

Lectura en voz alta de “El libro de los cerdos” de Anthony Browne**Nivel: Transición (Ciclo 0)**

"Al emplear esta técnica [la lectura en voz alta] en el salón de clases se replica lo que los padres hacen con los niños a la hora de acostarse. De este modo se conecta el acto de leer con una experiencia de gran significado afectivo para los niños. Además, los libros son una fuente de placer y el escuchar las historias leídas en voz alta es la oportunidad para que los niños lo experimenten."

Swartz (2011, p. 51)

Introducción

Esta secuencia didáctica propone una experiencia de lectura en voz alta y conversación literaria para el grado Transición a partir de *El libro de los cerdos*, de Anthony Browne, en el cual una familia entera da por hecho que la mamá se encargará de las labores del hogar, mientras el esposo y los hijos cumplen actividades que el cuento llama, una y otra vez, "importantes". Es una escena que los niños y las niñas de Transición reconocen sin dificultad, porque forma parte de la vida en cualquier casa, y por eso resulta un punto de partida natural para conversar sobre género en esta edad. No se trata de explicar un concepto abstracto, sino de mirar juntos algo que ya conocen y preguntarse por qué está organizado así.

La propuesta toma como referente los *Lineamientos Curriculares para la Formación Integral* del Ministerio de Educación Nacional y se apoya en Aidam Chambers y en Stanley Swartz para pensar la lectura en voz alta como una experiencia compartida, y en Evelyn Arizpe y Morag Styles para la lectura de la imagen, entendiendo que las ilustraciones del cuento cumplen una función vital precisamente para quienes todavía no descifran el código escrito. Por esta razón, la presente secuencia insiste en la mediación cuidadosa, en pausas frecuentes sobre la imagen, tiempo para señalar y volver atrás cuando los niños y niñas lo pidan y en preguntas concretas y cortas.

Es necesario mencionar que esta secuencia no es un guion cerrado ni una lista de pasos para seguir en orden. Maestras, maestros y tutores pueden adaptar, recortar o ampliar lo que aquí se propone según su grupo, su contexto y las oportunidades que surjan durante la lectura.

Caja de herramientas: ¿Cómo elegir y valorar libros con enfoque de género?

Antes de seleccionar un cuento para trabajar el género en el aula, conviene tener clara una idea: los **estereotipos de género** son creencias construidas y compartidas socialmente sobre las cualidades, los comportamientos y los roles que se consideran propios de mujeres y de hombres; le atribuyen a cada persona características y expectativas por su género, sin importar sus gustos o capacidades individuales (VVOB y FAWÉ, 2019). Con esto presente, estas preguntas adaptadas de la misma guía, retomada en un informe reciente de UNICEF sobre género en la primera infancia, pueden orientar la mirada:

- ¿Cuántas figuras femeninas y cuántas figuras masculinas aparecen representadas?
- ¿Con qué frecuencia se mencionan o se muestran los personajes masculinos y femeninos en el libro?
- ¿Cómo se representa a los personajes masculinos y femeninos? ¿Su comportamiento repite estereotipos de género, o se aleja de ellos?
- ¿Alguna de las imágenes rompe con los estereotipos de género de nuestra sociedad? (por ejemplo, niñas jugando fútbol, un hombre cuidando a un niño o una niña, una mujer líder comunitaria)
- ¿Cómo se representan los roles y las relaciones entre los personajes masculinos y femeninos? ¿Repiten estereotipos, o los cuestionan?
- ¿Qué adjetivos se usan para describir a los personajes masculinos y femeninos? (por ejemplo, los hombres suelen describirse como fuertes, mientras que las mujeres se describen como cariñosas y bellas)
- ¿Las ilustraciones reflejan la diversidad de la sociedad? ¿Hay variedad de personas —color de piel, ropa, estatura, contextura física—? ¿Se representan las minorías, como las personas con discapacidades?

Estas preguntas no buscan descartar los libros que aún reproducen estereotipos, sino ayudar a anticipar qué conversaciones puede abrir cada lectura y a decidir, con esa información, cómo mediarla.

Organización curricular

La secuencia se organiza según los ejes relacionales y las dimensiones del ser propuestos en los *Lineamientos Curriculares para la Formación Integral* (MEN, 2026), que reconocen nueve dimensiones interconectadas del desarrollo humano: ambiental, ciudadana y política, cognitiva, comunicativa y creativa, corporal, cultural, ética, histórica y de memoria histórica, y socioemocional. De ellas, esta secuencia moviliza principalmente cinco: socioemocional, ética, comunicativa y creativa, cognitiva, ciudadana y política. Como referentes de aprendizaje del nivel se toman los Derechos Básicos de Aprendizaje del grado Transición (MEN, 2016).

