

## Lectura de un relato largo en grado primero, el inicio de una comunidad

La experiencia se llevó a cabo en el primer semestre del año lectivo 2017, en un aula de primero, en la Institución Educativa Eduardo Barajas Coronado, en la vereda Cebadal, municipio de Ciénega, Boyacá. Allí se estaba consolidando una comunidad de lectura con los 17 niños del curso, quienes tenían entre 5 y 8 años. Como



Ilustración 1. Niños del grado primero 2017 Institución Educativa Eduardo Barajas Coronado y docentes en formación María Alejandra Bernal y Alejandra Bolívar

referente se retomó una práctica similar desarrollada en el año 2015, en el marco del proyecto *Narración, conocimiento y apropiación de tecnología*<sup>1</sup>. Los propósitos principales de este espacio eran, por un lado, permitir un acercamiento a la literatura a partir de su valor estético y, por otro, consolidar una comunidad de diálogo, en la que los niños pudieran expresarse y apropiarse de aquello que se leía al compartir con otros sus opiniones, construcciones, hipótesis y saberes en relación con el relato leído.

Para iniciar la construcción de la comunidad se construyeron las normas de interacción específicas del momento de lectura y se leyeron, en 3 sesiones diferentes, los libros *Más te vale mastodonte* de Micaela Chirif ilustrado por Issa Watanabe, *Cuentos pintados* de Rafael Pombo ilustrados por Ivar Da Coll y *No, no fui yo* de Ivar Da Coll. Para estas lecturas se siguió la misma dinámica y, de esta manera, se creó una estructura para el espacio, la cual consistía, en rasgos generales, en: recordatorio de las normas de interacción y de la sesión anterior entre todos, presentación del libro, lectura por parte de la docente, conversación en torno a lo leído y, finalmente, lectura de un poema. De acuerdo a los propósitos de las sesiones o a las diversas propuestas y situaciones de lectura, algunas acciones cambiaban, por ejemplo, cuando los niños se preparaban para leer se abría un momento para ello y para la conversación sobre su lectura antes de la que realizaba la docente.

Lo anterior reconociendo que consolidar la comunidad de lectura, de acuerdo con Pérez (2016),

---

<sup>1</sup> Este proyecto se llevó a cabo en la misma institución con los niños que en el 2015 se encontraban en el grado primero, en el marco de un convenio entre el Centro Ático, la Facultad de Educación con el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Pontificia Universidad Javeriana y SAMSUNG [https://www.facebook.com/proyectoruralaticosamsung2015/?ref=aymt\\_homepage\\_panel](https://www.facebook.com/proyectoruralaticosamsung2015/?ref=aymt_homepage_panel)

implica la construcción de cierta ritualización, la cual es necesaria para crear la disposición para leer, conversar y pensar sobre aquello que se lee. Esto ayuda a la formación del lector autónomo, a partir de la posibilidad de acercarse a formas particulares de leer e interpretar y a momentos y espacios concretos para hacerlo. Todo ello va creando en él una huella, un recuerdo, que se transforma y va modelando esas prácticas privadas de lectura que cada persona adapta para apropiarse de lo leído.

El reto de leer una narración larga se planteó porque los niños veían muy fragmentado el espacio cuando se leía un libro diferente cada sesión, lo cual dificultaba que se conectaran con la idea de comunidad de lectura como un todo, ya que para ellos eran actividades aisladas. Con la lectura del relato largo se posibilitó la creación de suspenso y, así, de la continuidad de la historia.

Como consecuencia, se decidió leer *El lugar más bonito del mundo* de Ann Cameron, bajo el supuesto de que esta narración larga permitía conectar cada sesión mediante la lectura de un capítulo en cada una y, además, aportaba a la construcción de sentido del ritual creado para leer. Adicionalmente, el libro se seleccionó porque el tema podía ser cercano al contexto de los niños e involucrar elementos sentimentales que potenciarían el diálogo.

