con la maestra.

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



Ilustración 17. Producción gráfica de "El cuento que más me gustó"

El tercer texto expone un modelo de experiencias significativas de lectura en la primera infancia teniendo como escenario la biblioteca pública, ellas representan un abanico de posibilidades de formación de familias y niños por fuera de las instituciones educativas, se toman como referencia significativa por las valiosas recomendaciones para la creación y ejecución de programas de promoción y animación de lectura en la primera infancia que pueden ser adecuados al contexto escolar, propuestas de actividades antes, durante y después de la lectura, y aclaraciones conceptuales referidas a la promoción y animación de la lectura como las siguientes:



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Cuando se habla de Promoción de lectura se hace referencia a cualquier acción o conjunto de acciones dirigidas a acercar a un individuo y/o comunidad a la lectura elevándola a un nivel superior de uso y gusto; de tal forma que sea asumida como una herramienta indispensable en el ejercicio pleno de la condición vital y civil, y cuando se habla de Animación a la lectura incluimos todas aquellas acciones dirigidas a crear vínculos entre un material de lectura y un individuo y/o grupo. (2011,p .59)

Las actividades de promoción y animación a la lectura incluidas en la secuencia didáctica, como herramientas indispensables para el alcance de los objetivos de investigación y la consolidación vínculos fuertes entre lectores y libros, tuvieron alcances insospechados, no sólo en los aportes de las variables textual y ciudadanía, sino además en la petición expresa de tener materiales de lectura propios, que les regalen libros y que les lean, como se puede observar en el siguiente video:

[Ver anexo video 1](#)

El cuarto texto, es una selección de tres conferencias, que en el caso de la investigación son fundamentales en sus planteamientos y propuestas teóricas, dictadas en el marco del Encuentro internacional de formación de lectores en la primera infancia, realizado en Bogotá en 2012.

Los tres aportes en las voces de Evelio Cabrejo, Yolanda Reyes y María Cristina Torrado, dilucidan los procesos de lectura en la primera infancia desde: La conformación cognitiva y psíquica del sujeto infantil desde la lectura, la conformación simbólica y



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

acceso a la lectura.

semántica del sujeto infantil a partir de la lectura, y la construcción de ciudadanía a partir de la eliminación de las fronteras de la inequidad en el

La propuesta de la conformación cognitiva y psíquica del sujeto infantil desde la lectura en palabras de Cabrejo, consiste entre otras cosas, en incluir prácticas de lectura en voz alta en la cotidianidad del niño:

La lectura compartida con los niños alimenta los procesos de adquisición del lenguaje, contribuyendo de manera espontánea a la construcción de un “léxico mental”.

Los niños que viven las prácticas de lectura en voz alta desde la primera infancia devienen sedientos de historias y saben que ellas están contenidas en los libros; descubren que los textos contienen significados y que las imágenes (alusivas o no) acompañan a los objetos designados. Muchas de las percepciones del léxico mental infantil aparecen en los textos leídos en voz alta, lo que lleva a un diálogo entre las concepciones mentales del niño y el contenido de las historias.

Estas prácticas contribuyen de manera considerable en muchos aspectos del desarrollo infantil temprano, preparan a los niños para la vida escolar y generan lectores antes de aprender a leer y escribir formalmente, lo cual es una de las finalidades fundamentales de la lectura en la primera infancia. (2012, p.21)

La influencia de en la conformación de ese léxico mental, se planeó desde las mismas estrategias antes, durante y después que acompañaron cada una de las propuestas de lectura



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

en voz alta, individual y colectiva, el diseño de las preguntas, la preparación de sinónimos, ejemplos reconocibles y situaciones hipotéticas paralelas al texto literario, permitieron el aprendizaje de nuevas palabras, incrementaron las descripciones minuciosas de las imágenes, el reconocimiento de indicios en ellas, la aparición de preguntas sobre el significado de palabras desconocidas para ellos y su uso en otros contextos.

Por otra parte, Yolanda Reyes adiciona los componentes simbólico y semántico a los presentados por el investigador Evelio Cabrejo, insistiendo por su parte, en reconocer la tensión entre la concepción tradicional de lectura y la alternativa que se presentó en las páginas anteriores:

...hablamos de operaciones mentales, de procesos psíquicos con los que no llegan los niños a la escuela. Porque muchas veces hablamos de lectura en el sentido de la decodificación alfabética y estos procesos de ir y venir, de nombrar la ausencia como decía Evelio Cabrejo, son los que se desarrollan cuando el lenguaje va más allá de lo fáctico.

Tenemos derecho a la lectura para operar con símbolos, para encontrarnos con los que están lejos y cerca; para pensar, organizar, planear; para saber lo que sentimos y aprender en igualdad de condiciones durante el resto de la vida; para saber quiénes somos, quiénes son los otros, para inventar nuestras historias, para crear y cambiar el mundo.

Es muy importante reiterar en lo dicho por Evelio Cabrejo, **no hablamos de decodificación, ni de adelantar las letras, hablamos de una cultura que hace**



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

que los niños quieran saber, quieran decir, quieran hacerse preguntas

(2012, p.24)

Leer, toma entonces dimensiones de **cultura** y de **derecho** fundamental de los niños en la primera infancia, y son los adultos, padres, maestros, primeros cuidadores, los encargados de salvaguardar dicho derecho y reproducir la mencionada cultura que explica la profesora Yolanda Reyes. Para la investigación, asumir como base conceptual esta nueva mirada al proceso lector implicó la deconstrucción paulatina del imaginario que tenían estudiantes y maestras cooperadoras bajo el cual los niños en primera infancia no leen, que además está implícito en los documentos institucionales y la implementación curricular de la lectura en el aula. El proceso fue arduo y sinuoso, partió de un escenario en el que los niños no eran reconocidos institucional, familiar y personalmente como lectores – sujetos con experiencias previas, capaces de indagar y aprehender significados de su mundo, hasta que ellos mismos se reconocían como lectores, pedían espontáneamente los libros durante el recreo y se ofrecían a compartir su lectura con otros como se puede ver en la siguiente imagen en la que Juan José y Matías indagan, describen, explican, construyen hipótesis, reconocen la secuencia de acciones, encuentran indicios y establecen relaciones con temas asociados al cuento, hacen pausas para comentar sobre momentos y situaciones que los hicieron enojar mucho, el cuento que leen es *Fernando furioso* de Hiawin Oran y Satoshi Kitamura (1989).

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



Ilustración 18. Estudiantes leyendo el libro álbum "Fernando Furioso"

Es menester conocer el tercer punto de vista, referido a la construcción de ciudadanía a partir de la eliminación de las fronteras de la inequidad en el acceso a la lectura propuesto por María Cristina Torrado, profesora de la Universidad Nacional Sede Bogotá y directora del Observatorio nacional de infancia. Desde su perspectiva, los procesos de lectura y escritura representan condiciones para la inclusión de los niños y su ejercicio de la ciudadanía. En sus últimas investigaciones, logró identificar algunos criterios como el nivel de educación de los padres, la localización de la vivienda, la región del país



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

en la que se ubican, la presencia y número de hijos son los principales factores que determinan los niveles de desigualdad de los niños colombianos en la primera infancia, que representan un 15% de la población.

En este contexto, ¿por qué leer con los más pequeños? por vinculación afectiva, promoción del desarrollo, lenguaje, imaginación, visión de mundo, como han mencionado otros panelistas. **Cuando los niños y niñas pequeños tienen acceso en espacios públicos a los libros, al lenguaje, al arte, a la música, estamos potenciando la construcción del sentido de lo público, del sentido de aquello que es de todos, que no le pertenece a nadie.**

Por lo anterior, hablo de **ciudadanía social desde los primeros años**, porque a través de prácticas como las que hemos escuchado hoy desde la política nacional, hacemos efectivos derechos económicos, sociales y culturales de los niños, promovemos su derecho al juego y a participar en actividades artísticas y culturales. Cuando los niños encuentran adultos sensibles a estas experiencias, se cambian un poco las relaciones de autoridad y negación del niño, en un escenario donde las opiniones de los niños y las niñas son válidas y donde seguramente se viven y se respetan valores democráticos como la equidad, el respeto y la convivencia. (2012, p. 25-26)

La formación ciudadana desde la primera infancia, a partir de la lectura, debe partir entonces del reconocimiento de la ciudadanía social de los niños, que implica la garantía de todos sus derechos fundamentales y la eliminación completa de las condiciones de desigualdad en la que se encuentra gran parte de ellos en nuestro país, tal objetivo, debe



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

mediano y largo plazo.

responder a acciones académicas, jurídicas, pedagógicas y sociales de todos los actores del país, traducidas en políticas públicas con continuidad e impacto a

El quinto texto reseñado, es un documento base elaborado por Yolanda Reyes para CERLAC en el año (2005), condensa los planteamientos sociales, políticos y científicos sobre los cuales apoyar una política pública de lectura en la primera infancia; esto incluye el reconocimiento de derechos a los sujetos infantiles, la implementación de prácticas de lectura y escritura como motores del desarrollo cognitivo, emocional y social; y las relaciones entre lenguaje y pensamiento establecidas a partir de la lectura.

Los planteamientos de Reyes aluden a un cambio en el paradigma político de la concepción de la infancia a partir de un enfoque de derechos que presupone la formación de ciudadanos deliberantes y críticos, por lo que el ejercicio de formación lectora supera la práctica alfabetizadora. Según la profesora Yolanda, el reconocimiento de la lectura y la escritura como derechos, se conecta con las premisas sobre el desarrollo temprano, pues está demostrado que los dispositivos para facilitar las competencias en lectura y escritura también están enraizados en los primeros años y se relacionan con el desarrollo de la capacidad comunicativa –verbal y no verbal– obedeciendo a los mismos presupuestos sobre la plasticidad cerebral. En el campo que nos ocupa, las investigaciones coinciden en señalar cómo el progreso del lenguaje y su interrelación con el pensamiento dependen de los estímulos recibidos desde la primera infancia y, en ese sentido, los estudios señalan que ya a la edad de 36 meses, existen diferencias importantes entre los niños que han contado con un entorno propicio para la comunicación. En el caso del grupo intervenido, la construcción



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

de dicho entorno se presentó en el contexto escolar, durante la realización de la secuencia didáctica cuando los niños ya alcanzaban los cinco y seis años.

El anterior es quizás, el planteamiento teórico más importante que enmarca el desarrollo de dos de las variables de la investigación: lectura en la primera infancia y formación ciudadana; así pues, delimita de forma prospectiva, un prometedor porvenir para las prácticas pedagógicas de lectura en la primera infancia, que tendrían resultados positivos en el desarrollo de los niveles de comprensión lectora y apreciación literaria de ciudadanos íntegros formados en participación, prácticas democráticas críticas, propositivas, reflexivas sobre su ser y empáticas y conciliadoras con el otro.

El sexto texto, es un artículo académico presentado por Evelio Cabrejo Parra en 2001, que expone el proceso síquico del sujeto desde el vientre materno, la conformación de su identidad y el reconocimiento del otro a partir de la significación devenida de la concepción de lectura que se ha venido presentando a lo largo de estas páginas:

... el acto de **la lectura está en el origen de la actividad del pensamiento**. Es la ontogénesis del pensamiento porque el sentido, una especie de objetivo del espíritu, no está completo. Hay que construirlo a partir de las informaciones que se reciben.

El acto de lectura interviene en la lectura que el sujeto hace de las informaciones que recibe y le sirven para movilizar su actividad síquica. Por este medio llega a construir un sentido, y esta es una de las finalidades de la actividad síquica en general. (2001, p. 13)

Asumir al sujeto como construcción permanente y cambiante que depende de los otros y se afirma en la propia reflexión y la relación semántica con el mundo y la cultura



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

circundante, pone al sujeto infantil, al niño, en el centro de la praxis y la reflexión pedagógica del maestro de lengua castellana, ya que es el mismo lenguaje el que lo inscribe en el mundo y determina el sinfín de relaciones que éste tendrá en la cultura; el mismo Cabrejo lo explica mejor en una ponencia presentada en la Cátedra UNESCO Bogotá 2007 (texto número siete), titulada Lenguaje y construcción de la representación del otro en los niños y las niñas, en ella afirma que el otro es una inscripción simbólica en el espíritu que no se encuentra en la naturaleza, que se construye en relación con los que acompañan al bebé. Su propuesta se centra en el concepto de construcción como destino del sujeto humano, allí interviene la cultura como ente regulador a nivel lingüístico y establece al lenguaje como principal herramienta de reconocimiento de la psiquis del otro.

Aquí pues se consolida y define el papel y aportes del maestro de lengua castellana en el ejercicio pedagógico con la primera infancia; estamos llamados, junto con los padres e instituciones educativas a ofrecer propuestas de carácter afectivo, pedagógico y didáctico a través de las cuales, el lenguaje se consolide como ese dispositivo de reconocimiento recíproco de síquis en el niño abocado a dar sentido a su espacio y a inscribirse en el de los otros desde la sujeción a los parámetros que cada cultura ha delimitado.

Las dinámicas de descubrimiento y reconocimiento del otro durante la primera infancia fueron aspectos determinantes para reflexionar y promover desde las actividades de clase, esa conciencia y valoración de la existencia de otros en el universo de los niños,

El octavo texto, La casa imaginaria: lectura y literatura en la primera infancia (2015) de Yolanda Reyes, es una publicación académica que recoge el producto de la investigación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

documental, pedagógica, y las propuestas conceptuales que la Licenciada en

Ciencias de la Educación, ha realizado durante 27 años en el centro

Espantapájaros taller, del cual es su fundadora y directora. Este referente, obligado diría yo para todos los maestros en formación y en ejercicio de lengua castellana, presenta delicadamente la urdimbre teórica en cuanto al desarrollo cognitivo y afectivo de los niños desde el vientre materno hasta los seis años y las influencias directas de la lectura y escritura primaria en dicho desarrollo, al tiempo que se teje el corpus de experiencias valiosas con los niños visitantes de Espantapájaros; si bien este lugar no representa a la escuela como tal, si se erige como un escenario formativo alternativo para padres, maestros, niños y amantes de la lectura y literatura en general. Los capítulos exponen secuencialmente las etapas de desarrollo, centrándose principalmente en los tres primeros años de vida, y haciendo énfasis en la construcción del concepto de escritura como proceso de creación sujeto a contextos y a actores que se significan recíprocamente.

La profesora Yolanda, afirma que los capítulos de este libro trazan un itinerario de los primeros años de la formación lectora, para ubicar, para ubicar desde los primeros años de la perspectiva amplia de nuestra relación con el lenguaje, el lugar de la literatura y su estrecha conexión con las preguntas y las necesidades de los niños.

Además de exponer generosamente sus disquisiciones sobre lectura, escritura, didáctica de la literatura en la primera infancia, rol del maestro, la enseñanza de la literatura y sus asociados, la profesora Yolanda Reyes propone una especie de canon valioso de literatura infantil para cada etapa de desarrollo, que sin duda, fue una brújula para el ejercicio didáctico propuesto en la investigación.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

El noveno texto, llamado *Mirando cuentos: Lo visible e invisible en las*

ilustraciones de la literatura infantil (2003) de Nuria Obiols Suari, es la

publicación de una tesis doctoral que ofrece un nutrido trabajo documental de carácter

historiográfico sobre las ilustraciones en la literatura infantil desde el siglo XVII hasta

nuestra década, además de un riguroso análisis y exposición técnica sobre las ilustraciones

y algunas reflexiones sobre la histórica relación Ilustración – literatura infantil – moraleja.

Los conceptos de este texto, tenidos en cuenta en la investigación responden a los intereses

de indagar por las relaciones existentes entre ilustración y texto, reconocer los vínculos de

paralelismo, cuando ambos códigos presentan la misma información, interdependencia,

cuando se necesitan recíprocamente para develar el significado, o de contradicción, cuando

presentan información contradictoria o diferente. Igualmente, esta publicación reconoce los

aportes de la ilustración al desarrollo cognitivo de quien se enfrenta a ella, como la

activación de la imaginación, el desarrollo de la creatividad, el favorecimiento de la

educación o acercamiento estético; además, presenta con detalle, los procesos de

percepción en el niño a nivel cognitivo y físico. Esta referencia dio luces conceptuales

básicas para la comprensión de los procesos mencionados anteriormente y algunos criterios

de selección de textos, relacionados con la etapa específica de desarrollo de los niños.

El décimo texto, de Fanuel Hanán Díaz Leer y *mirar el libro álbum: ¿Un género en construcción?* (2007) es el producto de una investigación realizada en la Internationale

Jugendbibliothek de Alemania que compendia un recorrido por las diferentes perspectivas y debates que se han establecido alrededor del concepto de infancia, producción editorial para

niños y en la evolución de un género llamado el libro álbum.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Los principales aportes de la investigación realizada por el venezolano

Fanuel Díaz al presente trabajo, se inscriben el ámbito conceptual de lo que entendemos por libro álbum, sus características, su relación con el arte, el marco que delimita las unidades de significación del libro álbum y la descripción de los procesos de percepción del lector (en términos físico – cognitivos) cuando se enfrenta a este tipo de textos.

