

**¡A leer se dijo, con papá y mamá yo puedo! Propuesta didáctica para la mediación de los  
padres en la iniciación lectora**

**Laura Yelitza Julio Chitiva**

**Universidad Antonio Nariño**

**Facultad de Educación**

**Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés**

**2018**

¡A leer se dijo, con papá y mamá yo puedo! Propuesta didáctica para la mediación de los padres  
en la iniciación lectora

Laura Yelitza Julio Chitiva

Trabajo de grado que se presenta como requisito parcial para obtener  
El título de Licenciada en Lengua Castellana e Inglés

Modalidad: Monografía de investigación

Asesor:

Humberto Sánchez Rueda  
Profesor Facultad de Educación

Universidad Antonio Nariño  
Facultad de Educación  
Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés  
2018

## Dedicatoria

Esto es una confesión de amor a mi madre: te admiro y te amo más que a nadie en este mundo. Siempre seré tu pequeña y tú mi pedacito de corazón; donde sé que siempre encontraré regocijo.

## Agradecimientos

Empezar un nuevo proyecto y un nuevo sueño siempre es una tarea ardua. Para la realización de esta monografía de investigación requerí la ayuda y el apoyo de muchas personas, quienes con su tiempo y palabras me permitieron culminar esta etapa de mi vida con éxito.

Doy gracias a Dios por haberme puesto en esta universidad, puesto que tengo la plena seguridad de que Él, en su infinita sabiduría, me mostró el mejor lugar para realizar mis estudios. La Universidad Antonio Nariño llegó a convertirse en mi hogar, el que me vio crecer profesionalmente; en el que pasé gran parte de estos últimos cuatro años, aprendí de mis compañeros y conocí a mis dos grandes amigas Carolina Aya y Laura Cañón.

A mi madre, Graciela Chitiva Alfonso, que, siempre fue mi mayor motivación; sus consejos y amor, me dieron la fuerza necesaria para cumplir con uno de mis objetivos, culminar mis estudios universitarios.

A mi esposo, Andrés Santana, quien, con su amor y dedicación, hizo que yo quisiera dar lo mejor de mí. Él siempre creyó en mis capacidades, asumió mis logros como los suyos. En los momentos tanto de angustia como de temor supo con un beso y una dulce mirada calmar mis ánimos y reavivar mis fuerzas.

A mi hermana, Paola, que, me hizo creer que no hay nada imposible cuando se hacen las cosas con tesón. Encontré en la imagen de nuestra infancia, de juegos y de risas, un bálsamo ante las adversidades.

A mis sobrinos, María José y Juan Manuel, que, su ternura y ocurrencias, me sirvieron de motivación, fue su rostro y apoyo los que me reconfortaron para continuar mi camino. Su admiración por mí y expectativa por la vida, fueron indispensables en los momentos de inquietud.

A mi profesor y amigo, Carlos Herrera, quien, con su guía, tiempo y palabras hizo de este proceso una experiencia enriquecedora.

Finalmente, quiero agradecer a mi asesor Humberto Sánchez, que, dedicó parte de su tiempo para brindarme orientaciones.

## **Resumen**

Esta monografía nace del interés por vincular a los padres de familia en el proceso de iniciación lectora de sus hijos. De esta manera, el trabajo indaga por las formas de participación de los padres en la Institución Educativa Municipal Manablanca, ubicada en el municipio de Facatativá (Cundinamarca). Ellos participan, básicamente, en procesos relacionados con la convivencia y la disciplina, y como proveedores de recursos físicos. Ante esta situación, se desarrolla una propuesta didáctica que busca la mediación de los padres en la iniciación lectora de sus hijos, a partir del encuentro entre literatura infantil, escuela y padres. Tal iniciativa consta de tres fases: (I) planificación y diseño; (II) desarrollo de la propuesta (preencuentro, formación de padres mediadores, lectura compartida y afectiva, y familias lectoras); y (III) análisis de resultados.

Palabras clave: lectura, mediación de la lectura, familias lectoras, didáctica de la ternura, literatura infantil

## **Abstract**

This monograph emerges from the interest of linking parents to the reading initiation of their children. In this sense, the work explores the ways of their participation in Manablanca Municipal Institution, located in the municipality of Facatativa. The parents participate, basically, in processes related to coexistence and discipline, and as physical resource providers. Given this situation, a didactic proposal is developed in order to seek mediation of parents in the reading initiation of their children, on the basis of the encounter among children's literature, school and parents. This initiative consists of three phases: (i) planning and design; (ii) development of the proposal (pre-encounter, training of parents as mediators, shared and affective reading, and reading families); and (iii) analysis and interpretation of results.

Keywords: reading, reading mediation, reading families, tenderness didactics, children's literature

## Tabla de contenido

Dedicatoria .....	iii
Agradecimientos .....	iv
Resumen.....	vi
Abstract .....	vii
Introducción .....	1
1. Presentación del problema .....	5
1.2. Justificación .....	10
1.3. Objetivos .....	12
1.3.1. Objetivo general.....	12
1.3.2. Objetivos específicos .....	12
1.3. Línea de investigación .....	13
2. La lectura en la primera infancia .....	14
2.1. La primera infancia .....	14
2.2. La iniciación de la lectura .....	15
2.3. Lectura con sentido y significado .....	18
2.4. Didáctica de la ternura .....	19
2.5. La lectura en la primera infancia y las políticas públicas .....	20
2.5.1. Lineamientos para la educación preescolar .....	22
2.5.2. Plan Nacional de Lectura y Escritura <i>Leer es mi cuento</i> .....	23
2.5.3. Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito .....	23
3. Los textos y los géneros en la primera infancia .....	27
3.1. La literatura infantil .....	27
3.2. Los textos y los géneros en la literatura infantil .....	28
4. Mediaciones .....	33
4. 1. Mediadores.....	33
4.2. Las mediaciones en la iniciación de la lectura.....	33
4.3. Lectura en familia .....	35
4.4. El papel de los padres en la iniciación lectora .....	36
4.5. Lectura en la escuela .....	37
4.6. Familia y escuela: Equipo .....	39
4.7. Ambientes favorables para la lectura.....	39
5. Ruta metodológica .....	41
5.1. Tipo de investigación.....	41

5.2. Fases de la investigación.....	42
5. 2. 1. Fase n. ° 1 Planificación y diseño .....	42
5.2.2. Fase n. ° 2 Desarrollo de la propuesta .....	46
5.2.3. Fase n. ° 3 Análisis e interpretación de los resultados .....	61
6. Sistematización del desarrollo de la propuesta .....	64
6.1. Fases de la investigación.....	64
6.1.1. I. Preencuentro .....	64
6.1.2. I. Encuentro: formación de padres mediadores.....	65
6.1.3. II Encuentro: Lectura compartida y afectiva .....	71
6.1.4. III. Encuentro: Familias lectoras.....	74
7. Análisis e interpretación de los resultados.....	80
7.1. Literatura infantil .....	81
7.2. Didáctica de la ternura .....	83
7.3. Mediación de los padres en la iniciación de lectura .....	84
Conclusiones y recomendaciones .....	87
Referencias.....	91
Anexos .....	95
Anexo 1. Formato de Consentimiento Informado .....	95
Anexo 2. Formación de padres mediadores (sensibilización) .....	97
Anexo 3. Taller: Formación de padres mediadores .....	97
Anexo 4. Taller: Ideando espacios de lectura .....	98
Anexo 5. Taller entregado a padres de familia (Lectura compartida y afectiva).....	98
Anexo 6. Sugerencias para una lectura en familia.....	100
Anexo 7. La palabra mágica .....	100
Anexo 8. Lectura afectiva y compartida .....	101
Anexo 9. Puesta en escena del cuento <i>Murmullos bajo mi cama</i> .....	101
Anexo 10. Taller: Puesta en escena del libro-álbum <i>Había un navío, vío, vío</i> ... ..	102
Anexo 11. Taller: Puesta en escena del libro-álbum <i>Había un navío, vío, vío</i> ... ..	102
Anexo 12. Familias lectoras, teatro de sombras. ....	103
Anexo 13. Nuestro libro, nuestra experiencia.....	103
Anexo 14. Interpretación de encuentro: formación de padres mediadores.....	104

**Lista de Tablas**

Tabla 1. ....	21
Tabla 2. ....	43
Tabla 3. ....	45
Tabla 4. ....	47
Tabla 5. ....	52
Tabla 6. ....	55
Tabla 7. ....	57
Tabla 8. ....	58
Tabla 9. ....	80

**Lista de Figuras**

Figura 1 .....	24
Figura 2 .....	42
Figura 3 .....	45
Figura 4 .....	46
Figura 5 .....	51
Figura 6 .....	66
Figura 7 .....	66
Figura 8 .....	67
Figura 9 .....	68
Figura 10 .....	68
Figura 11 .....	69
Figura 12 .....	70
Figura 13 .....	70
Figura 14 .....	71
Figura 15 .....	72
Figura 16 .....	73
Figura 17 .....	74
Figura 18 .....	75
Figura 19 .....	77
Figura 20 .....	77
Figura 21 .....	78

## Introducción

En los procesos de iniciación de la lectura en la escuela es recurrente que los padres de familia no participen. Ante esta situación surge el interrogante acerca de la vinculación de los padres a los procesos lectores de sus hijos, ya que la lectura compartida en familia posibilita que los padres y los hijos vivan experiencias afectivas en torno al libro, que les permite fortalecer sus relaciones sociales y desarrollos cognitivos.

Tomando en consideración que la lectura en familia contribuye a un óptimo desarrollo del niño a nivel social, afectivo y cognitivo, se propone este trabajo investigativo, a fin de que los padres sean vinculados a los procesos de iniciación lectora de sus hijos como mediadores. Por tales razones, se acude a la Institución Educativa Municipal Manablanca, ubicada en el Municipio de Facatativá, Cundinamarca. De esta forma, la investigación se realiza con el grupo transición 04, jornada tarde a 20 estudiantes, que están a cargo de la docente Elizabeth Pulido Arévalo.

En aras de diseñar una propuesta didáctica que busca generar estrategias para la mediación de los padres en la iniciación de lectura de los niños del grado transición 04 de la Institución Educativa Municipal Manablanca de Facatativá, se realizó una revisión de literatura en la que se identificaron 3 ejes para el desarrollo de la propuesta: literatura infantil (Machado, 2003; López, 1990; Hunt, 2002; Pérez y Roa, 2010; Reyes, 2007), didáctica de la ternura (López, 2005) y mediación de la lectura (Colomer, 2004; Montes, 2003; Reyes, 2007 y Durán y Fittipaldi, 2010). Por otro lado, esta propuesta se construye desde una *Investigación Acción* (IA), puesto que permite que el investigador a partir de la comprensión del contexto gestione propuestas que conduzcan al cambio o a la mejora de la situación hallada (Elliot citado por Murillo, 2011).

Desde esta perspectiva, se propuso una ruta metodológica que consta de tres fases: I. *Planificación y diseño*, II. *Desarrollo de la propuesta*, y III. *Análisis e interpretación de los resultados*.

En la primera fase, I. *Planificación y diseño*, a partir de una revisión teórica se delimitan las categorías a priori (*literatura infantil, didáctica de la ternura y mediación de los padres en la iniciación de la lectura*) de las cuales parte la investigación para plantear una propuesta didáctica y diseñar técnicas de recolección de datos que sirvan como insumo de la investigación (entrevista en profundidad, talleres).

Luego, en una segunda fase denominada II. *Desarrollo de la propuesta*, se contrasta la información teórica encontrada con la suministrada por la docente y se construye una propuesta de intervención basada en una secuencia de talleres. Esta secuencia consta de: (i) *Formación de padres mediadores*, (ii) *Lectura compartida y afectiva* y, (iii) *Familias lectoras*, puesto que permite alcanzar los objetivos trazados en un fragmento de tiempo limitado. El principal objetivo de estos talleres es vincular a los padres de manera afectiva a los procesos de iniciación lectora de los niños.

De esta manera, el primer taller, *Formación de padres mediadores*, se realizó en las instalaciones del centro educativo, a partir de la experiencia lectora con el libro-álbum *Vamos a cazar un oso* de Michael Rosen. A partir de esta lectura, los padres reflexionaron frente a su iniciación de lectura, propusieron estrategias de lectura en las que tuvieron en cuenta (recursos, espacio, roles tanto de ellos como de los pequeños) y, empezaron a verse a sí mismos como mediadores afectuosos. El segundo taller, *Lectura compartida y afectiva*, posibilitó que padres e hijos vivieran una experiencia lectora amorosa, en la que el reconocimiento del padre como

mediador de estrategias de acercamiento permitió que ambos, experimentaran una práctica lectora de fruición, que fortaleció sus vínculos afectivos en torno a la literatura infantil. El tercer taller, *Familias lectoras*, dejó en evidencia que los niños y los padres asumen la lectura como una actividad placentera en la que los principales factores a tomar en consideración son: la ternura, la voz de ambos en la lectura y el gusto.

Finalmente, en la tercera fase, *III. Análisis e interpretación de los resultados*, se realiza un inventario de la información recogida a partir de las intervenciones y las técnicas de recolección de información usadas. Es así que se lleva a cabo un análisis desde la perspectiva de la triangulación de la información, entendida como un diálogo entre la teoría (categorías a priori), la información suministrada por las técnicas y los participantes para generar niveles de análisis primarios. De esta manera, llegar a un análisis interpretativo de la situación estudiada que resuma y señale el verdadero aporte del marco teórico, desde cada categoría presentada (Cisterna, 2005).

Para este proceso, inicialmente se genera una matriz para el primer nivel de análisis de interpretación y se identifican campos temáticos en relación a las categorías a priori, para luego contrastarlas con las subcategorías y, finalmente, identificar los alcances logrados en la propuesta de investigación. De manera análoga, se define el tipo de investigación y el procesamiento de la información (la triangulación) para analizar los datos suministrados por las diferentes técnicas y los encuentros con los padres e hijos.

En suma, la preocupación de este trabajo de investigación por propiciar un espacio de encuentro en la escuela para formar padres mediadores que, a través de los textos literarios y de la didáctica de la ternura, hicieran de la lectura una práctica compartida de placer en familia que fortalece las relaciones socioafectivas. Para tal fin, se establece una ruta metodológica y

conceptual que permita que la Institución Educativa Municipal Manablanca y los hogares de los estudiantes se constituyen en espacios para estrechar las relaciones afectivas entre los padres e hijos, por medio de la lectura. Así, se reconoce que la lectura desde la literatura infantil, la didáctica de la ternura y la mediación de los padres, son fundamentales para repensar y reconfigurar las formas de mediación lectora en las escuelas.

## 1. Presentación del problema

### 1.1. Planteamiento del problema

Entendiendo que la lectura es una práctica que posibilita el desarrollo social, afectivo y cognitivo del individuo, se plantea este proyecto de investigación con el objetivo de vincular a los padres de familia como primeros formadores de sus hijos en el proceso de iniciación lectora. Para ello, se acude a la Institución Educativa Municipal Manablanca, que se encuentra ubicada en la Sabana de Bogotá, en el Municipio de Facatativá, Cundinamarca. De esta manera, el proyecto se lleva a cabo con el grupo transición 04, jornada tarde, que tiene 20 estudiantes y está a cargo de la docente Elizabeth Pulido Arévalo. El proyecto se realiza en esta comunidad debido a que en una entrevista personal que se mantuvo con la docente, ella manifiesta que:

Desde la escuela no se ejecutan planes para que los padres participen en la escuela en los procesos de aprendizaje de los niños [...] trabajar con los padres de familia de esta comunidad es difícil porque ellos no participan en los procesos de aprendizaje de los niños, muchos de ellos son analfabetas y la mayoría del tiempo los niños están a cargo de los cuidadores. La mayoría de papitos tienen jornadas de trabajo muy extensa y no tienen tiempo con los niños, está es una comunidad vulnerable, en la que hay niños en situación de abandono y toca trabajar mucho las relaciones familiares. (Entrevista en profundidad, febrero de 2018)

La docente Elizabeth Pulido Arévalo señala que durante los dos años que lleva allí, ha realizado una labor ardua, puesto que esta, es una población con altos índices de vulnerabilidad y la única manera como los padres se involucran en la escuela es en procesos de convivencia y disciplinares. En este sentido, la maestra Elizabeth Pulido Arévalo ha intentado vincular a los padres de familia en la escuela a través de talleres enfocados básicamente en crear y fortalecer

los lazos de afectividad de ellos y sus hijos con la realización de talleres que obedecen a procesos de convivencia. Sin embargo, la profesora establece que los padres no se preocupan por los procesos de aprendizaje y de lectura de los niños, ya que ellos creen que esta es una labor netamente de la docente, que es la persona que sabe cómo hacerlo. Además, la docente proporciona información acerca de que en un registro que cada padre elaboró a principio de año la mayoría de los padres de familia — 90% — laboran en el sector floricultor y el porcentaje restante en oficios varios, razón por la cual, los padres de familia no cuentan con el tiempo suficiente para participar de manera conjunta con la escuela en los procesos de lectura de los niños.

De acuerdo al *Manual de convivencia* (Institución Educativa Municipal Manablanca, 2018), los niños que hacen parte de este plantel educativo vienen de diferentes estructuras familiares, estas son: *niños en calidad de vulnerabilidad*, quienes presentan características de maltrato físico, psicológico y nutricional a nivel familiar y social; *niños en calidad de abandono*, pequeños que a pesar de que viven con sus padres, estos no les prestan atención alguna; *niños con apoyo de sus padres*, que si bien, tienen dificultades en la familia a nivel convivencial y económico, los apoyan constantemente para que surjan y, finalmente, *niños con condiciones precarias*, quienes viven en una pobreza extrema y cuyo núcleo familiar lo componen más de siete integrantes que dependen de una sola persona que vela por las necesidades básicas de los mismos.

Al contrastar la realidad escolar con lo propuesto en las políticas públicas educativas colombianas, se encuentra que en Colombia, a partir del año 2007, a través de diferentes programas nacionales de lectura y escritura se ha repensando la lectura como una acción mediadora en la que la escuela y los padres de familia acerquen al niño al mundo de la lectura

(PILEO, 2007; PNLE, 2011; *Leer es mi cuento*, 2014; *Familias Lectoras*, 2016). El programa *PILEO* (2007) en *Proyecto Institucional de lectura, escritura y oralidad PILEO: punto de encuentro para la vida escolar* (2012) fue implementado por la Secretaría de Educación Nacional para los colegios distritales con el fin de promover y mejorar los procesos de lectura, escritura y oralidad en los estudiantes. El programa en mención, determinó los problemas, causas y efectos de la desmotivación por parte de los docentes, padres y estudiantes frente a la lectura y bajos niveles de comprensión lectora para así, proponer un trabajo mancomunado entre padres de familia y docentes que contribuyera a la mejora de los procesos de lectura, escritura y oralidad a través de un libro viajero que se leía en familia y que contenía determinadas actividades. De esta manera, la lectura en voz alta, la lectura silenciosa, clubes de lectura y talleres de formación a docentes y a padres de familia en estrategias de promoción y selección de textos, fueron algunas de las actividades empleadas para el trabajo entre escuela y padres.

*El PNLE de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media* (2011), se enfoca en fomentar el gusto por la lectura, promover la adquisición y generación de conocimientos, y el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva a partir de la lectura y la escritura para que el niño tenga un pleno desarrollo de su personalidad. Por lo tanto, el PNLE propone tres estrategias transversales que están encaminadas a lograr sus propósitos de aprendizaje y fomento de la lectura. La primera, hace alusión a la disponibilidad y el acceso a diferentes materiales de lectura; la segunda, se refiere a la formación de docentes y otros *mediadores*; y la tercera, apunta a la gestión por parte de la escuela en la toma de decisiones encaminadas al desarrollo del PNLE.

*PNLE Leer es mi cuento* (2014) señala que la mediación por la lectura es un trabajo que se debe desarrollar con la ayuda de los padres de familia, la escuela y la biblioteca. En este sentido, propone talleres que le sirven como guía al docente, al padre de familia y al bibliotecario

para ser un mediador que acompaña al niño durante su ruta lectora. Los talleres están pensados según el tipo de mediador, acercando así a quienes tienen una relación no muy cercana con el libro para que ayuden al niño a generar vínculos estrechos con el libro. El *PNLE Leer es mi cuento* tiene un valor educativo, pero sobre todo afectivo, ya que, con la ayuda de este, los mediadores de lectura quienes desean ser partícipes de un proceso de lectura más cercano cuentan con estrategias tales como: la lectura en voz alta, encuentros para narrar historias, lectura compartida, etc.; los cuales permiten identificar las prácticas existentes y, a su vez, enriquecer o abrir una nueva perspectiva frente a las prácticas que ya se están dando en los hogares.

*Familias Lectoras* (2016) pone de manifiesto que la lectura es un proceso que se debe iniciar en el seno familiar porque allí el niño aún no ha adquirido un significado negativo de evaluación o fracaso producto de este. En este sentido, *Familias Lectoras*, (2016) propone algunas estrategias para el trabajo con la familia, entre ellas: sesiones de tradición oral para contar y cantar a los bebés, encuentro con los abuelos y las abuelas, clubes de madres lectoras, exploración de la colección de libros de la biblioteca con los padres de familia, materiales viajeros para padres de familia, talleres de lectura y escritura para padres de familia, taller de lectura en voz alta, talleres de libros artesanales, entre otras. *Familias lectoras* es una cartilla que resume algunos postulados teóricos y prácticos referentes a cómo concibe la lectura Bonnafé (2008), Reyes (2003), Pétit, (2002), entre otros autores. Desde estas perspectivas, se propone un marco de acción a los padres de familia de cómo mediar la lectura en el hogar y, al mismo tiempo, a la escuela de cómo vincular a estos últimos en los procesos lectoescritores de los pequeños.

Ante este panorama, cuando se contrasta la realidad educativa de colegios como la Institución Educativa Municipal Manablanca frente a lo propuesto en algunas políticas públicas, se

encuentra que en ambas instancias existe un reconocimiento de la importancia de pensar en la lectura como un espacio de encuentro afectivo entre padres e hijos y existen orientaciones que hacen un reconocimiento de lo teórico para brindar una ruta, estas no son puestas en marcha ni por la escuela, ni por los padres. Los padres de familia tienen una noción de participación como facilitadores de condiciones, dejando de lado su verdadero rol, como mediadores en los procesos formativos de los niños. En este sentido, al indagar en la escuela se evidenció que estas iniciativas no prosperan debido a las múltiples ocupaciones de los padres, desconocimiento o miedo a los procesos de lectura con los que ellos no están muy familiarizados. Esto, genera una brecha entre lo que se propone en las políticas y lo que pasa en realidad en los hogares e instituciones. Los anteriores factores sumados a condiciones socioeconómicas precarias y jornadas laborales extensas en las que no hay un encuentro íntimo de padres y niños frente a la lectura no favorecen esta tarea, al contrario, la dificultan y hacen necesario que se generen mayores esfuerzos que apunten más que a estrategias, a espacios en los que todos los implicados puedan tener encuentros afectivos en torno a la lectura. En esta medida, cabe preguntarse:

¿Cómo generar espacios alternos a la escuela para la mediación de los padres en los procesos de iniciación lectora en el grado de transición 4 de la Institución Educativa Municipal Manablanca de Facatativá?