En relación con ello, es importante reconocer que, como lo señala Montes (2006), los docentes cuentan con el privilegio de conocer a fondo la comunidad y proponer tanto las lecturas como la dinámica que se sigue. Este papel fundamental de mediador entre los niños y los libros conlleva una responsabilidad crucial en torno a cómo se va desarrollando cada lector. Con base en el conocimiento que tienen los docentes de cada participante de la comunidad, de su confianza en ellos y de su pericia para generar las interacciones propicias, pues son quienes posibilitan la vivencia de experiencias que construyen el camino lector de cada uno. Por lo tanto, cada docente se constituye como un acompañante en el ingreso al tapiz de la lectura y de la cultura, permitiendo que cada niño inicie su tejido en él a partir de sus propias interpretaciones y construcciones.

Por lo anterior, para preparar cada sesión la docente releía varias veces el capítulo, planeaba posibles preguntas o intervenciones que podían generar temas de diálogo, aclaraciones o

definiciones de algunos términos<sup>2</sup> y, también, ciertos propósitos particulares, en relación con temas claves, elementos relevantes para considerar o cuestionamientos que quería que los niños exploraran. Esto se documentó, especialmente para sistematizar la experiencia, en un instrumento de planeación y reflexión, como el que aparece en la imagen, en el que se escribían los propósitos, los recursos necesarios, los momentos específicos, los resultados, las variaciones y los análisis de cada momento. Además, toda la sesión era grabada para, posteriormente, realizar análisis con mayor profundidad sobre lo que sucedía en torno a la intervención de la docente y el desarrollo del momento de lectura.

INSTRUMENTO BREVE. PLANEACIÓN, DESCRIPCIÓN Y REFLEXIÓN				
Nombre de la actividad				
Nombre de quien planea.				
Nombre de quien implementa, procesa la información y realiza la reflexión.				
Fecha de implementación				
Listado de los resultados esperados		Listado de resultados logrados (esperados y no esperados)		
Materiales y recursos		Descripción de las variaciones o precisiones de cada momento y documentación		<p>Momentos</p> <p><b>Investigación o análisis</b> (sobre implementación de la actividad) + <b>Reflexión</b> (sobre tema de Inv.)</p> <p>Documentación: siempre hay documentación, para dar cuenta de lo que paso en la actividad</p> <p>Selección de fragmentos importantes codificados por preguntas de investigación. No siempre hay selección.</p>
Descripción de la actividad, tal como se planea, momento a momento. (Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente) Cada momento se describe en una fila	Momento 1.	No se describe la totalidad del momento, sólo se contrasta con la planeación y se marcan los variaciones y los modos en que se abordan. Las precisiones tienen que ver con asuntos específicos de la actividad que no están en la planeación pero que se consideran relevantes.	Momento 1.	<p><b>Investigación y análisis</b></p> <p><b>Reflexión</b></p> <p><a href="https://www.dropbox.com/home/TKC3MA1C01a%20Doc%20001/Instrumentos%20nuevos/Formato%20de%20planeaci%C3%B3n%20y%20reflexi%C3%B3n%20docx">https://www.dropbox.com/home/TKC3MA1C01a%20Doc%20001/Instrumentos%20nuevos/Formato%20de%20planeaci%C3%B3n%20y%20reflexi%C3%B3n%20docx</a></p> <p>Sólo se coloca el tiempo cuando el fragmento es muy importante. Si es otro tipo de archivo que no tenga tiempo, se resalta el color directamente en el link.</p>
	Momento 2.	Indicar y describir el soporte o los soportes documentales que registra desarrollo de cada momento de la actividad. Un mismo momento puede documentarse en varios soportes. Lo anterior implica codificar cada soporte, para lo cual se	Momento 2.	<p><a href="https://www.dropbox.com/home/TKC3MA1C01a%20Doc%20001/Instrumentos%20nuevos/Formato%20de%20planeaci%C3%B3n%20y%20reflexi%C3%B3n%20docx">https://www.dropbox.com/home/TKC3MA1C01a%20Doc%20001/Instrumentos%20nuevos/Formato%20de%20planeaci%C3%B3n%20y%20reflexi%C3%B3n%20docx</a></p>

Ilustración 2. Formato de planeación y reflexión

La lectura se realizó en voz alta, por parte de la docente, todos los martes al inicio de la jornada escolar. En cada sesión se leía un capítulo y a partir del segundo, antes de iniciar, se recordaban los sucesos del capítulo anterior. Esto se constituyó como un elemento clave, pues no era un control forzado, sino que era necesario para retomar la lectura. Ello potenciaba la concentración de los niños, ya que intervenir era tan significativo para ellos que se preocupaban por encontrar