Al mismo tiempo, la secuencia se articula con los cuatro propósitos del desarrollo y el aprendizaje que está llamada a promover la educación inicial y preescolar, según la ampliación curricular reciente (MEN, 2025): que las niñas y los niños construyan su identidad en relación con los otros y valoren pertenecer a una familia y una comunidad; que expresen, imaginen y representen su realidad y sean comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; que indaguen, exploren y resuelvan problemas de la vida cotidiana para comprender y transformar el mundo que habitan; y que se descubran a sí mismos, se apropien del espacio y el territorio, y se expresen a través del cuerpo y el movimiento libre en el encuentro con los otros. Una buena conversación literaria sobre este cuento toca, de distintas maneras, los cuatro.

Eje relacional	Niveles y ciclos	Pregunta problematizadora
Convivencia y cuidado de la vida en familia	Transición (Ciclo 0)	¿Quién puede cuidar, colaborar y desempeñar los distintos oficios en la familia y en la comunidad?

Procesos para el desarrollo integral		
Dimensiones del ser	Procesos imprescindibles del desarrollo y el aprendizaje (MEN, 2025)	Derechos Básicos de Aprendizaje – Transición DBA
-Socioemocional -Comunicativa y creativa -Cognitiva -Ciudadana y política -Ética	Propósito 1. Construyen su identidad en relación con los otros -Se conocen, comprenden sus emociones y construyen su identidad en relación con otros. -Cooperan con los demás y muestran su empatía. Propósito 2. Expresan, imaginan y representan su realidad -Apropian su lengua por medio de la oralidad, la conversación y la narración. -Interpretan y construyen significados a través de las diversas formas de leer. -Representan el mundo a través de las escrituras y las expresiones artísticas. Propósito 3. Indagan, exploran y resuelven problemas de la vida cotidiana -Resuelven preguntas y problemas mediante la experimentación, la planificación y la creación de hipótesis. -Descubren el mundo social y participan en la construcción de normas. Propósito 4. Se expresan a través del cuerpo y el movimiento libre -Crean diversas formas de expresión a través de su cuerpo, imitando y jugando.	-Establece relaciones e interpreta imágenes, letras, objetos y personajes que encuentra en distintos tipos de textos (DBA 9). -Expresa y representa lo que observa, siente, piensa e imagina a través del juego, la música, el dibujo y la expresión corporal (DBA 7). -Reconoce que es parte de una familia, de una comunidad y un territorio con costumbres, valores y tradiciones (DBA 4). -Participa en la construcción colectiva de acuerdos, objetivos y proyectos comunes (DBA 5). -Demuestra consideración y respeto al relacionarse con otros (DBA 6).

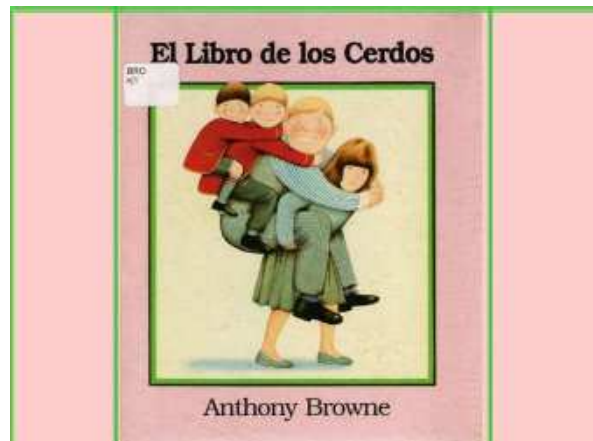
Sesión 1. Primera lectura

Antes de leer

Compartir el entusiasmo:

Chambers (2007) recuerda que la conversación literaria comienza antes del libro, comienza cuando el adulto comparte con honestidad su entusiasmo de lector. Por ejemplo: *“Hoy les traje un libro que a mí me encanta y que guarda un secreto en sus dibujos. Se llama El libro de los cerdos y lo escribió e ilustró Anthony Browne, un autor que escribe e ilustra sus propios cuentos. ¿Han visto algún libro de él?”*

Presentar el cuento:



Portada de El libro de los cerdos, de Anthony Browne (Fondo de Cultura Económica, 1991).

- ¿Qué ven en esta imagen? ¿Quiénes serán estas personas?
- ¿Quién creen que carga a quién? ¿Cómo se ve la persona que carga? ¿Cómo se ven las demás?
- El título dice “El libro de los cerdos”, pero en la portada solo vemos personas. ¿Por qué creen que se llama así?

Construcción de hipótesis:

Preguntas orientadoras para conversar antes de leer, relacionando el cuento con la vida de los niños y las niñas.

- En su casa, ¿quién cocina? ¿Quién lava la ropa? ¿Quién barre o recoge los juguetes?
- ¿Ustedes ayudan en algo en la casa? ¿En qué?
- ¿Las personas grandes de su casa también trabajan fuera de la casa? ¿Todas por igual?
- Si este cuento se llama *El libro de los cerdos*, ¿qué creen que va a pasar?
- Si en la portada aparece una mujer cargando a otras personas, ¿de qué creen que puede tratarse este cuento?