Este nuevo género editorial en construcción (el libro álbum), es definido por Fanuel Díaz como un libro donde intervienen imágenes, textos y diseño gráfico. No todos los libros ilustrados para niños entran dentro de esta categoría. En realidad, existen muy pocos libros álbum en el sentido estricto del concepto. El libro álbum se reconoce porque las imágenes ocupan un espacio muy importante en la superficie de la página; ellas denominan el espacio visual. También se reconoce porque existe un diálogo entre el texto y las ilustraciones, o lo que puede llamarse una interconexión de códigos.

Para Fanuel Díaz, la principal unidad de significación presente en los libros álbum es la imagen, los indicios como capas de significación, y la construcción de dicha significación es la lectura.

La lectura más fértil es aquella que llena los vacíos que cada libro, cada texto y cada imagen nos ofrecen. **La lectura es un proceso de reconstrucción, de completar vacíos, de llenar silencios.**

Las imágenes no escapan a este poder de significación. Las más poderosas son aquellas que interpretan el texto. No aquellas que lo traducen o lo traicionan. (2007, p. 113)



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Se propone entonces una concepción de lectura que trasgrede a la

tradicional articulando de forma simultánea los códigos que antes se

consideraban separados:

De forma paulatina y silenciosa el libro álbum ha propiciado una verdadera revolución en la manera como se concibe tradicionalmente la lectura, sobrepasando esa tiránica dirección lineal que el código alfabético impone. Pero además, el libro álbum involucra al lector en una relación dinámica para construir parte del sentido que propone ese triunvirato entre texto, imágenes y soporte físico, como nunca antes lo había hecho el libro. (2007, p. 160)

Durante la realización de las actividades propuestas en clase, el libro álbum fue la herramienta para seducir el ojo de los niños, para involucrarlos genuinamente en la tarea reconstructiva de llenar, de la mano de las estrategias planeadas y ejecutadas por la maestra en formación y por los demás niños, los vacíos del texto.

El onceavo texto: La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral, es un artículo de revista publicado en 2003 en el que Carlos Valerio Echavarría Grajales propone una mirada a la escuela que trasciende sus metas académicas y la centra como lugar de reflexión y formación del estudiante como ser ético, preparado para asumirse en una sociedad democrática.

La apuesta fundamental se puede reconocer en el siguiente fragmento:

La escuela en su acción formativa y socializadora deberá responder a los retos actuales de la necesidad de construir una sociedad plural, democrática, incluyente, equitativa; en términos de Bárcena y Melich (1997), una escuela que



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

conciba su práctica educativa como acontecimiento ético que, superando los marcos conceptuales que pretenden dejarla bajo el dominio de la mera planificación tecnológica, en donde lo único que cuenta son los logros y los resultados educativos medibles a corto plazo, que se espera que los alumnos alcancen después de un período de tiempo, centre también su reflexión en el ser humano que educa, su historia, sus relaciones vitales, su aquí, su ahora y sus circunstancias, es decir, una escuela que desde su quehacer pedagógico lea la necesidades humanas requeridas para vivir la equidad, la inclusión y el reconocimiento de la diferencia, condiciones necesarias para la configuración de una sociedad democrática. (2003, p. 4)

La escuela entonces, se concibe en la investigación como el escenario ético de acciones formativas específicas, pensadas desde el currículo y articuladas a todas las acciones pedagógicas que se dan en los escenarios académicos y los informales para dar respuesta a las necesidades de los niños; si bien este panorama se encuentra más en el campo ideal que en el real como se mencionó en el apartado de contextualización, en el caso de la institución educativa, sí fue de vital importancia demarcarlo como horizonte para identificar las prácticas que, desde la comunidad educativa no respondían a estos valores, y tomar acciones y reflexiones desde el aula que marcaran un precedente frente a ellas.

El décimo segundo texto titulado Educación significa: Educación para la ciudadanía democrática, es un artículo de revista publicado en 2013 y escrito por Giovanna Carvajal



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Barrios en el que se expone la concepción de ciudadanía como una simbiosis entre el sujeto, la otredad y el medio, y las relaciones entre estos tres factores

desde un deber ser formado en la escuela; del interior de estas relaciones subyacen las nominadas *capacidades del ciudadano*, como el conjunto de habilidades sociales y conocimientos que todas las personas podemos y debemos poner en práctica para relacionarnos con los demás y con nuestro entorno de modo justo, equitativo y solidario.

Entre dichas capacidades, se define entre las más importantes:

La imaginación narrativa es la tercera capacidad del ciudadano del mundo y el tercer componente de la formación para la ciudadanía democrática. Es definido por Martha Nussbaum (2010) como la «**capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona**» (p. 132), **de interpretar con inteligencia su relato y de comprender los sentimientos, los deseos y las expectativas involucrados en él.**

Para desarrollar la capacidad de sentir un interés genuino por los demás, según Nussbaum es necesario «reconocer que el control absoluto no es posible ni beneficioso y que el mundo es un espacio en el que todos tenemos debilidades y, por lo tanto, necesitamos apoyarnos mutuamente. **Esto supone la capacidad de concebir el mundo como un lugar en el que uno no está solo, un lugar en el que hay otras personas con sus propias vidas y necesidades, y con el derecho de intentar satisfacerlas**» El rol protagónico que Martha Nussbaum le asigna al arte y a las humanidades se explica precisamente por cuanto ellas favorecen «un tipo de formación participativa que [activa y mejora] la capacidad de ver el mundo a través de los ojos de otro ser humano» (2013, p. 82-83)



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

... el arte tiene la doble función de cultivar la capacidad de juego y de empatía en forma general, y desvelar los «puntos ciegos» específicos de cada cultura, y esto tiene un valor extraordinario en la formación para el ejercicio de la ciudadanía democrática (2013, p.83)

En el grupo de preescolar, la construcción de la identidad, el encuentro con el otro, con los otros,

El décimo tercer texto es el Documento marco del proyecto Educación para la ciudadanía y la convivencia (2014) elaborado por la Secretaría de educación distrital de Bogotá, en él se propone una perspectiva de educación para la ciudadanía del mismo enfoque que el texto anterior:

La visión de la SED comparte el principio de integralidad de la educación ciudadana propuesto por el programa de Competencias ciudadanas del MEN (Chaux, Lleras, & Velásquez, 2004) al considerar que tanto las propuestas pedagógicas como los objetivos pedagógicos de la educación para la ciudadanía han de desarrollarse desde todas las áreas de la institución educativa, incluidas las áreas tradicionalmente consideradas académicas. (2014, p. 7)

Identificándose con los enfoques alternativos, la propuesta de la SED reconoce la ciudadanía como dinámica y contextualizada social, espacial y cronológicamente, y entiende que el ciudadano y la ciudadana se definen por su papel activo en la sociedad, por su capacidad de participar de sus transformaciones y de incidir en el destino colectivo. Ésta es entonces, una ciudadanía en relación con el Estado y los derechos que debe garantizar, pero también una ciudadanía que trasciende al Estado, que es asociada con el



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

sentido amplio de la sociedad política; donde las comunidades humanas están unidas mediante valores e ideales que les conceden un carácter intrínsecamente político (Hann, 1996).

Es decir, **una ciudadanía en relación con los ‘otros’**, con quienes convivimos diariamente, con quienes establecemos pautas de relacionamiento e imaginamos un nosotros y nosotras que motiva nuestro actuar colectivo, transformando y definiendo nuestra realidad. Uno y otro ámbito de la ciudadanía –**con el Estado, con los ‘otros’**-, son políticos en tanto su transformación se determina por las relaciones de poder entre los miembros de la sociedad. En este sentido la visión de la SED sobre la ciudadanía se encuentra reflejada en la definición propuesta por Herman Van Gusteren, quien considera la ciudadanía como “una práctica conflictiva vinculada al poder, que refleja las luchas acerca de quienes podrán decir qué, en el proceso de definir cuáles son los problemas sociales comunes y cómo serán abordados” (Van Gusteren, 1978).

Al vincular la ciudadanía con la construcción colectiva de nuestra realidad, la SED considera la ‘esfera pública’ como el escenario donde se materializa de forma visible y compartida la ciudadanía. (2014, p. 13)

Después de presentar y reconocer los diversos aportes que en términos conceptuales, investigativos y pedagógicos, que ofrecen los textos mencionados anteriormente como panorama general de investigación, se pueden establecer las siguientes constantes y tendencias asociadas a las variables del proyecto:

Lectura en la primera infancia



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

- El ser humano lee desde su periodo gestacional y es sujeto de lecturas y significaciones desde esta etapa, que determinarán su identidad y relaciones con los otros y el medio.
- De los procesos de lectura literaria en la primera infancia, depende en gran medida, el desarrollo de la sensibilidad estética de del niño y el vínculo emocional que establece con la literatura para el resto de su vida.
- Los espacios de lectura literaria en la primera infancia, contribuyen significativamente al desarrollo de la subjetividad, los procesos de pensamiento y el reconocimiento de marcos éticos y morales de la cultura.

Libro ilustrado y libro álbum

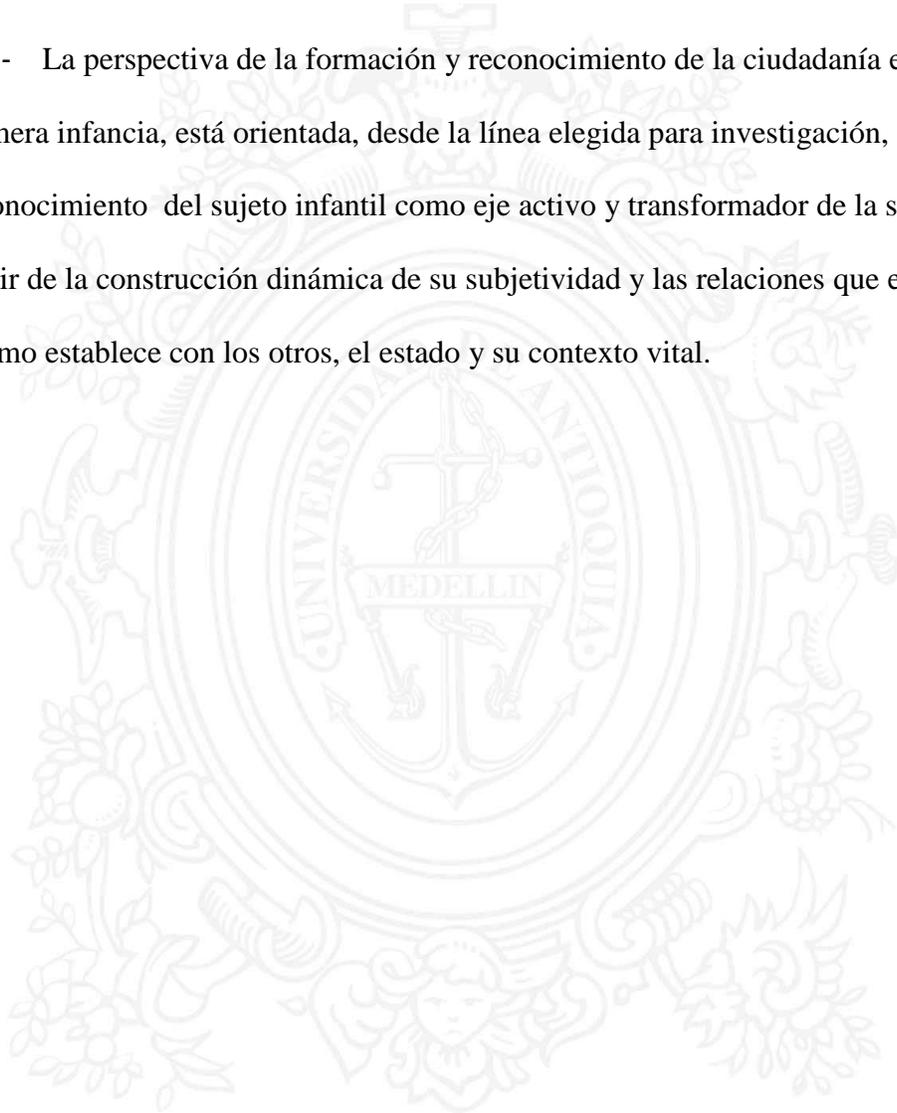
- El libro álbum es un género propio de la contemporaneidad, que integra aspectos heredados de la cinematografía, el diseño gráfico, el arte, desde el punto de vista plástico, y la literatura. Este elemento editorial que ofrece una interdependencia de códigos, representa una herramienta didáctica para el acercamiento y valoración de la literatura desde la primera infancia, además de sugerir unos contextos éticos valiosos que pueden ser discutidos con los niños al interior del aula.
- Por su estructura y composición de sistemas de significación, el libro álbum ofrece el predominio de la imagen como instrumento de representación protagónico, lo que implica, desde la configuración de la percepción, el desarrollo de procesos de pensamiento como la predicción, la observación, la clasificación, la inferencia, la creación, la comprobación de hipótesis siguiendo indicios, la descripción, la secuenciación; orientados desde la ejecución de estrategias de comprensión lectora diseñadas por el maestro.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Formación ciudadana

Facultad de Educación - La perspectiva de la formación y reconocimiento de la ciudadanía en la primera infancia, está orientada, desde la línea elegida para investigación, al reconocimiento del sujeto infantil como eje activo y transformador de la sociedad, a partir de la construcción dinámica de su subjetividad y las relaciones que este mismo establece con los otros, el estado y su contexto vital.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

METODOLOGÍA

Trazando el itinerario en el mapa

..Es desde la práctica, entendida como síntesis de pensamiento y acción, donde se puede realizar una reflexión sistemática y un análisis profundo que desemboque en la formulación de nuevos constructos teóricos. Por lo tanto, la producción de conocimiento efectuado por los docentes implicados en el proceso pedagógico, es lo que va a permitir la aprehensión profunda de la compleja y cambiante realidad educativa...

(Enríquez 2004 p. 3).

Es necesario ahora, hablar del papel preponderante de la metodología en la investigación, ya que es este tópico, el eje transversal que determina la ruta investigativa. A continuación se presentará a modo de exposición, una síntesis conceptual del método, sus fines, características y fases; y la sinergia suscitada entre estos planeamientos y la ejecución de la investigación, o sea, las motivaciones que subyacen de la elección del método, éste como engranaje funcional para abordar el problema de investigación y como brújula en el diseño de los instrumentos de recolección de datos.

El método elegido para la realización de la investigación es el de investigación acción, propio de las ciencias sociales, de enfoque participativo en educación.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Según Colmenares (2008), esta metodología tiene sus orígenes en el siglo XX, durante la década de los cuarenta. Uno de sus principales teóricos, Kurt Lewin, la propuso como una opción alternativa frente a la unicidad metodológica predominante, con el uso del método científico en las investigaciones desarrolladas en el campo de las ciencias sociales; dicho autor afirmaba que mediante la Investigación Acción (IA) se podían lograr, de forma compartida, avances de carácter teórico y transformaciones sociales, y además, conseguir conocimiento práctico y teórico de manera simultánea. La IA se ha venido orientando hacia dos tendencias principales: la sociológica, propuesta por el colombiano Orlando Fals Borda, que la denominó Investigación Acción Participativa, orientada sobre todo al trabajo comunitario, y los movimientos sociales surgidos en las clases menos favorecidas, y la tendencia educativa acentuada en Europa durante los años sesenta, cuyos principales representantes fueron John Elliot, Wilfred Carr, Stephen Kemmis, Lawrence Stenhouse y Robin Mac Taggart.

En el contexto colombiano, la IAP, herencia de Fals Borda, ha consolidado la variable de Investigación Acción en el Aula, cuyo escenario está relacionado con las complejas situaciones que se vivencian en el ámbito educativo, desde las perspectivas de los actores socialmente involucrados, quienes activando procesos de reflexión y autocrítica sobre su quehacer en el aula, logran mejoras, cambios y transformaciones profundas en sus prácticas. Esta herramienta, se torna entonces invaluable para los maestros investigadores que son a la vez, investigadores y objetos de la investigación.

La Investigación Acción en el Aula, presenta un modelo para abordar una realidad por estudiar a través de fases orientadas al análisis, recolección de información, conceptualización, planeación, ejecución y evaluación que garantizan las condiciones



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

sistemáticas, rigurosas, críticas y legítimamente científicas de la investigación.

A estas características, se suma la participación activa de los protagonistas del estudio, junto a los procesos de reflexión crítica y su interés por promover las transformaciones sociales, haciendo que estos se involucren, conozcan, interpreten y transformen la realidad que están estudiando.