## 1.2. Justificación

Desde la escuela se deben generar diferentes prácticas que vinculen los padres a la escuela, no sólo en actividades de convivencia, sino también en actividades académicas, con el objetivo que se lleve a cabo una puesta en común que sirva de puente entre lo que los niños hacen en las instituciones y lo que realizan en sus hogares. De esta manera, la lectura será una práctica que comienza a dar sus primeros frutos en el calor del hogar y la escuela fortalece dichos procesos con puestas en común que impliquen el trabajo cooperativo de ambas partes.

Si bien, el niño al ingresar en la escuela no conoce el código alfabético, si sabe leer y puede hacerlo; el niño lee el entorno que lo rodea, lee las expresiones faciales y las posturas corporales de los adultos, y está familiarizado con todo un mundo simbólico. Por ende, la escuela no enseña a leer al niño; más bien, esta y los padres de familia lo acompañan en un nuevo proceso que permite usar el lenguaje simbólico del libro para su construcción como individuo afectivo y social.

Los docentes se encuentran con diferentes problemáticas en los contextos donde laboran, como lo son los problemas asociados al trato de los padres con sus hijos y el tiempo que ellos le dedican. La comunidad de la Institución Educativa Municipal Manablanca, como se mencionó, es una población vulnerable, por lo cual el papel de los vínculos afectivos entre sus integrantes y, sobre todo, con los padres de familia, son de suma importancia en el desarrollo emocional del niño. La lectura contribuye a que los niños y los padres fortalezcan sus lazos afectivos, los niños empezarán a asociar la lectura como una práctica en torno a la que toda la familia se reúne, como una práctica cargada de significación afectiva, recuerdos, será el momento en el que ambos

tienen tiempo para ellos, para reír, llorar, para dejar que las historias entren en sus vidas.

Para que existan lectores de textos literarios, lectores asiduos que lean por gusto y placer, se debe empezar a exponer a los niños a textos desde temprana edad. El niño que lee por deleite empieza a comprender de una manera distinta la lectura, no la ve como una obligación sino como una posibilidad de conocer otros mundos, de resignificar su vida, de encuentro con otros y consigo mismo. La lectura por gusto es el primer paso para que los niños se conviertan en lectores, en personas que leen para informarse, que asisten a las bibliotecas, que se cuestionan y que ven la lectura como un ejercicio enriquecedor.

Hasta el momento, la lectura ha sido asociada básicamente con procesos de comprensión y de aprendizaje. Sin embargo, se ha desconocido en parte su posibilidad como herramienta de reconstrucción del tejido familiar y social. El niño y el adulto saben que la lectura es importante, pero aun así, esta no ha sido llevada a sus vidas de una manera tal que puedan comenzar a deleitarla. En esta medida, la presente propuesta busca proporcionar a los mediadores estrategias principalmente encaminadas para que la lectura sirva como un punto de encuentro, de amor, de ternura en el que lo primordial es que los niños se sientan felices de tener en sus manos libros que sus padres leerán con ellos.

En suma, la escuela debe generar nuevas formas de concebir la lectura a través de planes que se enfoquen en la reconstrucción de los vínculos afectivos para que los niños puedan aprender a leer textos que tienen para ellos sentido y significado. De hecho, un trabajo mancomunado entre escuela y familias apuntará a mejorar las relaciones de los niños con sus padres, en la que la lectura será la excusa que permite el fortalecimiento de estas relaciones. La escuela y los padres no están solos, ambos pueden trabajar para que los niños empiecen a acercarse, a ellos mismos, a los demás y al libro a través de la lectura.

### **1.3. Objetivos**

#### **1.3.1. Objetivo general**

- Generar espacios alternos a la escuela para la mediación de los padres en la iniciación lectora, a partir del desarrollo de una propuesta didáctica en el grado transición 04 de la Institución Educativa Municipal Manablanca de Facatativá.

#### **1.3.2. Objetivos específicos**

- Identificar las principales formas de mediación de los padres en la iniciación lectora de sus hijos.
- Reflexionar acerca de la mediación de los padres de familia en la iniciación de lectura.
- Formular orientaciones sobre de la relación padres, escuela y lectura.

### 1.3. Línea de investigación

El presente trabajo se enmarca en la línea de investigación denominada *Lenguaje y Desarrollo Humano*, adscrita al grupo de investigación *Culturas Universitarias* de la Facultad de Educación de la Universidad Antonio Nariño. Esta línea de investigación ha desarrollado propuestas de lenguaje en torno al ser humano, resaltando principalmente estudios relacionados con el mejoramiento de la calidad de vida de quienes cursan la Educación Básica.

Así las cosas, esta línea de investigación considera que el docente de español debe conocer no sólo la lengua materna a profundidad, sino también los procesos didácticos con respecto a la manera como los niños se apropian del código lingüístico. El docente en formación debe propiciar espacios de reflexión, atendiendo a las diferentes dimensiones del ser humano.

En consonancia con lo anterior, el semillero *Sonidos y Garabatos* propende a abordar la literatura infantil desde una perspectiva de la fruición, con el fin de que los pequeños lectores descubran el valor de los textos literarios, a través de su construcción como sujetos. Al respecto, vale la pena señalar que la labor adelantada por el semillero es coherente con la formación del docente integral en competencias humanistas, objetivo trazado por la Facultad de Educación.

## 2. La lectura en la primera infancia

### 2.1. La primera infancia

Los primeros años de vida son cruciales para el desarrollo psíquico, social y afectivo del niño. En el periodo comprendido entre los 0 y 6 años, el niño trata de conocer su mundo, de situarse y de darle sentido a su vida. Según Reyes (2007), la primera infancia es fundamental en el desarrollo y la estructuración del futuro adulto, es decir, las etapas iniciales de vida son las bases que luego serán reforzadas durante su niñez y adolescencia.

El niño empieza a construir su concepción de mundo a través de las diferentes relaciones que establece con los demás y de las experiencias derivadas de estos encuentros. Vygotsky (1978) sostiene que “por mediación de los demás, por mediación del adulto, el niño se entrega a sus actividades. Todo absolutamente en el comportamiento del niño está fundido, arraigado en lo social.” (p. 82). Se puede decir, por tanto, que el niño sólo aprende en sociedad; es un ser social que necesita de otro, de un mediador que le ayude a apropiarse de su entorno.

Ahora bien, el niño, desde temprana edad, empieza a reconocer que él no es el único, que también existen otros y que, a su vez, esos otros son diferentes de él. Para Bonnafé (2008), el hecho de que el niño empiece a tener contacto con la lectura hace posible que llegue al descubrimiento de sí mismo, del otro y, de manera casi simultánea, experimente ese sentimiento de que él y el otro son distintos. Para la autora, la *narrativa exterior* —el libro— puede ayudar al encuentro de la *narrativa interior* —el niño— (Reyes, 2003) porque le posibilita al pequeño conocerse y construirse como sujeto, ya que esa capacidad de conocerse a sí mismo le permitirá conocer al otro.

La primera infancia es una etapa corta, pero en la que los niños sufren diferentes cambios físicos, cognoscitivos y psicosociales que deben ser tenidos en cuenta para atender sus

necesidades educativas, puesto que cada una de ellas influye en la otra. Papalia, Wendkos y Duskin (2010) establecen, en cuanto a las características físicas, que algunos de los principales cambios que sufre el niño son los siguientes: el niño toma un aspecto un poco más esbelto y las proporciones son más parecidas a las de los adultos, se reduce el apetito y son frecuentes los problemas de sueño. Por su parte, en cuanto al desarrollo cognoscitivo, el niño experimenta, en cierta medida, el razonamiento egocéntrico, pero aumenta la comprensión del punto de vista de los demás. Además, la inmadurez cognoscitiva produce ideas ilógicas del mundo y se consolidan la memoria y el lenguaje. Por último, en cuanto al desarrollo psicosocial, el autoconcepto y la comprensión de las emociones se hacen más complejos; la autoestima es global. La familia todavía es el centro de la vida social, pero empiezan a aparecer los amigos. Los juegos son más imaginativos y elaborados y, por lo general más sociales.

## **2.2. La iniciación de la lectura**

El niño sabe leer desde que está en el vientre materno; gracias a la voz de la madre, que llega a través de las trompas de Falopio, el pequeño lee los rasgos acústicos ondulados que emergen de la boca de su madre y empieza a tener esos primeros acercamientos a los múltiples lenguajes del mundo externo (Cabrejo, 2014). No obstante, la lectura alfabética es otro lenguaje simbólico que el niño aún no conoce, y que requiere del acompañamiento de un adulto que le *de leer* (Reyes, 2007). Para Cárdenas y Gómez (2014), la lectura en la primera infancia es una actividad en la que el adulto acompaña al niño, despierta en él la curiosidad y se genera un vínculo afectivo. En esta medida, los padres preparan al niño para leer y estimulan en él ese gusto precoz por la lectura, llevándolo a saborear y degustar el placer de leer.

La lectura no es sólo un proceso, debe ser un *ritual* (Bonnafé, 2008), un encuentro amoroso alrededor de los libros bajo el cual confluyen numerosas prácticas encaminadas a que el

niño construya el *libro de su propia vida*. Al respecto, Bonnafé (2008) afirma: “Es importante ayudarlos al crear ocasiones de encuentro; y este encuentro con un libro, a cualquier edad, es como el encuentro con un nuevo amigo: no puede imponerse, sólo sugerirse” (p.49). Se puede decir que para la autora, el libro no es sólo un objeto, sino también representa la posibilidad de crear un espacio en el que, en torno al libro, el niño y los padres degusten de una lectura afectiva. La autora propone estrategias que le permiten al niño disfrutar de forma placentera el libro y generar lazos afectivos con los padres; de esta manera, al iniciar al niño en la lectura, se deben tener en cuenta las nanas (canciones de cuna), los relatos, las adivinanzas, el uso del libro-álbum, etc.

El uso de las nanas o las cantinelas le permite al niño remitirse a esos primeros arrullos de su infancia (Bonnafé, 2008; Cabrejo, 2014); entre melodía y melodía el niño va descubriendo el juego de palabras, y no las palabras en sí, que representan para él un lenguaje poético y familiar. De acuerdo con Bonnafé, el ritmo y la sonoridad de ese “Aserrín, aserrán...” atrapa al niño y ponen a su disposición esa memoria poética y cultural de cada familia; la autora manifiesta que aprovechar la polifonía de las nanas permite, en un primer momento, que madre e hijo fortalezcan su lazo afectivo y, en un segundo momento, que la madre recobre el placer y el interés compartido.

Los relatos representan por sí solos un gran potencial de disfrute tanto para el niño como para el adulto porque el desarrollo de estas historias es más rápido y misterioso que la vida real. Por un lado, facilita que el niño viaje a un mundo intermedio entre el real y el mágico, al del libro, sin desprenderse por completo del real. Por otro lado, el hecho de que un adulto sea el que le relate estas historias las enriquece, puesto que le imprime diferentes matices a la voz, hace pausas variadas o acelera la historia y, así, pone a la expectativa al niño, quien está ávido por

descubrir a ese personaje o descifrar ese código secreto. Bonnafé afirma que el niño disfruta el relato porque lo lleva a un mundo de ensoñación de la figura materna, de historias y canciones que le brindan la oportunidad de establecer una relación de cercanía con esa madre ausente.

Las adivinanzas representan para el niño un juego cargado de placer y misterio que lo incitan a buscar una respuesta. Posteriormente, el pequeño tratará de repetirle al adulto ese acertijo, quien tratará de descubrir el secreto que esas palabras guardan. Al respecto, Bonnafé expresa lo siguiente: “las adivinanzas se transforman en el placer de representarse, de imaginar, independientemente de la presencia de alguien mayor” (p. 136). Sin embargo, si el adulto pretende todo el tiempo poner adivinanzas al niño, puede hacer que este se desmotive y le cohibirá la capacidad de creatividad y de análisis. Esto es, el niño no tendrá la oportunidad de dar respuesta a ese enigma de forma imaginativa o de establecer relaciones complejas entre los diferentes elementos que pertenecen a la adivinanza.

Los cuentos maravillosos cautivan al niño, principalmente a través de la acción que realizan los diferentes personajes, el ritmo, la trama y el contenido propiamente dicho. Para Bonnafé (2008), la fascinación por el cuento maravilloso es un sentimiento que comparten grandes y chicos; independientemente del país del que procedan estas narraciones, tendrán en común ciertas características que les permite a los lectores gozar del placer estético de la historia y proponer diferentes interpretaciones de lo leído. No obstante, no se puede desconocer que el cuento maravilloso le posibilita al niño dar salida a sus *monstruos interiores*, a esos miedos que lo llevarán a organizar sus pensamientos y a dominar sus sentimientos (Reyes, 2007; Bonnafé, 2008).

El libro-álbum desafía al pequeño a revelar la secuencia de la historia y a entretrejer las diferentes pistas que pueden o no apuntar a la misma historia. En este sentido, los libro-álbums

estimulan la sensibilidad del niño a través del uso de diferentes imágenes que llevan al niño a seguir o no otro recorrido diferente durante la lectura, es decir, irrumpir con la linealidad de la historia. El libro-álbum estimula al niño a realizar una interpretación creativa en la que se desligan tanto la imagen como el texto; mientras la primera cuenta la narración principal, el otro cuenta la narración de uno de los personajes (Colomer, 2002).

Por último, otra de las estrategias que vale la pena tomar en consideración durante el inicio de la lectura en la primera infancia es el juego dramático. Este integra dos elementos esenciales en todo acto comunicativo como lo son la expresión dramática y la corporal. El juego dramático une estas dos manifestaciones; la expresión dramática que le facilita al niño representar personajes, situaciones o cosas, mientras que la expresión corporal determina las acciones y movimientos que se dilucidan en las actitudes, estados de ánimo, etc. (Morón, 2011). En efecto, el juego dramático es una actividad que conjuga diferentes componentes que tienen lugar en toda acción comunicativa. El hecho de que los niños se diviertan y, al mismo tiempo, adquieran una competencia comunicativa, social, afectiva y cognitiva hace del juego dramático una actividad de ocio enriquecedora.

### **2.3. Lectura con sentido y significado**

Es claro que en todas las esferas de la vida el individuo se expone a la lectura; se aprende a leer más allá de descifrar un código. Se lee todo el tiempo, ya sean los gestos, miradas, movimientos, pausas, actitudes, etc. La lectura es un ejercicio constante donde lo que pretende el niño es comprender el mundo y su lenguaje para sentirse parte de él. Por tanto, leer es también una experiencia afectiva y de fruición, de construcción y reconstrucción de significados. La lectura le debe generar placer al lector, debe suscitar en él interrogantes, un mundo creativo en el que, por qué no, bifurquen sus panoramas a partir de lo planteado por el autor.

Ferreiro (1999), citada por Valverde (2014), establece que “la lectura es un acto de reconstrucción de la realidad lingüística, a partir de los elementos provistos por la representación” (p.14). Ferreiro afirma que el leer no es un acto que se limita a descifrar lo que dicen unas cuantas letras o palabras, sino el significado en donde el lector interactúa con el autor a través de sus personajes, lugares e ideas. El lector reconstruye lo que lee y le da un nuevo sentido porque ha comprendido lo que se le plantea, y esto genera en él nuevos puntos de vista acerca de lo leído.

#### **2.4. Didáctica de la ternura**

El adulto tierno se debe caracterizar por una diligencia siempre afectuosa, por ser vigilante ante las necesidades del niño que necesita ser guiado de manera amorosa por los senderos que apenas comienza a reconocer y a transitar. Para López (2005), la ternura es la preocupación mental y afectiva que lleva al adulto a adelantarse en las acciones del niño, y si estas se dan de manera espontánea acompañarlas. López, define la ternura como la capacidad del adulto de prever ciertas situaciones, de conducir al niño a experiencias de encuentro que afiancen los vínculos que comienzan a vislumbrarse. Por lo tanto, la ternura no es sólo un sentimiento de cariño entrañable (RAE), sino también la mejor manera de asegurar que un niño recibirá los cuidados necesarios durante sus primeros años de vida, la ternura no debe ser una característica exterior que condiciona las actuaciones, sino una cualidad propia de la persona encargada del acompañamiento afectuoso al pequeño.

Ahora bien, el adulto debe mediar mediante la ternura la construcción de cimientos que sirvan como base para el desarrollo psicosocial del niño. En este sentido, la autora propone que el pilar de las relaciones entre adulto y niño debe desarrollarse dentro de una *envoltura narrativa* y una *envoltura de cuidados*. Es decir, la primera se encarga de dar a conocer al niño

experiencias con voces y palabras amorosas, mientras que la segunda se encarga de velar por el niño de colmarlo de cuidados envolventes, que a su vez le permitirán pensar y aprender. Por ende, la autora invita a pensar en más que una didáctica, en una teoría del vínculo que mire al niño con un amoroso cuidado, que le demanda al adulto acercarse al niño con cautela porque es susceptible a como este se dirige a él, pues su cuerpo y voz serán siempre objetos de lectura para el pequeño.

En síntesis, la relación entre niño y adulto se debe fundamentar principalmente en entretejer lazos amorosos que le faciliten al pequeño su construcción integral como ser humano. López (2005) expresa que la didáctica de la ternura se encarga de los cuidados del niño, de un ambiente estimulante, acompañamientos y construcciones subjetivas. Para la autora, una didáctica de la ternura es un repensar en los objetivos, acciones y materiales que ayudarán a que el niño se *haga humano* al crear vínculos afectivos, modos de relacionarse con los demás, comenzar a significar el mundo, aprehender el lenguaje, integrarse a la cultura. Esto es, los lazos que el adulto y el niño empiezan a elaborar en esos encuentros cercanos facultan al niño de experiencias que le permiten pensarse como sujeto perteneciente a un lugar en el que es tratado amorosamente y en el que él se puede situar y desenvolverse libremente.

## **2.5. La lectura en la primera infancia y las políticas públicas**

La educación colombiana a lo largo de estos últimos 42 años se ha venido preocupando por formular leyes, lineamientos curriculares y políticas educativas que velen por el cuidado y la educación de la primera infancia, ya que es una etapa decisiva para el desarrollo integral de los niños. A continuación, se introduce el marco legal que rige en Colombia sobre la primera infancia y la lectura.

Tabla 1.  
*Políticas públicas de infancia y lectura*

LEY	DESCRIPCIÓN
Decreto 088 de 1976  Artículo 4°	Dicta los niveles de organización educativa y establece la <i>educación preescolar</i> como el primero de ellos.
Constitución Política de 1991  Artículo 44°	Dictamina los derechos fundamentales a los que el niño tiene derecho, entre ellos <i>la educación</i> , y que tanto la familia, como El estado y la sociedad deben protegerlo para garantizar su desarrollo integral y garantizar sus derechos.
Constitución Política de 1991  Artículo 67	Proclama la educación como un derecho de toda persona cuyos responsables son El Estado, la sociedad y la familia. Por lo que respecta al Estado, le corresponde regular y vigilar la calidad y el cumplimiento de la formación de los estudiantes.
Ley 115 de 1994  Artículo 7°	Dispone a la familia como la primera responsable de la educación de los niños, al mismo tiempo que dispone sus deberes como sujetos partícipes de las prácticas realizadas en la escuela y conocedores del rendimiento académico y comportamental de sus hijos para trabajar en conjunto con la escuela en acciones de mejora que pueda beneficiar el proceso de aprendizaje y educativo de los mismos.
Ley 115 de 1994  Artículo 15°	Reglamenta la educación preescolar como un grado obligatorio y los aspectos pedagógicos que se trabajarán en este para el desarrollo integral del niño en cuanto a elementos constitutivos tales como biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas.
Decreto 1860 de agosto 3 de 1994  Artículo 3°	Define a los padres como responsables garantizar el cuidado y educación de los niños, y a su vez, de la vigilancia por parte de los jueces que estas reglamentaciones se acaten a menos de que haya insuficiencia de cupos en el servicio público educativo en su localidad o el pequeño no cuente con estado pleno de sus facultades físicas o mentales.

Decreto 1860 de agosto 3 de 1994 Artículo 6°	Establece que la iniciación en la educación básica está compuesta por tres grados, de los cuales uno de ellos es obligatorio (preescolar) y los dos anteriores son una etapa que anteceden a la escolarización obligatoria. De igual manera, se pone de manifiesto que la atención educativa a los niños menores de seis años será apoyada y reglamentada por la Nación y El Ministerio de Educación Nacional, quienes facilitarán materiales formativos.
Decreto 2247 de septiembre 11 de 1997	Dicta las normas relativas a las generalidades de la educación a nivel preescolar (niveles del preescolar, condiciones de la educación, el Currículo como construcción constante, los ritmos y las necesidades de aprendizaje) y los aspectos pedagógicos que los docentes tendrán en cuenta a la hora de evaluar a los niños. De esta manera, se garantiza el derecho de los pequeños a una educación formal que atienda a su necesidad de aprendizaje en las diferentes dimensiones comunicativa, estética, socio-afectiva, corporal, cognitiva, espiritual y ética.

---

Fuente de elaboración: propia

### **2.5.1. Lineamientos para la educación preescolar**

Los lineamientos para la educación preescolar, (2010) recalcan la obligatoriedad del preescolar como el inicio y el pilar de la formación del niño a través de la interacción con el contexto circundante. En el documento se pone de manifiesto que es necesario que la escuela invite a los padres de familia y a la comunidad en general de la formación integral del niño. Igualmente, se concibe al niño como protagonista de los procesos de carácter pedagógico, quien fomenta la enseñanza por medio de preguntas y aporta al desarrollo de las clases con sus intervenciones.

No obstante, el documento trae a colación los cuatro aprendizajes fundamentales propuestos por Delors (1996), aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a vivir con los demás y aprender a ser. El primero implica, aprender a aprender y a comprender el mundo que lo rodea para desarrollar sus capacidades y comunicarse con los demás. El segundo, se define como el desarrollo de capacidades que le posibilitan al individuo

aprender a dar solución a los problemas que se le presenten y a trabajar en equipo. El tercero, requiere un conocimiento de sí mismo para ponerse en el lugar de los demás y conocer el porqué de sus reacciones, a su vez, implica el diálogo para la mediación de conflictos. Por último, el aprender a ser, apunta a que el ser humano esté en capacidad de elaborar un juicio crítico y autónomo que los lleve a tomar decisiones propias durante la vida. Estos aprendizajes son entendidos por el documento como la base para la comprensión, actuación y desenvolvimiento del niño en la sociedad.