Recomendaciones**1. Registrar las ideas del grupo.**

Anotar en el tablero, con dibujos si es necesario, expresiones como “en mi casa, mamá hace...”, “en mi casa, papá hace...”, “en mi casa, la abuela hace...”. Estas ideas serán el punto de comparación al final de la sesión y al cierre de la secuencia.

2. Cuidar cómo preguntamos.

Chambers (2007) descubrió en su trabajo con maestros que la pregunta “¿por qué?” suele bloquear la conversación, suena a examen, es demasiado grande para responderla de una vez y no ofrece ayuda para pensar. En su lugar propone la fórmula que da nombre al enfoque “Dime...”, por ejemplo “dime qué te llamó la atención, dime qué te pareció raro”, que invita a compartir en lugar de exigir una justificación.

3. Garantizar que todo es comunicable.

Cuando los niños perciben que sus respuestas se consideran erróneas, aprenden a callar lo que realmente piensan (Chambers, 2007). Escuchar sin corregir y sin conducir hacia una única respuesta “correcta” es condición de todo lo que sigue.

Durante la lectura**Lectura en voz alta**

Recomendaciones para la lectura en voz alta con niños y niñas del grado Transición:

- Leer el cuento completo, mostrando siempre las ilustraciones y dando tiempo suficiente para observarlas antes de pasar la página.
- Leer con expresividad, con entonación, volumen, ritmo y pausas. Layne (2015) plantea que quien lee en voz alta presta su voz al texto; puede marcarse una voz para el señor De la Cerda y los niños, y un cambio de tono cuando la casa empieza a transformarse.
- Aprovechar la estructura repetitiva del texto (la orden que se repite cada mañana y cada noche) para que el grupo la anticipe y la diga en coro (Swartz, 2011).
- Detenerse especialmente en las páginas donde la familia empieza a parecerse a los cerdos, dando tiempo para que los niños y las niñas señalen y comenten lo que ven.
- Hacer pausas para anticipar, “¿qué creen que va a pasar?”, no para explicar. Trelease (2019) advierte que el exceso de interrupciones convierte el placer de la historia en un interrogatorio; la primera lectura debe dejar que el cuento produzca su propio efecto.
- Acoger brevemente las observaciones espontáneas (“¡mire, un cerdito en la pared!”) y continuar. Esas observaciones se retomarán en la Sesión 3.

Como señala Swartz (2011), “los alumnos que están en preescolar disfrutarán de escuchar libros que tienen rimas y patrones predecibles” (p.52); El libro de los cerdos usa justamente esta repetición (“Apúrate con..., querida/mamá”) que ayuda a que los niños y niñas anticipen y participen en la lectura. Arizpe y Styles (2002) recuerdan, además, que para quienes todavía no descifran el texto de manera autónoma, la imagen “tiene una función vital”, es la vía principal de comprensión, por lo que ninguna sesión debería avanzar rápido sobre las ilustraciones.

Después de la lectura

Para esta primera conversación se proponen las cuatro preguntas básicas del enfoque “Dime” (Chambers, 2007), en un lenguaje cercano a los niños y niñas. Chambers sugiere pedir primero respuestas cortas, como una palabra o una frase, y anotarlas todas antes de conversar sobre ellas.

- Díganme... ¿hubo algo que les gustó del cuento?
- ¿Hubo algo que no les gustó?
- ¿Hubo algo que los o las dejó pensando, algo raro, algo que no entendieron?
- ¿Se dieron cuenta de algo que se repite en el cuento? ¿Algo que aparece varias veces?

La cuarta pregunta, relacionada con los patrones evidenciados en el cuento, es relevante abordarla. Patrones como la frase repetida, los cerdos que aparecen por todas partes, la mamá que casi no tiene

rostro en las primeras páginas. Si los niños y niñas señalan alguno de ellos, se recomienda tenerlo en cuenta para la Sesión 3.

Regresar a las ideas iniciales

Después de realizar la lectura y generar la conversación alrededor de ella, resulta valioso volver a las hipótesis registradas antes de la lectura.

- Al comienzo dijimos que en su casa mamá hace... y papá hace... ¿Agregarían algo después de escuchar el cuento?
- ¿Cambiarían alguna de las ideas que anotamos?
- ¿Alguien había dicho que las tareas de la casa eran solo de las mujeres, o solo de los hombres? ¿Qué piensan ahora?

Sesión 2. Volver al texto

Antes de leer

Antes de releer, es necesario conversar sobre lo que los niños y las niñas recuerdan de la sesión anterior, tal como el título del cuento leído, los personajes, qué le pasó a la familia.

A su vez, también se pueden plantear preguntas y generar una conversación a partir de:

- En su casa, ¿quién cocina casi todos los días?
- ¿Alguna vez han visto a un papá lavar la ropa o cocinar?
- ¿Ustedes ayudan en algo en su casa? ¿En qué?

La relectura no es una repetición, volver a un texto conocido permite ir más hondo (Chambers, 2007) y, algo que se puede hacer, es que cada vez que un niño o niña afirme algo sobre el cuento, devolverles a las páginas con la pregunta “¿cómo lo sabes?, ¿dónde lo viste?”.