Este paradigma de investigación, que según (Álvarez Gayou, 2003) tiene como fin aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales, se considera entonces, como el más pertinente y efectivo para llevar a cabo la investigación, ya que permite desarrollar el proceso de forma dinámica articulando a los actores, investigador e investigados, así como sus reflexiones, a la transformación de la realidad educativa, que en caso particular se orienta a la formación ciudadana en la primera infancia a partir de la realización de una secuencia didáctica que tiene, como eje transversal, la lectura de libros álbum.

A continuación se presentan algunas herramientas de recolección y sistematización de datos propias de la metodología descrita usadas en la investigación; estas son:
Diagnóstico, entrevista a la maestra cooperadora, fotografías, videos, diario del maestro, encuesta a padres de familia y secuencia didáctica.

Diagnóstico

Establecimiento de línea de entrada

OBJETIVO:

Rastrear:

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

1. Identificación de temas de interés para la selección textual
2. Familiaridad con los cuentos y comprensión lectora.
3. Evidencia de competencias ciudadanas

- **Apertura:** Saludo e introducción a la actividad diagnóstica ¿qué vamos a hacer y para qué?
- **Identificación de temas de interés para la selección textual:** Se presentarán tres imágenes en el tablero, representando los temas a elegir por el grupo: Animales, niños y monstruos.
- Posteriormente se le entregará a cada niño un stiker (carita feliz) para que lo pegue sobre la imagen del tema de su elección, explicando la importancia de votar y tomar decisiones.
- Luego se cuentan las caritas felices (votos) y se declara un tema como ganador.

1. Vota por el tema de los cuentos que te gustaría leer

A. Animales

B. Monstruos

C. Historias de otros niños

Práctica guiada

- Después, se reunirán en grupos de cuatro niños e inventarán oralmente un cuento con el tema elegido.
- 2. Creación espontánea evidenciando apropiación de secuencia de acciones.
 - A. La mayoría de los niños construyen la historia a partir de una secuencia de acciones
 - B. La mitad de los niños construyen la historia a partir de una secuencia de acciones
 - C. Solo algunos niños construyen la historia a partir de una secuencia de acciones
 - D. Ningún niño construye la historia a partir de una secuencia de acciones
- A continuación se procederá con la lectura en voz alta, por parte de la maestra en formación, de un cuento del tema elegido.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

- Antes de la lectura- Se anuncia la lectura del cuento y se entrega a cada niño una paleta con una cara de aprobación y otra con una de desaprobación para que indiquen cuándo el personaje actúa bien o mal y por qué (presentación de dilemas morales)

3. Al anunciar la lectura de un cuento, la mayoría de los niños:
 - A. Se muestran indiferentes, no saben de qué se trata
 - B. Realizan algún tipo de preguntas o comentarios al respecto, identifican visualmente el cuento.
 - C. Se sientan, se disponen físicamente para la lectura en voz alta o para la lectura individual.
 - D. Comentan sobre otros cuentos leídos en casa o en la institución.
4. Uso de estrategias de comprensión

Verificación de la comprensión. Cuando a los niños se les lee un cuento... - Durante la lectura-

- A. Saben de qué se trata (identifican el tema)
 - B. Identifican la secuencia de acciones (identifican la estructura)
 - C. Identifican los personajes, lugares y tiempo.
 - D. Proponen otro final posible.
5. Relación de la situación descrita en el cuento con la formación ciudadana
- 5.1 Evidencia de formación ciudadana 1
- A. La mayoría de los niños identifica los comportamientos del personaje principal que afectan negativa y positivamente a los demás personajes.
 - B. La mitad de los niños identifica los comportamientos del personaje principal que afectan negativa y positivamente a los demás personajes.
 - C. Solo algunos niños identifican los comportamientos del personaje principal que afectan negativa y positivamente a los demás personajes.
 - D. Ningún niño identifica los comportamientos del personaje principal que afectan negativa y positivamente a los demás personajes.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

5.2 Evidencia de formación ciudadana 2

- A. La mayoría de los niños reconoce que las acciones del personaje principal de cuento tienen consecuencias y establece relaciones con situaciones de la vida cotidiana.
- B. La mitad de los niños reconoce que las acciones del personaje principal de cuento tienen consecuencias y establecen relaciones con situaciones de la vida cotidiana.
- C. Solo algunos niños reconocen que las acciones del personaje principal de cuento tienen consecuencias y establecen relaciones con situaciones de la vida cotidiana.
- D. Ningún niño reconoce que las acciones del personaje principal de cuento tienen consecuencias y establecen relaciones con situaciones de la vida cotidiana.
- A continuación se entrega secuencias de imágenes a grupos de 4 niños para que las organicen temporalmente y propongan una solución a la situación problemática descrita en ella (**aprendizaje colaborativo**)

5.3 Evidencia de formación ciudadana 3

- A. La mayoría de los niños trabaja en equipo, haciendo propuestas, escuchando respetuosamente a sus compañeros y asumiendo un rol específico.
- B. La mitad de los niños trabaja en equipo, haciendo propuestas, escuchando respetuosamente a sus compañeros y asumiendo un rol específico.
- C. Solo algunos niños trabajan en equipo, haciendo propuestas, escuchando respetuosamente a sus compañeros y asumiendo un rol específico.
- D. Ningún niño trabaja en equipo, haciendo propuestas, escuchando respetuosamente a sus compañeros y asumiendo un rol específico.

5.4 Evidencia de formación ciudadana 4

- A. La mayoría de los niños propone soluciones concertadas a la situación problemática descrita en el cuento.
- B. La mitad de los niños propone soluciones concertadas a la situación problemática descrita en el cuento.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

C. Solo algunos niños proponen soluciones concertadas a la situación problemática descrita en el cuento.

D. Ningún niño propone soluciones concertadas a la situación problemática descrita en el cuento.

- **Cierre:**
- Socialización del resultado de la secuencia
- ¿Qué aprendimos hoy, qué nos gustó más?
- Despedida y organización del aula

Herramienta de sistematización: Rúbrica

Variables	Desempeños			
	1	2	3	4
Producción espontánea de cuentos evidenciando apropiación de secuencia de acciones.	Ningún niño construye la historia a partir de una secuencia de acciones	Solo algunos niños construyen la historia a partir de una secuencia de acciones	La mitad de los niños construyen la historia a partir de una secuencia de acciones	La mayoría de los niños construyen la historia a partir de una secuencia de acciones
Familiaridad con la tipología textual: Al anunciar la lectura de un cuento, los niños...	Se muestran indiferentes, no saben de qué se trata	Realizan algún tipo de preguntas o comentarios al respecto, identifican visualmente el cuento.	Se sientan, se disponen físicamente para la lectura en voz alta o para la lectura individual.	Comentan sobre otros cuentos leídos en casa o en la institución.
Comprensión lectora	Ningún niño sabe de qué se trata (identifica el tema)	Solo algunos niños saben de qué se trata (identifican el tema)	La mitad de los niños sabe de qué se trata (identifica el tema)	La mayoría de los niños sabe de qué se trata (identifica el tema)
	Ningún niño Identifica la secuencia de acciones (identifica la estructura)	Solo algunos niños identifican la secuencia de acciones (identifican la estructura)	La mitad de los niños Identifica la secuencia de acciones (identifica la estructura)	La mayoría de los niños Identifica la secuencia de acciones (identifica la estructura)
	Ningún niño identifica los personajes, lugares y tiempo	Algunos niños identifican los personajes, lugares y tiempo	La mitad de los niños identifica los personajes, lugares y tiempo	La mayoría de los niños identifica los



				personajes, lugares y tiempo
	Ningún niño propone otro final posible.	Algunos niños proponen otro final posible.	La mitad de los niños propone otro final posible.	La mayoría de los niños propone otro final posible.
Formación ciudadana 1 (Mis acciones afectan a los otros)	Ningún niño identifica los comportamientos del personaje principal que afectan negativa y positivamente a los demás personajes	Algunos niños identifican los comportamientos del personaje principal que afectan negativa y positivamente a los demás personajes	La mitad de los niños identifica los comportamientos del personaje principal que afectan negativa y positivamente a los demás personajes	La mayoría de los niños identifica los comportamientos del personaje principal que afectan negativa y positivamente a los demás personajes
Formación ciudadana 2 (Mis acciones tienen consecuencias)	Ningún niño reconoce que las acciones del personaje principal de cuento tienen consecuencias y establece relaciones con situaciones de la vida cotidiana	Algunos niños reconocen que las acciones del personaje principal de cuento tienen consecuencias y establecen relaciones con situaciones de la vida cotidiana	La mitad de los niños reconoce que las acciones del personaje principal de cuento tienen consecuencias y establece relaciones con situaciones de la vida cotidiana	La mayoría de los niños reconoce que las acciones del personaje principal de cuento tienen consecuencias y establece relaciones con situaciones de la vida cotidiana.
Formación ciudadana 3 (Trabajo en equipo, hago propuestas, escucho y asumo un rol en el grupo)	Ningún niño trabaja en equipo, haciendo propuestas, escuchando respetuosamente a sus compañeros y asumiendo un rol específico.	Algunos de los niños trabajan en equipo, haciendo propuestas, escuchando respetuosamente a sus compañeros y asumiendo un rol específico.	La mitad de los niños trabaja en equipo, haciendo propuestas, escuchando respetuosamente a sus compañeros y asumiendo un rol específico.	La mayoría de los niños trabaja en equipo, haciendo propuestas, escuchando respetuosamente a sus compañeros y asumiendo un rol específico.
Formación ciudadana 4 (Resuelvo conflictos concertando con mis compañeros)	Ningún niño propone soluciones concertadas a la situación problemática	Algunos de los niños proponen soluciones concertadas a la situación problemática	La mitad de los niños propone soluciones concertadas a la situación problemática	La mayoría de los niños propone soluciones concertadas a la situación problemática



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

	descrita en el cuento.	descrita en el cuento.	descrita en el cuento.	descrita en el cuento.
--	---------------------------	---------------------------	---------------------------	---------------------------

Entrevista estructurada a maestra cooperadora

Objetivo:

Obtener información sobre la apropiación de las variables de la investigación por parte de la maestra cooperadora, sus motivaciones e ideales pedagógicos, caracterización del grupo, percepciones sobre la institución y prácticas específicas orientadas a la lectura y la formación ciudadana.

1. ¿Qué significa para ti ser maestra?
2. ¿Por qué decidiste ser maestra y cuánto tiempo llevas ejerciendo?
3. ¿Cuáles han sido los mayores retos en tu carrera?
4. Para ti ¿cómo sería una escuela ideal?
5. ¿Cómo es un día en la vida de Elizabeth?
6. ¿Cómo es la institución y cómo te sientes en ella?
7. Las principales fortalezas de la institución son...
8. Los aspectos a mejorar de la institución son...
9. Haz una breve descripción del grupo:



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

10. ¿Cuáles son las principales fortalezas del grupo?
11. ¿Cuáles son las principales debilidades?
12. ¿Cómo es el contexto socio-económico de los niños?
13. ¿Cómo se trabaja la lectura con los niños de preescolar en la Institución?
14. ¿Con qué regularidad los niños acceden a la lectura de un cuento? – Lectura en voz alta o de secuencia de imágenes-
15. ¿Cómo es la recepción de las lecturas en voz alta? (son receptivos, les gusta, no les gusta)
16. ¿Cuáles son las dificultades más notorias de convivencia al interior del grupo?, ¿cuáles pueden ser las causas?
17. ¿Cuáles son las fortalezas más notorias de convivencia al interior del grupo?, ¿cuáles pueden ser las causas?
18. ¿Hay casos especiales de niños que merezcan acciones pedagógicas diferenciadas o un tratamiento o terapia especial?
19. ¿Qué tanto se involucran los padres de familia en las propuestas, proyectos y actividades de la institución?, ¿Cuál puede ser la causa?
20. Desde el aula de clase ¿se trabaja la formación ciudadana en preescolar o inicia con los estudiantes de primaria? ¿Cómo se hace?

Fotografías y videos

De igual manera, se tuvieron en cuenta los registros audiovisuales de las sesiones de clase como evidencias importantes del alcance de los objetivos propuestos en cada una de ellas, éstas se categorizan en dos clases: registros de los productos académicos, como narraciones y dibujos, y registros de las opiniones y percepciones



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

de los niños respecto a los aprendizajes adquiridos durante la realización de la secuencia didáctica.

Diario del maestro

Otra invaluable herramienta usada en el proceso de investigación, fue el diario del maestro, esta guía que recogió clase a clase las experiencias, percepciones, sentimientos, impresiones, descripciones de la práctica y sus tensiones con la planificación, sirvió para la identificación de constantes y casos excepcionales en el objeto de la investigación y fue esquematizada, para efectos de sistematización y toma de decisiones en una matriz DOFA que direccionó el diseño de las estrategias a implementar en las planeaciones futuras, como el fragmento que se presenta a continuación:

Fecha: 7 de mayo de 2015					
Planeación		Ejecución			
Sesión (es)	Objetivo	Dificultades	Oportunidades	Fortalezas	Amenazas
2	Ver diagnóstico	Presentación de instrucciones muy generales y simultáneas para los niños.	Los padres de familia se mostraron amables y dispuestos a participar en futuras reuniones, entrevistas o grupos focales que sean	A pesar de las dificultades en el manejo del tiempo, se ejecutó en su totalidad la planeación, obteniendo todos los datos para la conformación	Asistencia irregular de los niños, sin explicación por parte de sus acudientes
Apertura	Evaluación de la sesión	Los niños no están acostumbrados a establecer acuerdos y			
- Saludo y presentación	Establecimiento de línea de base - diagnóstico				
Materiales					
Ver documento diagnóstico + Rúbrica de sistematización					



Momento de la sesión	Descripción de los contenidos	normas de forma colectiva y	requeridos para la investigación	del diagnóstico del grupo.	
Observación y establecimiento de acuerdos		contextualizada a sino desde la imposición de		La maestra cooperadora presenta una	
Ejecución de diagnóstico		los adultos.		actitud propositiva y ayuda que	
Cierre		Problemas en el manejo del tiempo, no se planeó según el ritmo, las rutinas y niveles de concentración de los niños.		permitió el éxito de la sesión, así como sus acertadas y respetuosas recomendaciones que sin duda tendré en cuenta para las próximas actividades.	
Descripción y otros					
<p>El día inició en la entrada principal del colegio, en la que se agrupaban unos pequeños que me miraban con enormes y brillantes ojos curiosos, hasta que uno, Brandon, no se aguantó y rompió el silencio preguntándome si yo estudiaría con ellos, a lo que respondí que sí, que venía para aprender con ellos.</p> <p>Después del ingreso al salón, el saludo en inglés de la maestra cooperadora y mi presentación, procedí a iniciar la jornada con la sesión de observación previa al diagnóstico. Cada día el grupo sigue una rigurosa rutina de inicio de clases que incluye: organización del grupo, saludo y explicación del orden del día en dibujos en el tablero, al igual que el reconocimiento del trabajo del día anterior.</p> <p>Aunque conté con el apoyo y la intervención oportuna de Elizabeth, el manejo del grupo fue difícil por el número de niños (30) y los bajos niveles de concentración, me demoré más de 20 minutos en organizarlos para iniciar la actividad, gritaban, corrían, se escondían debajo de las mesas (comportamientos poco comunes en ellos según la maestra cooperadora,</p>					



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
1803

Objetivo

Facultad de Educación Obtener información sobre los hábitos lectores en las familias de los niños, el manejo de la norma, la concepción de ciudadanía y la proyección personal que tienen de sus hijos.

Estructura de la encuesta

Información general

NOMBRE DEL(A) ACUDIENTE

TELÉFONO

CORREO ELECTRÓNICO

NOMBRE DEL (A) ESTUDIANTE

Variable ciudadanía – preguntas 1 a la 8

1. Para usted, ¿qué comportamientos tiene un buen ciudadano?
2. En casa, ¿hay reglas establecidas para los niños? Si ____ No ____

De ser afirmativa la respuesta, ¿cuáles son las más importantes?

3. ¿En qué se basa para establecer una norma en la casa?
 - a. En las normas que le enseñaron sus padres
 - b. En recomendaciones de la institución educativa
 - c. En información que recibe de medios de comunicación
 - d. En la experiencia en la crianza del niño y diálogo permanente con él
 - e. Otro. ¿Cuál?



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

son?

4. Si el niño /niña incumple las normas, ¿hay consecuencias?, ¿cuáles son?
5. Si el niño / niña cumple siempre las normas, ¿hay consecuencias? , ¿cuáles son?
6. Para usted, el establecimiento de las normas en los niños es responsabilidad de:
 - a. La institución educativa
 - b. La maestra encargada
 - c. La comunidad local (barrio)
 - d. El núcleo familiar

¿Por qué?