### **2.5.2. Plan Nacional de Lectura y Escritura *Leer es mi cuento***

El PNLE *Leer es mi cuento*, (2014) concibe la lectura y la escritura como bases fundamentales para el desarrollo personal y social del individuo. El objetivo del plan es que la lectura sea vista por la sociedad como una práctica cotidiana, para ello establece parámetros de referencia que le permiten a los diferentes *mediadores* (padres, docentes y los bibliotecarios) ser partícipes del proceso lectoescritor de los niños. De esta manera, propone una serie de predisposiciones teóricas y pedagógicas que están encaminadas en que la lectura y la escritura permee todos los contextos de los niños. Por ende, el PNLE traza una ruta guía que sirva a los mediadores sobre las actividades para realizar, materiales y demás aspectos a tener en cuenta para auspiciar un ambiente propicio para la lectura.

### **2.5.3. Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito**

Los lineamientos curriculares para la educación inicial en el Distrito (2010) comprenden la primera infancia desde un enfoque humanista. Para el documento, la educación formal debe garantizar los derechos de los niños y potenciar sus habilidades a través de la exploración del medio, el juego, la literatura y el arte. De igual manera, buscan desarrollar las dimensiones personal-social, comunicativa, cognitiva, artística y corporal de los niños. En esta propuesta de

trabajo se busca que los maestros, padre y madre, y demás adultos que hacen parte del entorno de los niños se integren para acompañar a los niños de manera activa.



Figura 1. Relación entre Pilares, Dimensiones y Ejes de Trabajo Pedagógico (SED, 2010).

Ahora bien, los tres documentos descritos anteriormente convergen en algunos aspectos como, por ejemplo: conciben la primera infancia como eje fundamental del desarrollo integral del niño, el juego y las dimensiones a potenciar en él. Sin embargo, los *lineamientos para la educación preescolar* se limitan a nombrar las *maravillas del juego*, pero no establecen una serie de tareas significativas que se puedan llevar a cabo en las clases para que el juego no sea sólo una actividad que hace parte del *descanso*. En cambio, los *lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la Educación Inicial en el Distrito*, conciben el juego como una actividad auténtica, que le facilita al niño su desarrollo social, afectivo, sicomotor y cognitivo (sin centrarse en este último), al mismo tiempo que sugiere algunos juegos que pueden ayudar al niño

en su desarrollo. Por su parte, el *PNL Leer es mi cuento*, alude al juego como la expresión máxima del carácter lúdico del niño, pero no lo aterriza dentro de las prácticas de lecto-escritura.

Por otro lado, la lectura para sorpresa no es un tema que se aborde en los *lineamientos para la educación preescolar*. Mientras que, los *lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la Educación Inicial en el Distrito* y para el *PNL “Leer es mi cuento”*, ven en la lectura la posibilidad de que el niño explore su realidad y otra realidad (la del libro). El primero, piensa en la lectura como *el arte de jugar* con las múltiples manifestaciones del lenguaje, el leer se ve como una actividad placentera. Al respecto, la Secretaría Distrital de Integración Social (2010) expresa:

Cabría hablar, entonces, de la literatura como el arte de jugar con el lenguaje —no sólo con el lenguaje verbal, ni exclusivamente con el lenguaje escrito, sino con múltiples lenguajes — para imprimir las huellas de la experiencia humana, elaborarla y hacerla comprensible a otras personas (p. 57).

Los *lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la Educación Inicial*, se refieren a la lectura como una actividad diaria (o que debe serlo) que requiere del acompañamiento de un adulto, que prepare los ambientes alrededor del libro propicios para realizar una lectura afectuosa. Este y el *PNL Leer es mi cuento*, confluyen en este punto, la lectura compartida es un *triángulo amoroso*, en el adulto con su voz y experiencias ayuda a mediar entre el libro y el niño. Igualmente, ambos documentos recalcan la importancia de que la escuela, la familia y la biblioteca faciliten al niño su acercamiento con los libros.

Siguiendo esta misma línea, se puede decir que no hay muchas políticas públicas que atiendan a la lectura en la primera infancia. Además, algunas de ellas brindan un panorama difuso y un poco sesgado de lo que los docentes y la familia deben hacer para que la lectura

haga parte del diario vivir del niño porque le genera gusto, disfrute, gozo y felicidad. Es preocupante pensar que los planes existentes no atiendan a las necesidades de los niños de acuerdo a sus etapas de desarrollo y que se limiten a nombrar algunas *características* y *cualidades* que deben hacer parte de la educación en la primera infancia. De todas maneras, no se puede desconocer el trabajo, que las diferentes entidades públicas y el mismo Estado están haciendo para hacer de Colombia la más educada.

### 3. Los textos y los géneros en la primera infancia

La literatura infantil no es  
una pastilla pedagógica  
envuelta en papel de letras,  
sino literatura, es decir,  
mundo transformado en lenguaje.

CHRISTINE NÖSTLINGER

#### 3.1. La literatura infantil

Existen diferentes concepciones acerca de lo que se considera *literatura infantil*, entre las cuales se presenta a continuación la expuesta por Machado (2003): “La literatura debería ser, sería, en rigor, aquella literatura que puede ser leída también por los niños, y no exclusivamente por los niños” (p. 91). El anterior planteamiento refuerza algunos constructos que se han dado por sentado respecto a la literatura infantil, se cree que esta es pensada exclusivamente para los niños, dejando de lado a los adultos, quienes, en realidad, son los mediadores de los procesos lectores.

En esta misma línea, López R. (1990) arguye: “La literatura infantil está construida por todos los libros, escritos o no para la infancia en su pretensión inicial, que proporcionan al niño, a través de las máscaras, dirección afectiva” (p. 148). Esta última representa para el niño un desafío en el que se involucran sus expectativas, añoranzas y reflexiones, que conducen a que él se haga preguntas acerca de sí mismo. En este proceso de *catarsis* las emociones del niño afloran a medida que reconoce que, así como a los personajes, a él también lo rodean diferentes circunstancias mediadas por estas emociones, que pasan a ser reguladas a partir de la reflexión sobre el texto.

En relación con las emociones y sentimientos que el libro produce, cabe mencionar las siguientes palabras de Escobar (2011): “El recorrido del personaje ayuda al niño a desafiar sus

primeras necesidades, miedos o preocupaciones, estas, en el cuento en forma de monstruos, pasajes difíciles o seres malvados” (p. 39). No obstante, Thompson y Woodard (1972) habían sugerido que el niño no necesariamente busca *identificarse* con los textos que lee, sino encontrarse con una realidad diferente, de ensueño, que lo aleje de sus propias vivencias y penurias. Al respecto, vale la pena acotar que para los niños de bajos recursos esta forma de evasión representa un refugio en los personajes, palabras y hechos.

López (1990), recurriendo a Soriano (1975), declara que la dificultad de establecer una definición de literatura infantil se debe a los múltiples factores que intervienen en dicha búsqueda. De hecho, según Escobar (2011), para mediados de los años setenta, no existía consenso entre los críticos en torno a una determinada caracterización de literatura infantil, razón por la cual se decidió considerarla como un género dentro del terreno literario. No obstante, Escobar aclara que la categoría de *género* fue rechazada por Soriano, quien concibió la literatura infantil como una *forma de comunicación específica* cuya función consiste en “identificar el esquema comunicativo que se establece entre niños y adultos por medio de la literatura” (p. 46).

Por su parte, Sánchez (2016) examina algunas tendencias asociadas a la recepción de la literatura infantil que favorecen la formación moral y la comprensión de la multiculturalidad; al respecto, el autor concluye que la literatura para niños, “en contraste con las funciones morales y culturales, contribuye a la construcción simbólica del sujeto que toma conciencia de su injerencia en el mundo” (p. 192).

### **3.2. Los textos y los géneros en la literatura infantil**

En la mayoría de casos los textos para la primera infancia atienden a los cánones de elección asociados a intereses claramente comerciales que tienen en cuenta tres elementos principales: la concepción de niño, de infancia y de literatura. De este modo, los textos

considerados como *literatura infantil* responden a las exigencias interpuestas por las grandes editoriales y sus estudios de mercado, que tienen una perspectiva sesgada con respecto a lo que el niño lee, a lo que le gusta y a lo que lo educa. Al respecto, Escobar (2011) expresa lo siguiente:

Estos (los niños), por lo general, no son quienes escogen y compran sus libros, esta es una labor de sus padres o maestros, quienes, en muchos casos, parecen estar condicionados por la publicidad y las indicaciones de la editorial: libros para edades determinadas o con funciones pedagógicas específicas (p. 46).

Además, teniendo en cuenta la clasificación tradicional de los géneros, esto es, lírico, épico y dramático, es posible afirmar que, a nivel de ventas, tanto en el caso de la literatura infantil como en el de la *escrita para adultos*, existe una predilección por los textos narrativos. López (1990) propone una clasificación de estos tres géneros, atendiendo a algunos textos que forman parte de la literatura infantil. De este modo, la lírica estaría conformada por las nanas y la poesía infantil; la épica, por el cuento, la leyenda y la novela de aventuras; y el género dramático, por el juego dramático, las marionetas, el teatro tradicional, y el de sombras (p. 20). No obstante, a esta clasificación se pueden sumar los trabalenguas y las retahílas como textos pertenecientes al género lírico, a pesar de que, evidentemente, cuentan una historia, y el libro-álbum, como texto épico o, por lo menos, narrativo.

Por otra parte, Dalton (citado por Hunt, 2002), plantea que los textos infantiles se dividen en *libros didácticos* y *literatura infantil*. Para Dalton, los primeros buscan esencialmente enseñarles, hacerlos buenos y mantenerlos tranquilos y los segundos, darle espontaneidad al niño, placer y no únicamente enseñarles. De esta manera, según Hunt, la *literatura infantil* se caracteriza porque le habla al niño a través de la diversión y el atractivo inherente, y no a través

de mensajes didácticos, que se describen como meramente instructivos, coercitivos, intrusivos o aburridos para el niño. En este orden ideas, la literatura infantil tiene un carácter *dialógico* y *estético* que apuntaría a que el niño explore en el lenguaje y en la lectura el placer de leer.

A su vez, Pérez y Roa (2010) dividen la literatura en textos que atienden a la tradición oral, a lo narrativo y a las imágenes. Los primeros se refieren a libros que ayudan al niño a generar un proceso de sensibilización frente al lenguaje, por medio de la experiencia del juego con su lengua materna fusionando la realidad con la fantasía para facilitarle al niño herramientas para figurarse nuevas formas de conocer el mundo. Los textos que atienden a lo narrativo son aquellos que cuentan historias de manera estética, refiriéndose a la calidad literaria, que sólo se puede encontrar en *textos literarios*. En cuanto a los textos que atienden a las imágenes, concentran aquellos libros que le permiten al niño leer, así no sepa hacerlo en el sentido convencional de la palabra, construir su propio significado. Sin embargo, Pérez y Roa exponen que según sea el propósito del autor, así mismo será el formato de los textos, por lo cual, clasifica las imágenes según un criterio estético (para que se vea bonito) y uno de sentido (para ampliar, complementar o proponer una historia distinta o paralela). En este sentido, el uso de las imágenes en la literatura infantil deja de ser un recurso y participa de la construcción de sentido. Así, como señala Escobar (2011), en estas obras

no sólo hacen uso de recursos verbales, sino que, muchas veces, utilizan recursos visuales —ilustraciones— o sonoros —audiolibros o libros didácticos—. En estos libros la historia ya no se cuenta únicamente por medio del texto escrito, sino que se utilizan otras herramientas que también *cuentan* (p. 50).

Conviene subrayar que la literatura infantil se vale de diferentes recursos visuales, lingüísticos y paralingüísticos para que el lector sea niño o adulto tenga una experiencia estética,

literaria y vivencial que busca principalmente que estos despierten una sensibilidad hacia el objeto —libro— y hagan del ejercicio lector una actividad que les mueve sus emociones y sentimientos.

De acuerdo con Escobar (2011), Soriano (1975) formula unos criterios que tienen por objeto la unificación de los planteamientos de la investigación en literatura y la crítica literaria: nivel de vocabulario y léxico, relación niño-adulto en la historia, aspectos de orden histórico y político, trato del racismo y exaltación de lo nacional, actitud frente a lo religioso, etc. Estos aspectos son importantes por cuanto la primera infancia es una etapa determinante en la formación de los criterios que orientarán las decisiones del niño en cuanto a factores lingüísticos, interpersonales, sociopolíticos, culturales, religiosos, respectivamente.

La literatura infantil agrupa diferentes tipos de textos que buscan que la persona viva una experiencia sensible por medio del libro. De acuerdo con Ronseblatt, citado por Pérez y Roa (2010), “a través de la literatura los estudiantes no adquieren tanta información como experiencia adicional” (p. 43). La autora contempla el libro como una experiencia estética en la que la lectura atrapa al lector mediante el uso del lenguaje. De hecho, al concebir la lectura infantil como una experiencia que aviva diferentes emociones y sentimientos, se piensa en ella como una práctica que busca despertar y alimentar la curiosidad del lector. En palabras de Pérez y Roa (2010):

La experiencia literaria tiene inmediatez y persuasión emocional. Cuando leemos un libro literario nos sentimos partícipes de él, sufrimos, lloramos, gritamos, lo abandonamos. Precisemos que la experiencia primaria que se vive con la literatura es personal, hay una conexión con lo que se dice, con las vivencias mostradas y con la forma en que se dice (p. 44).

A través de la lectura el individuo reconoce las prácticas sociales y culturales, así como la forma cómo estas se desarrollan y su papel dentro de ellas. En cuanto a los relatos infantiles, Escobar sostiene: “los modelos y estructuras de cada cuento se repiten a lo largo de la historia en diferentes comunidades que los van adaptando a sus propias necesidades” (p. 40). Por lo tanto, la literatura infantil, como literatura en sí, contribuye a que los niños comprendan las prácticas dadas dentro de su comunidad y se acerquen a estas, de tal manera que se facilite la apropiación de saberes, costumbres y tradiciones.

## 4. Mediaciones

Cuando no sólo oyes un cuento entrañable, sino que además eres abrazado por la persona más importante para ti en el mundo, la conexión que se establece no puede disolverse. [...]

Si estás buscando un modo de acercarte a tus hijos, no hay nada mejor que sentarlos sobre tus piernas y leerles.

MAURICE SENDAK

### 4.1. Mediadores

De acuerdo con Colomer (2004) los adultos siempre *intervienen* para hacer que las nuevas generaciones aprendan, y la lectura no es la excepción. La autora nombra tres instancias que son las encargadas de introducir al niño la lectura, la familia, la escuela y por último la sociedad. Esta misma idea la esboza Montes (2003) al establecer que los responsables de los niños son los adultos de manera individual en el hogar, de manera social en las escuelas y la sociedad de manera global. Es así, que el mediador o mediadores deben atraer el niño al libro, al goce de las palabras, esta es una corresponsabilidad que comparten y, que por lo tanto, gestionan -o deben gestionar- un trabajo conjunto que invite al niño desde muy temprana edad a deleitar de la lectura, a divertirse y hacer de esta parte de su cotidianidad.

### 4.2. Las mediaciones en la iniciación de la lectura

La mediación de la lectura implica que el adulto estimule al niño para que encuentre en la lectura una actividad de goce y, al mismo tiempo, requiere que el adulto guíe al niño durante el nuevo camino que emprende. Para el PNLE (2014) la mediación lectora es la intervención de un adulto que se encarga principalmente de acercar a los niños y jóvenes a los libros, a la lectura y a su disfrute. En esta medida, el papel del mediador es contagiar al pequeño de su pasión por la lectura como lo establece Machado y Montes (2003), y a su vez, acompañarlo durante su ruta

lectora, como lo prescribe Colomer (2004). De esta manera, la mediación del adulto ayudará al niño a acercarse al libro, a explorarlo y descubrir en él una actividad placentera.

La mediación en la lectura permite que se genere un encuentro afectivo en el que el adulto crea vínculos con el niño, lo acompaña y le sirve como modelo. Para Colomer (2004) el adulto es quien seduce al lector para que acepte el esfuerzo que representa la lectura, le presenta ese libro que hace parte de su tesoro personal y en torno a este, se abren espacios familiares o escolares de discusión y de escucha. La autora sostiene que la iniciación en la lectura comprende un saber, un contagio y una comprensión que abarca tres aspectos: una selección de libros o de un corpus, conocer cómo animar a los niños y por último entrar a mirar cómo los niños leen. Es decir, es imprescindible que el adulto ayude al niño a trazar una ruta que le permita ver la lectura como un bien individual y social, como un espacio alrededor del cual giran interacciones de afecto y socialización. Al respecto, Colomer (2004) afirma:

Los adultos ayudan al niño a explorar su propio mundo a la luz de lo que ocurre en los libros y a recurrir a su experiencia para interpretar los sucesos narrados, de modo que se fomenta la tendencia a imaginar historias y a buscar significados que es propia del modo humano de razonar. Posteriormente hemos sabido, por ejemplo, que un niño tiene el doble de posibilidades de ser lector si ha vivido esa experiencia (p.13).

Es así, como la autora propone que el adulto debe conocer al niño, escudriñar en él para que descubra quizá cuál será el libro que puede atraparlo, envolverlo en la fascinación que produce la lectura. Asimismo, la autora expresa que alrededor del libro deben surgir espacios dialógicos en los que el niño pueda dar vuelo a su imaginación, de esta manera, el adulto es quien le presenta al niño el libro, acontecimiento importante y necesario para que él empiece a asumir la lectura como actividad de disfrute y a vivirla desde su cotidianidad.

### 4.3. Lectura en familia

La familia es la primera institución encargada de la educación de los niños, es allí donde se construyen los cimientos, donde el niño aprende diferentes actividades y donde despierta su gusto por la lectura. Siguiendo a Reyes (2007), a través del triángulo amoroso entre adulto, libro y lector; el niño, descubre que hay otro mundo y que las figuras allí expuestas no son sino representaciones de la realidad. Para la autora, la familia propicia un espacio íntimo de encuentro en torno al libro, allí se dan los acercamientos iniciales del pequeño a la lectura como fuente de diversión y de fruición.

De manera análoga, Montes y Machado (2003) invitan al adulto que aviven ese gusto por la lectura que existió en la infancia, que si hubo experiencias poco satisfactorias frente a la lectura, junto a los niños reconstruyan la esencia de la lectura. El pequeño no puede disfrutar de la lectura autónoma si el adulto que lo acerca a la lectura no disfruta de ella, hace que el niño *saboree la lectura*. Cabe traer a colación las palabras de Montes y Machado (2003) quienes subrayan: “sin pasión nadie lee de verdad” (15). De igual manera, para las autoras esos sentimientos de goce tanto para el niño como para el adulto, sólo se dan si ambos se emocionan con la lectura y disfrutan de ella. Esto es, la lectura debe provocar en los niños y adultos sentimientos, sensaciones y emociones que los lleve a vivir un ejercicio de lectura en el que todos sus sentidos entren a tomar parte.

La práctica lectora debe ser una actividad que se de en el seno familiar, un tiempo en el cual grandes y chicos comparten sus experiencias y emociones frente a un libro. Para Quintanal (1999) la lectura de regazo es un “acto de total implicación lúdica, personal e intelectual” que crea un ambiente de contacto personal. Dicha acción le facilita al niño crear vínculos con el adulto, cosa que para el pequeño tiene más trascendencia en su vida. Por ende, la lectura será

concebida como un ritual bajo el cual confluyen prácticas que hacen de esta un ejercicio íntimo, lleno de estética que desentraña emociones y experiencias.

#### **4.4. El papel de los padres en la iniciación lectora**

El padre debe permitir que el niño descubra que vale la pena leer, no debe obstaculizar el proceso de interpretación del niño y, por el contrario, debe entrelazar con este, vínculos afectivos que les permita disfrutar de la lectura. Durán y Fittipaldi (2010) sostienen que la afectividad es un elemento clave en la *mediación literaria*, puesto que propicia un ambiente de cercanía y lleva al niño al encuentro con el gozo de descubrir lo literario. Lo cual hace referencia a que una atmósfera de comprensión entre el padre y el niño permite que este último descubra la lectura como una práctica compartida en la que a través de la afectividad descubre el goce estético de las palabras empleadas. Por lo tanto, *una mediación literaria*, permite un encuentro en que el niño puede disfrutar el uso del lenguaje, sin que el adulto acometa una acción entorpecedora con preguntas coercitivas o actividades instructivas.

Durán y Fittipaldi (2010) proponen que el rol del padre como mediador es guiar al pequeño en una lectura compartida a través de diferentes estrategias. *El triángulo amoroso* debe empezar por una muestra de cariño, lo debe seguir la lectura del título y preguntas que le permitan al niño inferir de qué tratará el cuento; construyendo así un puente entre la nueva información y lo que el niño sabe. De acuerdo con López (2005), para que las preguntas iniciales no se conviertan en un proceso de estímulo respuesta, se deben plantear en torno a acciones que inviten al niño a fantasear, crear historias, inventar rimas sonoras, cantar, poner palabras, dialogar, en otras palabras, a construir el espacio poético. No obstante, cabe resaltar que, para Durán y Fittipaldi (2010), la voz del adulto da vida al cuento, y describen dicha experiencia de la siguiente manera:

La lectura en voz alta constituye una herramienta privilegiada para esto, ya que permite dar cuerpo a las palabras: con su timbre de voz, con las entonaciones que elige (y que el niño repite como si de un ritual se tratara), la mediadora enriquece el texto aportándole emoción, intriga y sorpresa (p. 25).

El niño encuentra en la lectura en voz alta una polifonía, juego de palabras, que le permite escuchar las diferentes voces de los personajes, estas despiertan en él sensaciones y emociones diversas. De acuerdo con lo expuesto es posible afirmar que la voz no se limita tan sólo a cumplir un papel polifónico, sino que también da un sentido de cercanía de vivacidad a los personajes, de lo maravilloso. En esta medida, el papel del mediador es primordial porque de su intervención depende que el niño decida ahondar en esas lecturas, vaya en busca de lo que no conoce y termine por hallar nuevas experiencias.

#### **4.5. Lectura en la escuela**

La literatura, en sí misma, pertenece al orden del arte –y del juego–.

Sólo que está hecha de palabras y eso la complica con otros asuntos.

Está atravesada la lectura y por la escritura, que  
son una cuestión central de la escuela y, sin embargo,

la literatura es sapo de otro pozo

GRACIELA MONTES

Las primeras experiencias con la lectura pueden convertir a un niño en un lector asiduo, que lee por el mero gusto o en un lector forzado, que lee por obligación. Para Garrido (2004) existe una dicotomía entre estudio y lectura, puesto que el primer elemento lleva al estudiante a que haga una lectura mecánica, y el segundo, haga una lectura autónoma. El autor difiere de

estos dos modos de lectura porque una lectura mecánica no implica que el estudiante lea por voluntad, por satisfacer sus necesidades de estudio, ni siquiera realiza un esfuerzo por comprender. Mientras que el segundo elemento, implica gusto, querer saber y comprender lo que está allí expuesto, vivir una verdadera experiencia de goce, es así como el autor propone convertir la lectura en un instrumento de estudio por placer, por voluntad propia. La lectura puede ser repensada si desde la escuela se empiezan a generar *nuevos modos de ver y de actuar frente a la lectura*, no será tarea fácil pero gran parte de esta labor dependerá como la escuela presente la lectura, esta llevará al niño a encontrar en la lectura el gusto del cual desprende el conocimiento y el crecimiento personal, emocional e intelectual.