Durante la lectura

Se propone que esta segunda lectura se haga, principalmente, para detenerse de manera específica en algunos fragmentos y conversar sobre ellos. Así, en esta sesión se relea el cuento deteniéndose en tres momentos.

Fragmento 1. “Trabajo muy importante”, “escuela muy importante”



Cada mañana, antes de irse a su “muy importante trabajo” y a su “importantísima escuela”.

Cada mañana, el señor De la Cerda y sus hijos Juan y Simón le gritan a la mamá que se apure con el desayuno. El texto nunca dice qué hace la mamá; son las ilustraciones las que muestran que ella lava los platos, tiende las camas, pasa la aspiradora y además sale a trabajar.

- ¿Qué hacen el papá y los niños todas las mañanas? ¿Qué hace la mamá?
- El cuento dice que el trabajo del papá y la escuela de los niños son “muy importantes”. ¿Dice algo así de lo que hace la mamá?
- ¿Ustedes creen que lo que hace la mamá también es importante? ¿Por qué?
- En su casa, ¿a las tareas de todas las personas se les da la misma importancia?

Este fragmento condensa uno de los problemas que la secuencia quiere hacer visible, el trabajo remunerado se nombra y se valora, mientras el trabajo doméstico y de cuidado permanece invisible, aunque sostiene la vida familiar. La investigación con educadoras de primera infancia muestra que la asociación entre mujer y cuidado se aprende temprano y se reproduce incluso dentro de los espacios educativos, donde persiste la figura de la “madre cuidadora” (Rodríguez-Parra et al., 2024). Poner en palabras, con un cuento, que las tareas de la casa no tienen dueño es una forma concreta de intervenir a tiempo.

Fragmento 2. La nota: “Son unos cerdos”



Sobre la mesa, un sobre. Adentro, una hoja de papel: la mamá se ha ido.

- ¿Por qué se fue la mamá de la casa?
- ¿Qué querrá decir la nota que dejó?
- ¿Cómo creen que se sentía la mamá antes de irse?
- ¿Alguna vez se han cansado de hacer algo solos o solas muchas veces, sin que nadie los ayude? ¿Qué sintieron?

Fragmento 3. La familia se convierte en cerdos



Sin la mamá, tuvieron que preparar su comida: tardaron horas y les quedó horrible.

Sin la mamá, el señor De la Cerda y sus hijos no saben cocinar ni lavar. Comen de las latas, la casa se llena de mugre y, página a página, sus caras y sus manos se van volviendo de cerdo.

- ¿Qué pasó en la casa cuando la mamá no estaba?
- ¿Por qué el papá y los niños no sabían hacer las tareas de la casa?
- ¿Qué les fue pasando a sus caras? ¿Y a la casa? Busquemos en qué página empieza a cambiar todo.
- ¿Por qué creen que se convirtieron en cerdos de verdad?

Lo que le pasa a la mamá De la Cerda, no es una exageración de la ficción. En Colombia está documentado, y empieza desde la niñez. Según la Encuesta Nacional de Uso del Tiempo (ENUT) del DANE, entre los 10 y los 17 años, 8 de cada 10 niñas realizan trabajo doméstico o de cuidado no remunerado, frente a 6 de cada 10 niños (UNICEF Colombia, 2025); para 2024, por cada niño que hacía este tipo de trabajo había casi tres niñas haciéndolo, una brecha que en las zonas rurales llega a ser de hasta cinco niñas por cada niño (ANIF, 2025, con datos del DANE). Esta carga temprana también golpea la educación: en el país, 1,5 millones de niñas de 12 a 17 años realizan oficios del hogar, y cerca de 145.000 no estudian por dedicarse a ellos (DANE, Encuesta de Calidad de Vida -ECV- 2024). A su vez, la brecha no desaparece al crecer; las mujeres adultas dedican en promedio 7 horas y 35 minutos diarios al trabajo doméstico y de cuidado no remunerado, frente a 3 horas y 14 minutos de los hombres (DANE, ENUT 2024-2025).

No se trata de explicarles estas cifras a los niños y niñas, sino de tenerlas presentes como docentes al mediar la conversación.

Fuentes

<https://www.anif.com.co/comentarios-economicos-del-dia/trabajo-domestico-y-de-cuidado-no-remunerado-una-realidad-de-las-ninas-colombianas/>

<https://www.dane.gov.co/files/operaciones/ENUT/bol-ENUT-2024-2025.pdf>

<https://www.dane.gov.co/files/operaciones/ECV/bol-ECV-2024.pdf>

<https://www.unicef.org/colombia/historias/ninas-y-adolescentes-cuidadoras-en-desventaja>

Después de leer

Luego de leer el cuento y conversar sobre algunos fragmentos específicos, abordar algunas “preguntas especiales” según Chambers (2007):

- ¿Ustedes creen que pasaron muchos días sin que nadie ayudara a la mamá, o fue rápido?
- ¿Qué hacía la familia adentro de la casa? ¿Y qué hacían afuera, en el trabajo o en la escuela?
- ¿Cómo se sintió la mamá cuando nadie la ayudaba? ¿Por eso escribió la nota?
- ¿Ustedes creen que la mamá tenía razón en irse?