7. En la formación inicial de los niños, ¿cuáles cree que son los valores más importantes?, ¿por qué?
8. ¿Cómo enseña estos valores en la casa?
9. ¿Cómo se imagina a su hijo (a) en 20 años? (¿qué futuro le desea como persona, a nivel familiar, académico, profesional, laboral...?)

Variable lectura – preguntas 9 a la 15

10. ¿Le gusta leer?

- a. Mucho
- b. Regular
- c. Casi nada
- d. Nada

11. ¿Cuántos libros tiene en su casa?

- a. No tengo libros



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

- b. Entre 5 y 20
- c. Entre 20 y 50
- d. Más de 50

12. ¿Cuántos libros ha leído el último año?

- a. No he leído ninguno
- b. Entre 1 y 3
- c. Entre 3 y 6
- d. Más de 6

13. ¿Lee con su hijo (a) en casa?

- a. Todos los días
- b. Varias veces a la semana
- c. Una vez al mes
- d. No tenemos la costumbre de leer

De ser afirmativa la respuesta, ¿cuáles fueron los dos últimos textos que leyeron?

14. ¿Suele visitar con su hijo (a) las bibliotecas públicas?

- a. Muy a menudo
- b. A veces
- c. Casi nunca
- d. Nunca

15. En casa, cuenta con el siguiente material de lectura

- a. Periódicos
- b. Revistas
- c. Libros

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

d. Cuentos ilustrados

e. No tengo material de lectura

16. Para usted, ¿por qué es importante o no, leer en la primera infancia?

Secuencia didáctica

El diseño, planeación y revisión permanente de la secuencia didáctica, hizo parte de un ejercicio continuo durante toda la investigación, ya que fue esta herramienta el detonante de las acciones y su punto de sentido y concatenación, a través de ella se generaron espacios invaluable de acercamiento y amor a la lectura literaria y a su vez, de reflexión, participación y compromisos éticos al interior del grupo; de esta manera, la secuencia didáctica toma dimensiones irremplazables para el desarrollo de la investigación como potenciadora principal de los resultados encontrados.

Así pues, los mencionados instrumentos de recolección de datos, conformaron de forma articulada, el lente a través del cual se pudieron observar y sistematizar los resultados, esto resalta la importancia y comprueba la pertinencia de la elección del método investigativo, en conexión simbiótica con el diseño de los instrumentos.

SECUENCIA DIDÁCTICA Lectores ciudadanos

El presente capítulo tiene como objetivo establecer las relaciones generales en términos de enseñanza – aprendizaje que se dieron a lo largo de la realización de la secuencia didáctica, así como la delimitación de los factores internos y externos que influyeron en ella.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

La secuencia didáctica Lectores ciudadanos, tuvo como objetivo general

descubrir los procesos de lectura de libros álbum en la primera infancia y

establecer cómo estos contribuyen a la formación ciudadana de un grupo de niños de 5

años y se planteó desde la siguiente estructura inicial:

<ul style="list-style-type: none">- Sesión 1: Presentación- Sesión 2: Elección de tema de interés y diagnóstico.	<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none">- Implementos para votación:Imágenes de tres temas de interés de los niños:animales, niños y monstruos; libros álbum del tema elegido: Petra la elefanta	<p>Objetivo: Indagar por:</p> <ul style="list-style-type: none">4. Identificación de temas de interés para la selección textual5. Familiaridad con los cuentos6. Comprensión lectora.7. Evidencia de competencias ciudadanas
<ul style="list-style-type: none">- Sesión 3: Explicación del mapa- Sesión 4: Presentación de instrumentos de regulación y construcción de acuerdos básicos de convivencia.	<ul style="list-style-type: none">- Mapa- Termómetro de ruido- Reloj de arena- Tablero de premios	<p>Objetivo:</p> <p>Identificar el contenido del “Mapa”, los instrumentos de regulación* y construir los acuerdos de convivencia básicos para la ejecución de la propuesta.</p>



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

	<ul style="list-style-type: none">- Acuerdos de convivencia (imágenes)	
<p>Viaje uno: “La isla de las historias”</p> <p>Presentación de la tipología textual a través de una actividad de animación a la lectura relacionada con los gustos encontrados en la sesión anterior.</p> <ul style="list-style-type: none">- Sesión 5: Caperucita roja – Identificación y organización de secuencia de imágenes-- Sesión 6: Los tres cerditos Identificación y organización de secuencia de imágenes-	<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none">- Caperucita roja- Los tres cerditos- Un gorila	<p>Objetivo:</p> <p>Identificar el tema y la secuencia del cuento (en imágenes)</p>



<p>Viaje dos: “El país de los monstruos”</p> <ul style="list-style-type: none">- Sesión 7: Monstruo 1: Mis miedos, ¿cómo afrontarlos? (Trabajo con plastilina)- Sesión 8: Monstruo 2: Identificación de dilemas morales en grupos.	<ul style="list-style-type: none">- Se busca un monstruo- Donde viven los monstruos	<p>Objetivo:</p> <p>Identificar en el cuento, las acciones que afectan positiva y negativamente a los otros (y a sí mismos) a través de una clasificación de acciones.</p>
<p>Viaje tres: “El país de los sueños”</p> <ul style="list-style-type: none">- Sesión 9: Construcción colectiva de perfil ciudadano (ejercicio plástico representando valores)- Sesión 10: Construcción individual de proyección (¿Qué	<ul style="list-style-type: none">- Cuando sea grande- El domador de sueños	<p>Objetivo:</p> <p>Proponer los valores y características que debería tener “El niño de mis sueños”.</p> <p>Construcción (plástica) de Perfil de ciudadano</p>



<p>quiero ser cuando sea grande, por qué, qué acciones positivas realizaré?)</p>		
<p>Viaje cuatro: “El país de los adultos”</p> <ul style="list-style-type: none">- Sesión 11: Identificación y organización de secuencia de imágenes- Madre chillona- Sesión 12: Construcción colectiva de manifiesto gráfico por el buen trato.	<ul style="list-style-type: none">- Te juro que no podía- Madre chillona- Ahora no Bernardo	<p>Objetivo:</p> <p>Reconocer las acciones de los adultos que afectan positiva y negativamente a otros en un cuento</p>
<p>Viaje cinco: “El misterioso pueblo de los diferentes”</p> <ul style="list-style-type: none">- Sesión 13: La belleza de la diferencia (Construcción	<ul style="list-style-type: none">- El cazo de Lorenzo- Hombre de color	<p>Objetivo:</p> <p>Reconocer y valorar las diferencias del otro a través de la lectura de un cuento</p>



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

<p>colectiva de collage – perfil de niño- niña)</p> <p>- Sesión 14: Herramientas para afrontar situaciones de violencia escolar y discriminación.</p>		
<p>Viaje seis: “La isla de los peliones”</p> <p>- Sesión 15: Identificación de situaciones de conflicto en el cuento</p> <p>- Sesión 16: Producción de compromiso gráfico de resolución concertada de conflictos</p>	<p>- Hipopótamo peleón</p> <p>- Fernando furioso</p>	<p>Objetivo: Proponer soluciones a conflictos de convivencia presentados en un cuento.</p>
<p>Viaje siete: “El país de los dragones”</p>	<p>- Arriba y abajo</p> <p>- Al otro lado del muro</p>	<p>Objetivo:</p>



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

<ul style="list-style-type: none">- Sesión 17: Resiliencia: El poder de perseguir nuestras metas.- Sesión 18: Producción gráfica de empatía y resiliencia		Adquirir herramientas para desarrollar la resiliencia ante situaciones cotidianas
<p>Viaje ocho: “La isla de los superhéroes”</p> <ul style="list-style-type: none">- Sesión 19: Identificación de situaciones en las que podemos ser “héroes ciudadanos”- Sesión 20: Producción gráfica y plástica representando el héroe que queremos ser.	<ul style="list-style-type: none">- Perdido y encontrado- Antonio Colalarga- ¡Demasiado tímida!	Objetivo: Realizar acciones que ayuden a aliviar el malestar de personas cercanas y manifestar satisfacción al preocuparse por sus necesidades.
<p>Viaje nueve: “El pueblo arco iris”</p>	<ul style="list-style-type: none">- A la sombra de los anacardos	Objetivo:



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

<ul style="list-style-type: none">- Sesión 21: Reconocimiento y valoración de la discapacidad en actividad collage.- Sesión 22: En los zapatos del otro- Actividad sensorial, vendas y tapones de oídos.	<ul style="list-style-type: none">- Mil orejas	Reconocer, aceptar y valorar la existencia de personas con habilidades diversas y discapacidades.
<p>Viaje diez: “El regreso a casa”</p> <ul style="list-style-type: none">- Sesión 23: El viaje de los amigos- Sesión 24: Cierre	<ul style="list-style-type: none">- Se trabajaron todos los textos leídos en las sesiones	Objetivo: Identificar las habilidades y valores aprendidos durante el viaje y realizar el compromiso colectivo de aplicarlos durante toda la vida.

Mapa de la secuencia didáctica

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



Al inicio de la práctica pedagógica, partiendo de los hallazgos e hipótesis encontradas en la realización del diagnóstico, se eligió el modelo de secuencia didáctica como la herramienta más pertinente a la hora de perseguir los objetivos propuestos en el proceso investigativo ya que ésta se presenta como un elemento unificador y transversal de la acción didáctica, a través de la cual se condensan las acciones, ejecutadas de forma paulatina para el alcance de los objetivos de aprendizaje.

La secuencia didáctica Lectores ciudadanos fue planeada desde los siguientes criterios:

- **Secuencialidad en la aprehensión de aprendizajes:** Se diseñó como un mapa con un recorrido imaginario por diferentes lugares asociados a las variables de la investigación: lectura de libros álbum y formación ciudadana; en cada uno de ellos se plantearon objetivos específicos referidos a cada variable que obedecen a los indicadores presentados en el diagnóstico.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

- **Estructura unificada de planeación y ejecución:** Cada sesión planeada para la realización de las actividades, a pesar de tratar diferentes temas, posee la misma estructura: Objetivo, evaluación (durante y después), materiales utilizados, apertura, presentación del libro álbum, estrategias de comprensión lectora (antes, durante y después), práctica guiada (para alcanzar objetivos de aprendizaje individual, cooperativo o colaborativo), discusión colectiva sobre aprendizajes y cierre.
- **Transposición didáctica:** Este criterio pretende establecer unos mínimos de claridad, pertinencia y adecuación en el discurso durante la realización de las actividades que garanticen la aproximación de los niños a los contenidos planteados, así como los posibles vínculos entre estos contenidos y el contexto cercano del grupo.
- **Adecuación de las actividades y verificación de la comprensión:** consiste en una revisión y adecuación permanente de la misma secuencia didáctica según los aciertos y dificultades encontrados durante cada sesión, aquí fue fundamental la estructura del diario del maestro para hacer las modificaciones pertinentes; según las dificultades que se presentaron, y que marcaron una profunda escisión entre la planeación y la práctica de las primeras sesiones se modificaron principalmente:
 - a. Aspectos referidos a la distribución de tiempos en la actividad, incluyendo espacios para la presentación secuencial y minuciosa de instrucciones y demás cambios temporales para la presentación de actividades ajustadas a los niveles de concentración de los niños.
 - b. Inclusión de rutinas adicionales, una colectiva al inicio de la jornada, en la que se planteaban las expectativas de comportamiento y se evaluaba de forma grupal



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

el desempeño del día anterior. Y una individual de seguimiento a una especie de protocolo para leer los libros álbum que incluía lavado de manos, postura corporal de lectura y cuidado de los libros.



Ilustración 19. Rutina de presentación de expectativas y evaluación de comportamiento grupal.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



Ilustración 20. Rutina de lectura individual y cuidado de libros álbum.

- c. Inclusión de actividades en un nuevo lugar, no planeado en el mapa inicial, entre el pueblo arcoíris y el regreso a casa, este nuevo lugar se denominó Aventura de amigos y se realizó en dos sesiones. Dicha modificación tuvo como punto de partida, los cambios en el comportamiento del grupo durante las dos últimas semanas de la práctica, se presentaron numerosos episodios de violencia al interior del grupo, esto si bien no fue generalizado, sí representó un retroceso significativo a los procesos de formación ciudadana que se venían adelantando.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



Ilustración 21. Actividad El teléfono de los halagos y las historias, realizada en Aventura de amigos Noviembre 2015.

- d. Búsqueda permanente, revisión y cambios en el corpus de libros álbum, planteado al inicio de la práctica, debido a la necesidad de presentar textos de calidad con situaciones cercanas a las realidades de los niños.
- **Evaluación colectiva de cada actividad:** También se tuvo en cuenta los criterios, gustos e intereses de los niños para la revisión y modificación de las actividades.

Los criterios pedagógicos y didácticos a partir de los cuales se pensó la secuencia didáctica se encuentran condensados en el siguiente gráfico; en él se privilegia el papel del



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

aprendizaje del niño como protagonista principal de la acción didáctica, por eso

las actividades parten de sus necesidades, experiencias y contextos cercanos

conocidos. La herramienta principal de articulación de los temas presentados es la vinculación emocional de los niños con la maestra, con los libros, con los espacios de discusión colectiva, de producción individual y en grupo y el sentido que deriva y se reconoce en cada uno de ellos.

Criterios pedagógicos de la secuencia didáctica



Ilustración 22. Criterios pedagógicos de la secuencia didáctica.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

MARCO LEGAL

Para el establecimiento del marco legal desde el cual se llevó a cabo la investigación, se tuvieron en cuenta cuatro documentos que delimitaron los procesos de reflexión y práctica de la propuesta aquí condensada; estos son: La ley general de educación – ley 115 de 1994, los lineamientos curriculares de preescolar – MEN 2007-, el Lineamiento Técnico de Participación y Ejercicio de la Ciudadanía en la Primera Infancia de la Comisión Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia en 2012 y Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años en 2006.

Estos cuatro documentos recogen los objetivos, perspectivas, enfoques y conceptualizaciones a partir de los cuales la esfera legal – pública, enmarca la educación de la primera infancia en Colombia y su relación con la ciudadanía. En este sentido, hay que reconocer los esfuerzos unificados de todos los sectores sociales por hacer visible una población, la primera infancia, que hasta hace unos quince años pasaba inadvertida para los gobiernos de turno; ese proceso de *hacer visible* se traduce en acciones como: legislación para la atención a la primera infancia, apuestas pedagógicas nacionales como la estrategia De cero a siempre y, sobre todo, el planteamiento de políticas públicas que respondan integralmente a las necesidades de la primera infancia.

Es importante aclarar que, en la situación particular que representa la inmersión de un maestro en formación de lengua castellana en un trabajo con primera infancia, digo particular, porque a pesar de los innumerables aportes, que a nivel disciplinar, didáctico y



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

pedagógico este puede aportar, no es común la realización de prácticas pedagógicas en estos contextos, por una suerte de fragmentación del ejercicio docente que en términos de perfiles, elaboran las facultades de educación, y los documentos legales orientados a incluir a los maestros de lengua castellana exclusivamente en la educación básica y media, obviando sus posibles valiosas intervenciones en la educación inicial.

De la Ley general de educación, se tuvieron en cuenta los artículos 15 al 17; en ellos se reconoce el grado de preescolar como obligatorio así como se presenta la definición y objetivos de la educación preescolar, en los cuales se señala la importancia de la motivación para la lectoescritura, así como el desarrollo de formas de expresión y comunicación enmarcadas en normas de respeto y convivencia, como se explicita a continuación:

ARTICULO 15. Definición de educación preescolar. La educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas.

ARTICULO 16. Objetivos específicos de la educación preescolar. Son objetivos específicos del nivel preescolar:

a) El conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, así como la adquisición de su identidad y autonomía;

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

- b) El crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, **el aprestamiento y la motivación para la lectoescritura** y para las soluciones de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas;
- c) El desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad, como también de su capacidad de aprendizaje; d) La ubicación espacio-temporal y el ejercicio de la memoria;
- e) **El desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia;**
- f) La participación en actividades lúdicas con otros niños y adultos;
- g) El estímulo a la curiosidad para observar y explorar el medio natural, familiar y social;
- h) El reconocimiento de su dimensión espiritual para fundamentar criterios de comportamiento;
- i) La vinculación de la familia y la comunidad al proceso educativo para mejorar la calidad de vida de los niños en su medio, y
- j) La formación de hábitos de alimentación, higiene personal, aseo y orden que generen conciencia sobre el valor y la necesidad de la salud.

ARTICULO 17. Grado obligatorio. El nivel de educación preescolar comprende, como mínimo, un (1) grado obligatorio en los establecimientos educativos estatales para niños menores de seis (6) años de edad.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Los Lineamientos curriculares de educación preescolar, presentan por su parte al centro del saber y ejercicio pedagógico, el niño, desde siete

dimensiones que serán trabajadas simultáneamente en la escuela; estas son: socio-afectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, estética, espiritual y ética. Si bien se presentará una síntesis de cada una, es necesario aclarar que las que más se vinculan con la propuesta de la investigación son: la socio-afectiva, la comunicativa, la cognitiva y sobre todo, la ética.