La escuela debe promover lecturas que atrapen al niño, con las que él pueda explorar el lenguaje, las imágenes, y todos y cada uno de los elementos que esta tiene, para que ellos piensen en la práctica lectora como una actividad que produce placer, que los reta a relacionar, a inferir, a crear, a dialogar, etc. Para Robledo (2016), la escuela debería estimular al niño para que halle el placer de leer e incluso, el reto intelectual que esta implica. De esta manera, la lectura en la escuela será vista como una experiencia de goce estético y poético que invitará al niño a *degustar la lectura*, a ver en esta una actividad placentera con la sensibilidad del artista, el niño verá en la lectura una pieza artística que despierta en él sentimientos y emociones, una actividad que quiere alimentar y que desea incorporar a su vida diaria.

En la escuela y en general en la sociedad, el juego es un tema subvalorado, aunque, permita que el niño explore su entorno, desarrolle su capacidad de creatividad y de improvisación. Atendiendo a Cabo (2008) el juego hace parte de la vida del niño y por ende, debe ser parte de la escuela, de las actividades lúdicas allí propuestas por el docente. Para la autora, el docente debe mediar el aprendizaje del niño a través del *juego dramático*, el cual le

posibilita al pequeño conocerse y conocer a los demás, ser él, el propio artífice de sus vestuarios, escenarios, parlamentos, un juego libre en el que el maestro simplemente propone y acompaña. Es decir, este autor manifiesta que, el juego en la escuela debe ser una actividad de ocio que no demande obligación por parte de los niños, un juego que se da por el puro placer de jugar.

#### **4.6. Familia y escuela: Equipo**

Pensar en una lectura significativa para el niño conlleva a que la escuela invite a los padres a ser partícipes del proceso lector de sus hijos. Para Robledo (2016), el descubrimiento de una *experiencia lectora común* puede ser posible, si se tienen en cuenta a los padres en actividades literarias en torno a lecturas poéticas, festivales de poesía en los que la familia lea y recite estas producciones lingüísticas y estéticas. Por su parte Reyes (2007) manifiesta que es posible que padres de familia y escuela trabajen paralelamente, si ambos guían a los niños a través de su presencia amorosa, para que ellos hagan una exploración profunda del libro. De hecho, las autoras, exhortan a padres de familia y escuela a que trabajen en equipo, a que ayuden al niño con su acompañamiento siempre dispuesto, activo y vivaz no para que los niños aprendan de la lectura, sino más bien para que lean por gusto, a que lean porque quieren descubrir nuevos mundos, porque quieren descubrirse a ellos mismos y a los demás.

#### **4.7. Ambientes favorables para la lectura**

Los niños necesitan de espacios óptimos que les permita explorar la lectura literaria, ambientes individuales y colectivos que el adulto debe auspiciar. Para equipo Red Solare Colombia (2014), pensar en un ambiente propicio para la iniciación de la lectura significa tener en cuenta factores tales como la forma de los espacios, su funcionalidad, las percepciones sensoriales y las relaciones que se tejen. Esto es, los espacios deben ser multifuncionales, deben adaptarse a las necesidades de los niños, y al mismo tiempo, ser amables para el adulto

(mediador), pues no se puede olvidar que allí se entretajan lazos afectivos. En palabras de Red Solare Colombia (2014), “el ambiente permite la expresión de múltiples lenguajes, sugiere nuevas maneras de ser y de estar” (p.15). Así, un espacio adecuado puede reconfigurar las prácticas de lectura no sólo del niño, sino también del adulto que lo acompaña, lecturas que entrelazan vínculos afectivos.

Según la perspectiva de Bruner (1986), el espacio del aprendizaje (y de la lectura) debe comprender un acercamiento al mundo real y, sobre todo, a los mundos posibles de la imaginación. Es así, como Bruner (1986), plantea tres ambientes que deben ser pensados para la participación de la comunidad como lo son un *mío, tuyo y nuestro, en la comunidad y de la comunidad más amplia, y una comunidad educativa*. El primero, se refiere a que los ambientes educativos deben brindar espacios individuales, ajenos (de otros) y comunes. El segundo, alude a un espacio de la comunidad, en el que se dé cabida a todas las personas que hacen parte de la misma. Y el último, apunta a un ambiente en el que todos puedan ser partícipes de su propio desarrollo y el de los demás por medio de la interacción y reciprocidad. Este planteamiento, comprende un ambiente favorable individual, compartido y común que invite a la negociación y significación de las prácticas educativas del aprendizaje y de la lectura.

## **5. Ruta metodológica**

La estructura organizativa de la investigación facilita crear un paso a paso para estipular el conjunto de operaciones y actividades a realizar durante el proceso de investigación, de tal manera, que el investigador sea congruente con lo que quiere hacer y cómo lo va a hacer. Esto es, teniendo en cuenta los referentes teóricos que fundamentan esta propuesta y el contexto de la población se generó una ruta de trabajo (tres fases: I. Planificación y diseño, II. Desarrollo de la propuesta, y III. Análisis e interpretación de los resultados) que pusiera a dialogar los planteamientos y necesidades de la población, con el fin de trazar una serie de actividades para alcanzar los objetivos planteados en un principio, elaborar técnicas para recoger la información y determinar algunos elementos conceptuales y prácticos con respecto a las acciones a seguir durante el proceso de investigación.

### **5.1. Tipo de investigación**

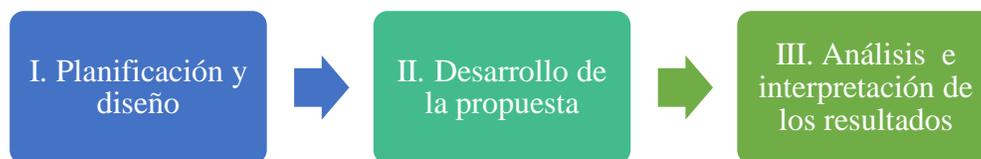
En aras de realizar acciones concretas que integren los esfuerzos de la comunidad para crear una propuesta de trabajo entre padres y escuela se propone una Investigación Acción (IA), cuyo principal objetivo conocer e implicar a la población para cambiar la realidad o el problema hallado, por tal razón, corresponde llevar a cabo una Investigación Acción (IA). Para Cívicos y Hernández (2007) la IA se puede considerar como un proceso que se lleva a cabo dentro de una comunidad para conocer a profundidad los problemas (p. 38). De esta manera, la Investigación Acción posibilita efectuar un proceso de investigación, con base en el conocimiento de la realidad y necesidades para emprender tareas que ayuden a dar solución al fenómeno encontrado.

Elliot (1993) citado por Murillo (2011) establece que la Investigación Acción requiere una comprensión del investigador, de tal manera, que emprenda acciones para acercarse a la realidad y gestionar propuestas en busca del cambio. Para el autor, dicho proceso tiene tres fases

denominadas: la puesta en marcha, la evaluación y la revisión general. La puesta en marcha se refiere a las acciones que se dan antes y durante la propuesta, tales como: Idea inicial, modificación de la misma y acciones realizadas en el campo de la investigación. La evaluación, hace alusión al descubrimiento y análisis de datos, revisión de los efectos de las acciones realizadas, fallos presentados durante estas y modificación de los ejercicios ejecutados si es necesario. Finalmente, la revisión general abarca una evaluación más detallada de cada una de las actividades llevadas a cabo y elaboración de un informe que emerge de la reflexión del investigador al observar a la luz de la teoría las prácticas.

## 5.2. Fases de la investigación

En relación con los objetivos propuestos, se plantea la siguiente ruta metodológica que permitirá realizar una reflexión conceptual respecto a la experiencia vivida. En este orden de ideas, se proponen tres momentos: (I) planificación y diseño, (II) desarrollo de la propuesta, y (III) análisis e interpretación de los resultados.



*Figura 2.* Fases de la investigación.

### 5.2.1. Fase n.º 1 Planificación y diseño

A partir de la revisión de los postulados analizados en el maraco teórico (apartado 2.4, 3.1 y 4.2.), se delimitaron las categorías a priori, desde las que se construye la propuesta de

investigación. En este sentido, esta exploración permite vincular el trabajo teórico con la problemática encontrada, generando una ruta acorde al contexto de la investigación. Es así como, desde el diálogo de estos ejes en relación con lo evidenciado en la población, se piensa en una metodología que facilite el trabajo con los padres en los procesos de lectura de los niños.

Es pertinente señalar que la propuesta se sustenta en tres categorías: (i) Literatura infantil, (ii) Didáctica de la ternura y (iii) Mediación de los padres en la iniciación de la lectura, puesto que posibilitan entender los procesos de iniciación lectora en los niños de transición. Se entienden como los criterios que le dan soporte a la investigación y que configura tanto elementos teóricos como prácticos. A continuación, se presentan las categorías que definen conceptualmente y operacionalmente el proyecto, los autores desde los que se concibe cada una de ellas, cómo se generaron y los propósitos que representan para la investigación.

Tabla 2.  
*Categorías a priori.*

Categoría	Autores	¿Cómo se generó?	Propósito
I. Literatura infantil	Machado, (2003) López, (1990), Hunt (2002), Pérez y Roa (2010), Reyes, (2007)	A partir de considerar los postulados teóricos y textos literarios que propician la mediación de los padres.	Ampliar la percepción de los padres respecto a los textos que se pueden abordar para realizar una lectura significativa y afectiva.
II. Didáctica de la ternura	López, (2005)	La necesidad de afianzar los vínculos afectivos entre padres e hijos que lleven a la mejora de los procesos de lectura en medio de una población vulnerable y cuyo nivel de alfabetización hace que la lectura no sea una actividad que se lleva a cabo en el hogar, sino que ven a la escuela como la única encargada de realizar esta tarea.	Principio rector que orienta las relaciones interpersonales entre padres e hijo y que hace el mediador tenga en cuenta los diferentes factores involucrados en las prácticas de lectura para propiciar encuentros en los que ejercicio lector emerge del gusto.
III. Mediación de los padres en la iniciación de lectura	Colomer, (2004) Montes, (2003) Reyes, (2007) Durán y Fittipaldi, (2010)	Frente al papel de la escuela, que se presenta ante la sociedad como única mediadora de los procesos de lectura, la	Replanteamiento de la concepción de lectura y de las formas de leer de los padres, así como su autoreconocimiento como

<p>mayoría de veces sin tener en cuenta a los padres se considera la participación de estos, como actores claves en el proceso de iniciación lectora del niño, para que esto no se dé sólo en la escuela, sino también en el interior del hogar.</p>	<p>mediador que identifica y desempeña un papel activo en el proceso lector de su hijo.</p>
--	---

Fuente de elaboración: propia

Para ahondar en el conocimiento del contexto se propone una entrevista en profundidad dirigida a la docente, la cual permite recoger información que parte de sus vivencias para ser analizada posteriormente por el investigador. De acuerdo con Páramo (2008), “la entrevista en profundidad es una técnica diseñada con el fin de provocar un relato vivido de las experiencias de los participantes en el tópico de investigación que está interesado el investigador” (p. 125). En este sentido, la técnica utilizada posibilita identificar cómo los padres participan en la escuela, qué planes de lectura esta promueve en los procesos de iniciación lectora en los niños de transición, cuáles son las formas de participación de los padres, cómo la profesora considera que los padres se ven a sí mismos dentro de la escuela —su rol— y cuál es el papel del padre en la escuela.

La entrevista en profundidad conjuga la rigurosidad de la investigación con la flexibilidad de la comunicación personal, para situarse en un lugar intermedio en el que el entrevistado expone sus puntos de vista sin temor a ser juzgado. Atendiendo a Páramo (2008), “los investigadores interactúan con los participantes preguntando de manera neutral, escuchando atentamente las respuestas de los participantes, haciéndoles preguntas de seguimiento o complementarias a esas respuestas. Los entrevistadores no guían a los participantes de acuerdo a una visión preconcebida” (p. 125). El mismo carácter de la entrevista en profundidad facilita que

se propicie un diálogo en el que el entrevistado es más espontáneo con sus respuestas y ve este ejercicio como parte de su cotidianidad.

**Entrevistador:** Laura Yelitza Julio [Chitiva](#)

**Entrevistado:** Elizabeth Pulido Arévalo

**Entrevista en profundidad**

¿Qué planes de lectura la escuela sigue en los procesos de iniciación lectora?

¿Cuáles son las formas de participación de los padres?

¿Cómo la escuela vincula a los padres en los procesos de lectura de los niños?

¿Cómo considera usted que los padres se ven se ven a sí mismos dentro de la escuela —su rol —?

¿Cuál es el papel del padre en la escuela?

*Figura 3.* Entrevista en profundidad realizada a la docente.

De igual manera, la entrevista cuenta con un formato de consentimiento (ver anexo 1) que da aval para que esta, pueda ser utilizada con fines académicos y de investigación. A continuación, se presenta el punto de partida que dio origen a la entrevista en profundidad y el propósito de la misma dentro de la investigación.

**Tabla 3.**  
*Entrevista en profundidad.*

Técnica n. ° 1	¿Cómo se generó?	Propósito
Entrevista en profundidad a la docente	Las políticas del Ministerio de Educación y la forma como la escuela las materializa en propuestas de lectura que tienen en cuenta los diferentes actores que intervienen en la mediación de esta práctica (docentes, padres y niños).	Conocer la concepción que tiene la docente de la participación de los padres, las propuestas y estrategias que tiene esta para involucrarlos en la iniciación lectora de los niños.

Fuente de elaboración: propia

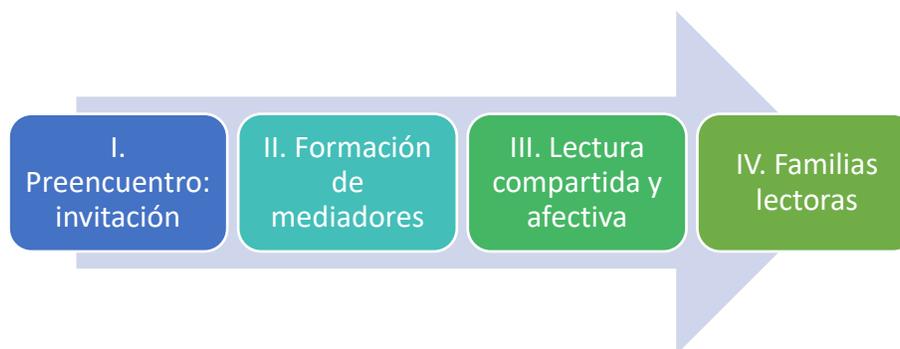
En suma, la información obtenida del contexto y las perspectivas arrojadas de las categorías permite la construcción de una propuesta acorde a lo planteado. Es así, que estos dos ejes, se convierten en la piedra angular para la construcción de la propuesta de intervención, como se mostrará en el siguiente apartado.

### **5.2.2. Fase n. ° 2 Desarrollo de la propuesta**

Al contrastar la fundamentación teórica instaurada previamente con la información suministrada por la docente se construye una propuesta investigativa basada en una secuencia de talleres, como una serie de acciones específicas que permitirán alcanzar los objetivos propuestos en un fragmento de tiempo delimitado. Se realizan tres talleres dirigidos a los padres de familia y a sus hijos denominados: (i) Formación de padres mediadores, (ii) Lectura compartida y afectiva y, (iii). Familias lectoras, cuyo principal objetivo es vincular a los padres de manera afectiva a los procesos de iniciación lectora de los niños.

#### ***5.2.2.1. Presentación de la propuesta***

Teniendo en cuenta los tiempos, los espacios que brinda la institución y los objetivos del trabajo, la propuesta de talleres tendrá cuatro momentos: Preencuentro (invitación), formación de padres mediadores, lectura compartida y afectiva y, familias lectoras.



*Figura 4.* Momentos de la propuesta.

La propuesta *¡A leer se dijo! Con papá y mamá yo puedo* es una propuesta basada en talleres que cuentan con cuatro momentos para su ejecución. *El preencuentro: invitación*, señala cuál es el protocolo a seguir para convocar a los padres de familia a que participen de la propuesta. *La formación de mediadores*, tiene como objetivo pensar en la escuela como espacio de encuentro para que los padres compartan sus saberes y se empiecen a pensar como mediadores del proceso de iniciación lectora, para lo cual, existen momentos de reflexión y socialización de estrategias. *La lectura compartida y afectiva*, busca que a partir del diálogo generado y de las actividades realizadas en el primer encuentro, los padres junto a sus hijos tengan un encuentro amoroso en casa en torno a la lectura de un texto literario, para ello, se les proporciona un *kit* de lectura y una guía de actividades. Por último, *familias lectoras*, es un encuentro en el que los participantes comparten su experiencia de lectura y construyen una reflexión conjunta de lo trabajado.

Los momentos mencionados surgen al establecer de qué manera las categorías apriorísticas pueden ayudar a proponer actividades que sirvan de apoyo para liderar acciones que permitan vincular a los padres en la iniciación lectora de sus hijos. Vale la pena poner de relieve que en un determinado momento no se evidencien las categorías presentes debido al mismo carácter heterogéneo de la población. En el siguiente cuadro se representa los momentos y cómo se desarrollan las categorías dentro de cada taller propuesto en la investigación.

Tabla 4.

*Cuadro de cada momento y cómo se desarrolla cada categoría.*

Momento	Categoría	Descripción
Formación de padres mediadores	Literatura infantil	A partir de una experiencia alrededor del <i>libro literario</i> se busca que los padres de familia empiecen a concebir la lectura como una práctica que se puede pensar de distintas maneras.
	Didáctica de la ternura	El acompañamiento que se le brinda a los padres desde el primer encuentro,

		previando los posibles inconvenientes mediante estrategias que ellos pueden emplear con sus hijos en casa y brindándoles un <i>kit</i> de lectura, que contiene el texto para compartir en familia, copias de consejos para tener un encuentro amoroso frente a la lectura y la guía o taller que les sirve de modelo para realizar la actividad.
	Mediación de los padres en la iniciación de lectura	Los padres trabajan por equipos el texto dado escribiendo y presentando un modelo de ambientación teniendo en cuenta, los tiempos, espacios, recursos y materiales con los que deben contar para realizar la lectura en casa.
Lectura compartida y afectiva	Literatura infantil	La familia comparte la lectura del libro literario y hace de esta un encuentro afectivo, cuyo objetivo principal es generar un disfrute del texto.
	Didáctica de la ternura	Los padres de familia proyectan los posibles obstáculos y necesidades de sus hijos con el fin de tener una ruta clara de las acciones a realizar en caso de alguna eventualidad (preguntas por parte del niño, falta de atención, cansancio, etc.). Además, se dirigen a los niños con palabras amorosas que los inciten a imaginar y a disfrutar de la lectura.
	Mediación de los padres en la iniciación de lectura	Los padres y sus hijos por medio de un encuentro que tiene como centro la lectura, hacen de esta, un ritual significativo en el que se involucran afectivamente. De igual manera, terminada la lectura comparten a través de un diálogo, dibujo, trazo, representación teatral, etc.
Familias lectoras	Literatura infantil	Motivación a través de un trabalenguas y lectura del libro-álbum <i>¿A qué sabe la luna?</i> de Michael Greijniec. (2006).
	Didáctica de la ternura	El padre manifiesta cómo se sintió durante la lectura compartida en casa y de qué manera procuró que el niño se sintiera a gusto durante la lectura del libro-álbum.

Mediación de los padres en la iniciación de lectura	Participación por parte de los padres y de los niños en la lectura y diálogo frente al texto y a las actividades ejecutadas.
---	--

Fuente de elaboración: propia

De esta forma, el taller posibilita cumplir los objetivos planteados en un período de corto plazo, generando espacios de encuentro entre la escuela y el hogar, en los que las diferentes partes se comprometen a participar activamente de manera autónoma.

#### **5.2.2.2. El taller**

Como se ha mencionado, la propuesta se realiza en talleres ya que es una de las apuestas didácticas y pedagógicas de las cuales se ha hablado más en el ámbito educativo, sin embargo, este ha adquirido un uso polisémico quizá, debido a que no se han delimitado sus objetivos y alcances. Según Jiménez, (2004) el taller es una forma de construcción pedagógica a partir de la cotidianidad, que entrelaza la lúdica, el espacio y la relación entre los padres de familia con el niño para el desarrollo emocional y cognitivo del sujeto. En otras palabras, el taller surge del análisis de la realidad y propicia ambientes favorables en el que priman las interacciones que se producen entre los sujetos, ya sean prácticas ociosas y/o cotidianas. En este orden de ideas, el taller como herramienta metodológico- pedagógica sirve como punto de encuentro entre la teoría y la práctica.

Para Ander-Egg (1999) el taller “busca una transformación pedagógica significativa, introduce una metodología participativa y crea un ambiente emocional e intelectual positivo que contribuya a la ejecución de un trabajo productivo y gratificante” (p.49). Por lo tanto, los talleres facilitan un trabajo cooperativo y participativo entre padres y escuela para alcanzar un objetivo común, que la lectura se convierta en una práctica familiar que fortalezca los lazos afectivos y enganche al lector inicial. De acuerdo con esto, los talleres se desarrollan atendiendo las

siguientes necesidades de la población: reconceptualización de lo que es leer y reflexión del padre como un mediador de lectura, fortalecimiento de las relaciones afectivas, tiempo de calidad para una mediación pertinente, espacios en torno a la lectura para un encuentro amoroso (escuela y hogar) y la experiencia de lectura como un tiempo de calidad para una mediación pertinente con el fin de que los padres se vinculen a los procesos de lectura de sus pequeños.

Al mismo tiempo, el taller posibilita pensar en espacios alternos a la escuela, que permiten que los participantes puedan interactuar, dialogar y compartir afectivamente. Siguiendo a Ander-Egg (1999), el taller interactúa no sólo con la escuela, sino también con otros contextos como lo son el hogar y el lugar de trabajo en los cuales transitan saberes del sentido común y que la escuela no ha tenido en cuenta. Por lo tanto, el taller pone en diálogo los saberes de los distintos participantes para gestionar una puesta que implica el trabajo en equipo y la reflexión de cada uno de los integrantes. En virtud de ello, se plantean cuatro talleres: Pre-encuentro: invitación, formación de padres mediadores, padres mediadores con sus hijos y familias lectoras.

A continuación, se presentan los momentos, objetivos, secuencia de actividades y recursos que componen cada taller.

#### **5.5.5.1. Preencuentro: invitación**

Con miras a conocer las acciones que lleva a cabo la Institución Educativa Departamental para vincular a los padres de familia y el contexto donde se ejecuta la investigación, hay un primer encuentro con la rectora para informarle acerca del proyecto y sus diferentes fases (formas de participación de los padres). Posteriormente, se realiza la entrevista en profundidad a la profesora y luego, se acuerda con la rectora convocar a los padres a través de una invitación, con el fin de incentivarlos a hacer parte de esta propuesta. A continuación, se presenta la

invitación que se envía a los padres de familia, con el objetivo que asistan a los talleres y participen de la iniciativa.