Sesión 3. Leer las ilustraciones

Antes de leer

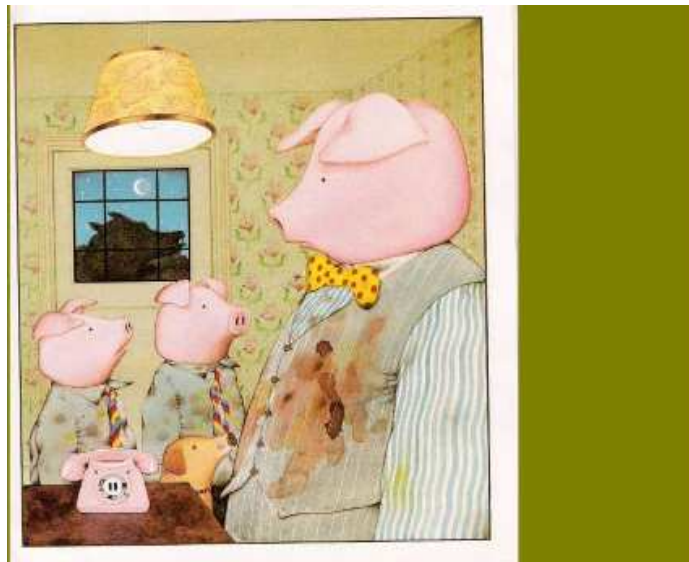
Antes de comenzar, conversar sobre la sesión anterior: ¿qué recuerdan del cuento? ¿qué le pasó a la familia De la Cerda? Luego de esto, decir a los niños y niñas que en esta sesión vamos a mirar el cuento de nuevo, pero esta vez fijándonos especialmente en las ilustraciones, para encontrar cosas que quizás no habíamos visto la primera vez.

Esta sesión se dedica por completo a mirar. Arizpe y Styles (2002) mostraron que los niños pequeños no solo “ven” las ilustraciones, las interrogan, vuelven a ellas, descubren detalles que a los adultos se les escapan y construyen con ellos hipótesis sobre el sentido del libro. En *El libro de los cerdos*, la casa se va llenando de cerdos escondidos en el papel de la pared, en las perillas de las puertas, en los botones, en los cuadros. Encontrarlos es aprender que las imágenes también se leen.

Durante la lectura

Se recomienda situar la atención en las ilustraciones del cuento. Así, se sugiere observar imágenes como las siguientes:

Imagen 1. Los cerdos escondidos

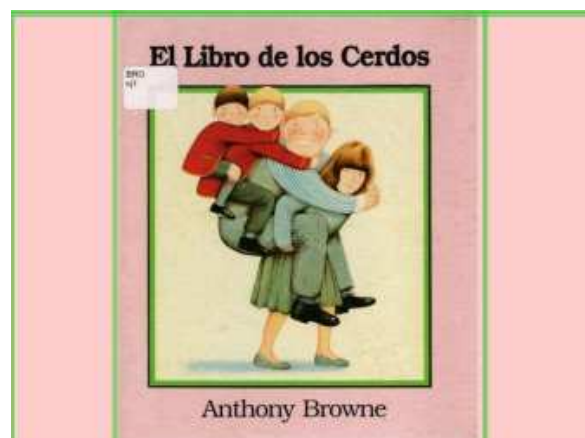


Detengámonos en esta página sin afán: ¿cuántos cerdos escondidos pueden encontrar?

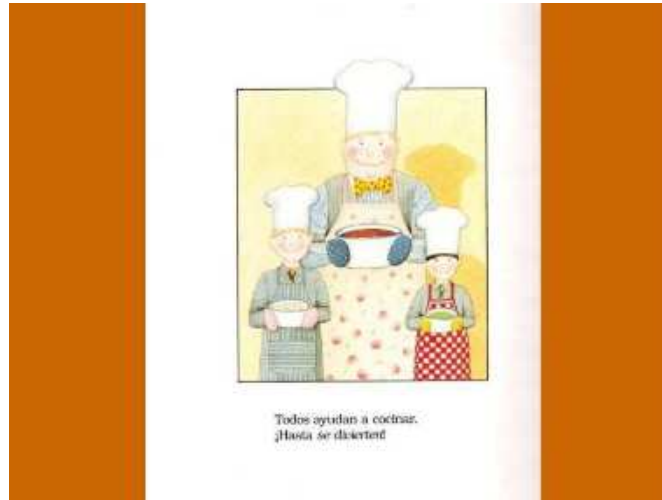
- ¿Qué objetos de esta imagen tienen forma de cerdo? Miren las paredes, las puertas, los cuadros.
- ¿Se habían dado cuenta de estos detalles en la primera lectura?