<sup>2</sup> Un ejemplo de ello puede visualizarse en [https://www.youtube.com/watch?v=0wKKS3cwVkY&list=PLOPQjM\\_jsMzbPpNcAM4zn8lYrYFr\\_w6H1&index=2](https://www.youtube.com/watch?v=0wKKS3cwVkY&list=PLOPQjM_jsMzbPpNcAM4zn8lYrYFr_w6H1&index=2)

algún detalle para aportar. Además, favorecía la comprensión del relato, al permitir que se construyera colectivamente un hilo conductor y se retomaran detalles importantes que algunos podían pasar por alto.

Cabe resaltar que este recuento no se realizó desde la perspectiva de la docente, es decir, no se exigió que los niños recordaran ciertas partes, sino que se permitía que destacaran lo que a ellos les parecía más importante. Esto considerando que

El relato que hacemos es obra nuestra. No pretende incorporarlo todo, cada una de las sensaciones que registraron nuestro oído, nuestro ojo o nuestro olfato en un primer, un segundo, un tercer plano de la atención, sino que elige, arma, “dibuja”... Se escogen algunos pasajes, otros se omiten, se procede a un cierto montaje, se hace hincapié en un detalle y no en otro, se adopta un punto de vista... (Montes, 2006, p. 1).

Por lo tanto, para esta reconstrucción se realizaban preguntas como “¿qué sucedió en el capítulo anterior?” o “¿qué le había pasado antes al personaje?”. Con base en los comentarios, la docente organizaba los sucesos que los niños aportaban y les preguntaba nuevamente si estaban de acuerdo con la reconstrucción que había hecho, a lo que ellos agregaban nuevos elementos o contradecían algunos que no correspondían.

Este recuento fue muy valioso porque permitió que los niños expresaran lo que les había impactado del libro<sup>3</sup>, lo cual era un insumo fundamental en el diálogo, y, así, generar verdaderos temas de interés sobre los cuales hablar y crear relaciones auténticas con el texto. Además, permitió conocer historias personales, anécdotas y relatos sobre los que no se hablaba, usualmente, en otros lugares. Por esto, se convertía en una oportunidad para expresar aquello que quizá no tenía lugar en otros espacios o momentos y que, a partir de la literatura, afloraba y conectaba algo muy personal con elementos más colectivos, como lo era la lectura misma.

A raíz de ello, en ocasiones, la conversación tomaba rumbos diferentes a los que se tenían planeados, lo cual constituía un reto, pues la docente debía decidir si permitir que el diálogo se desviara o volver a centrar a los niños en el tema planteado. Esta inquietud se resolvió, en primer

---

<sup>3</sup> Un ejemplo de ello puede visualizarse en [https://www.youtube.com/watch?v=z3avF4y8JCg&index=12&list=PLOPQjM\\_jsMzbPpNcAM4zn8lyrYFr\\_w6H1](https://www.youtube.com/watch?v=z3avF4y8JCg&index=12&list=PLOPQjM_jsMzbPpNcAM4zn8lyrYFr_w6H1)

lugar, al tener claros los propósitos que guiaban la propuesta de diálogo en torno a la literatura, recordando que no se pretendía unificar o estandarizar las interpretaciones. Por lo tanto, se trataba de que cada quien elaborara su interpretación, a partir de su experiencia particular e intransferible. Esto era esencial para permitir la flexibilidad que este espacio requería y, así, admitir auténticas expresiones, reflexiones, relaciones y comprensiones. En segundo lugar, era primordial considerar que los momentos del diálogo, así como las temáticas centrales propuestas, se dispersan al no tener demarcaciones claras que lo limiten a momentos estáticos (Burbules, 1993).