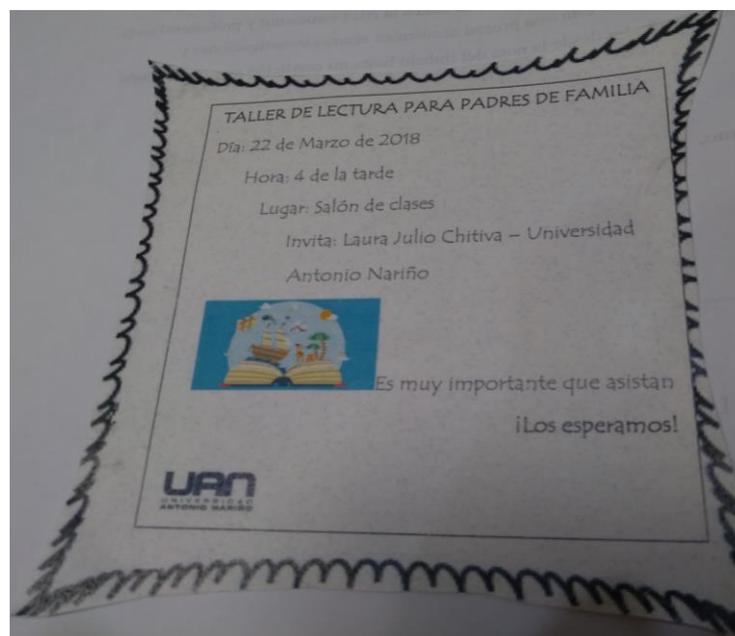


Figura 5. Invitación a los padres para participar de los talleres.

#### ***5.2.2.3. I. Encuentro: formación de padres mediadores***

En este primer espacio de encuentro en la escuela confluyen prácticas pedagógicas y didácticas encaminadas a la formación de mediadores que acompañen de manera consciente y permanente el proceso lector. Es así como, la reconceptualización de lo que es leer y la reflexión del padre de familia como un mediador de lectura se construyen a partir de las concepciones que este posee, atendiendo a sus experiencias de lectura y lo que él cree que como padre debe hacer, para que sus hijos empiecen a considerar la lectura como un ritual, como una experiencia siempre viva que emerge de sus propios gustos y no de la obligación con la que se le pueda llegar a relacionar en algún momento. De igual manera, el padre, en algunos casos, es consciente de su papel como mediador en los procesos de aprendizaje del niño, sin embargo, al manifestar

no conocer cómo hacerlo, qué elementos tener en cuenta y en qué enfocarse se genera un ambiente de reflexión que surge como diálogo que busca que ellos aporten desde su experiencia y/o saberes, ideas que posteriormente son retomadas y detalladas por la orientadora.

### Objetivo general

- Sensibilizar a los padres de familia acerca de la importancia de su papel como mediadores en la iniciación lectora de sus hijos.

### Objetivos específicos

- Analizar las primeras experiencias de lectura de los padres de familia y su influencia en las prácticas de lectura realizadas en casa.
- Establecer las dificultades encontradas en el acercamiento a la lectura en el hogar.
- Ampliar las perspectivas en cuanto a las formas como los padres conciben la lectura.

### Desarrollo de las actividades

Tabla 5.

*I Encuentro: formación de mediadores.*

Nombre de la actividad	Duración	Descripción	Recursos
Acercamiento	20 minutos	La orientadora se presenta, expone los propósitos que se persiguen con la realización de los 3 talleres y les pide a los padres de familia que se preparen para la actividad.	
		La orientadora lee el libro-álbum titulado <i>Vamos a cazar un oso</i> (Rosen, M. 2003), recreando con su voz la de cada personaje, e invita a los padres a ser partícipes de la lectura experiencia de lectura con la ayuda de la mimesis y la repetición del estribillo: ¿Quién le teme al oso? A lo que ellos responden:	Libro-álbum <i>Vamos a cazar un oso</i> (Rosen, M. 2003), videobeam, computador

Desarrollo de la actividad	40 minutos	<p>“¡Nadie! Aquí no hay ningún miedo”.</p> <p>Posteriormente, se hace una mesa redonda y los padres responden algunas preguntas al respecto, tales como: ¿Cuál fue su primera experiencia de lectura? ¿Cómo calificaría usted esa experiencia? ¿Qué consecuencias cree que trajo esa experiencia en relación con la forma como usted asume la lectura? ¿Ustedes se sintieron niños leyendo de esta forma el cuento? ¿Ustedes se imaginaban que cuando se lee se está en posición rígida todo el tiempo?</p> <p>La orientadora les solicita que compartan algunas sugerencias para incentivar en adelante la lectura en sus hijos. La orientadora toma nota en el tablero de los aportes hechos por los padres y sintetiza las ideas con el ánimo de resaltar la importancia de la lectura en la historia de vida de padres e hijos.</p>
Mi espacio de lectura	45 minutos	<p>La orientadora lleva a cabo una reflexión en la que evoca la imagen de un niño en la cuna y el esmero de sus padres para que su hijo se sienta a gusto. A partir de esto, se genera un diálogo en el que prima la voz del padre y las formas como ellos creen que se puede adecuar el espacio de lectura.</p> <p>La orientadora <i>hace un maratón de lectura</i> en el que facilita a los padres los cuentos que posteriormente ellos se llevarán a sus casas para trabajar con sus hijos, estos son: <i>Había un navío, vío, vío...</i> (Valdivia, M. 1993), <i>No te rías, Pepe</i> (Kasza, K. 2003), <i>Murmullos bajo mi cama, Cocorico, ¡Te lo he dicho cien veces!</i> (Keselman, G. 2008) y <i>Charco azul</i> (Amago, A. 2007), posteriormente, invita a los padres a que formen 6 grupos de a 5 integrantes y les solicita que piensen en cómo lo van a trabajar en casa con sus hijos atendiendo a los siguientes elementos: recursos a emplear, espacio, su rol, el de su hijo. Adicional a ello, los padres</p> <p>Cuentos: <i>Había un navío, vío vío...</i> (Valdivia, M. 1993), <i>No te rías, Pepe</i>, (Kasza, K. 2003), <i>Murmullos bajo mi cama, Cocorico, ¡Te lo he dicho cien veces!</i> (Keselman, G. 2008) y <i>Charco azul</i> (Amago, A. 2007).</p>

		comparten por grupo cómo se llevaría a cabo esto.	
		Seguido a ello, la orientadora toma una caja y les pregunta a los padres qué creen que hay allí. La orientadora saca los materiales que tiene la caja y los invita a ambientar el salón como si fuera el espacio de lectura que compartirían en casa con sus hijos y luego, ellos muestran cómo serían sus espacios de lectura con sus hijos.	Caja con los siguientes materiales: papel seda, papel celofán, cinta transparente, tijeras, colores, bombas, serpentinas, escarcha, colbón y dibujos.
Cierre	15 minutos	<p>La orientadora les enseña un modelo de ambientación que recopila las ideas que se trabajaron en la última parte del taller. A modo de reflexión, la docente invita a los asistentes a que expresen su opinión frente a las siguientes tres preguntas:</p> <p>¿Cómo se sintió con las actividades realizadas? ¿Qué idea usted tenía de la lectura antes de entrar y qué pasó con esa idea?</p> <p>¿Usted cómo considera que podría ayudar a enriquecer el proceso de lectura de su hijo?</p> <p>¿En qué medida la ambientación del espacio aporta a que usted y su hijo sientan mayor emoción y gusto por la lectura?</p> <p>La orientadora agradece la presencia de los padres en el primer taller y les entrega un segundo taller para realizar en casa con sus hijos y les explica detalladamente de qué trata, y qué deben hacer en cada uno de los momentos del mismo. Además, la orientadora les facilita unas copias con información referente a cómo leer en voz alta un cuento compartido con sus hijos.</p>	Papel craft con modelo de ambientación de lectura, <i>kit</i> con las copias de los talleres, cuentos y consejos para una buena lectura compartida.

---

Fuente: propia

#### **5.2.2.4. II. Encuentro: Lectura compartida y afectiva**

A partir de lo trabajado en la propuesta diseñada por el padre en el primer encuentro, en la que consideró cómo trabar el texto dado atendiendo al espacio, recursos, su rol y el de su hijo, se piensa en un espacio fuera de la institución, la casa, para que los padres se piensen a sí

mismos como mediadores de lectura. Es decir, sujetos afectivos que proyectan las diferentes necesidades que pueden surgir en el encuentro entre el niño y el libro que adecúan junto con su hijo espacios de lectura para el fortalecimiento de las relaciones afectivas. Es decir, el padre escoge un tiempo en que tanto el niño como él puedan acceder a un encuentro amoroso frente a la lectura y, de igual modo, piensa en los diferentes factores que intervienen en la actividad lectora (tiempo, espacio, recursos, disposición) para acompañar al niño activamente en dicho proceso.

### Objetivo general

- Desarrollar una serie de actividades para que los padres lleven a cabo una lectura compartida y afectiva con sus hijos en casa.

### Objetivos específicos

- Ambientar en casa un espacio de acercamiento entre padres e hijos alrededor de un cuento.
- Llevar a cabo una lectura afectiva en la que padres e hijos se sientan partícipes de la experiencia lectora.
- Representar la experiencia de forma gráfica.

### Desarrollo de las actividades

Tabla 6.  
*Encuentro: Lectura compartida y afectiva.*

Nombre de la actividad	Duración	Descripción	Recursos
Preparándonos para <i>nuestro ritual</i>	20 minutos	El padre de familia determina qué momento del día puede dedicar para compartir con su hijo una lectura; preparará junto con este el espacio requerido. Para ello, invita al niño a leer un cuento que no esté a la vista del pequeño y pronuncia las siguientes palabras: ¿adivina qué tengo aquí? De	<i>Kit</i> lector, juguetes disponibles.  Recortes de revistas, cartón, tijeras, colbón, cinta, dibujos alusivos a la carátula del libro, etc.

		este modo, genera en el niño una expectativa. Luego, junto con el pequeño, adecúa el escenario para dar vida a los personajes del cuento, decoran el espacio con los materiales sugeridos en el primer taller o con los que tengan a su alcance, de tal manera que ambos se sientan involucrados con el relato.	
La hora del encuentro: El libro, mi hijo y yo	15 minutos	El padre sienta en el regazo al niño (si es posible o si el espacio se lo permite) y empieza a leer el cuento en voz alta, despacio, con las pausas pertinentes, y dando vida a cada uno de los personajes con su voz. Asimismo, el padre debe permitir que el niño disfrute tanto de la lectura como de las ilustraciones.	Libro-álbum
Aquí entre nos	15 minutos	Una vez terminada la lectura, el padre propicia un diálogo en torno al libro-álbum para que su hijo comente qué parte fue la que más le gustó del relato, si lo relaciona con alguna otra historia real o con otro cuento, y qué personaje llamó más su atención.	
Y colorín colorado... este cuento se ha acabado	10 minutos	El niño realiza un escrito, dibujo, rayones, trazos, un comentario o lo que él considere, de manera tal, que retrate cómo fue su experiencia de lectura.	Hojas, lápiz, borrador, colores, materiales disponibles.

Fuente: propia

### 5.2.2.5. III Encuentro: Familias lectoras

A partir de lo trabajado en el I y II encuentro, en este espacio se propone de nuevo la escuela como un lugar en el que los niños y los padres comparten sus experiencias de lectura realizadas en casa. Las *familias lectoras* son personas que tienen en común la lectura como fuente de deleite. De esta manera, existe un triángulo amoroso entre el padre, el libro y el niño que hace de la lectura un ritual en el que convergen numerosas actividades como juegos, diálogos, expresiones artísticas, etc. La familia da un espacio a la lectura compartida y así, esta se empieza a ver como una práctica que produce deleite.

#### Objetivo general

- Compartir experiencias de lectura en familia.

### Objetivos específicos

- Emplear los trabalenguas para motivar a los padres de familia y niños.
- Integrar a los padres de familia y niños para que aprecien la lectura compartida.
- Compartir, socializar y evaluar la propuesta.

### Desarrollo de las actividades

Tabla 7.

III. Encuentro: Familias lectoras.

Nombre de la actividad	Duración	Descripción	Recursos
Problemas de lenguas	20 minutos	La orientadora da la bienvenida a los padres de familia y a los niños, les pregunta cómo han estado y les dice que en el día de hoy se dará cierre a los talleres y, que por lo tanto, tendrán un espacio para que ellos puedan compartir con los demás asistentes sus experiencias en torno a la lectura. Adicional a ello, la orientadora les pide a los niños y padres que se aprendan el trabalenguas <i>La Gallina</i> . Para ello, la orientadora repite estribillo por estribillo junto a los padres y niños y por grupos les pedirá que lo reciten. Esta actividad permitirá que los padres y niños vivan un momento de esparcimiento en el que se divierten y quizá alivianan las cargas dejadas durante la semana.	Videobeam Trabalenguas: La gallina  Una gallina ética pelética Pelempempética pelada peluda Pelempempuda, se va a casar Con un gallo ético pelético Pelempempítico, pelado peludo Pelempempudo y van a tener Lindos pollitos éticos peléticos Pelempempéticos pelados peludos Pelempempudos.
Vamos a contar un cuento	25 minutos	La orientadora pide a ocho padres que le ayuden a relatar el libro-álbum <i>¿A qué sabe la luna?</i> De Greijniec, M. 2006, dándole voz a cada uno de los animales, después de ser leído el texto. Posteriormente, se les pregunta	Libro-álbum <i>¿A qué sabe la luna?</i> (Greijniec, M. 2006), fichas con los diferentes personajes del cuento (tortuga,

		a los niños a qué les sabe la luna a los diferentes animales y a ellos mismos.	elefante, jirafa, cebra, león, zorro, mono, ratón), telón, titiritero y reflector.
Nuestro libro, nuestra experiencia	45 minutos	La orientadora solicita a los padres de familia y niños que relaten cómo les fue en la lectura compartida llevada a cabo en casa con la ayuda de la <i>sombrilla mágica</i> .	Sombrilla mágica
Cierre y despedida	15 minutos	La orientadora agradece a los padres y a los niños por su participación en los talleres y los invita a que sigan con <i>la aventura de la lectura</i> . Además, les facilita unas copias con información referente a libros-álbum y cuentos en los que pueden encontrar textos para disfrutar en familia.	Copia con información pertinente.

Fuente: propia

Tabla 8.  
*Cuadro resumen de los talleres.*

Persona a cargo: Mediador Espacio: Escuela y casa Tiempo: 2 horas Materiales para la enseñanza: <i>Kit</i> compuesto por un libro-álbum, hojas de recomendaciones y hojas guía de trabajo. (ver anexo 4 y 5)			
Momentos	¿Cómo se generó?	Propósito	Secuencia de actividades
I Encuentro: formación de padres mediadores	Al proponer una forma de lectura en la que los participantes se deben involucrar activamente con los movimientos y acciones que invita el cuento. De igual manera, esta experiencia los padres la contrastan con sus experiencias de lectura y se logran identificar las concepciones de los padres sobre lo que es leer, las formas como leen y como median en los procesos de lectura de sus hijos.	Reconceptualizar la lectura y las formas de leer para que los padres se comiencen a pensar como mediadores entre el libro y el niño.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bienvenida a los padres de familia y comunicación de lo que trata la propuesta (momentos).</li> <li>• Lectura del libro-álbum <i>Vamos a cazar un oso</i> con ayuda de la mimesis y de diferentes tonos de voz para dar vida a cada personaje.</li> <li>• Diálogo entre los participantes en torno a las concepciones de lectura, las formas como se lee y cómo se sienten leyendo de la manera como se acaba de hacer en el anterior ejercicio.</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aportes de los padres frente a cómo incentivar la lectura con sus hijos y síntesis por parte de la docente en el tablero.</li> <li>• Uso de la imagen de la cuna para que los padres hagan un proceso de reflexión en el que establezcan diferentes elementos que se necesitan para un encuentro amoroso.</li> <li>• Maratón de lectura, trabajo en grupos de acuerdo al libro-álbum escogido y escritura de las ideas y recursos que tendrán en cuenta a la hora del encuentro lector.</li> <li>• Adecuación del espacio lector con la ayuda de material proporcionado por la orientadora y socialización con los demás asistentes de este.</li> <li>• Síntesis de los aportes dados por los padres y la orientadora en conjunto.</li> <li>• Diálogo para recoger información respecto a las formas como los padres conciben la lectura.</li> <li>• Cierre, agradecimiento, entrega de <i>kit</i> e invitación a participar en las demás actividades.</li> </ul>
<p>II encuentro: Lectura compartida y afectiva</p>	<p>Pensar a los padres como mediadores implica posibilitar diferentes espacios apropiados para la lectura y estrategias que les facilite realizar una lectura compartida y afectuosa con los niños.</p>	<p>Generar un encuentro afectivo en torno a la lectura en el que tanto padres como niños empiezan a pensarse como sujetos lectores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparación para el ritual lector por parte del mediador y del niño.</li> <li>• Lectura del padre de familia y participación del niño de manera atenta.</li> <li>• Diálogo entre el padre y el niño en torno al libro-álbum.</li> <li>• Después de haber leído el texto, habrá una actividad libre en la que el niño puede dibujar, hacer trazos, disfrazarse, etc.</li> </ul>
<p>III encuentro:</p>	<p>Teniendo en cuenta los anteriores talleres de manera tal, que se conjuguen los diferentes</p>	<p>Compartir en torno a las experiencias de lectura de los</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bienvenida a los padres y niños.</li> </ul>

familias lectoras	elementos y que los padres establezcan de qué manera la propuesta se trabaja en casa y qué significa para ellos y para los niños <i>leer en familia</i> .	padres y los niños con relación al libro-álbum que cada uno escoge para trabar en casa. Además, discutir de su nueva percepción frente a la lectura, su tarea y la concepción de los niños y de la lectura compartida.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividad de motivación a través del trabalenguas <i>La Gallina</i>.</li> <li>• Padres como mediadores de la lectura (libro-álbum <i>¿A qué sabe la luna?</i>) y niños que disfrutaban de esta.</li> <li>• Relato de la experiencia lectora realizada en casa con la ayuda de <i>la sombrilla mágica</i>.</li> <li>• Agradecimiento a los padres por hacer parte de la propuesta e invitación a continuar dicha iniciativa.</li> </ul>
Recursos: Videobeam, teatrino, reflector, tablero, marcadores, copias y material reciclable para ejecutar las actividades.			

Fuente: propia

#### 5.2.2.5.1. Recolección de la información

Durante el proceso de la investigación se hace necesario registrar la información suministrada a través de una entrevista en profundidad dirigida a la docente, grabaciones, registros fotográficos y comunicación personal con los padres de familia a partir de una experiencia lectora.

- Grabaciones, puesto que permiten captar las diferentes intervenciones tal como surgen, sin alteración alguna y, así, generar un análisis más fidedigno que corresponda a la realidad de las actividades realizadas.
- Registros fotográficos, que dan una mirada diferente a los hechos, puesto que facilita que el investigador recuerde los momentos y quizá las sensaciones que se producen durante cada uno de los momentos de la investigación.
- Comunicación personal con los padres de familia a partir de una experiencia lectora—taller n. ° 1. — en la que los participantes responden sus concepciones, imaginarios, formas de

abordar la lectura y los sentimientos que produce en ellos realizar una lectura que implique movimiento, mimesis y dar vida a cada personaje del texto.

- Entrevista en profundidad, ya que permite que se lleve a cabo una comunicación personal tal y como se da en la vida cotidiana. De esta manera el investigador se puede acercar a la realidad de los participantes.

### **5.2.3. Fase n. ° 3 Análisis e interpretación de los resultados**

Luego de organizar la información recogida durante el proceso de intervención, se lleva cabo un inventario de esta, se realiza una matriz para el primer análisis de interpretación y se identifican campos temáticos, en relación con las categorías a priori para determinar de qué manera fueron decisivas para el alcance de los objetivos trazados. Dicho de otro modo, al analizar los datos suministrados por las diferentes técnicas es posible realizar un análisis cualitativo a través de la triangulación entre los datos arrojados y se reconocen los hallazgos de la implementación de la propuesta. En esta fase se analiza de qué manera la propuesta didáctica ayudó a que los padres de familia fueran mediadores de los procesos de iniciación de la lectura a la luz de los objetivos y se establece si se cumplieron o no las metas trazadas en un principio. Por último, se busca delimitar algunos ejes que inviten a pensar la participación de los padres en los procesos escolares.

#### ***5.2.3.1. Análisis cualitativo***

La Investigación Acción, emplea un análisis cualitativo de los datos posibilitando que el investigador conozca el contexto y a partir de su observación o intervención genere una descripción de los hechos y una hipótesis. Fielding (1987) citado por Schettini y Cortazzo (2015) plantea que el análisis cualitativo se diferencia de uno cuantitativo en dos aspectos: *la lógica de la generalización y la técnica analítica que predomina en cada método*. Para el autor, el primero

se refiere a que para generalizar debe haber habido una examinación de los datos que dé lugar a unas hipótesis y a la póstuma comprobación de esta, el segundo, hace alusión a que en el análisis cualitativo la técnica que sobresale es la *inducción analítica*.

La investigación cualitativa reclama básicamente la observación de primera mano del desarrollo de los fenómenos sociales. No sólo se observan y graban los datos, sino que se entabla un diálogo permanente entre el observador y lo observado, entre inducción (datos) y deducción (hipótesis), al que acompaña una reflexión analítica permanente entre lo que se capta del exterior y lo que se busca cuando se vuelve, después de cierta reflexión, de nuevo al campo de trabajo (J. Ruiz, 1999, p. 24).

De acuerdo con lo anterior, la presente investigación se enmarca en un corte cualitativo porque le permite al investigador conocer *la realidad* de los individuos tal como se *ven, viven y construyen* para así, generar categorías de análisis a través de una técnica inductiva. De esta manera, el investigador profundiza en el contexto, para detallar un problema a través de su observación, participación y análisis reflexivo que lo llevarán a formular propuestas de acción encaminadas a dar solución a dichas situaciones.

### ***5.2.3.2. Triangulación de la información***

La triangulación parte de la comprensión y análisis de la información, con el objetivo de poner a dialogar los datos obtenidos de la investigación con la teoría, las categorías emergentes (que nacen durante el proceso de búsqueda de la información), las técnicas empleadas, de modo que se construya un análisis interpretativo de resultados concienzudo. Para Cisterna (2005), el proceso de triangulación parte de una racionalidad hermenéutica en la que se estudia, entiende, analiza y construye conocimiento a partir de procesos de interpretación de la información. Esta postura ayuda al investigador a contrastar los datos obtenidos y elaborar un informe que sintetice

y establezca el aporte que el marco teórico, cada categoría presentada y técnica representó para dar solución al fenómeno abordado.