Según el documento, el desarrollo socio-afectivo en el niño juega un papel fundamental en el afianzamiento de su personalidad, autoimagen, autoconcepto y autonomía, esenciales para la consolidación de su subjetividad, como también en las relaciones que establece con los padres, hermanos, docentes, niños y adultos cercanos a él, de esta forma va logrando crear su manera personal de vivir, sentir y expresar emociones y sentimientos frente a los objetos, animales y personas del mundo, la manera de actuar, disentir y juzgar sus propias actuaciones y las de los demás, al igual que la manera de tomar sus propias determinaciones.

Sobre la dimensión cognitiva afirma que el niño, apoyado en las experiencias que le proporciona su contexto particular, en el cual la familia juega un papel vital, desarrolla su capacidad simbólica, que surge inicialmente por la representación de los objetos del mundo real, para pasar luego a las acciones realizadas en el plano interior de las representaciones, actividad mental, y se manifiesta en la capacidad de realizar acciones en ausencia del modelo, realizar gestos o movimientos que vio en otros, y pasar a jugar con imágenes o representaciones que tiene de esos modelos; esto además, asociado al desarrollo del lenguaje como expresión del pensamiento en el niño.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Los aportes realizados alrededor del concepto de la dimensión ética, se sostienen a partir del reconocimiento de los procesos de socialización del niño, la manera como ellos se relacionarán con su entorno y con sus semejantes; y sobre todo, la forma en que cada uno de ellos se inscribe en el universo normativo.

A partir de las experiencias vividas en el aula, se propuso una dinámica de construcción colectiva de normas básicas de convivencia en el que todos participaron, opinaron y definieron estrategias de refuerzo positivo para quienes respetaban la norma, como un sistema de premiación simbólica y también delimitaron sanciones para quienes no se acogieron a ellas.

El tercer referente legal, el Lineamiento Técnico de Participación y Ejercicio de la Ciudadanía en la Primera Infancia, representa un verdadero hito político y pedagógico en el lento proceso de reconocimiento y formación de la ciudadanía desde la primera infancia y de los actores co-responsables en dicho proceso:

La participación y ejercicio de la ciudadanía constituye el bastión de la línea técnica de la disposición y ordenamiento de las atenciones dirigidas a la primera infancia, instala conceptos y procesos que marcan una perspectiva centrada en el niño y la niña y en la lectura de sus potencialidades, necesidades, condiciones e intereses frente a la atención.

Comisión Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia (2012, p. 32)

El cuarto documento legal, Colombia por la primera infancia, Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años 2006, es uno de los más significativos avances a nivel teórico y metodológico, propuesto por una política pública a nivel nacional



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

sobre primera infancia, en él se puede encontrar una concepción de la primera infancia que articula las perspectivas cognitivas, sociales y pedagógicas de vanguardia, así como el reconocimiento de nuevas concepciones de lectura, escritura y ciudadanía en la primera infancia, como se puede evidenciar en el siguiente fragmento:

Conceptualmente el niño desde sus primeros años, sin importar los distinguos de edad, género, raza, etnia o estrato social, es definido como **ser social activo y sujeto pleno de derechos**. Es concebido como un **ser único, con una especificidad personal activa, biológica, psíquica, social y cultural en expansión...es un sujeto que interactúa con sus capacidades actuales para que en la interacción, se consoliden y construyan otras nuevas**. Al reconocer al niño como **sujeto en desarrollo, como sujeto biológico y sociocultural, debe aceptarse la incidencia de factores como el aporte ambiental, nutricional y de la salud, como fundamentos biológicos, y los contextos de socialización (familia, instituciones, comunidad) como fundamentos sociales y culturales esenciales para su desarrollo. Por tanto, el desarrollo no puede dissociarse de procesos biológicos como la maduración y el crecimiento, ni de las dinámicas socioculturales, donde se dan las interacciones con otras personas y con el mundo social y cultural, propias del proceso de socialización.**

Dentro de esta concepción amplia de niño, **la primera infancia es considerada como la etapa del ciclo vital que comprende el desarrollo de los niños y de las niñas, desde su gestación hasta los 6 años de vida. Es una etapa crucial para el desarrollo pleno del ser humano en todos sus aspectos: biológico, psicológico,**



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

cultural y social. Además, de ser decisiva para la estructuración de la personalidad, la inteligencia y el comportamiento social. (2006, p.33)

De esta manera, el objeto de la Política Pública de Primera Infancia está constituido por los lineamientos de todas las acciones públicas, para garantizar las condiciones de dichos procesos como mecanismo de cumplimiento de los derechos.

Así pues, estos planteamientos conceptuales en los referentes legales y de política pública educativa representan un escenario alternativo actualizado y pertinente para las instituciones y maestros que trabajan diariamente en el contexto de la primera infancia en Colombia.

La lectura del libro álbum o los ojos de caleidoscopio

En el siguiente capítulo se expondrán los hallazgos y resultados de la investigación asociados a la variable: lectura en la primera infancia y libro álbum, derivados de la realización de la secuencia didáctica “Lectores ciudadanos”, así como los productos de los instrumentos de recolección de datos: la encuesta a padres y acudientes, vídeos y demás evidencias del proceso realizado.

Es importante señalar que la huella más honda y a la vez gaseosa, del proceso investigativo de práctica pedagógica en mí, como maestra en formación, aparte de los resultados positivos referidos a esta variable, bordea soslayada las fronteras del lenguaje y se inscribe irremediamente en la esfera de lo inefable; el encuentro inminente y en cierto modo violento e incierto con la potencia vital de la primera infancia, a través del puente inmaterial de la palabra, de la literatura, me circunscriben al lugar de la emoción, el



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

asombro, y la esperanzadora intuición, que sólo puede traducirse en los ojos de estos niños, en sus sonrisas, preguntas abrazos y gestos, en el atemporal y volátil espacio en el que convergen el niño, el libro y la maestra.

Antes de volverme gigante

*Cuando yo era chica
los corredores eran largos*

las mesas altas

las camas enormes.

La cuchara no cabía

en mi boca

y el tazón de sopa

era siempre más hondo

que el hambre.

Cuando yo era chica

sólo gigantes vivían

allá en casa.

Menos mi hermano y yo

que éramos gente grande

venida de Lilliput.

Marina Colasanti

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



Ilustración 23. Ejemplo de la actividad Leer porque nos gusta, lecturas voluntarias durante el recreo.

El enorme mundo de la primera infancia, ese ser en el tiempo que dura seis años, ese lapso del ser humano “antes de volverse gigante”, que a los ojos del adulto puede no representar un periodo largo o significativo, es un asombroso e irrepetible universo que, desde todas las dimensiones humanas, está abocado a una vertiginosa carrera por conocer, ser y estar en el mundo; nunca más en sus etapas de desarrollo, el hombre está expuesto a tanta y tan diversa información como en aquel periodo, al crecimiento y desarrollo acelerado a nivel cognitivo, físico, emocional y social como en la primera infancia.

Este periodo de exploración y reconocimiento de la experiencia vital está íntimamente vinculado con ese innato deseo de conocer y la prevalencia de la vista, como



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

uno de los sentidos, a través del cual, el hombre, según Aristóteles, sigue ese deseo. En esta etapa de la vida, el niño ve el mundo a través de una suerte de caleidoscopio doble; uno, el de su “realidad” inmediata, inmodificable, estructurada por las circunstancias y situaciones propias de la vida de familia, de comunidad de escuela, de su mundo inmediato; y el otro, conformado por los grandes motores de la imaginación y la fantasía – entendidos estos desde la perspectiva hegeliana de la imaginación como inteligencia reproductora y la fantasía como inteligencia creadora-.

Es necesario entonces, pensar el lugar de la escuela y las prácticas del maestro en el aula alrededor de dichos intereses y condiciones sociales y biológicas, que determinarán las relaciones del niño con mundo.

En el marco de la presente investigación importante pensar el libro álbum, como posibilidad, como lente, como caleidoscopio para articular, alimentar y “estetizar” la mirada del niño hacia el mundo de la mano de la escuela. Aparte de las características especiales mencionadas en el estado del arte, el libro álbum es un referente privilegiado de significación y asociación del mundo para el niño, sólo en la configuración de imágenes éste ya se consolida como un espacio de sentido que determina la formación de lectores y la conformación de vínculos semánticos con lo y el otro desde la primera infancia.

Fanuel Hanán Díaz, en “Leer y mirar el libro álbum: ¿Un género en construcción?”, esgrime al respecto:

El niño es capaz de interpretar imágenes mucho antes de aprender a leer y a descifrar el código escrito. Pero este aprendizaje no requiere de ninguna educación formal; el enfrentamiento directo con el medio provee la adquisición de esa



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

gramática visual, de sus convencionalismos, secuencialidad, niveles y conjuntos de significantes y significados. A la capacidad que tienen las imágenes de transmitir mensajes completos, mediante un sistema complejo que incluye narratividad, unidades semánticas, estructuras, ritmos y un largo etcétera de condiciones, es lo que se define como literalidad visual, aceptando dentro de los alcances de esta “literalidad” características, estrategias, niveles de desciframiento comprensivo y formulación de hipótesis, similares a los que se activan en la lectura alfabética

(Hanán, 2007, p. 146)

Con el propósito de acercar a los niños a dicha literalidad visual, se propuso un trabajo didáctico desde el inicio de la práctica, que pretendía desarrollar los siguientes aspectos definidos en el apartado de contextualización:

1. Producción espontánea de cuentos evidenciando la apropiación de una secuencia de acciones

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



Ilustración 24. Producción oral de cuentos

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

2. Establecer una estrecha familiaridad con la tipología textual



Ilustración 25. Ejemplo de prácticas habituales de lectura individual y colectiva.

3. Identificar el tema, los personajes, la secuencia lógica de acciones, el tiempo y espacio

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



Ilustración 26. Ejemplo de reconocimiento de tema, personajes y espacios del libro álbum "Atrapados" de Oliver Jeffers (2012).

4. Proponer otro final posible: El contexto de la siguiente imagen, se enmarca en una actividad realizada después de la lectura del libro "Se busca un monstruo" de Juan Carlos Aparicio y Juliana Capasso (2013), que relata la historia de un monstruo que no le produce miedo a la protagonista, pero resulta salvándola de otros que viven a su acecho. La propuesta plástica consistió en la creación de un monstruo propio con el poder de defender a cada niño de su miedo más significativo.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



Ilustración 27. Construcción de un monstruo que me ayude a enfrentar mis miedos.

Como se mencionó en el capítulo de contextualización, el diagnóstico de esta variable textual, indicó que: Solo algunos niños construyen la historia a partir de una secuencia de acciones (nivel 2 de 4), los niños realizan algún tipo de preguntas o comentarios al respecto, identifican visualmente el cuento (nivel 2 de 4), la mitad de los niños sabe de qué se trata, identifica el tema (nivel 3 de 4), solo algunos niños identifican la secuencia de acciones (nivel 2 de 4), la mitad de los niños identifica los personajes, lugares y tiempo (nivel 3 de 4) y algunos niños proponen otro final posible (nivel 2 de 4). Tal panorama implicó el diseño, reflexión y ejecución rigurosa de una secuencia didáctica que



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

articulara todos los aspectos relacionados con el concepto de literalidad visual del que se habló anteriormente y que tuvo satisfactorios resultados finales, ubicando al 90% del grupo en el cuarto nivel, que se define a partir de los siguientes

indicadores:

- La mayoría de los niños construye la historia a partir de una secuencia de acciones
- Comentan sobre otros cuentos leídos en casa o en la institución
- La mayoría de los niños sabe de qué se trata (identifica el tema)
- La mayoría de los niños Identifica la secuencia de acciones (identifica la estructura)
- La mayoría de los niños identifica los personajes, lugares y tiempo.
- La mayoría de los niños propone otro final posible.

Si bien, al inicio se presentaron numerosas dificultades en dicha tarea, como se puede observar en las siguientes imágenes, al finalizar la práctica, encontramos resultados muy positivos

Al parecer, las dificultades en el reconocimiento de la estructura textual hacían parte del extrañamiento de los niños frente a los mismos libros por no tener cercanía ni acceso a ellos, hoy después de la segunda prueba todos pudieron reconocerla sin ninguna dificultad de forma oral, incluso propusieron otros títulos, un avance acelerado e inesperado para poco tiempo que llevamos.

(Fragmento diario del maestro Junio de 2015)

Resultados comparados del mismo estudiante

Resultados iniciales



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



Ilustración 28. Ejemplo de resultados iniciales en el reconocimiento de la secuencia de acciones.

Resultados finales:

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



Ilustración 29. Ejemplo de resultados finales en el reconocimiento de la secuencia de acciones.

Todo este proceso comienza por la percepción visual, donde el ojo funciona como un canal natural que permite la formación de imágenes retínicas, las cuales son ordenadas como estímulos antes de pasar al cerebro. Allí existe un cierto número de células sensibles que transcriben información a la retina acerca de la forma, el tamaño y el movimiento de las líneas. Este sistema perceptivo, si bien está dotado de ciertas facultades propias, **necesita ser adiestrado y ejercitado** para alcanzar su madurez. En un estado normal esto es posible gracias al enfrentamiento directo con el mundo natural; pero en ambientes altamente visualizados, es necesario un adiestramiento a partir de los propios canales mediáticos. (Hanán, 2007, p. 146)



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

En el caso del grupo de preescolar con en el que se realizó la

investigación, tal adiestramiento no puede atribuirse completamente a los

primeros cuidadores de los niños: padres y familiares, debido a la significativa distancia respecto al deber ser anteriormente mencionado asociado a la lectura en familia de cuentos, libros álbum, imágenes, entre otros; en el interés, acompañamiento, empleo de tiempo y delimitación de espacios para tal fin, además de las pocas o nulas prácticas de lectura evidenciadas en la encuesta a padres de familia y acudientes, que en la variable referida a hábitos de lectura y lectura en familia arrojó los siguientes resultados:

En el diseño de la encuesta a padres de familia y acudientes, respecto a la variable de lectura, se tuvo en cuenta, en primer lugar, la predominancia o no del gusto por leer, ya que es éste el núcleo de motivación, acercamiento y sensibilización principal, de carácter familiar para la promoción de la lectura y formación lectora inicial en los niños.



Ilustración 30. Resultados encuesta a padres de familia variable textual 1.

Los resultados de esta primera pregunta sugieren que en la mayoría de las familias del grupo no existe un gusto real por el proceso formal de lectura, o no se reconocen



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

prácticas cotidianas, como leer la biblia, como parte de este proceso. De esta manera, se identifica una primera dificultad para la reproducción desde casa del gusto por la lectura, ya que los niños no tienen referentes significativos en sus primeros cuidadores que los incentiven, les lean o cuenten historias en voz alta desde su nacimiento.

En la encuesta también se tuvo en cuenta el tópico material de lectura y prácticas lectoras al interior del hogar, para determinar el acceso que tienen los niños a dicho material y si existe o no algún tipo de espacio de lectura familiar que acentúe la lectura en la primera infancia.



Ilustración 31. Resultados encuesta a padres de familia Variable textual 2.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

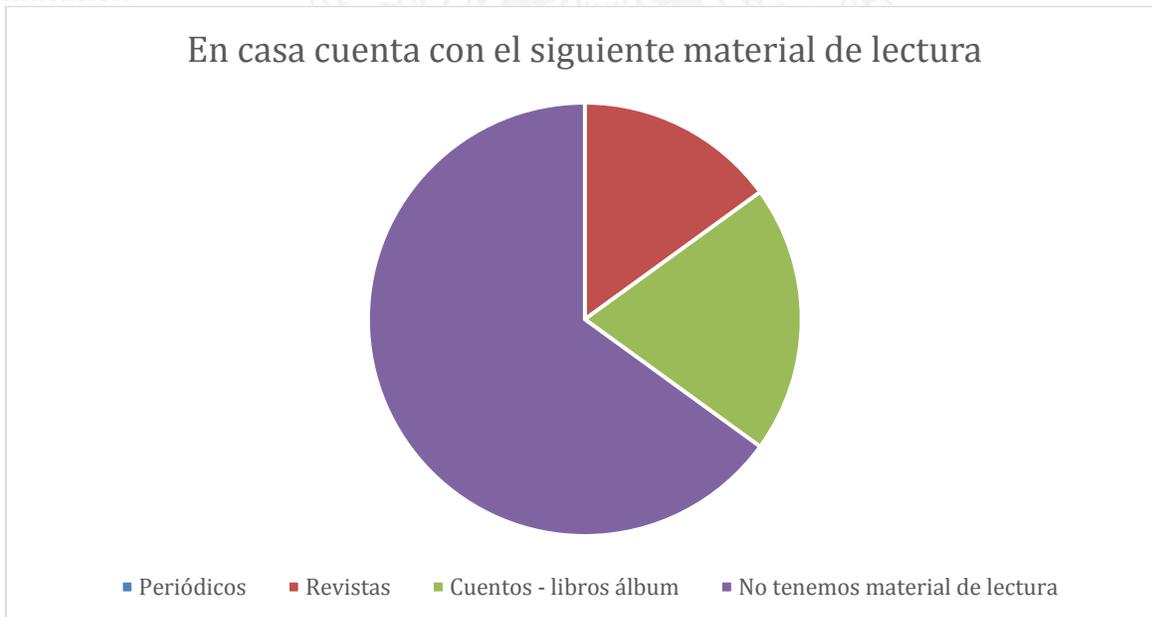


Ilustración 32. Resultados encuesta a padres de familia Variable textual 2.1.