En el avance de las sesiones se evidenció que la decisión de leer un relato largo fue acertada, ya que, a partir del segundo capítulo, los niños anhelaban el espacio y esperaban saber qué sucedía en la historia. Además, potenció su interés por el momento de lectura y, como consecuencia, este se convirtió en un acto importante de la dinámica escolar y de la vida de los niños. Evidencia de este proceso fue su expectativa por llevar libros para leer ellos mismos o para que sus familiares les leyeran. Por ejemplo, luego de la lectura, una niña se acercó para pedirle a la docente que le dejara llevar el libro de poemas que tenía en esa sesión. La docente le indicó que podía postularse para leer la próxima semana, pero que, por ahora, ya había suficientes lectores. A esto la niña le respondió que ella no quería leer, quería el libro para que su mamá le leyera algunos poemas en las noches, antes de dormir.

Adicionalmente, a medida que se avanzaba en la lectura del libro era posible evidenciar que las conversaciones y los comentarios frente a la lectura, sobre todo de los compañeros, se complejizaban. Entonces, la necesidad de encadenar los hechos de cada capítulo para darle sentido a la historia completa, generó que los niños se preocuparan por poder escuchar lo que se leía y entender algo de ello. Esto se trasladó a la lectura de los compañeros, por lo que les recalaban que leyeran duro, “pegadito”, que no se acercaran tanto el libro a la cara, entre otros elementos que impedían la escucha y la comprensión. De esta manera, los niños comprendieron que si bien hay críticas, estas no pretendían atacar, sino que tenían un fundamento y, al realizarlas, se pretendía aportar a la formación de quien las recibía.

Además, los comentarios en torno al relato largo pasaban de elementos puntuales de lo que

sucedía en la historia a recuerdos y sentimientos suscitados por la lectura<sup>4</sup>. Así, la conversación estaba compuesta por elementos tanto afectivos como académicos que posibilitaban la comprensión de la comunidad como un lugar de expresión y de acogida. También, era un espacio que permitía compartir con otros experiencias personales y, de esta forma, darles nuevos significados y analizarlas desde otras perspectivas.

Un ejemplo de ello es la historia de uno de los niños, pues mientras sus compañeros comentaban lo triste que era la situación del personaje del libro por no estar con su mamá, él pidió la palabra para contar que tampoco vivía con su mamá. Todos se interesaron por la historia, por lo que la docente le pidió que contara más. Al principio dudó y, con un poco de timidez, dijo que su mamá vivía en Bogotá y que él vivía con sus otras mamás, una tía y una abuelita. Al ver la actitud del niño, la docente decidió no hacerle más preguntas, pues estaba algo incómodo contando esto. Para calmar un poco la ansiedad que le produjo exponer su historia, la docente decidió contar que uno de sus familiares, también, le decía mamá a su abuelita. Otros niños se animaron a decir que solían llamar así a otras personas e incluso a la docente titular. Al escuchar lo que decían sus compañeros, el niño nuevamente se animó a pedir la palabra y aclaró su historia. Contó que su papá vivía en la costa, pues tenía un camión allí, y su mamá trabajaba en Bogotá, por lo que él vivía con su tía y su abuelita en Ramiriquí, el pueblo más cercano del colegio. Esta vez su actitud cambió y, aunque continuó un poco nervioso, ya no se veía en él tanta ansiedad o pena por lo que decía.

En relación con ello, cabe resaltar que el diálogo es un proceso de admiración común del mundo que permite que los sujetos se descubran a sí mismos y, en esta medida, se adueñen de su realidad y de aquello que la compone (Freire, 1970/2016). Por lo tanto, a causa del alto compromiso que requiere su desarrollo, es imperativo que el diálogo esté basado en un fuerte tejido social que mantenga la comunidad, a pesar de todo aquello que pueda dividirla.

Por esto, propiciar un clima de seguridad y confianza, en el que los niños pudieran expresarse sin una restricción estructurada, era de vital importancia. Dado que no solo facilitaba que hubiera

---

<sup>4</sup> En el vídeo

[https://www.youtube.com/watch?v=ekThHOpsdfo&index=10&list=PLOPQjM\\_jsMzbPpNcAM4zn8lyrYFr\\_w6H1](https://www.youtube.com/watch?v=ekThHOpsdfo&index=10&list=PLOPQjM_jsMzbPpNcAM4zn8lyrYFr_w6H1) puede evidenciarse cómo una anécdota del personaje, quien aprendió a leer por medio de carteles, fue retomada por los niños para dialogar en torno a cómo aprender a leer y la diversión inmersa en el aprendizaje.

mayor participación, sino que, además, permitía que la relación con la literatura fuera auténtica y partiera desde una reflexión profunda e íntima de lo que suscitaba la lectura, tanto individual como colectivamente, y de los significados que se producían a partir de ella.