#### 5.2.3.4. Cronograma para el desarrollo de la propuesta

Actividad	Meses de Ejecución													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Revisión bibliográfica														
Consolidación del marco teórico														
Planificación y diseño														
Desarrollo de la propuesta														
Análisis de la propuesta y conclusiones														

Fuente: Coordinación de práctica pedagógica UAN

## **6. Sistematización del desarrollo de la propuesta**

A partir del desarrollo de la propuesta y las técnicas de recolección de información usadas durante su implementación, se procede a describir cada momento (Pre-encuentro, I. Encuentro: formación de padres mediadores, II. Encuentro: lectura compartida y afectiva y, III. Familias lectoras con sus respectivas actividades), resaltando las intervenciones de los padres y niños. De esta manera, se relatará a continuación cada uno de los momentos e información recolectada para posteriormente generar una matriz de análisis de análisis de capítulo.

### **6.1. Fases de la investigación**

#### **6.1.1. I. Preencuentro**

La investigadora acude al colegio para hablar con la rectora y comentarle acerca de las actividades programadas. Posteriormente, le realiza una entrevista en profundidad a la profesora Elizabeth Pulido Arévalo, en la que esta expresa que la participación de los padres en los procesos de lectura de los niños es muy poca debido al propio contexto familiar, los tiempos que manejan en sus trabajos y la falta de conocimiento sobre cómo llevar a cabo dichos procesos. De igual manera, pone de manifiesto que desde la escuela no se genera ningún plan para vincular a los padres en los procesos de iniciación lectora de los niños de preescolar. Además, la docente revela que los padres sólo participan en la escuela en actividades de convivencia o disciplinares; no obstante, resulta difícil convocarlos, puesto que la mayoría de ellos (el 90%) trabajan en el sector floricultor. Así las cosas, ella le ha apostado a una serie de actividades para fortalecer los lazos afectivos entre padres e hijos.

Al adentrarse un poco más en el contexto de la institución, se acude de nuevo a hablar con la rectora para comunicarle que se convocaría a los padres a participar del primer taller por

medio de una invitación. Esta se les haría llegar a través de la docente, quien la entregaría cuando ellos fueran a recoger a los niños.

### **6.1.2. I. Encuentro: formación de padres mediadores**

#### ***6.1.2.1. Invitación a la reconceptualización sobre la actividad lectora***

De los treinta padres invitados asistieron veinte al encuentro programado en las instalaciones del colegio. Al comienzo de la reunión tomaron asiento como si fueran a recibir una clase y, tan pronto como la investigadora se presentó y expuso la propuesta de manera breve, les solicitó que se pusieran de pie, ante lo cual ellos se sorprendieron, pero, aun así, accedieron.

La orientadora presentó el libro-álbum *Vamos a cazar un oso* (Rosen, 2003) y les pidió que cuando ella dijera “vamos a cazar un oso”, ellos repitieran el estribillo “¿quién le teme al oso? ¡Nadie, aquí no hay ningún miedoso!”. Luego, les dijo que se imaginaran que iban desplazándose por la habitación haciendo lo que el libro decía: “Estamos pasando por un bosque, por un lago, por un lodazal, etc.”. La mayoría de los padres participaron repitiendo el estribillo, desplazándose por el salón y haciendo los respectivos movimientos; sin embargo, una madre lucía un poco incómoda con la actividad y no la realizó. Por otra parte, tres niños se quedaron a participar del taller, e incluso fueron los más activos durante las diferentes actividades.

Posteriormente, se abordaron unas preguntas acerca de cómo se sintieron leyendo y ejecutando las acciones que se proponían a partir del libro-álbum, qué concepción tenían acerca de la lectura antes de venir al taller y cómo podían contrastar dicha visión con respecto a la forma como a ellos se les enseñó a leer en su infancia.

El siguiente es el diálogo que se dio gracias a la anterior actividad. (Orientadora: O, padres de familia: P y Niños: N).



- O:** ¿Qué piensan ustedes de la forma como se leyó el libro-álbum?  
**P1:** A mí me gustó porque uno nunca lee así.  
**O:** ¿Qué te gustó?  
**N:** Cazar un oso. (Todos se ríen)  
**O:** ¿Y a ustedes también les gustó cazar un oso?  
**P2:** Sí (risas).  
**O:** ¿Ustedes aprendieron a nadar?  
**P3:** No, necesitamos todavía un curso (risas).  
**O:** Cuando leen, ¿cómo les gusta hacerlo?  
**P4:** Acostados o sentados.  
**P5:** Pues a mí me gusta leer mucho acostada.  
**O:** ¿Y cuándo leen con sus hijos?  
**P6:** Uno lee de corrido.  
**O:** ¿Nunca han intentado dramatizar los cuentos con sus hijos?  
**P:** No (todos).

*Figura 6.* Invitación a la reconceptualización sobre la actividad lectora.

(Formación de padres mediadores, 8 de febrero de 2018)

### **6.1.2.2. Conceptualización colaborativa**

En un segundo momento, la investigadora les habló a los padres acerca de la importancia de adecuar un espacio de lectura, trayendo a colación la imagen de la cuna, en la que la madre y el padre disponen de sábanas, cobijas, juguetes, etc., para hacer sentir cómodo y amado al infante. Asimismo, la orientadora les preguntó acerca de cuáles serían los materiales y factores que se deberían tomar en consideración en un espacio óptimo para la lectura, a lo que respondieron lo siguiente:



- O:** ¿Cuáles materiales y factores se deben tener en cuenta a la hora de hacer una lectura en familia?  
**P1:** Pues yo creo que lo más importante es el tiempo y el amor.  
**P2:** El espacio, la voz, la decoración como los juguetes de los niños.  
**P3:** Dibujos alusivos al cuento y un lugar tranquilo.

*Figura 7.* Conceptualización colaborativa, Formación de padres mediadores.

(Formación de padres mediadores, 8 de febrero de 2018)

Después de que los padres establecieron qué recursos y factores se deberían tener en cuenta, la orientadora los escribió en el tablero a modo de síntesis.

### **6.1.2.3. Formación de mediadores**

Posteriormente, hubo una maratón de lectura de 5 minutos en la que los padres de familia hojearon rápidamente los libro-álbums y eligieron cuál querían trabajar con sus hijos en casa. Para esto, se les pidió que pensarán en que el texto que leerían tendría que gustarle no sólo a los niños, sino también a ellos o, de lo contrario, no disfrutarían de la lectura y, por tanto, tampoco sus hijos. Una vez aclarado este punto, trabajaron por grupos en los recursos que utilizarían, así como en el espacio y el rol de ellos y de los niños. Para ello, emplearon unos materiales que la orientadora les proporcionó con miras a la creación de un espacio que se asemejaría al que construirían en casa.



*Figura 8.* Formación de mediadores.

(Formación de padres mediadores, 8 de febrero de 2018)



Grupo n. ° 1

Nombre del libro-álbum trabajado: *Te lo he dicho 100 veces*

Recursos: Juguetes del niño, figuras de papel y música

Espacio: Habitación del niño

Rol del padre: Dramatizar con el niño el cuento y motivarlo a la lectura

Rol del niño: Participar de la lectura

*Figura 9.* Te lo he dicho 100 veces, Formación de mediadores.

(Formación de padres mediadores, 8 de febrero de 2018)

Grupo n. ° 2

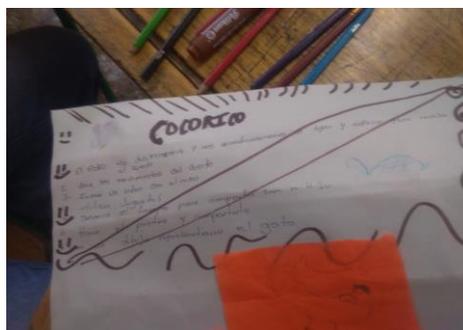
Nombre del libro-álbum trabajado: *Cocorico*

Recursos: Juguetes del niño y disfraces

Espacio: Habitación del niño

Rol del padre: Dramatizar con el niño el cuento

Rol del niño: Participar de la lectura y disfrazarse



*Figura 10.* Cocorico, Formación de mediadores.

(Formación de padres mediadores, 8 de febrero de 2018)



Grupo n. ° 3

Nombre del libro-álbum trabajado: *Murmullos bajo mi cama*

Recursos: Audios para los murmullos, juguetes del niño y figuras de los monstruos

Espacio: Habitación del niño

Rol del padre: Ser el monstruo

Rol del niño: Él sería el niño

*Figura 11.* Murmullos bajo mi cama, Formación de padres mediadores.

Mientras los grupos trabajaban, la orientadora les preguntó qué expectativas surgieron luego de recibida la invitación, a lo que ellos respondieron:

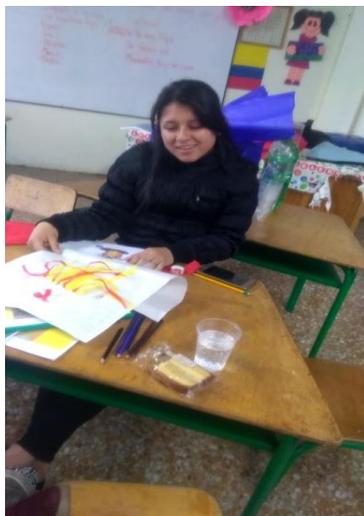
**P1:** La verdad aquí hacen talleres, pero uno se sienta y sólo ve las diapositivas pasar y se aburre.

**P2:** Yo la verdad sí me imaginaba algo así porque antes no había tantas formas de enseñar a leer. Se decía que la letra con sangre entraba. Y ahora, uno puede leer con los niños cuentos e historietas, puede dramatizarlas, ahora se puede leerles algo que les guste.

**P3:** A mí sí me sorprendió, porque uno no lee con las voces de los personajes ni con la mímica.

(Formación de padres mediadores, 8 de febrero de 2018)

Terminado este ejercicio, los padres compartieron entre sí sus espacios y los puntos que ellos consideraron que deberían tenerse en cuenta para el desarrollo de la actividad en el hogar.



### Grupo n. ° 1

**O:** ¿Cuáles serían los recursos que ustedes dijeron?

**P:** Decorar el cuarto con juguetes y hacer figuras de papel.

**O:** ¿Cuál sería el espacio en el que realizarían la lectura?

**P:** Vamos a dramatizarlo en el cuarto del niño y poner música.

**O:** ¿Cuál sería su rol y el del niño?

**P:** Motivarlos y el rol del niño que participe durante la lectura y al terminarla que diga si le gusto el cuento, si no le gustó.

**O:** ¿Cómo podrían ustedes mediar en la lectura?

**P:** Haciendo una lectura más amena, que él participe, que sea con la creatividad y todo eso, el niño va a creer que es interesante, y así va a... pues a leer y cosas que a él le gusten, pues uno no le va a leer una noticia toda trágica porque, obviamente, él queda aburrido; no, sino cosas que a él le parezcan interesantes.

Figura 12. Socialización libro-álbum *¡Te lo he dicho 100 veces!*

(Formación de padres mediadores, 8 de febrero de 2018)

### Grupo n. ° 2

**O:** ¿Cuáles serían los recursos que ustedes dijeron?

**P:** Con nuestras propias palabras, entonces esto ya sería con recursos reciclables, juguetes o algo así para representarles a ellos los personajes que están en el cuento.

**O:** ¿Cuál sería el espacio en el que realizarían la lectura?

**P:** Pues, como sería algo familiar, sería dentro de la casa, dentro de la habitación, la sala... o en un parque.

**O:** ¿Dentro de esa habitación cómo decoraría esa cuna?

**P:** Pues tocaría tener el momento como sería, toca también tener idea de parte de la mamá.

**O:** ¿Cuál sería el rol del niño y de ustedes?

**P:** Yo creo que él sería el pollito y la mamá la gallina que lo va a proteger. Él le pide a la mamá que le haga el bizcocho, entonces él, en ese momento, entonces el empezaría a hablar, ahí haría la mímica de que él le estaría pidiendo el bizcocho a la gallina.

(Interrupción)

**P1:** Así como dicen, *involucrándolo en el cuento* (risas).

**P2:** No, es que la idea es que se diviertan.

**P:** Nosotros debemos involucrar al niño en el cuento, la idea es que ellos se diviertan porque tampoco debemos de ponernos a leerle y mímica y el sólo se encargue de que nos vea y nos escuche.



Figura 13. Socialización libro-álbum Cocorico

(Formación de padres mediadores, 8 de febrero de 2018)



Grupo n. ° 3

**O:** ¿Cuáles serían los recursos que ustedes dijeron?

**P:** Personalizar la habitación de él como un ambiente, así como tembloroso, y le hacemos así como los murmullos y todo. Pero, después se me pasa a la habitación porque él es miedoso, pero, como tú dices, sería bueno un ambiente, así como tenebroso. La reacción de él sería pues arrojarse porque él es miedoso, pero también le gustan los cuentos.

**O:** ¿Cuál sería el papel de ustedes como padres y de ellos en ese momento?

**P:** Pues el del niño, como es un niño, él haría el del niño, y pues yo haría de pronto el del monstruo, la mamá le puede leer o la mamá le puede hacer el del monstruo (risas de los demás participantes), o la mamá haría el del monstruo y yo leería.

**O:** ¿Entonces ustedes lo piensan dramatizar?

**P:** Sí.

*Figura 14.* Socialización libro-álbum Murmullos bajo mi cama.

(Formación de padres mediadores, 8 de febrero de 2018)

Los padres se mostraron entusiasmados por la actividad de lectura en familia. Antes de culminar el taller, la orientadora les entregó el *kit* de lectura, compuesto por el libro-álbum seleccionado por ellos mismos, el taller con su respectiva indicación (según cada actividad) y una hoja con sugerencias acerca de cómo leer en familia.

### **6.1.3. II Encuentro: Lectura compartida y afectiva**

Los padres y los niños, especialmente estos últimos, dieron a conocer los resultados de este segundo encuentro durante el taller que vendría posteriormente, denominado *III. Encuentro: Familias lectoras*.

#### **6.1.3.1. Nuestro ritual**

Los padres debían determinar cuál era el momento más pertinente para realizar la lectura del texto, atendiendo al tiempo y la disposición tanto de ellos como de los niños. Luego, debían adecuar el espacio de lectura y decorarlo como ellos quisieran. Los padres manifestaron que fue difícil para ellos dedicarle tiempo suficiente a la lectura compartida; algunos de ellos dispusieron

de entre 5 a 10 minutos diarios para leer el libro-álbum, mientras unos pocos terminaron la lectura en una sola tarde.



*Figura 15.* Nuestro ritual, Lectura compartida y afectiva.

(Vamos a contar un cuento, 22 de febrero de 2018)

#### ***6.1.3.2. La hora del encuentro: El libro, mi hijo y yo***

En este momento el padre debía leer el cuento haciendo uso adecuado de las pausas y un tono de voz que permitiera que cada personaje reviviera, mientras los niños seguían la lectura y los dibujos. Los niños dijeron que los papás les habían leído el cuento con diferentes voces y que a ellos les había gustado mucho.



Figura 16. La hora del encuentro: El libro, mi hijo y yo.

(Vamos a contar un cuento, 22 de febrero de 2018)

#### **6.1.3.3. Aquí entre nos**

En este momento los padres y los niños dialogaron en torno al cuento acerca de la parte del relato que más les llamó la atención y de las posibles asociaciones con otros cuentos.

**P:** Dylan David, cómo se sintió cuando le estábamos leyendo del cuento.

**N:** Hola, bien, pero me dio un poquito de miedo.

**P:** ¿Qué te da miedo?

**N:** Me dio miedo ver el monstruo.

**P:** Em... ¿Cuál fue la parte que más te gustó?

**N:** Me gustó esconderme debajo de la cobija.

**P:** ¿Qué quiere que hagamos ahora cuando terminemos de grabar este vídeo?

**N:** Comer pizza... chao (se despide).

(Vamos a contar un cuento, 22 de febrero de 2018)

#### **6.1.3.4. Colorín colorado...este cuento se ha acabado**

A partir del texto leído, el niño podía escoger entre hacer un dibujo, trazos, hablar, dramatizar, etc. Este momento fue espontáneo y pretendía que el niño no viera la actividad lectora como una tarea, sino como una experiencia que tiene infinidad de posibilidades de ser degustada.



*Figura 17. Colorín colorado...este cuento se ha acabado.*

(Vamos a contar un cuento, 22 de febrero de 2018)

### **6.1.4. III. Encuentro: Familias lectoras**

El tercer y último taller apuntó a que los padres y los niños pudieran compartir con los demás participantes cómo les fue durante sus experiencias de lectura, qué les dejó esas actividades para sus prácticas de lectura compartida —con sus hijos— y de qué manera la lectura entraría a hacer parte de su diario vivir. Por lo tanto, el taller se realizó atendiendo a cuatro momentos.

#### **6.1.4.1. Problema de lenguas**

La orientadora les pidió a los niños y a los padres que repitieran el trabalenguas de la gallina (primero, ella lo enseñó; luego, entre todos lo dijeron; y, finalmente, se organizó un concurso, dividiendo los asistentes en dos grupos).

**O:** Yo voy a decir la frase y ustedes la van a repetir. Tengo una gallina, ética, pelética, pelempempética.

**P:** Tengo una gallina pelempética, ética, etc., (risas).

**O:** Vamos a tratar de decirlo rápido, otra vez.

**N:** Tengo una gallina ética, pelempempética (risas).

**O:** Entonces vamos a hacer una competencia; cuando yo diga, van a decir los de acá y, cuando yo diga, lo van a decir los de allá, ¿bueno? Entonces vamos a empezar por el lado de allá. Es el que más duro lo diga (señalando al grupo de la izquierda).

**P y N:** Tengo una gallina ética, pelética, pelempepética... (risas).

**O:** Ahora vamos con este grupo...

**P y N:** Tengo una gallina ética, pelética, pelempepética...

Los padres se rieron durante la actividad cuando vieron que a los niños no les importó equivocarse al decir el trabalenguas, sino que, por el contrario, lo pronunciaron en un tono de voz bastante alto.

#### ***6.1.4.2. Vamos a contar un cuento***

Para esta actividad, la orientadora pidió ayuda a dos padres de familia y a cuatro niños, quienes leyeron el cuento *¿A qué sabe la luna?* de Greijniec, M. 2006., dando vida a cada personaje a través de los diferentes tonos de voz.



*Figura 18.* Teatro de sombras, Mediación de la lectura Padres y niños.

Terminada la lectura, la orientadora invitó a participar a los demás niños y padres preguntándoles a qué les supo la luna a los animales y, al final, la orientadora les preguntó a qué les supo la luna a cada uno de ellos.

O: ¿A qué le supo la luna a la tortuga?  
 N: A arbustos.  
 O: ¿A qué le supo a la jirafa?  
 N: Árboles, arbustos.  
 O: ¿A qué le supo al ratón?  
 N: A queso.  
 O: ¿A qué le supo al elefante?  
 N: A barro (risas)  
 O: ¿A qué le supo a la cebra?  
 N: A pasto.  
 O: ¿A qué le supo la luna al zorro?  
 P y N: A carne.  
 O: ¿Y a qué sabe la carne?  
 N: A arvejas.  
 O: ¿Y a ustedes a qué les sabe la luna?  
 N1: Me gusta mucho el pollo.  
 N2: El arroz.  
 N3: La carnita.  
 N4: La papita.  
 N5: La carne.  
 N6: La ensalada de frutas.

(Vamos a contar un cuento, 8 de marzo de 2018)

### ***6.1.4.3. Nuestro libro, nuestra experiencia***

La orientadora hizo uso de la *sombrilla mágica* para transportar a los padres y a los niños a otro mundo, el del libro. Les pidió a los niños que le contaran dónde habían visto aquellos personajes (dinosaurios, Caperucita Roja, los pitufos, caballeros, etc.), a lo que ellos respondieron: “en los cuentos”. Después de ello, solicitó a los niños y a los padres que contaran cómo había sido su experiencia frente a la lectura realizada en casa.

O: ¿Qué es esto?  
 N: Un pitufo.  
 O: ¿Cómo hace el pitufo cuando está enfermo?  
 N: -----  
 O: ¿Qué es esto?  
 N: Una rana.  
 O: ¿Cómo hacen las ranas?  
 N: Ruac ruac.  
 N: Hay muchas cosas que son verdes, lo de la sombrilla y animales.  
 O: ¿Qué cuentos han leído?  
 N: El otro de la leyenda.  
 O: ¿Cuál leyenda?

N: El monstruo de la leyenda, el de la laguna.  
 O: ¿Y era bueno o malo ese monstruo?  
 N: Malo.  
 O: ¿Y por qué era malo?  
 N: Porque se iba a comer a los pescados y las ranas.  
 O: ¿Y qué paso al final del cuento?  
 N: Se puso bravo, porque podía comer mucho.  
 O: ¿Y qué es esto?  
 N: Un caballero.  
 O: ¿Y cómo son los caballeros? ¿Qué tienen los caballeros?  
 N: Espadas, escudos y también caballos.  
 O: ¿Y cómo hacen los caballos?  
 N: Jijiji (todos).  
 O: ¿En dónde podemos encontrar todas estas cosas?  
 N: En los cuentos (en coro).

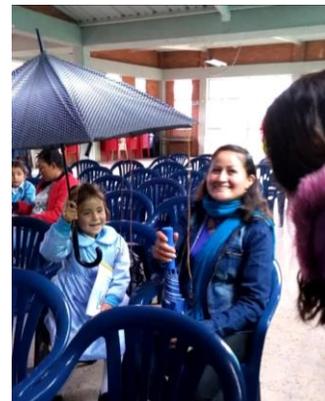


Figura 19.

(Formación de padres mediadores, 8 de febrero de 2018)

Luego de esta actividad introductoria, la investigadora les pidió a los padres y a los niños que compartieran su experiencia de lectura frente a lo que hicieron, lo que les hubiera gustado hacer o lo que les faltó por hacer.



O: Vamos a pasar los niños a contar lo que hicimos, y qué nos hubiera gustado hacer o qué nos faltó hacer. ¿Empezamos uno por uno?  
 N: Sí, sí, sí (cantado).  
 O: ¿Quieres empezar tú?  
 N: Niña se pone en pie. Me hubiera gustado más leer cuentos y también haber estado con mis papás con una obra de títeres.  
 O: ¿Qué fue lo que más te gustó del libro-álbum que alcanzaste a leer?  
 N: Me gustó más el de amárrate los macarrones y luego sigue amárrate los cordones (Te lo he dicho 100 veces).

Figura 19. Nuestro libro, nuestra experiencia.

(Formación de padres mediadores, 8 de febrero de 2018)



- O:** ¿Quién más nos quiere contar su experiencia de lectura?  
**N:** Una niña levanta la mano, mi mamá me leyó el cuento y me divertí.  
**O:** ¿Qué libro-álbum leíste?  
**N:** El cuento del Pepe, (*¡No te rías Pepe!*).  
**O:** ¿Y en dónde lo leyeron?  
**N:** En la casa.  
**O:** ¿Con quién lo leyeron?  
**P:** Con la hermanita, después hablamos sobre el cuento.  
**O:** ¿Qué te gustó del cuento?  
**N:** Pepe.  
**P:** A ella le gustan las princesas, le gusta mucho la princesita Sofía.  
**O:** ¿Ustedes que libro-álbum leyeron?  
**N:** El de *Cocorico*.  
**P:** se lo leí con la hermanita allá en la sala e hicimos una obra de teatro.