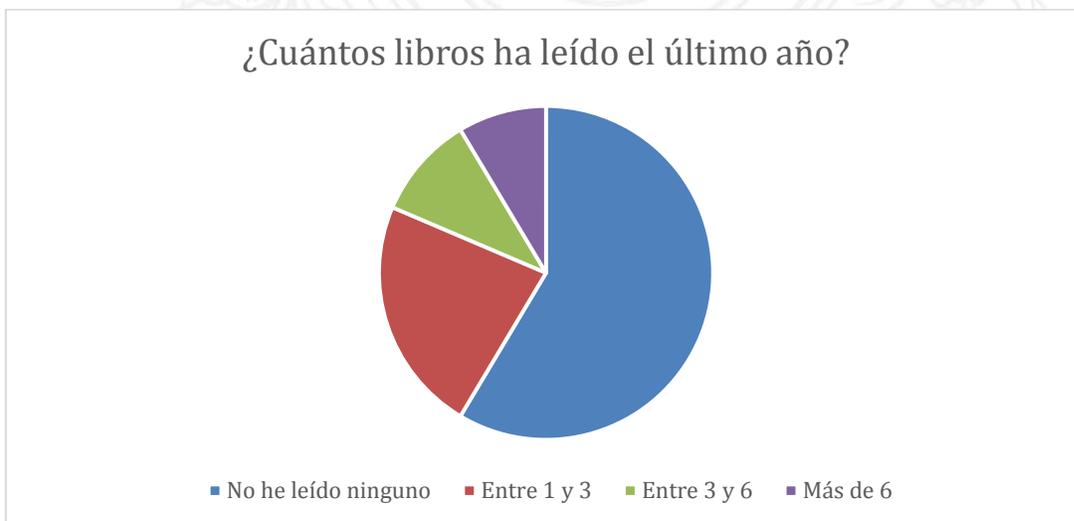


Ilustración 33. Resultados encuesta a padres de familia Variable textual 2.2.



Ilustración 34. Resultados encuesta a padres de familia Variable textual 3.

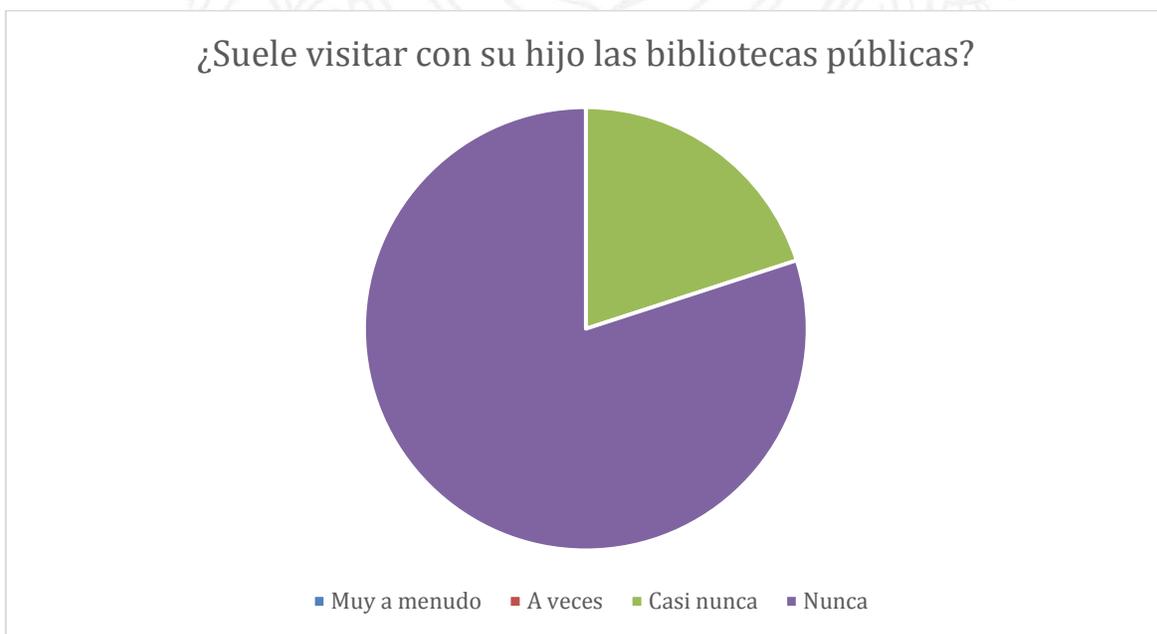


Ilustración 35. Resultados encuesta a padres de familia Variable textual 3.1



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

A la pregunta abierta referida a los títulos de los textos leídos en casa con los niños, los padres y acudientes que realizan prácticas eventuales de lectura en casa mencionaron: La Biblia, Nacho lee y las fábulas de Rafael Pombo.

En la gran mayoría de los casos, y derivado del papel poco privilegiado que ocupa la lectura en las familias de los niños, se puede afirmar que dichos hogares no cuentan con material de lectura disponible porque no lo consideran importante o necesario dentro de las prácticas familiares; si bien es cierto que los ingresos de los padres y acudientes no permiten garantizar el acceso a textos de calidad para leer con sus hijos, tampoco existe la voluntad de visitar con ellos las bibliotecas públicas para tal fin.

A la pregunta abierta referida a si consideran importante o no la lectura literaria en la primera infancia, por qué, y quiénes son los responsables en dichas prácticas, los padres y acudientes respondieron en su mayoría a favor de la lectura literaria, como motor de aprendizaje y memoria; sin embargo, expusieron su convicción de endosar la responsabilidad a la escuela, excluyéndose de tales procesos.

Existe pues, una separación significativa y contradictoria entre los planeamientos de los padres sobre la lectura en la primera infancias y sus prácticas al interior de la familia; nos encontramos pues ante un panorama poco alentador en el que se reconoce la importancia de la lectura durante el desarrollo de los niños pero no se asume una responsabilidad real de acompañarla, fomentarla, animarla o reproducirla en casa. Esto significa el establecimiento de una poderosa barrera en la familia, que influye directamente, de forma negativa, en la formación inicial de los niños como lectores.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Si bien al inicio de la investigación se tenían algunas intuiciones

respecto a la influencia directa del adiestramiento consciente realizado por parte

de los primeros cuidadores con los niños, del que habla Fanuel Hanán Díaz, orientado al direccionamiento de una mirada particular en los niños que semantice su mundo inmediato, los alcances de este proceso superaron con creces las expectativas y metas propuestas, estableciendo además, a la escuela como lugar desde el cual se pueden proponer y ejecutar estas apuestas didácticas, dejando de lado el precepto según el cual, la familia, los primeros cuidadores de los niños, son los responsables directos de su acercamiento a la literatura.

La evidente brecha insalvable entre el deber ser de la familia y las prácticas reales que suceden al interior de esta, no puede convertirse en una razón para que la escuela y el maestro no actúen y reflexionen sobre los vacíos y omisiones de acompañamiento en lectura con los niños, ya que en el descubrir permanente del niño, durante los primeros años, reside, además del exponencial crecimiento cognitivo, su aproximación y descubrimiento del mundo propio y del otro.

Durante el proceso de práctica pedagógica, y aún sin el apoyo de las familias como primeros referentes de formación lectora, se obtuvieron resultados positivos y reflexiones en este ámbito como los siguientes:

- La intervención didáctica de lectura de libros álbum en la primera infancia obtuvo resultados positivos asociados a: una planeación rigurosa de la secuencia didáctica y de las estrategias de comprensión lectora, una selección cuidadosa de los textos teniendo como criterios principales la calidad estética, la pertinencia para la edad de los niños y, sobre todo las relaciones entre sus argumentos y contextos o situaciones



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

reconocidas para los niños; también fue fundamental, el establecimiento de

rutinas llevadas a cabo en cada clase, y el seguimiento permanente a los

instrumentos de regulación.

- Familiaridad con la tipología textual
- Aproximación a las prácticas voluntarias de lectura – contar historias
- Reconocimiento de la secuencialidad en el libro álbum
- Reconocimiento de indicios
- Predicción
- Prospección textual
- La presuposición de que los niños en la primera infancia no leen, por parte de padres y maestros, omite las prácticas de significación y sensibilización estética que puedan resultar de un acercamiento pedagógico del libro al niño, y claro está, su influencia a nivel cognitivo y social.
- La ausencia de materiales de lectura, como libros álbum, en el salón de preescolar, sugiere el olvido institucional respecto a la importancia de la formación lectora y literaria en la primera infancia a partir de textos de calidad estética y semántica.
- El extrañamiento de los niños frente a prácticas de lectura y animación a la lectura formales (por su ausencia en contextos escolares y familiares), connota las dificultades en la ejecución de procesos de pensamiento asociados al reconocimiento de la estructura narrativa y planteamiento de indicios e hipótesis como lectores. Pero también, plantea la curiosidad y el deseo de conocer el libro álbum, ese objeto nuevo, como un factor positivo que sirve de motor motivacional para la ejecución de la propuesta.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Yo, tú, nosotros: La formación y el ejercicio de la ciudadanía a los cinco

años



Ilustración 36. Construcción colectiva de manifiesto gráfico por el buen trato durante el recorrido por El país de los adultos.

Uno y siete

Conocí un niño que eran siete niños.

Su nombre era Paolo, vivía en Roma y su padre era conductor de tranvía.

Pero también vivía en París, se llamaba Jean y su padre trabajaba en una fábrica de

automóviles.

También vivía en Berlín, y allí su nombre era Kurt y su padre era profesor de violonchelo.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Pero también vivía en Moscú, su nombre era Yuri, como Gagarin, y su padre era albañil y estudiaba matemáticas.

También vivía en Nueva York, se llamaba Jimmy y su padre era dueño de una gasolinera.

¿Cuántos van? Cinco.

Hacen falta dos: uno se llamaba Chu, vivía en Shanghai y su padre era pescador.

El último se llamaba Pablo, vivían en Buenos Aires y su padre pintaba casas.

Paolo, Jean, Kurt, Yuri, Jimmy, Chu y Pablo, eran siete, pero era siempre el mismo niño que tenía ocho años, que ya sabía leer y escribir, y que ya sabía montar en bicicleta sin sujetarse del manubrio.

Paolo tenía el pelo oscuro, Jean era rubio y Kurt castaño, pero eran el mismo niño.

Yuri tenía la piel muy blanca, Chu era de piel amarilla, pero eran el mismo niño.

Las películas a las que iba Pablo eran en español, mientras a las que iba Jimmy eran en inglés, sin embargo, eran el mismo niño, y reían en el mismo.

Ahora los siete han crecido y no podrán ya declararse la guerra porque los siete son un solo hombre.

Gianni Rodari

Este capítulo tiene como propósito presentar los resultados de la investigación asociados a la variable de reconocimiento y formación ciudadana durante la primera infancia. Ellos derivan de los datos arrojados durante la realización de la secuencia



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación
preescolar.

didáctica, las reflexiones surgidas de la misma práctica pedagógica y la encuesta y reunión realizada con los padres de familia y acudientes del grupo de preescolar.

Pensar en el ejercicio y formación de la ciudadanía desde la primera infancia significa dibujar desde las prácticas de aula en la escuela, y desde las prácticas de crianza en la familia, una sociedad futura más humana, en la que Paolo, Jean, Kurt, Yuri, Jimmy, Chu, Pablo y todos los niños del grupo de preescolar con los que se realizó la investigación puedan reconocerse como sujetos activos, transformadores de su mundo y diseñadores del porvenir de las siguientes generaciones.

Desde los orígenes de la investigación, la preocupación por la formación de ciudadanos desde la primera infancia como respuesta a los innumerables problemas sociales que afectan a niños, adolescentes y jóvenes de nuestro país, fue el eje epistemológico principal a partir del cual se planteó la propuesta pedagógica. Este ejercicio, que desde el microuniverso del aula de clases, dio cuenta de los procesos paulatinos de formación en ciudadanía, también develó interesantes dinámicas y fenómenos asociados a la manera en que los niños se relacionan con otros, la forma en que construyen y se vinculan con la norma y sus múltiples perspectivas sobre el deber ser individual y social dentro y fuera del aula; además de la influencia directa de la acción pedagógica en su conducta y reflexiones.

Ante el panorama inicial develado por el diagnóstico en el que se reconoció que en un contexto específico:



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

- La mayoría de los niños identifican las acciones que afectaban positiva o negativamente a otros.

- Sólo algunos de ellos reconocen que dichas acciones traen consecuencias a nivel grupal.
- Ningún niño trabaja en equipo, asumiendo roles específicos y estableciendo procesos de comunicación asertiva.
- Ningún niño propone soluciones concertadas a situaciones problemáticas especificadas en el contexto, ni se asume como actor protagónico para proponerlas.

Se estableció un plan de trabajo que tuvo como punto de partida la concertación de normas básicas de convivencia sobre las cuales cimentar el proceso formativo en ciudadanía; tal decisión obedece a la identificación de una tensión de carácter ideológico, reconocida y evidenciada durante toda la investigación, que representa el punto nodal en lo que se refiere a esta variable, y que puede nominarse como la construcción, comprensión y seguimiento consecuente de la norma.

Si bien, como se presentó anteriormente, hay un reconocimiento colectivo de la norma como eje moderador de la conducta desde el deber ser, existe una notable ruptura con la comprensión y su seguimiento consecuente y voluntario desde la consciencia de su pertinencia; o sea la convicción personal de respetar la norma, porque ella garantiza un bienestar individual y colectivo que recae directamente sobre el individuo y el grupo social cercano, y no porque su incumplimiento deriva en ocasiones en la sanción, que entre otras cosas en la práctica, puede ser negociada.

Pero este problema no se circunscribe sólo al contexto escolar de la investigación, sino que hace parte cotidiana de las prácticas de la sociedad colombiana en general. El profesor



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación
manera:

Antanas Mockus, hablando del programa de formación ciudadana que llevó a cabo durante sus mandatos como alcalde de Bogotá, lo describe de la siguiente

...imagínense una sociedad donde las reglas formales apuntan en una dirección, y parcialmente las reglas informales, tanto las reglas morales más personales como las normas sociales que caracterizan grupos, apuntan en dirección contraria. Entre éstas puede haber algo de fractura, puede haber usos y costumbres que ya **la gente sabe que no son muy válidos desde el punto de vista ético**, o sea que, a su conciencia le molesta un poco hacer eso, pero la gente le dice “eso se hace así, hombre, no moleste”.(2004, p. 38)

¿Cómo entender entonces esta fractura en clave formativa?

Inicialmente se parte de su reconocimiento en las prácticas de todos los actores que intervienen en la acción pedagógica (maestros, estudiantes, familias, institución educativa), su desnaturalización e identificación de las consecuencias que, a nivel de idiosincrasia, sin duda sugieren. Esto significa hacer visible la fractura y sentar una posición ética al respecto, a partir de la cual el niño pueda inscribirse en el mundo de la norma sin reconocer como ejemplos, prácticas y discursos contradictorios a esta, ya que su reproducción constituye la deformación ética del ciudadano y su imposibilidad de aproximación real al deber ser. En otras palabras en el sentido kantiano, la *acción moral* no se construye desde un paradigma ajeno a la *mayoría de edad*, y ese escenario no admite otro lugar de posibilidad que no implique al sujeto desde su misma autonomía como ser racional consecuente.

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Este punto de partida conceptual, generó numerosas dificultades a la

hora ponerlo en práctica en las actividades diseñadas, ya que los niños

identificaban fácilmente las contradicciones en el seguimiento de las normas por parte de otros niños, sus padres y la misma maestra, exigiendo así un trabajo consecuente, por lo menos en lo que se refiere al contexto escolar, ya que el familiar estuvo en la periferia dicha incidencia.