El relato largo, también, permitió que los niños comprendieran las sesiones de lectura como una totalidad, es decir, como el espacio y el momento para leer y no como actividades aisladas. Además, posibilitó que no temieran enfrentarse a libros largos para leer ante sus compañeros. Así, la cantidad de páginas no era un criterio para seleccionar qué querían leer, sino que elementos como el título, la portada o que otro compañero lo hubiera leído antes eran los que guiaban la elección.

Un aspecto muy relevante fue que durante la lectura no se mostraron las pocas ilustraciones que tenía el libro, pues no constituían un elemento central en la historia y se quería experimentar qué sucedía ante esta situación. Para los niños no era necesario y tampoco representó una dificultad para seguir la lectura o para interesarse por el libro, ellos veían las ilustraciones cuando la docente leía, pero no se interesaban en que las mostrara. Esto cuestiona algunos planteamientos en los que se considera que los niños pequeños necesitan las imágenes para disfrutar la lectura.

Para finalizar el libro, antes de leer el último capítulo, se realizó una línea del tiempo en el tablero, en la que los niños le dictaban a la docente los eventos más importantes para ellos, en orden cronológico. Esta actividad fue muy potente porque los retaba a darle un hilo conductor a esos detalles que recordaban de forma dispersa y permitió que quienes no asistieron a algunas sesiones o no estuvieron tan atentos entendieran la historia completa. Además, fue muy pertinente para que comprendieran el significado global del texto y, a partir de ello, construyeran nuevas comprensiones de este.

Adicionalmente, esta actividad se desarrolló como una reflexión corta de escritura, ya que, al dictarle los niños a la docente qué escribir y en qué orden, debían leer lo que estaba en el tablero y reflexionar sobre si lo que ella escribía estaba ubicado correctamente o no. Además, algunos mencionaban detalles que ya se habían escrito o que eran erróneos, lo que los llevaba, también, a leer lo que se escribía para confirmar los datos que estaban allí. De esta manera, aunque principalmente se trabajó en torno a la lectura y a la conversación, esto no implicaba que otros saberes como la escritura, la tradición oral y otras disciplinas no pudieran abordarse

coherentemente, como parte de la dinámica de comprensión e interpretación del libro.

Esta línea del tiempo fue fundamental para iniciar el descubrimiento de una nueva forma del lenguaje, aquella relacionada con la narración y el relato, en la que los hechos y su organización varían, se presentan en perspectiva. A causa de ello, los sucesos tomaron un tono distinto y se exploraron nuevas formas de expresar, organizar y ver el mundo, los hechos y la propia vida (Petit, 2001).

La lectura de este libro largo generó una conexión con el espacio a partir del enlace de las sesiones y de la conversación en torno al libro, pues permitió analizarlo desde la experiencia particular de cada niño y reconstruir colectivamente la historia. Además, potenció el valor de la lectura, ya que los niños descubrían que había algo interesante en los libros que justificaba que en la siguiente sesión se continuara y se conversara sobre ello. De esta forma, se estableció el sentido del espacio, por lo que, aun con narraciones cortas, el momento de leer era muy importante y se constituía en un ritual fundamental de la jornada.

También, fue un espacio que cohesionó a los niños y que les permitió relacionarse de forma diferente a como lo hacían en descanso o en clase, pues, por medio de la literatura, podían compartir anécdotas, pensamientos, gustos y comprensiones con otros que no eran sus familiares o amigos más cercanos, aun cuando fueran parte de su mismo curso o entorno<sup>5</sup>. Entonces, partir de este encuentro, reflexionaban sobre sus experiencias y las de otros, encontrando en ellos interlocutores dispuestos a escucharlos y a reflexionar con ellos sobre aquello que los inquietaba, los alegraba, los entristecía...