Figura 20. Nuestro libro, compartiendo nuestra experiencia.

#### 6.1.4.5. Cierre y despedida

La orientadora recogió algunas ideas de los padres y de los niños acerca de los aspectos de los talleres que resultaron más atractivos para ellos, y de cuál sería el papel que le darían de ahora en adelante a la lectura. Al respecto, algunos de los aportes se obtuvieron gracias a las siguientes preguntas, resultado de la interacción que se logró con ellos:

- O:** ¿Cuál es la percepción de lectura que ustedes tenían cuando llegaron aquí?  
**P:** Es mejor así porque le permite leer en forma de obras de teatro.  
**N:** La niña: me gusta leer con mi mamá porque es que ella me quiere mucho y me lee con amor. (Aplausos).  
**O:** ¿Cómo les gustaría a ustedes acercarse a la lectura?  
**P:** Algo así como ahorita que es divertido, digamos leer para que aprendan mejor, no como antes, que a usted le ponían un libro, lea o simplemente a uno no le ponían atención.  
**O:** ¿Ustedes se imaginaban que cuando se lee siempre se está en una posición rígida?  
 Siempre sentados.  
**O:** Cuando leyeron con sus hijos en su casa, ¿cuáles fueron los sentimientos que experimentaron en ese momento?  
**P:** Pues no sé, digamos alegría, o sea porque a ellos les gusta lo que uno les lee. Entonces ver como la alegría de ellos y cómo ellos prestan atención a lo que uno les está contando.  
**P:** Yo estuve contenta.  
**O:** ¿Ustedes qué papel creen que cumple la efectividad en los procesos de lectura en familia?  
**P:** Sí, es importante porque es como más unión en la familia.  
**O:** En relación con la lectura, ¿cuál considera que debería ser el papel del padre en la escuela?  
**N:** Como mi papá ya no vive en la casa, entonces no sé (risas).  
**P:** Pues motivarlos a ellos a leer, pero entonces empezar con algo que a ellos les llame la atención, y de ahí pues ya empezar a tocar otros temas y eso, pues principalmente lo que a ellos les gusta, para que de ahí a ellos les empiece a coger gusto a la lectura.  
**O:** ¿Qué ha significado para ustedes el aporte de estas actividades en los procesos de lectura?  
**P:** Pues porque es chévere, porque es bueno en la lectura con dibujos, ellos estaban mirando y eso les sirve mucho, porque están mirando y a la vez están escuchando y les va a parecer muy divertido.

**P:** Todo, pues todo, porque pues uno se sentaba con los hijos y simplemente les leía el cuento y ya.

**O:** ¿Cómo usted de ahora en adelante va a acercar a su hijo a la lectura?

**P:** Y ese espacio para leerles a ellos y que ellos también entiendan la lectura, porque ahora eso se ha perdido mucho, ahora es todo eso por computador y prácticamente ni leen libros.

**N:** me gustaría que me leyeran todos los días un cuento, y que mi mamá me diga dónde está para que me lo vuelvan a leer. (Aplausos)

**P:** Cuando ella ve los dibujos ella empieza a inventarse historias, que la Caperucita Roja, que yo le tengo un librito así en cuentos, entonces ella así se pone a inventarse, porque ve o así esos de cuentos así.

(Comunicación personal, 8 de marzo de 2018)

Por último, se les facilitó a los padres una copia con información acerca de bibliografía de libro-álbums y cuentos infantiles que podrían trabajar en casa y se les agradeció por su participación durante las diferentes actividades realizadas, invitándolos a que siguieran haciendo de la lectura un ritual en familia.

## 7. Análisis e interpretación de los resultados

Culminada la tarea de recolección de datos y desarrollo de la propuesta, se hace necesario organizarlos y clasificarlos mediante una técnica que facilite el análisis y la comprensión de los mismos. Es parte fundamental de la investigación el describir detalladamente los procedimientos efectuados, con base en la entrevista en profundidad realizada a la docente, la comunicación personal con los padres de familia, los talleres, las grabaciones y los registros fotográficos para determinar cómo se organizan, seleccionan y recuperan, atendiendo a las categorías a priori.

La matriz de análisis de datos que se presenta a continuación permite recolectar, inventariar y analizar los datos obtenidos al contrastarlos con la teoría expuesta en los capítulos anteriores. De esta manera, se procede a dar una interpretación de la información atendiendo a las categorías a priori y a las técnicas empleadas y a los datos suministrados.

Tabla 9.

*Matriz de análisis de los datos.*

Categorías a priori	Diálogos	Imágenes
Literatura infantil	El libro-álbum como recurso para la reconceptualización de las formas de pensar la lectura.	El material gráfico del libro-álbum es una forma de lectura compartida entre padres y niños, que permite proponer lecturas diferentes.
	El teatro de sombras permite que los niños lean un texto literario.	Los niños demuestran mayor disfrute de la lectura cuando esta es realizada por medio del teatro de sombras.
	El juego dramático despierta la curiosidad e imaginación en niños y adultos.	El juego dramático desarrolla la competencia comunicativa y afectiva en niños y adultos.
Didáctica de la ternura	A partir del texto, los padres prevén las condiciones propias para generar un acompañamiento continuo y afectivo de la lectura con los niños a través de palabras amorosas.	Los padres de familia rodean con palabras de amor y con cuidados a los niños.

	Categorías a priori	Diálogos
Mediación de los padres en la iniciación de lectura	Literatura infantil	El libro-álbum como recurso para la reconceptualización de las formas de pensar la lectura.
	Se rescata la voz de los niños, más allá de los acostumbrados procesos lectores de la escuela.	El teatro de sombras permite que los niños lean un texto literario.
	Los trabalenguas como herramienta para el goce literario.	El juego dramático despierta la curiosidad e imaginación en niños y adultos.

Fuente de elaboración: propia

### 7.1. Literatura infantil

De acuerdo con Machado (2003) la *literatura infantil* es un tipo de literatura que también puede ser leída por niños y no sólo ser leída por ellos. Por lo tanto, se construyeron y desarrollaron tres talleres (Formación de padres mediadores, lectura compartida y afectiva y, familias lectoras), en los que los padres e hijos disfrutaron de la literatura infantil. En consecuencia, la literatura infantil no categorizó a un grupo niños o infancia, sino que fue una posibilidad de encuentro entre padres e hijos, en el que se su carácter *estético* y *dialógico* fue el principio fundador para dar sentido a la lectura, vivencias y experiencias.

En esta línea, las familias leyeron el *texto literario*, disfrutaron de este ejercicio, afloraron sus emociones, sensaciones y sentimientos. Del mismo modo, los adultos pudieron volver a su infancia a través de la experiencia estética y los niños vivieron a través de ese otro mundo, el libro un proceso de catarsis y resignificación de sus propias experiencias. Lo mencionado, se pudo evidenciar en las comunicaciones orales, los talleres, grabaciones y registros fotográficos.

La literatura infantil mostró que es posible el disfrute de la lectura, dejando a un lado el carácter moralizante, coercitivo, intrusivo e instructivo al que se refiere Dalton citado por Hunt (2002). Así que, el niño y el adulto empezaron a asociar la lectura con el goce, leer para disfrutar, para compartir, vivir, experimentar. Esto se hizo notorio en los talleres, cuando los padres expusieron que leer con sus hijos y en familia, genera en ellos mayor alegría e imprime en sus experiencias una marca indeleble como experiencia en la que ellos y sus hijos compartieron y disfrutaron en torno al libro-álbum. Este último representa un abanico de posibilidades para niños y adultos, dado que, tiene potencial como resignificador de la experiencia de lectura. De modo que, por medio de este híbrido (Colomer, 2004), los niños pueden hacer su propia lectura del texto, dar vuelo a su imaginación y disfrutar de forma participativa del goce de la lectura.

En síntesis, la literatura infantil es una experiencia sensible que atrapa al lector y, que a su vez, puede valerse de diferentes estrategias como la voz, el juego dramático, la discusión, la escucha, etc. De manera análoga, a través del teatro de sombras y los trabalenguas los niños y adultos experimentan el disfrute de la lectura. Para los padres y los niños, el uso de estas estrategias significó vivir de una manera diferente su experiencia lectora, involucrarse afectivamente y emocionalmente con el libro, sufrir, reír, gritar, sentir miedo, etc. De hecho, los padres manifestaron durante el taller de socialización que lo más significativo, es que alrededor de la lectura ellos pudieron vivir una experiencia gratificante en la que tanto ellos como los niños disfrutaron y compartieron en familia. Al respecto, vale la pena traer a colación un comentario emitido por uno de los padres de familia:

Buenos días, es para contarles cómo nos fue en el trabajo con nuestro hijo, que fue en lo del taller de la profe Laura, con lo de la lectura del cuento.

Pues, em, fue algo muy bonito porque se comparte en familia, y pues lo que se comparte en familia siempre es, es satisfactorio, porque es algo que se hace con mucho amor. Fue algo lindo porque no sólo se divierte el niño, sino que nosotros los padres también nos divertimos y con algunos recuerdos volvemos a nuestra infancia, bien hubieran sido experiencias agradables o, o pues, para algunos quizás desagradables, ojalá no fuera este el caso. Pero, la verdad es que para mí fue muy bello, nos sentimos muy bien porque sabíamos que lo estábamos haciendo con mucho esmero y dedicándole tiempo a nuestro hijo.

(Comunicación personal, marzo de 2018)

## **7.2. Didáctica de la ternura**

La didáctica de la ternura (López, 2005), entendida como una teoría del vínculo posibilitó que los padres dedicaran parte de su tiempo en el segundo taller (Lectura compartida y afectiva) a compartir con sus hijos y a rodearlos de palabras afectuosas y cuidados. Los padres determinaron el momento adecuado para que ellos y sus hijos pudieran compartir de la lectura, de esta manera, la noche, fue el horario más pertinente para efectuar dicha labor. Se puede evidenciar cómo los afectos, las palabras y risas fueron clave para que los niños disfrutaran de la lectura.

Los padres y sus hijos fortalecieron sus lazos afectivos y prácticas en familia al destinar parte de su tiempo en torno a la lectura. Esto se pudo evidenciar cuando los padres en el primer taller (*Formación de padres mediadores*), manifestaron que cada miembro de la familia iba a representar un papel, cada uno iba tener un lugar en la lectura y, se ratificó cuando los padres compartieron sus experiencias de lectura en el tercer taller (*Familias lectoras*). Asimismo, los

niños en este encuentro, expresaron que cuando sus papás les leen les gusta porque ellos los quieren y les leen con amor.

Por estas razones, se puede decir que la didáctica de la ternura; aunque, no es la única forma de construir y afianzar los lazos afectivos, si representa una posibilidad para que los niños se desenvuelvan libremente en la práctica lectora. Los padres no sólo colman de afectos al niño, sino también que les permiten pensarse dentro de una comunidad, al desarrollar los talleres en sus habitaciones, acondicionadas como un espacio construido en familia. A continuación, se muestra un ejemplo muy relevante en este sentido, expresado por una niña cuando se le preguntó acerca de qué era lo que le había gustado más de las actividades:

**Niña:** me gusta leer con mi mamá porque es que ella me quiere mucho y me lee con amor.

(Comunicación personal, 28 de 2017)

### **7.3. Mediación de los padres en la iniciación de lectura**

Teniendo en cuenta las palabras de Colomer (2004), el adulto es quien cautiva al niño para que asuma el recto de la lectura, conoce, comprende y analiza las estrategias que debe emplear para atraer al niño a la lectura en un entorno familiar o escolar. En esta tarea, en el primer taller el mediador a través de la reflexión conjunta empezó a pensarse como un mediador quien con su acompañamiento continuo y amoroso hace de la lectura una experiencia afectiva de disfrute para el niño. Además, eligió el libro-álbum de acuerdo a sus gustos y los de su hijo, diseñó un posible espacio de lectura atendiendo a los recursos, ambientación, roles de él y del niño. El adulto empezó a entenderse como un mediador quien con su acompañamiento continuo y amoroso hace de la lectura una experiencia afectiva de disfrute.

En el segundo taller, el padre realizó una propuesta de lectura atendiendo a los recursos, factores y estrategias de lectura trabajados en la anterior sesión. Es así como, el mediador creó un clima agradable junto al niño en el que los juguetes, imágenes alusivas al texto, música, juegos de luces y otros recursos ambientaron la habitación del niño. No obstante, el papel del niño no se limitó a escuchar a los padres el relato, sino que, él también fue partícipe de esta experiencia a través del juego dramático. Para Reyes (2007) el *triángulo amoroso*, entre niño, libro y adulto es mediado por el adulto que con su voz y experiencias acercan al niño al texto. De ahí que, la mediación en la iniciación de lectura, es vital para que los niños lleguen a ser lectores literarios, por el mismo placer de leer.

En el tercer taller, se evidenció la mediación de los padres en la actividad Vamos a contar un cuento, allí, tanto niños como padres participaron, estos, le dieron voz a cada uno de los personajes del libro álbum *¿A qué sabe la luna de?* De Greijniec, M. 2006. Los niños y adultos vivieron una experiencia de lectura, en la que el disfrute de la lectura fue mediado por la afectividad y las palabras amorosas. Adicionalmente, se hizo notorio cómo los niños gozan de la lectura en familia al ser empleado el teatro de sombras. A continuación, se presenta una conversación entre madre e hijo, después de culminada la lectura del libro-álbum *Murmullos bajo mi cama* de Jaime Alfonso Sandoval:

**P:** Dylan David, cómo se sintió cuando le estábamos leyendo del cuento.

**N:** Hola, bien, pero me dio un poquito de miedo.

**P:** ¿Qué te da miedo?

**N:** Me dio miedo ver el monstruo.

**P:** Em... ¿Cuál fue la parte que más te gustó?

**N:** Me gustó esconderme debajo de la cobija.

**P:** ¿Qué quiere que hagamos ahora cuando terminemos de grabar este vídeo?

**N:** Comer pizza... chao (se despide).

(Comunicación personal, 28 de 2017)

Por último, pensar la mediación de los padres de familia en la literatura desde la didáctica de la ternura implica pensar en formarlos como tal, ya que, a pesar de que son mediadores innatos, no conocen las estrategias de lectura pertinentes y de acercamiento al niño para hacer de esta un ritual, en el que la familia se reúne alrededor del libro para vivir una experiencia estética y afectiva. En esta línea de sentido, la mediación de la lectura es el cuidado diligente y siempre afectivo de los padres de familia, quienes tratan de involucrar a los pequeños en el relato con ayuda de la voz y del juego dramático.

Me hubiera gustado más leer cuentos y también haber estado con mis papás con una obra de títeres.

(Comunicación personal, 28 de 2017)

## Conclusiones y recomendaciones

El interés de este trabajo de investigación por construir espacios alternos a la escuela que generen la participación de los padres en los procesos lectores de sus hijos a través de los textos literarios y la didáctica de la ternura, permitió el desarrollo de prácticas compartidas de lectura en familia que fortalecieron las relaciones socioafectivas y la consolidación del proceso lector de los niños.

En este contexto, en relación con el objetivo general de la investigación, se encuentra que la didáctica de la ternura desde los dos elementos propuestos por López (2011), la *envoltura narrativa* y la *envoltura de cuidados*, se constituyen en pilares indisolubles para pensar la mediación del adulto. Así, se construyen espacios para el afianzamiento de las relaciones afectivas entre el niño y el padre, reflexiones del adulto en cuanto a su papel como mediador, los cuidados e intervenciones amorosas que se desarrollan en la mediación, entre otros elementos; a fin de que la lectura represente un verdadero placer para ambos.

El desarrollo de la propuesta didáctica permitió que los padres se vieran a sí mismos como mediadores. Por lo tanto, el padre constituye un individuo que acompaña la actividad lectora con palabras amorosas y con los cuidados pertinentes que posibilitan que el niño disfrute. De esta forma, tales acciones permitieron que los pequeños vivan la lectura por medio de la expresión de sus emociones y favoreciendo la inclusión de actividades placenteras. En esta medida, los padres al contrastar el momento en que se acercaron por primera vez a los textos literarios y las estrategias desarrolladas en la propuesta implementadas durante los encuentros (juego dramático, tono de voces) encontraron que ellos como mediadores disponen todas las condiciones necesarias para que se viva un encuentro amoroso en torno a la lectura.

Asimismo, los padres reflexionaron sobre su papel como mediadores en los procesos de iniciación lectora de sus hijos logrando reconocer que la responsabilidad de formar lectores para la vida recae principalmente sobre ellos. En esta línea, los padres se lograron empoderar tanto de las diferentes estrategias señaladas en el primer taller, como también de los recursos, espacios y roles. En este sentido, los padres comprendieron su papel decisivo para ser partícipes con sus hijos de un ritual lector de lectura placentero y amoroso.

De manera análoga, se reconoce que la lectura literaria permite la construcción de un sujeto social, afectivo y cognitivo. Esto es posible cuando la lectura para el niño deja de ser una tarea obligatoria, como la que generalmente se desarrolla en los establecimientos educativos, y se convierte en una actividad por gusto en la que padre y madre lo acompañan de manera amorosa en un viaje conjunto que emprenden. De esta manera, el niño se ve a sí mismo como un sujeto capaz de escribir su propia vida, exteriorizar sus emociones, dar vida a mundos posibles y reconocer que existen otros sujetos que como él están tratándose de apropiarse de un mundo con diferentes manifestaciones del lenguaje.

La lectura en familia, representa para el niño un valor inmensurable, ya que lo ayuda a formarse como un lector literario, que lee por gusto, crítico y reflexivo de su propio entorno. En esta medida, desde la literatura infantil se pueden crear y desarrollar proyectos alternos a los que se ejecutan en la escuela, para que los padres a través de la didáctica de la ternura medien los procesos de lectura. Si bien, no se puede desconocer que muchos de los padres de familia no cuentan con la formación académica necesaria, si son mediadores por excelencia y sus lecturas parten del conocimiento que ellos tienen acerca de sus propios hijos y los cuidados amorosos para con los mismos. Así, contribuyen que se formen lectores empoderados de su papel como ciudadanos que argumentan, proponen y construyen.

Las instituciones educativas pueden proponer una escuela para padres en la que se sensibilice a las familias sobre su rol, su importancia en el desarrollo de los niños y, a la vez, se les brinden estrategias que les permitan acompañar afectiva y amorosamente a los pequeños en los procesos de lectura. En esa medida, la escuela debe proponer espacios en los que las familias interactúen con los niños, desde la facilidad de lenguajes comunes, sin recurrir al código empleado por la academia, puesto que todos los padres no cuentan con procesos de alfabetización. En este sentido, la escuela debe generar procesos de mediación entre la institución, la familia y el niño, que partan de las necesidades propias de este último.

Es indispensable que la escuela gestione proyectos educativos que vinculen a los padres en el desarrollo de actividades, y que fortalezcan las relaciones entre los padres y sus hijos. De esta forma, la participación de los padres no se limita a actividades de convivencia o disciplinares, sino que se desarrolla como una puesta en común en la que la escuela y la familia trabajen mancomunadamente para que los niños se desenvuelvan en ambientes óptimos en los que su desarrollo social, afectivo y cognitivo se fortalezca.

Desde un carácter transdisciplinar, la lectura literaria y afectiva debe ser la actividad fundadora, es decir, lecturas frente a las que padres e hijos puedan reunirse a discutir y a compartir. Si bien, la lectura no es la única práctica que posibilita esos espacios de encuentro, si es una actividad que implica que grandes y pequeños generen procesos de identificación, catarsis, imaginación, construcción, análisis, etc. Entonces, una lectura afectiva, se convertiría en una *lectura global* y compartida en torno a la que confluyen otras prácticas sociales de reconocimiento y resignificación de las propias experiencias.

Los anteriores desarrollos conceptuales permitieron que la investigadora se reconociera a sí misma como un sujeto investigador que parte del conocimiento del contexto para gestionar

propuestas que atiende las necesidades y requerimientos del objeto de estudio. Por consiguiente, la investigación invitó a repensar el quehacer docente desde nuevos enfoques didácticos y perspectivas conceptuales, lo que generó una nueva comprensión del contexto educativo desde las posibilidades de formación en lenguaje en la escuela.

Finalmente, el desarrollo de esta propuesta de investigación invita a que, desde la comunidad académica y, especialmente, desde la Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés, se desarrollen investigaciones que busquen generar un trabajo conjunto entre escuela y familia, en el que el lenguaje y la literatura infantil le faciliten al niño re-crear mundos posibles, dar nuevos significados a sus vivencias e, incluso, llegar a una catarsis.

## Referencias

- Alfonso, J. y Varela, C. (2009). *Murmullos bajo mi cama*. México: Ediciones SM.
- Amago, A. (2007). *Charco azul*. México: Porrúa.
- Ander-Egg, E. (1999). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Argentina: Magisterio del Río de Plata.
- Asociación colombiana de lectura y escritura. (2002). *De Antología #1. El álbum y el texto*. Bogotá: Asolectura.
- Bonafé, M. (2008). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. España: Océano Travesía.
- Bruner, J. (1986). *El Lenguaje de la educación*. En Rosenthal, A. Realidad mental y mundos posibles – Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia (p.p. 127 – 137). Barcelona: Gedisa. Recuperado de:  
[http://libroesoterico.com/biblioteca/Proyeccion\\_Astral/Bruner%20Jerome%20-%20Realidad-Mental-y-Mundos-Posibles.pdf](http://libroesoterico.com/biblioteca/Proyeccion_Astral/Bruner%20Jerome%20-%20Realidad-Mental-y-Mundos-Posibles.pdf)
- Cárdenas, A. y Gómez C. (2014). *La literatura en la educación inicial*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Cabo, R. (2008). *Investigación importancia del juego en la educación infantil: juegos fuera del aula/ juegos en el aula. El juego dramático*. Universidad de Oviedo.
- Cabrejo, E. (2014). *Evelio Cabrejo y la lectura antes de los textos escritos*. En: Lenguajes y ambientes de lectura. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Carreño, C., Corredor, J., Cortés, M., Gómez D, Molina C., Montaña, C., Niño, D., Sarabia, A. (2012). *Proyecto Institucional de lectura, escritura y oralidad PILEO: punto de encuentro para la vida escolar*. Colombia: Universidad de San Buenaventura  
 Recuperado en  
[http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co:8080/bitstream/10819/3225/1/proyecto\\_institucional\\_lectura\\_carreno\\_2012.pdf](http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co:8080/bitstream/10819/3225/1/proyecto_institucional_lectura_carreno_2012.pdf)
- Cisterna, F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. Chile: Theoria, vol. 14, núm. 1, 2005, pp. 61-71. Universidad del Bío Bío. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/299/29900107/>
- Cívicos J. y Hernández, A. (2006). *Algunas reflexiones y aportaciones en torno a los enfoques teóricos y prácticos de la investigación en Trabajo Social. Acciones e Investigaciones Sociales*. Bogotá: Universidad de Zaragoza: Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo.