En este nivel, se tuvieron cambios significativos en el contexto escolar y comportamientos de los niños en los siguientes aspectos:

- Trabajo en equipo: Como consecuencia de la inclusión de actividades que exigían trabajo cooperativo y colaborativo, el grupo evidenció notables avances en este aspecto, ya que al inicio del proceso, por su distancia con este tipo de propuestas, presentaban grandes dificultades en términos de comunicación respetuosa y desempeño de roles específicos.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



Ilustración 37. Ejemplo de trabajo en equipo con distribución de roles

- Desarrollo y aprendizaje de prácticas de empatía: Las dificultades de convivencia del grupo se vieron atenuadas paulatinamente, en la medida en que cada uno de los niños empezó a reconocer, desde las historias de los cuentos, que los personajes, al igual que sus compañeros tenían dificultades, puntos de vista, sentimientos, y emociones que orientaban sus acciones; y que además, a través del ejercicio de ponerse en los zapatos del otro, podían comprender su realidad, ayudarlos en sus problemas y, como en el caso de la siguiente actividad propuesta en clase, ayudarlos a sentirse mejor.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

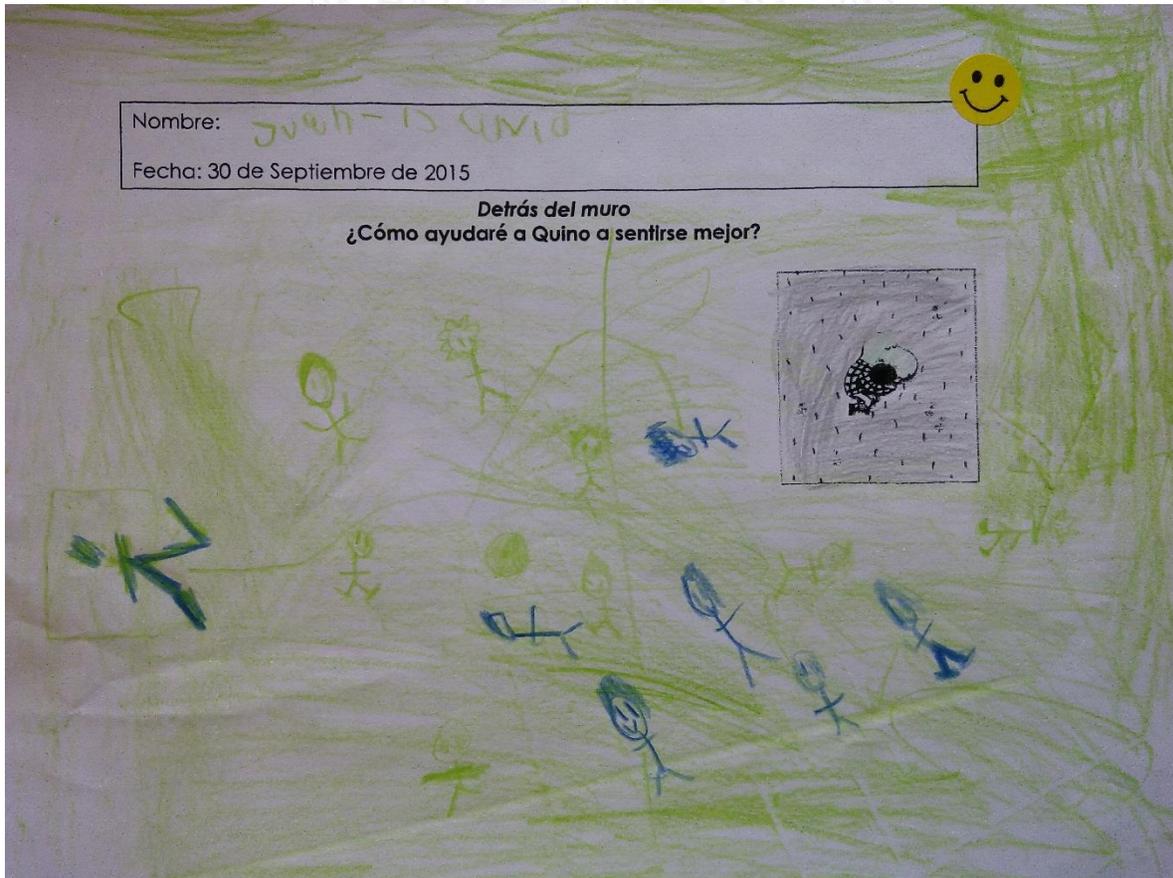


Ilustración 38. Ejemplo de ejercicio para desarrollar la empatía.

- Solución concertada de conflictos: En este aspecto, si bien se presentaron notables muestras por parte del grupo en lo que se refiere a reflexiones desde el deber ser, y pasos para solucionar una situación conflictiva, en la práctica, sobre todo en los últimos meses de intervención, se evidenció que la propuesta ética orientada sólo desde el contexto escolar y sin refuerzo permanente por parte de la familia, no fue suficiente a la hora de cambiar hábitos de resolución violenta de conflictos. Esto significa que por un lado, los niños se mostraron interesados y propositivos a la hora de establecer pautas para resolver dificultades en el grupo basándose en el ejemplo



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

dado por el argumento del texto literario, o sea una situación hipotética; pero cuando se presentaban conflictos de convivencia en el grupo, acudían a resolverlos imitando el modelo familiar, o sea, a través de violencias verbales y físicas.

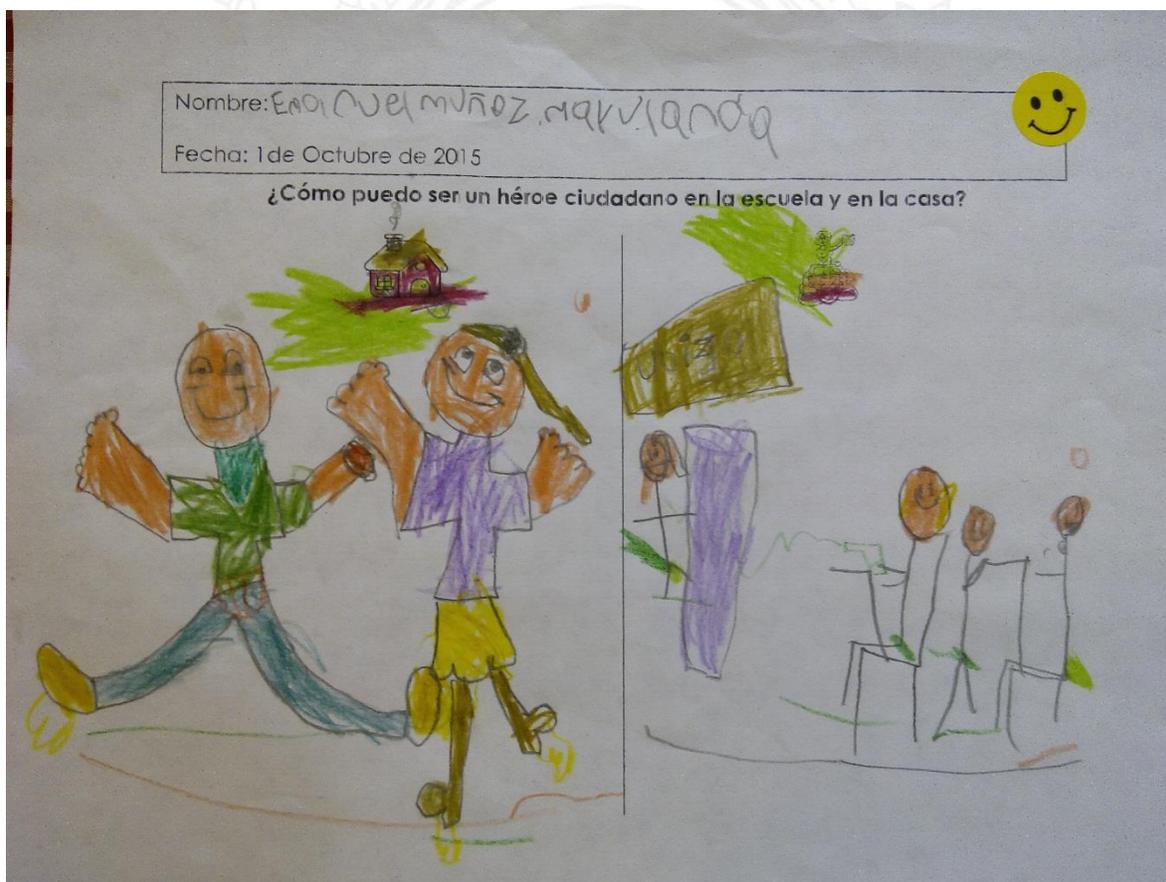


Ilustración 39. Ejemplo de ejercicio para proponer soluciones concertadas a conflictos en contextos cercanos a los niños.

Lo anterior connota un arraigo profundo de los atajismos expuestos por el profesor Mockus en la psiquis de los niños por su contacto directo con las acciones inconsecuentes de sus primeros cuidadores que han flexibilizado el respeto por el otro y por las normas, sin reacciones sociales de censura como él mismo lo explica a continuación.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Lo especial del concepto de atajo es que una vez que alguien lo toma sin que haya reacción social censuradora, entonces, se vuelve camino de muchos.

Mezcla la idea de la ventaja con la idea de la costumbre, es como un ventajismo con ventaja. (2004, p. 45)

Para determinar la influencia específica de este aspecto en la formación ciudadana de los niños, se realizó una encuesta a los padres de familia y acudientes, orientada a identificar el imaginario de ciudadanía que tenían los padres, los criterios y estrategias de concertación y aplicación de normas en el hogar, los entes institucionales responsables de ellas, y el imaginario que tienen del futuro de sus hijos para identificar perfiles de formación.

La conformación del imaginario de ciudadanía en la familia se estableció a partir de la pregunta: ¿Qué comportamientos tiene un buen ciudadano?, a lo que los padres respondieron articulando acciones y valores como los siguientes:

- Buena educación, valores bien definidos, respeto y tolerancia
- Es una persona que no es violenta, trabaja, es responsable, tolerante y educada
- Respeto a la sociedad
- Es tolerante ante cualquier situación que se presente y maneja siempre el diálogo
- Respeto las leyes y normas que rigen a la sociedad, ayuda en la conservación de la naturaleza, huye de la agresividad y la violencia, vota responsablemente en las elecciones y demuestra un verdadero compromiso social.
- Es una persona honesta, amable, respetuosa, responsable y solidaria
- Saludar, despedirse y respetar las diferencias de los demás.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

En la conformación del universo normativo en casa, se estableció que en la mayoría de los casos existían normas específicas para los niños, orientadas a prácticas de cortesía, hábitos de aseo, horarios, y pautas de comportamiento como se puede ver en los siguientes gráficos; además, las mismas familias se reconocen como núcleo responsable de construcción y seguimiento normativo de los niños, aunque hay razones (conversaciones y comportamientos los niños) para dudar de la veracidad de la información, en tanto a que en sus familias se establecen unas normas mínimas, con las mismas consecuencias positivas y de sanción ante su cumplimiento o ruptura; situación que reafirma la identificación de atajismos por parte de los niños, en los comportamientos de sus padres en casa.

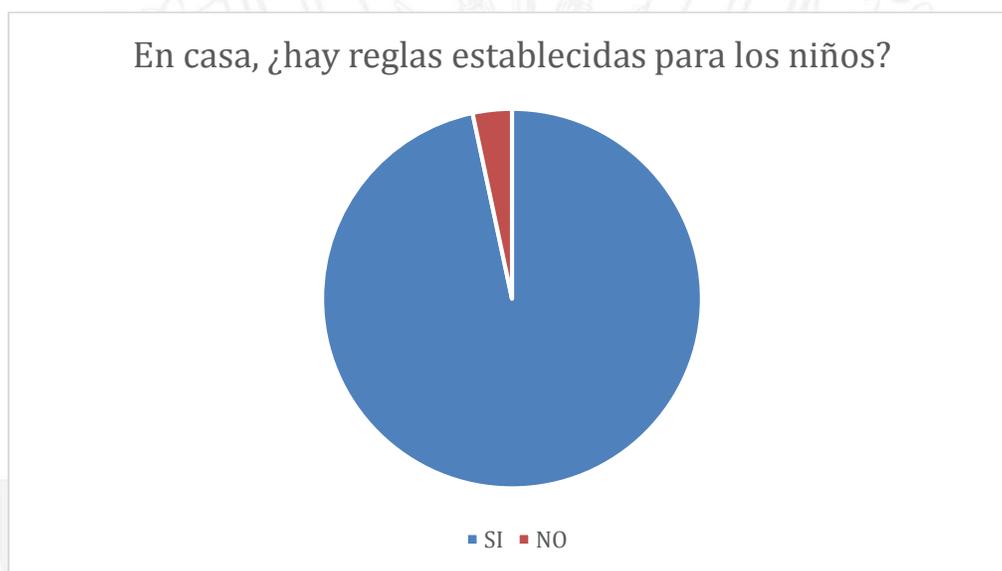


Ilustración 40. Resultados encuesta a padres de familia variable ciudadanía 1.

¿Cuáles son las más importantes?

- Hacer las tareas
- Respeto: a sí mismo y a los demás



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

- Obedecer a los padres y profesores
- Recoger el desorden
- Escuchar a los demás
- Ser honestos
- Lavarse las manos antes de comer
- Respetar los horarios establecidos
- Ver la televisión pocas horas al día
- No gritar
- Pedir el favor y dar las gracias
- Mantener su habitación ordenada

A la pregunta por los criterios que tienen en cuenta para establecer una norma, la mayoría se inclina por reafirmar la tendencia a imitar las prácticas de crianza y normas que aprendieron de sus padres.

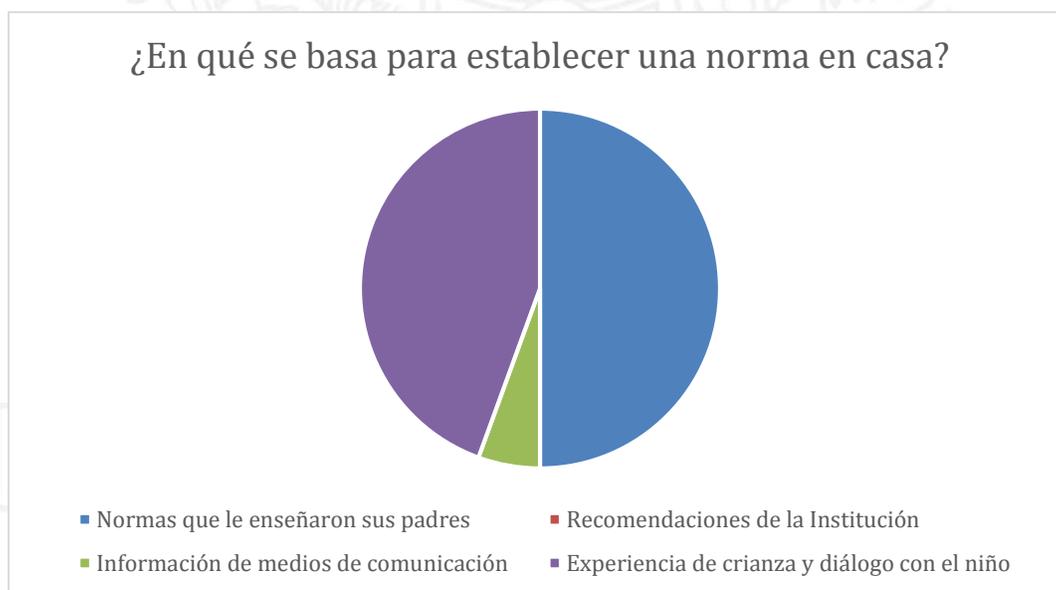


Ilustración 41. Resultados encuesta a padres de familia variable ciudadanía 2.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

A la pregunta, si el niño incumple una norma, ¿hay consecuencias?, ¿cuáles?,

respondieron afirmativamente, lo que implica un predominio de asumir la norma desde una tendencia punitiva.

- Se le quitan los juguetes
- No lo dejamos ver la televisión
- Castigo físico
- No se deja salir a la calle
- Se regaña
- No hay consecuencias como tal
- Le quitamos el celular
- Se cancelan los juegos que más le gustan
- No llevarlo al parque el fin de semana
- Suspender el *play* por varios días

A la pregunta, si el niño cumple siempre la norma, ¿hay consecuencias?, ¿cuáles?, la mayoría afirmó que no hay refuerzo positivo por parte de la familia, sin embargo se encontraron otras propuestas:

- Se le da gusto en todo
- Se felicita y abraza
- Le damos dulces
- Le damos regalos o salidas
- Llevarlo a comer un helado



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

En el ámbito de responsabilidad normativa, la mayoría coincidió en la familia como núcleo encargado de este aspecto, sin embargo, un 22% afirmó que la escuela debería asumir exclusivamente este deber y la familiar mantenerse al margen.



Ilustración 42. Resultados encuesta a padres de familia variable ciudadanía 2.1.