Como consecuencia, durante el momento de lectura, los pequeños grupos de amigos no se cerraban a compartir solo entre ellos, sino que todos compartían en el mismo espacio y aquellos pequeños disgustos entre unos y otros se dejaban atrás, para dar paso a un momento nuevo y distinto en la dinámica diaria. Durante la jornada escolar era posible observar cómo algunos niños se molestaban con otros y no interactuaban con ellos. Sin embargo, durante el espacio de lectura todos compartían y tenían derecho a hablar, complementándose, aconsejándose e,

---

<sup>5</sup> Un ejemplo de ello es el dialogo que se presenta, en el vídeo [https://www.youtube.com/watch?v=PwqtSPRKdBM&index=11&list=PLOPQjM\\_jsMzbPpNcAM4zn8lyrYFr\\_w6H1](https://www.youtube.com/watch?v=PwqtSPRKdBM&index=11&list=PLOPQjM_jsMzbPpNcAM4zn8lyrYFr_w6H1), entre dos niños, quienes son conocidos y se completan en la historia de uno de ellos.



incluso, criticándose, sin remitirse a esas diferencias que los separaban en otros espacios.

A partir de la lectura se construyeron lazos que configuraban un espacio particular que posibilitó el acercamiento a la literatura, a la cultura y a los otros, desde los más íntimo de cada uno, descubriendo que ese lenguaje de la narración les pertenecía y lo podían utilizar para reconstruir su propia experiencia. Este acercamiento les permitió conocer nuevas formas de observar su realidad, analizarla y contarla, en relación con esas múltiples formas de ser y narrar que los libros les permitían explorar.

De esta forma, el diálogo y la literatura potenciaron la creación de una comunidad, entendida como un tipo particular de asociación entre sujetos, reunidos por lazos afectivos particulares que los llevan a elaborar formas específicas de actuar, valorar, relacionarse y ser (Esposito, 2009; Liceaga, 2013). Dentro de esta, los sujetos comprenden que son en relación con otros, pues están influenciados por todas las relaciones y los elementos en común que comparten con ellos.

Reconociendo lo anterior, la lectura de un relato largo permitió que se creara un espacio y un momento concreto, en el cual los niños pudieran tener una experiencia con la literatura, al crear sus propios sentidos y significados de ella, a partir de las relaciones que se construían con el texto al interior de la comunidad. Por ello es importante reconocer la lectura como experiencia, pues esto implica crear acontecimientos en los cuales la pluralidad tenga lugar, sin pretender encapsularla o controlarla, ya es un saber particular, relativo y subjetivo. Además, “Para que la lectura sea experiencia hay que afirmar su multiplicidad, pero una multiplicidad dispersa y nómada, que siempre se desplaza y se escapa ante cualquier intento de reducirla” (Larrosa, 2003, p. 40).

En esta medida, la literatura se convirtió en el medio para construir un entorno más participativo y democrático, posibilitando que los niños exploraran nuevas formas de vivir y convivir, sometiendo sus experiencias a reflexiones públicas y construyendo nuevos significados y formas de comprender su entorno y su realidad. Todo ello como resultado de la posibilidad de relacionarse íntimamente con un texto y a partir del diálogo libre para construir todo un discurso particular que, poco a poco, se complejizaba, en medio de un espacio destinado a contemplar y a disfrutar del placer de leer.

## Referencias

Burbules, N.C (1993). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Argentina: Teachers College Press, Columbia University.

Esposito, R. (2009). *Comunidad, inmunidad y biopolítica*. España: Herder.

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

Liceaga, G. (2013). El concepto de comunidad en las ciencias sociales latinoamericanas: apuntes para su comprensión. *Cuadernos Americanos: Nueva Época*, 3(145), pp. 57-85.  
Recuperado de <http://www.cialc.unam.mx/cuadamer/textos/ca145-57.pdf>

Freire, P. (1970/2016). *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

Pérez, M. (2016). “Los Derechos del Lenguaje: Acceder a la Experiencia Estética, al Relato y a la Lengua Desde los Primeros Años”. En *Sobre Los Aprendizajes Fundamentales*. Colombia. Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en lenguaje: Editorial Kimpres.

Petit, Michèle. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de cultura económica.