Colomer T., Ferreiro E. y Garrido F. (2004). *El papel de la mediación en la formación de lectores; Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector, Estudio versus lectura*. Asociación Colombiana de Lectura y Escritura: México coedición Colombia.

Constitución Política de Colombia, [Cons.] (1991). 3ra Edición Educar.

Decreto 088 de 1976 de Febrero de 1976. Recuperado el 10 de febrero de 2018, de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102584\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102584_archivo_pdf.pdf)

Decreto 1860 de Agosto 3 de 1994. Recuperado el 10 de febrero de 2018, de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86240\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf)

Decreto 2247 de Septiembre 11 de 1997. Recuperado el 10 de febrero de 2018, de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104840\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104840_archivo_pdf.pdf)

Durán, C. y Fittipaldi M. (2010). *La literatura como experiencia compartida. Lectura y vida*. Revista Latinoamericana de Lectura, 31 (3): 20-28.

Recuperado de: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n3/31\\_03\\_Duran.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n3/31_03_Duran.pdf)

Escobar, D. (2011). *Posiciones y posibilidades en torno a aquello que se conoce como literatura infantil*. En: Pensar la literatura infantil, interpretación a varias voces. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Ferreiro, E. (199) citada en Valverde, Y. (2014). *Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia pedagógica en la formación de maestros*. Revista Fedumar Pedagogía y Educación, 1(1), 71-104.

Recuperado de: [http://www.actiweb.es/educadora\\_andrea\\_reyes/archivo6.pdf](http://www.actiweb.es/educadora_andrea_reyes/archivo6.pdf)

Greijneq, M. (2006). *¿A qué sabe la luna?* Potevedra: Kalandraka.

Hunt, P. (2002). *Understanding Children's Literature*. Canada: Taylor and Francis e-Library.

Jiménez, C. (2004). *Pedagogía lúdica: El taller cotidiano y sus aplicaciones*. Colombia: Kinesis.

Kasza, K. (2003). *No te rías, Pepe*. México: Norma Ediciones.

Keselman, G. (2008). *¡Te lo he dicho 100 veces!* México: Planeta Mexicana.

Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Recuperada el 18 de Febrero de 2018, de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

López, M. (2005). *Didáctica de la ternura*. Buenos Aires: Editora del Sur

- Recuperado de: Recuperado de:  
[http://www.fundaciongeb.org.ar/aportes\\_docente/2014didacticadelaternura.pdf](http://www.fundaciongeb.org.ar/aportes_docente/2014didacticadelaternura.pdf)
- López, R. (1990). *Introducción a la literatura infantil*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Machado, (2003) en *Literatura infantil. Creación, censura y resistencia*. Argentina: Editorial Sudamericana.
- Ministerio de Educación Nacional, (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*.
- Ministerio de Educación Nacional, (2010). *Serie de lineamientos curriculares para preescolar*. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869\\_archivo\\_pdf10.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf10.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional, (2011). *PLAN NACIONAL DE LECTURA Y ESCRITURA DE EDUCACIÓN INICIAL, PREESCOLAR, BÁSICA Y MEDIA*. Bogotá, Colombia.
- Retomado de:[http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317417\\_base\\_pnl.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317417_base_pnl.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional, (2014). *Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento”-Componente de formación a formadores*. Bogotá, Colombia. Recuperado de:[http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-344155\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-344155_recurso_1.pdf)
- Morón, M. (2011). *El juego dramático en la primera en educación infantil*. Andalucía: Federación de enseñanza de CC.OO. de Andalucía. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7915.pdf>
- Murillo, F. (2011). *Métodos de investigación en Educación Especial*. España: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/Inv\\_accion\\_trabajo.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf)
- Nuñez, M. (2006). *Cocorico*. México: Océano.
- Papalia, D., Wendkos S. y Duskin R. (2010). *Desarrollo Humano*. Mc Graw Hill. Recuperado de: <https://iessb.files.wordpress.com/2015/03/175696292-desarrollo-humano-papalia.pdf>

- Pérez, M. y Roa, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Colombia: Secretaria de Educación Distrital. Recuperado de:  
<http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/100/1/referenteslenguajeciclo1.pdf>
- Petit, M. (2002). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de:  
[http://148.202.18.157/sitios/catedrasnacionales/material/2010a/maria\\_peredo/9.pdf](http://148.202.18.157/sitios/catedrasnacionales/material/2010a/maria_peredo/9.pdf)
- Quintanal, J. (1999). *La lectura de regazo. Más que un derecho una necesidad*. España.
- RAE. Recuperado de: <http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=XAD3nkRJmD6NjdyDQ0>
- Reyes, Y. (2007). *La casa imaginaria: Lectura y literatura en la primera infancia*. Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Robledo, B. (2016). *Familias Lectoras –Cómo formar lectores y escritores en el hogar*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Rosen, M. (2003). *Vamos a cazar un oso*. Venezuela: Ediciones Ekaré.
- Sánchez, H. (2016). Literatura infantil, moralidad y valores: materiales para la discusión. *Enunciación*, Vol. 21, núm. 2, pp. 192-200. Recuperado de:  
<https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/10352/13189>
- Valdivia, M. (1993). *Había un navío vío vío...*. México: Ediciones ECA.
- Vygotsky, L. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Estados Unidos: Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Winnicott, W. (1979). *Escritos de pediatría y psicoanálisis*. España: Laia.

## Anexos

### Anexo 1. Formato de Consentimiento Informado

Universidad Antonio Nariño

<b>FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO</b>	
<b>País</b>	República de Colombia
<b>Ciudad</b>	Facatativá, Cundinamarca
<b>Entidad (es)</b>	Universidad Antonio Nariño
<b>Facultad</b>	Facultad de Educación
<b>Programa Académico</b>	Licenciatura en Lengua Castellana
<b>Autor</b>	<b>Rol</b>
Laura Yelitza Julio Chitiva	Investigador
<b>Título del Proyecto</b>	¡A leer se dijo, con papá y mamá yo puedo! Propuesta didáctica para la mediación de los padres en la iniciación lectora
<b>Objetivo general De la monografía de investigación</b>	Diseñar una propuesta didáctica para la formación de padres mediadores en la iniciación de lectura de niños de preescolar de la Institucion Educativa Municipal Manablanca, Facatativá.
<b>Procedimiento de recolección de datos</b>	Para realizar la recolección de datos, se propondrá a los voluntarios dialogar en torno a 15 preguntas puntuales sobre la lectura, sus experiencias lectoras y las formas como el colegio los vincula al colegio y las prácticas lectoras de sus hijos a lo largo de los talleres.
<b>Objetivos del Grupo Focal</b>	Reconocer el papel que ha tenido la lectura en las prácticas lectoras en familias a través de los diferentes talleres.

<b>Riesgos o incomodidades</b>	Durante la conversación, los participantes pueden sentirse incómodos, inquietos o ansiosos por la naturaleza de la pregunta y de la conducción del grupo focal, no obstante, si usted decide abstenerse de contestar alguna de ellas está en todo el derecho de hacerlo. Es posible que la confidencialidad se pierda por algunos de los participantes del diálogo, por lo tanto, si usted considera que alguna de sus intervenciones puede tener alguna repercusión evite expresarla.
<b>Beneficios</b>	Es importante esclarecer que los entrevistados no recibirán ningún beneficio de orden económico por su participación. Este ejercicio es producto de un esfuerzo académico y sus aportes serán objeto de reflexión para enriquecer la presente investigación en el campo académico.
<b>Política de privacidad y confidencialidad de la investigación</b>	La información personal que usted me proporcionará en el curso de esta investigación permanecerá en secreto y no será proporcionada a ninguna persona diferente a Usted bajo ninguna circunstancia. De igual manera, los resultados de esta investigación pueden ser publicados en revistas científicas o ser presentados en reuniones, educativas, académicas y sociales. Toda esta información será empleada para realizar el análisis de los datos recogidos en la construcción y sistematización de la <i>Propuesta didáctica basada en talleres para la mediación de los padres en los procesos de iniciación de lectura de niños de preescolar</i> . Usted puede retirarse de esta investigación en el momento que lo considere oportuno, sin embargo, los datos recogidos hasta el momento seguirán siendo parte del estudio académico. Su nombre y apellidos no serán escritos en las notas que resulten de este ejercicio y, por lo tanto, no hay forma de que lo puedan identificar después de esta conversación. Por otro lado, usted autoriza que se realice un registro de voz, escrito, y visual del grupo focal.
<b>Consentimiento</b>	
Si usted firma este documento reconoce que ha sido notificado que la información que usted proporcione, será empleada en una investigación académica y los productos que resulten de esta, serán tratados con los mismos fines. Con este consentimiento usted acepta participar en esta investigación, suministrando la información necesaria para consolidar los datos de análisis, por medio del grupo focal. De igual manera, acepta que ha leído a cabalidad sobre el propósito, organización y beneficios de índole no económica de esta investigación. Este documento garantiza el trato científico, académico y codificado de los datos por usted suministrados.	
Nombres y Apellidos del participante: _____	
C.C N°: _____ expedida en _____	
Nombre del investigador: <u>Laura Yelitza Julio Chitiva</u>	
C.C N°: <u>1.070.966.948</u> expedida en <u>Facatativá</u>	
_____ Firma del Participante	_____ Firma del Investigador
c.c.	c.c.

## Anexo 2. Formación de padres mediadores (sensibilización)



## Anexo 3. Taller: Formación de padres mediadores



## Anexo 4. Taller: Ideando espacios de lectura



## Anexo 5. Taller entregado a padres de familia (Lectura compartida y afectiva)

 Taller n.º 2. Taller para padres de familia e hijos

Queridos padres de familia, les doy la bienvenida a este segundo taller de lectura, por favor lea atentamente las actividades a realizar y comparta este espacio de lectura con su hijo.

**Objetivo general**

- Desarrollar una serie de actividades para que los padres lleven a cabo una lectura compartida y afectiva con sus hijos en casa.

**Objetivos específicos**

- Ambientar en casa un espacio de acercamiento entre padres e hijos alrededor de un cuento.
- Llevar a cabo una lectura afectiva en la que padres e hijos se sientan partícipes de la experiencia lectora.
- Representar la experiencia según lo que el niño desee.

**Desarrollo de las actividades**

**I. Preparándonos para nuestro ritual**

**Duración:** 20 minutos

El padre de familia determina qué momento del día puede dedicar para compartir con su hijo una lectura; preparará junto con este el espacio requerido. Para ello, invita al niño a leer un cuento que no esté a la vista del



pequeño y pronuncia las siguientes palabras: ¿adivina qué tengo aquí? De este modo, genera en el niño una expectativa.

Luego, junto con el pequeño, adecúa el escenario para dar vida a los personajes del cuento, decoran el espacio con los materiales sugeridos en el primer taller o con los que tengan a su alcance, de tal manera que ambos se sientan involucrados con el relato.

**Recursos:** Juguetes disponibles, recortes de revistas, cartón, tijeras, colbón, cinta, dibujos alusivos a la carátula del libro, etc.

### 2. La hora del encuentro: El libro, mi hijo y yo



**Duración:** 15 minutos

El padre sienta en el regazo al niño (si es posible o si el espacio se lo permite) y empieza a leer el cuento en voz alta, despacio, con las pausas pertinentes, y dando vida a cada uno de los personajes con su voz. Asimismo, el padre debe permitir que el niño disfrute tanto de la lectura como de las ilustraciones.

### 3. Aquí entre nos.



**Duración:** 15 minutos

Una vez terminada la lectura, el padre propicia un diálogo en torno al cuento para que su hijo comente qué parte fue

la que más le gustó del relato, si lo relaciona con alguna otra historia real o con otro cuento, y qué personaje llamó más su atención.

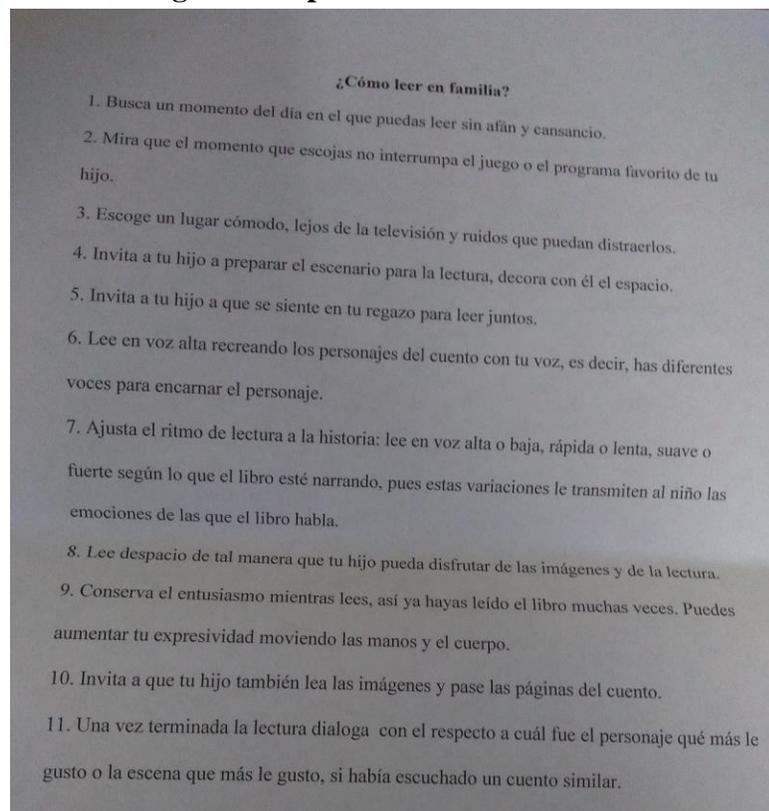
### 4. Y colorín colorado...este cuento se ha acabado.

**Duración:** 10 minutos

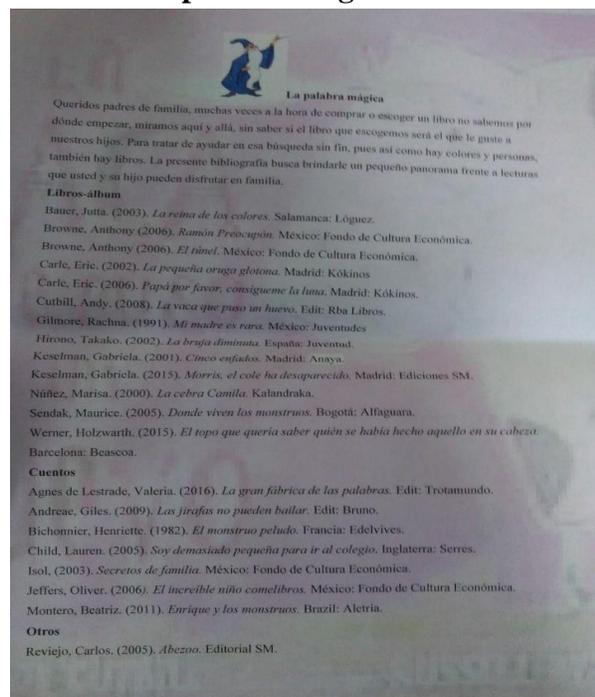


El niño realiza un escrito, dibujo, rayones, trazos, un comentario, etc. que retrate cómo fue su experiencia de lectura

## Anexo 6. Sugerencias para una lectura en familia



## Anexo 7. La palabra mágica

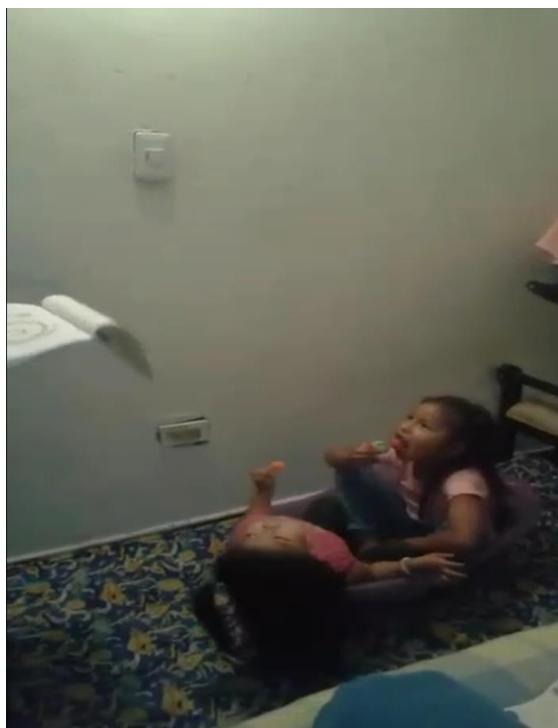


**Anexo 8. Lectura afectiva y compartida****Anexo 9. Puesta en escena del cuento *Murmullos bajo mi cama***

**Anexo 10. Taller: Puesta en escena del libro-álbum *Había un navío, vío, vío...***



**Anexo 11. Taller: Puesta en escena del libro-álbum *Había un navío, vío, vío...***



**Anexo 12. Familias lectoras, teatro de sombras.****Anexo 13. Nuestro libro, nuestra experiencia.**

### Anexo 14. Interpretación de encuentro: formación de padres mediadores

Categoría a priori	Preguntas	Padres de f.	Niños	Respuestas relevantes	Interpretación de los datos
Literatura infantil	¿Qué piensan ustedes de la forma como se leyó el libro-álbum?	x		A mí me gustó porque uno nunca lee así.	Los padres de familia ven en la lectura en voz alta, una lectura diferente a las llevadas a cabo en las prácticas tradicionales.
	¿Qué te gustó?		x	Cazar un oso.	Los niños ven en la lectura literaria una forma de experimentar emociones y sensaciones.
	¿Y a ustedes también les gustó cazar un oso?	x		Sí (risas).	A través del libro-álbum es posible que disfruten la lectura.
	¿Ustedes aprendieron a nadar?	x		No, necesitamos todavía un curso (risas).	El libro álbum permite que los adultos también dejen volar su imaginación.
	Cuando leen, ¿cómo les gusta hacerlo?	x		Pues a mí me gusta leer mucho acostada. Acostado o sentado	Los adultos leen de acuerdo a como se sienten más cómodos.
	¿Cuáles eran sus expectativas antes de venir a este taller?	x		<p><b>P1:</b> La verdad aquí hacen talleres, pero uno se sienta y sólo ve las diapositivas pasar y se aburre.</p> <p><b>P2:</b> Yo la verdad sí me imaginaba algo así porque antes no había tantas formas de enseñar a leer. Se decía que la letra con sangre entraba. Y ahora, uno puede leer con los niños cuentos e historietas, puede dramatizarlas, ahora se puede leerles algo que les guste.</p> <p><b>P3:</b> A mí sí me sorprendió, porque uno no lee con las voces de los personajes ni con la mímica.</p>	Para los padres, en un principio, es importante atender a los gustos del niño puesto que esto dependerá el éxito de la lectura. Adicionalmente, se puede inferir que para el mediador, la lectura en familia es más significativa cuando el niño también participa en el proceso de diseño y ejecución de la actividad lectora.
Mediación de los padres en la iniciación de lectura	¿En qué posición leen cuando leen con sus hijos?	x		Uno lee de corrido.	Los padres no hacen pausas ni usan diferentes tonos de voz en la lectura, que permitan darle vida a los personajes del relato.

	¿Nunca han intentado dramatizar los cuentos con sus hijos?	x		No (todos).	El juego dramático no es empleado por los padres de familia como estrategia de mediación de la lectura.
	¿Cuáles materiales y factores se deben tener en cuenta a la hora de hacer una lectura en familia	x		<p><b>P1:</b> Pues yo creo que lo más importante es el tiempo y el amor.</p> <p><b>P2:</b> El espacio, la voz, la decoración como los juguetes de los niños.</p> <p><b>P3:</b> Dibujos alusivos al cuento y un lugar tranquilo.</p>	Para los padres de familia el tiempo y el amor son factores determinantes a la hora de realizar una lectura en familia. De igual manera, los aspectos relacionados con el espacio y su disposición contribuyen a una lectura afectiva.
	¿Cuáles serían los recursos que ustedes dijeron?	x		<p><b>P1:</b> Decorar el cuarto con juguetes y hacer figuras de papel.</p> <p><b>P2:</b> Con nuestras propias palabras, entonces esto ya sería con recursos reciclables, juguetes o algo así para representarles a ellos los personajes que están en el cuento.</p> <p><b>P3:</b> Personalizar la habitación de él como un ambiente así como tembloroso, y le hacemos así como los murmullos y todo. Pero, después se me pasa a la habitación porque él es miedoso, pero, como tú dices, sería bueno un ambiente así como tenebroso. La reacción de él sería pues arrojarse porque él es miedoso, pero también le gustan los cuentos.</p>	<p>Detalles externos</p> <p>Los padres en el momento de preparar el espacio de lectura ponen de manifiesto su creatividad y hacen uso de los recursos que tienen a la mano para crear un espacio de imaginación que representa la exploración de emociones, sentimientos y sensaciones en el niño.</p>
	¿Cuál sería el espacio en el que realizarían la lectura?	x		<p><b>P1:</b> Vamos a dramatizarlo en el cuarto del niño y poner música.</p> <p><b>P2:</b> Pues, como sería algo familiar, sería dentro de la casa, dentro de la habitación, la sala... o en un parque.</p>	Los padres consideran la habitación del niño como el espacio propicio para realizar la actividad lectora.

	¿Cuál sería su rol y el del niño?	x		<p><b>P1:</b> Motivarlos y el rol del niño que participe durante la lectura y al terminarla que diga si le gusto el cuento, si no le gustó.</p> <p><b>P2:</b> Yo creo que él sería el pollito y la mamá la gallina que lo va a proteger. Él le pide a la mamá que le haga el bizcocho, entonces él, en ese momento, entonces el empezaría a hablar, ahí haría la mímica de que él le estaría pidiendo el bizcocho a la gallina.</p> <p><b>P3:</b> Así como dicen, involucrándolo en el cuento (risas).</p> <p><b>P4:</b> Nosotros debemos involucrar al niño en el cuento, la idea es que ellos se diviertan porque tampoco debemos de ponernos a leerle y mímica y el sólo se encargue de que nos vea y nos escuche.</p> <p><b>P5:</b> Pues el del niño, como es un niño, él haría el del niño, y pues yo haría de pronto el del monstruo, la mamá le puede leer o la mamá le puede hacer el del monstruo (risas de los demás participantes), o la mamá haría el del monstruo y yo leería.</p>
	¿Cómo podrían ustedes mediar en la lectura?	x		<p>Para los padres, en un principio, es importante atender a los gustos del niño puesto que esto dependerá el éxito de la lectura. Adicionalmente, se puede inferir que para el mediador, la lectura en familia es más significativa cuando el niño también participa en el proceso de diseño y ejecución de la actividad lectora.</p>

				aburrido; no, sino cosas que a él le parezcan interesantes.	
--	--	--	--	---	--

Fuente de elaboración: propia.