Imágenes 2 y 3. La portada y el final

Comparar la imagen de la portada con las últimas imágenes del cuento, poniéndolas a la vista al mismo tiempo si es posible.

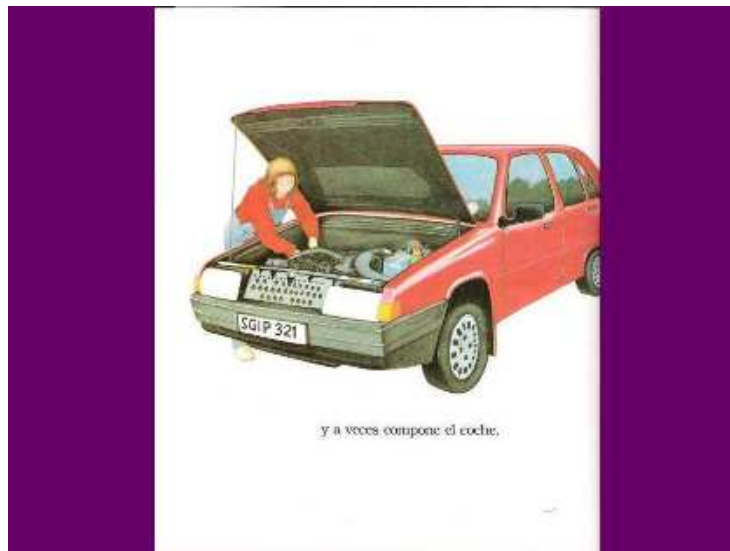


Portada de El libro de los cerdos, de Anthony Browne (Fondo de Cultura Económica, 1991).



Al final, todos ayudan a cocinar. ¡Hasta se divierten!

- En la portada, ¿cómo está la mamá? ¿Qué cara tiene? ¿Qué está cargando?
- En esta imagen, ¿qué está haciendo cada persona de la familia?
- ¿Qué cambió en la familia desde la portada hasta el final?
- ¿Cómo se ven ahora las caras, comparadas con cuando eran cerdos?



"Mamá también está feliz... y a veces compone el coche."

En la última página, la mamá aparece arreglando el carro, una labor que ninguna imagen le atribuía al comienzo, mientras el papá lava los platos y los niños tienden sus camas. El autor cierra el libro con una inversión de los roles esperados, donde los personajes femeninos terminan ocupando el lugar que se les negaba. No hace falta nombrar este cambio de rol con términos técnicos, basta con tener la imagen presente y darle todo el espacio si algún niño o niña la señala. Esta imagen, además, será el puente hacia la actividad de oficios de la Sesión 4.

Después de leer

Para cerrar, se pueden plantear unas preguntas cortas sobre lo visto en las ilustraciones.

- De todos los dibujos que miramos hoy, ¿cuál les gustó más? ¿Por qué justamente ese?
- ¿Hubo algún dibujo que les diera risa? ¿Alguno que les diera tristeza, susto o rabia?
- Si ustedes pudieran agregarle un dibujo a este cuento, ¿qué dibujarían? ¿En qué parte lo pondrían?

Sesión 4. De la casa De la Cerda a nuestra propia casa

Se plantean algunas preguntas que se pueden realizar a los niños y las niñas sobre los oficios que se realizan en casa:

- ¿Hay tareas de la casa que solo puedan hacer las mujeres? ¿Y tareas que solo puedan hacer los hombres? ¿Por qué piensan eso?
- ¿Quién puede cocinar? ¿Quién puede lavar? ¿Quién puede arreglar un carro? ¿Quién puede cuidar un bebé?

No se trata de conducir a los niños y niñas a la respuesta “correcta”, se trata de que ellos y ellas puedan opinar, expresar lo que piensan y escucharse entre sí. Chambers (2007) retoma del crítico Wayne C. Booth el término “coducción”, para nombrar esa forma de conversación en la que el grupo extrae cooperativamente lo que cada uno sabe y piensa, y llega a comprensiones que ningún lector habría alcanzado solo. La tarea de los maestros y maestras es sostener la conversación, no cerrarla.

Actividad central: ¿Quién puede hacer este oficio?

Propósito. La conversación sobre el cuento se ha movido dentro de la casa con interrogantes sobre quién cocina, quién lava, quién repara el carro. Esta actividad amplía la pregunta hacia el mundo de los oficios y las profesiones, para que los niños y las niñas constaten con sus propios ojos que un mismo trabajo puede ser ejercido por una mujer o por un hombre. Intervenir aquí, en el nivel de transición, tiene un sentido pedagógico preciso y es que, en la primera infancia, cuando se consolidan las primeras representaciones sobre qué trabajos “son de hombres” y cuáles “son de mujeres”, la escuela puede ampliar o estrechar ese repertorio según las imágenes y experiencias que ofrezca (Rodríguez-Parra et al., 2024).

Material: Fichas de oficios

Un juego de fichas o tarjetas en las que cada oficio aparece dos veces, una ejercido por una mujer y otra por un hombre, como en el material de referencia:



Nota: El set completo de fichas de oficios, tanto a blanco y negro, como a color, se encuentra en un documento anexo a esta secuencia.