Las razones presentadas fueron las siguientes:

- Porque en el núcleo familiar comparte la mayoría del tiempo
- Desde la casa es donde se inculcan los valores y responsabilidades que debe tener
- Porque es en la familia donde se aprenden los valores, derechos y deberes.
- Porque los valores se refuerzan en la institución
- Porque la familia es el núcleo de la sociedad
- El buen comportamiento se enseña en casa



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

A la pregunta abierta, en la formación inicial de los niños, ¿cuáles son los valores más importantes? Respondieron de forma unánime: Respeto, tolerancia, responsabilidad, solidaridad, amabilidad, amor, humildad, compromiso, honestidad y autoestima; esto a través de estrategias como el ejemplo, el diálogo y el buen trato.

A la pregunta, ¿cuál es la proyección que tiene de su hijo en 20 años?, respondieron privilegiando aspectos como el acceso a la formación universitaria, el alcance de mejores condiciones económicas y la práctica de valores como se puede observar en la siguiente síntesis de respuestas:

- En la universidad
- Siendo un gran futbolista
- Con buenos ingresos laborales
- Siendo una persona de bien
- Un hombre de familia que toma sus decisiones
- Una persona llena de valores
- Con una buena carrera profesional, un profesional exitoso
- Con un muy buen nivel económico

Frente a este escenario que articula la práctica pedagógica, el contexto institucional y la familia, se puede concluir lo siguiente:

- Solo en los casos en los que las familias presentan un modelo normativo estructurado y consensado, se presentaron avances significativos en tanto a:
evidencias de empatía, reconocimiento de consecuencias sociales derivadas de acciones positivas o negativas, trabajo en equipo, distribución de roles,



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

comunicación asertiva y resolución concertada de conflictos. Lo que implica la

concepción de dicho modelo, como una condición sin la cual es inviable la

acción pedagógica en la escuela con propósitos de formación en ciudadanía.

- Un posicionamiento sólido del deber ser del niño en el contexto escolar, desligado de actuaciones específicas que correspondan coherentemente a los preceptos ético y morales que, en teoría sí se reconocen.
- La ausencia de articulación respecto al consenso y aplicación de la norma entre niños, padres de familia, maestros e institución.
- La irregularidad en la reflexión y aplicación de estímulos y sanciones con los niños, frente a actuaciones positivas y negativas que afectan a toda la comunidad educativa.
- La ausencia de estrategias formativas específicas en la familia y la escuela que deriven en prácticas de resolución concertada de conflictos, desempeño de roles en equipos de trabajo, y creación de ambientes de aprendizaje de participación democrática.
- La falta de reconocimiento del niño en la primera infancia, como sujeto infantil de derecho, por parte de la comunidad educativa, invisibiliza su lugar como protagonista en la toma de decisiones grupales, individuales, la construcción colectiva, reflexión y aplicación de acuerdos de convivencia. Y, en el ámbito pedagógico y didáctico, lo asumen como depositario mudo de discursos preestablecidos por el adulto ajenos a él y a su contexto (PEI – Malla curricular – Planeaciones de clase); situación que distancia aún más a los niños de la reflexión y participación, de lo que tienen que decir y proponer sobre su realidad escolar y familiar.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

- En el contexto escolar, si bien se pueden lograr avances significativos en las formación de lectores desde la primera infancia sin contar con las familias como primeros referentes de relación entre el niño y la literatura, no sucede lo mismo con la formación en ciudadanía, ya que la familia opera como núcleo generador, articulador y regulador de la norma en la psiquis del niño, sin él, las contradicciones existentes entre las normas formales e informales de carácter social, se imponen derivando en modelos atajistas de apropiación de la norma.

EL FINAL DEL VIAJE, UN NUEVO PUNTO DE PARTIDA

Al llegar al final del camino, es necesario mirar atrás y hacer un recuento de los resultados del viaje. Esto presupone además, la proposición de criterios y nuevas preguntas para futuros viajes.

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

La concepción de lectura en la primera infancia, que trazó el camino recorrido durante la práctica, acentuó su pertinencia, vigencia y sentido en los resultados obtenidos por los niños, que demostraron que es posible formar lectores desde los primeros años de vida a través de una propuesta didáctica que no depende de la intervención de los primeros cuidadores ni de sus acercamientos previos con los textos literarios en la familia; esta formación, no sólo se traduce en la aproximación a los asuntos meramente textuales, sino además, al establecimiento de fuertes y positivos vínculos emocionales del niño con el texto que posiblemente sigan orientando su trasegar como lectores a lo largo de su vida.

Pensar en los alcances de una lectura literaria que acoge, seduce, se parece a los contextos y realidades de los niños, que aporta símbolos, exige vínculos semánticos, y acerca al lector al fascinante universo estético de la palabra literaria y la imagen; implicó una verdadera transformación didáctica y una reafirmación y reivindicación teórica que afectó las dinámicas relacionales y académicas entre la maestra en formación y los estudiantes, además de consolidar y aportar teórica y didácticamente al área de lengua castellana, conceptos y estrategias para el trabajo con una población, que en contexto del pregrado se ha mirado desde la distancia.

Los aportes de la inclusión del libro álbum en el ejercicio didáctico, como recurso educativo pertinente para el trabajo con primera infancia, permitieron dilucidar y valorar el universo semántico, gráfico, textual, literario y político que lo compone, así como planear y direccionar su influencia en el desarrollo cognitivo, social y afectivo de los niños.

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

La reflexión sobre la necesidad de reconocer y formar ciudadanos desde la primera infancia, como respuesta a los álgidos problemas de participación y convivencia que aquejan a la sociedad colombiana, representa un punto de partida en el que el maestro y la escuela se identifican y comprometen como actores políticos comprometidos con su realidad y son conscientes de su incidencia en las comunidades.

La formación en ciudadanía desde la primera infancia significó además, su reconocimiento como sujetos infantiles de derecho, pequeños que tienen puntos de vista, criterios, opiniones, sueños, miedos, esperanza, experiencia vital valiosa, QUE TIENEN VOZ Y PUEDEN DECIDIR, que merecen ser escuchados, protegidos y formados en ambientes de diálogo, convivencia, participación y paz.

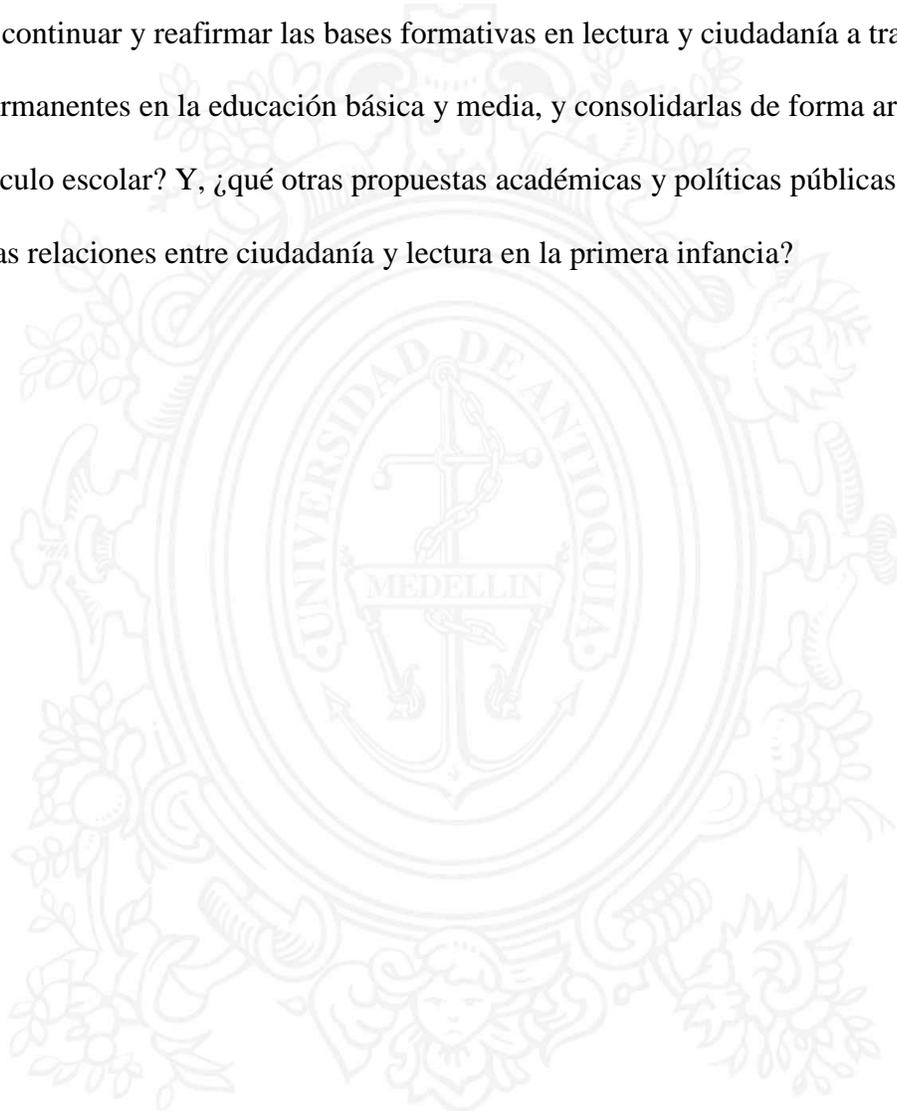
Este trasegar implicó innumerables retos: conceptuales, por los pocos acercamientos que en área específica de formación se presentaron en términos de formación ciudadana y primera infancia durante el pregrado; didácticos, por la altísima exigencia en cuanto a transposición didáctica que implica el trabajo con treinta niños de cinco años; éticos, por el compromiso genuino y permanente que desde el ejemplo, debe ofrecer el maestro en formación a sus estudiantes y que se permea todas las esferas, desde el ejercicio pedagógico de análisis, reflexión y planeaciones, hasta el uso del lenguaje verbal y físico con ellos, sus padres y toda la comunidad educativa; logísticos, por las dificultades que se presentan en un contexto que exige del maestro: ser mediador entre los estudiantes y el conocimiento, promotor y animador de prácticas lectoras, cuidador, conciliador, acompañante en los espacios de alimentación y descanso de los niños, además de las responsabilidades que implica a su vez la investigación, la recolección y análisis de los datos; todo lo anterior de manera simultánea.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Ahora bien, quedan en el horizonte varias preguntas, ¿Cómo se pueden continuar y reafirmar las bases formativas en lectura y ciudadanía a través de apuestas permanentes en la educación básica y media, y consolidarlas de forma articulada con el currículo escolar? Y, ¿qué otras propuestas académicas y políticas públicas pueden fortalecer las relaciones entre ciudadanía y lectura en la primera infancia?



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

ANEXOS

- Consentimiento informado del uso de imagen de los menores firmado por los padres de familia. [Anexo 1.](#)
- Leer porque nos gusta, lectura voluntaria durante el descanso. [Anexo 2.](#)
- Seguimiento fotográfico de la secuencia didáctica. [Anexo 3.](#)
- Encuesta a padres y acudientes. [Anexo 4.](#)
- Videos. [Anexo 5.](#)

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

REFERENCIAS

A

Alemagna, B (2009) Mi amor. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Almeda, M. (2012) Cuando sea grande. Bogotá: Editorial Panamericana.

B

Bansch, H. (2007) Helga. Pontevedra: Editorial OQO.

Barbosa, D, Martínez, B, Montoya, C & Rodríguez, G. (2011) Las Bibliotecas públicas y la primera infancia, resultados del programa de lectura con la primera infancia y la familia en la Red de Bibliotecas de Comfenalco Antioquia. Medellín: Fondo Editorial Comfenalco Antioquia.

Bauter, J. (2013) Madrechillona. Madrid: Loguez ediciones.

Browne, A. (2003) Gorila. Bogotá, Fondo de Cultura Económica.

Browne, A. (2003) El libro de los cerdos. Bogotá, Fondo de Cultura Económica.

Browne, A. (2006) El túnel. Bogotá, Fondo de Cultura Económica.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Browne, A. (2008) *Cosita linda*. Bogotá, Fondo de Cultura Económica.

C

Cabrejo, E. (2001) *La lectura comienza antes de los textos escritos*. Recuperado de;

http://www.cobdc.net/12JCD/wp-content/materials/SALA_E/CABREJO_lectura_comienza.pdf

Cabrejo, E. (2007) *Lenguaje y construcción de la representación del otro en los niños y las niñas*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional de la Cátedra UNESCO.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de:

<http://comunidad.udistrital.edu.co/catedraunesco/files/2015/02/lenguaje-y-saberes-BN.pdf>

Carvajal, G. (2013) *Educación significa: Educación para la ciudadanía democrática*.

Artículo de revista *Miradas* N°11 – 2013, pp. 74-93. ISSN: 0122 994X.

Carrier, I. (2010) *El caso de Lorenzo*. Barcelona: Editorial Juventud.

Chirif, M. (2014) *Más te vale mastodonte*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Colmenares, A. (2012). *Investigación acción participativa: Una metodología integradora del conocimiento y la acción*. *Revista Latinoamericana de Educación*, 3 (1), 102-115.

Recuperado de <http://vocesysilencios.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/view/115/309>

D



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Díaz, F. (2007) Leer y mirar el libro álbum: ¿Un género en construcción?

Bogotá: Editorial Norma.

E

Echavarría, C. (2003) La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (2) julio-diciembre. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77310205>> ISSN 1692-715X

Espinosa, N (2013) Antonio Colalarga. Bogotá: Editorial Panamericana.

Estrategia Nacional de Cero a Siempre (2013). Lineamiento Técnico de Participación y Ejercicio de la Ciudadanía en la Primera Infancia. Colombia. Recuperado de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/6.De-Participacion-y-ejercicio-Ciudadania-en-la-Primera-Infancia.pdf>

H

Hiawin, O & Kitamura, S. (1989). *Fernando furioso*. Barcelona: Editorial Ekaré

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

I

Institución Educativa La Pastora (2013). Proyecto Educativo Institucional. Medellín, Antioquia.

J

Jeffers, O. (2012) Atrapados. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Jeffers, O. (2011) Arriba y abajo. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Jeffers, O. (2006) Perdido y encontrado. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Jeffers, O. (2009) De vuelta a casa. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Jeffers, O. (2006) Cómo atrapar una estrella. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

K

Keselman, G. (2001) De verdad que no podía. Madrid: Editorial Kókinos.

L



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación López, Y, Muñoz, L. Jaramillo, D, Cajiao, J, Reyes, Y, Burgos, R, Urbina, F &

Jamioy, H. (2013). Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela. Compilación de ensayos sobre lectura y escritura en la escuela. Bogotá: Editorial Ministerio de Educación Nacional.

M

Mandine, S (2010) Los secretos de Petronila. Málaga: Editorial Jaguar.

McKee, D. (2005) Ahora no, Bernardo. Colección Nidos para la lectura. Bogotá: Alfaguara.

MEN (1998). Lineamientos curriculares de educación preescolar. Colombia. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_11.pdf

N

Naumann, C. (2010) ¡Demasiado tímida! Bogotá: Editorial Panamericana.

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

Facultad de Educación Obiols, N. (2004) *Mirando cuentos: Lo visible e invisible en las ilustraciones de la literatura infantil*. Barcelona: Editorial Laertes.

P

Pérez, N, Pulgarín, M, Quintero, P, Roldán, S & Yepes, L. (2011) *Dar de leer, lectura en la primera infancia*. Medellín: Fondo Editorial Comfenalco Antioquia.

R

Reyes, Y. (2005) *Lectura en la primera infancia*, documento elaborado para CERLAC.

Recuperado de http://www.oei.es/inicial/articulos/lectura_primera_infancia.pdf

Reyes, Y. (2015) *La casa imaginaria: lectura y literatura en la primera infancia*. Bogotá:

Editorial Norma.

Ruillier, J. (2009) *Hombre de color*. Barcelona: Editorial Juventud.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

Facultad de Educación SED (2014) Documento marco: Educación para la ciudadanía y la

convivencia. Bogotá. Recuperado de:

http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/pecc/centro_documentacion/caja_de_herramientas/serie_1_orientaciones/01_documento_marco_pecc.pdf

Sendak, M. (2005) Donde viven los monstruos. Colección Nidos para la lectura. Bogotá:

Alfaguara.

T

Torrado, M, Cabrejo, E & Reyes, Y. (2012). Conferencias del Encuentro internacional de formación de lectores en la primera infancia. Bogotá. Recuperado de:

<http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/2011/Documents/Memorias-encuentro-formacion-lectores-primera-infancia.pdf>

Trotter, S. (2008). Hipopótamo peleón. Bogotá: Editorial Panamericana.

Troshinsky, N. (2008) El domador de sueños. Barcelona: Editorial Kókinos.

V

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Valentín, E (2013). Detrás del muro. Madrid: Editorial juventud.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3