Se sugieren entre ocho y doce parejas, por ejemplo:

- Mecánica / mecánico, reparando un carro (conecta directamente con la última imagen del cuento).
- Cocinera o chef / cocinero o chef.
- Mujer policía / hombre policía; bombera / bombero.
- Enfermera / enfermero; médica / médico.
- Conductora / conductor de bus o de camión.
- Constructora / constructor; agricultora / agricultor.
- Maestra / maestro; persona que cuida bebés: cuidadora / cuidador.

Desarrollo

Momento 1. Nombrar el oficio.

Mostrar las fichas de una en una, sin decir el nombre del trabajo y preguntar:

- ¿Qué está haciendo esta persona?, ¿cómo se llama este oficio?, ¿dónde han visto a alguien haciéndolo?

Los niños y niñas nombran el oficio antes de fijarse en quién lo ejerce.

Momento 2. Conversar y argumentar.

Para cada pareja:

- ¿Este trabajo lo puede hacer una mujer?, ¿lo puede hacer un hombre?, ¿cómo lo saben?, ¿conocen a alguien que lo haga?

Si aparece una respuesta estereotipada (“las mujeres no pueden ser mecánicas”), no se contradice de frente, sino que se devuelve la pregunta a los niños y niñas (“¿qué piensan los demás?”), se muestra la ficha correspondiente y, si es posible, se comparte un ejemplo real y cercano. La ficha no discute, solo muestra.

Momento 3. Juego de memoria de oficios.

Las mismas fichas se convierten ahora en un juego de memoria, adaptado del juego de profesiones propuesto por VVOB y FAWA (2019). La idea es que las parejas no se forman por género, sino por oficio. Para ganar, un niño o niña tiene que emparejar a la mecánica con el mecánico. El juego, sin necesidad de discurso, obliga a mirar el trabajo y no a quien lo ejerce.

Preparación del juego

- Imprimir o calcar las fichas por duplicado, de modo que cada oficio tenga su versión femenina y su versión masculina. Los niños y las niñas pueden colorearlas como parte de la actividad.
- Plastificar las fichas o forrarlas con cinta transparente, para que resistan el uso repetido.
- Recortarlas del mismo tamaño y verificar que el reverso de todas sea idéntico, para que no se reconozcan por detrás.

El material original propone doce parejas (veinticuatro fichas). Para Transición conviene empezar con seis parejas —doce fichas— e ir aumentando a medida que el grupo domina el juego.

Cómo se juega

- Se juega en grupos pequeños, idealmente de cuatro estudiantes o menos, para que la espera entre turnos sea corta. Las primeras partidas las acompaña la maestra o el maestro; después el grupo puede jugar solo.
- Se colocan todas las fichas boca abajo sobre la mesa, organizadas en filas.
- El primer niño o la primera niña voltea una ficha, sin cambiarla de lugar, y dice en voz alta qué oficio ve (“una bombera”). Luego voltea una segunda ficha y también la nombra.
- Si las dos fichas muestran el mismo oficio —una bombera y un bombero—, hacen pareja. El niño o la niña se las queda y vuelve a jugar. Si muestran oficios distintos, las voltea de nuevo boca abajo, en el mismo lugar, y pasa el turno.
- Nombrar el oficio en voz alta no es un adorno, es lo que permite a los demás recordar dónde está cada ficha y, de paso, practicar el vocabulario de los oficios en sus dos formas.
- El juego termina cuando no quedan fichas sobre la mesa. Cada quien cuenta sus parejas.

Una variante cooperativa. En lugar de competir, el grupo juega contra el reloj o simplemente intenta destapar todas las parejas entre todos, celebrando cada acierto como logro colectivo.

Qué observar mientras juegan

- ¿Nombran los oficios en femenino y en masculino con naturalidad, o dudan al decir "la mecánica"?
- ¿Alguien intenta emparejar por género (dos mujeres) en lugar de por oficio? Es un momento excelente para devolver la pregunta al grupo, sin corregir de frente.
- ¿Aparecen comentarios espontáneos sobre quién puede hacer qué? Conviene anotarlos, ya que son evidencia valiosa para el seguimiento.

Otras formas de usar las mismas fichas

- Pegar las fichas en clips doblados o en palitos y convertirlas en títeres para jugar a los oficios.
- Dibujar sobre una tela o un pliego un pequeño pueblo con calles y casas de cartón, y hacer que los títeres de oficios trabajen y se muevan allí. El juego simbólico permite a los niños y las niñas ensayar roles que quizá no han visto en su entorno y, además, cobra sentido al dejar que cada niño o niña decida libremente quién "vive" o "trabaja" en cada lugar.

Momento 4. Volver al cuento.

Cerrar retomando las imágenes finales. En la casa De la Cerda, la mamá terminó arreglando el carro y el papá lavando los platos. Así como las tareas de la casa, los oficios de afuera tampoco tienen dueño, los puede ejercer cualquier persona que aprenda a hacerlos.

Extensiones posibles

- Invitar al aula a una persona de la comunidad cuyo oficio rompa el estereotipo (una mecánica, un enfermero, una conductora, un cocinero) para que cuente qué hace y cómo lo aprendió.
- Convertir las fichas en juego permanente del aula. Memoria o lotería de oficios, donde la pareja se forma por trabajo y no por género.
- Enriquecer el rincón de juego de roles con elementos de varios oficios (cascos, ollas, estetoscopios, herramientas de juguete) disponibles para todos, observando sin intervenir de inmediato quién elige qué.
- Dibujar "lo que quiero ser cuando sea grande" antes y después de la actividad, y comparar los dibujos con los niños y niñas, preguntando "¿aparecieron oficios nuevos?"

Una precaución importante. Es probable que en muchos hogares del grupo la distribución de tareas se parezca a la del comienzo del cuento. La actividad no busca señalar a las familias ni enseñar que hay casas que "están mal", busca ampliar lo posible, no juzgar lo existente. Por eso las preguntas se formulan siempre en términos de quién puede ("¿quién puede cocinar?, ¿quién puede arreglar?") y no de quién debe.

Como cierre de la secuencia, cada niño o niña arma un pequeño acuerdo de tareas para llevar a casa, dibujando o recortando imágenes de tareas del hogar (cocinar, barrer, lavar la ropa, tender la cama, sacar la basura), sin asignar ninguna a un género en particular.

Preguntas para orientar el ejercicio:

- ¿Qué tareas hay en una casa?
- ¿Quiénes de la familia pueden hacer cada una?
- ¿Cómo nos organizamos para que nadie tenga que hacerlo todo solo, como le pasaba a la mamá De la Cerda?

El acuerdo se lleva a casa para compartirlo con la familia. Unos días después puede retomarse en el aula con preguntas como: ¿qué pasó?, ¿alguien de la casa hizo una tarea nueva?

Seguimiento al desarrollo y los aprendizajes

Esta secuencia, al estar hecha de conversaciones, ofrece un material especial para hacer seguimiento al aprendizaje de los niños y las niñas durante su implementación. Lo que ellos y ellas dicen, preguntan, señalan en las imágenes y proponen es, en sí mismo, evidencia de aprendizaje.

¿Qué observar? De los DBA a indicios concretos

La siguiente tabla traduce los Derechos Básicos de Aprendizaje que moviliza la secuencia, en señales observables durante las sesiones. No es una lista de chequeo para marcar “sí/no”, sino una guía para saber en qué fijar la mirada.

Derecho Básico de Aprendizaje (Transición)	¿En qué se puede observar durante la secuencia?
Establece relaciones e interpreta imágenes, letras, objetos y personajes (DBA 9).	-Señala los cerdos escondidos en las ilustraciones. -Relaciona la portada con el final. -Explica lo que muestra una imagen, aunque no lo diga el texto.
Expresa y representa lo que observa, siente, piensa e imagina (DBA 7).	-Cuenta qué le gustó o le pareció raro del cuento. -Dibuja su acuerdo de tareas. -Representa oficios en el juego de roles.
Reconoce que es parte de una familia, una comunidad y un territorio (DBA 4).	-Habla de quién hace qué en su propia casa. -Compara su familia con la del cuento sin que se le pida.
Participa en la construcción colectiva de acuerdos (DBA 5).	-Propone cómo repartir las tareas para que nadie las haga solo. -Aporta ideas al acuerdo familiar de tareas.
Demuestra consideración y respeto al relacionarse con otros (DBA 6).	-Escucha a sus compañeros sin interrumpir. -Acepta que otro piense distinto. -Cambia de opinión al oír un argumento.

Nota. Un mismo momento suele dar cuenta de varios DBA a la vez. Cuando un niño dice “en mi casa mi abuela cocina, pero mi tío también debería hacerlo” está, al tiempo, interpretando su realidad familiar (DBA 4) y comunicando su pensamiento (DBA 7). No hace falta forzar la correspondencia uno a uno.

El desarrollo y el aprendizaje no ocurren de forma lineal ni igual para todos los niños y niñas (Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2013, citada en MEN, 2014). Por eso, el seguimiento a esta secuencia no busca ubicar a cada niño o niña en un nivel, sino documentar su proceso. Algunas sugerencias para observar y registrar durante las cuatro sesiones:

- Llevar el registro en el Observador de cada niño y niña (MEN, 2014), anotando frases textuales de las conversaciones, más que una valoración general de si participó o no.
- Guardar en una carpeta individual los dibujos que se producen en la secuencia (la hipótesis sobre la portada, el dibujo tras la Sesión 1, el acuerdo de tareas de la Sesión 4), para comparar cómo cambia o se sostiene la idea de cada niño o niña.
- Prestar atención a tres procesos, sin convertirlos en una escala. Cómo interpreta las imágenes (¿solo mira, o interroga y descubre detalles por sí mismo?); cómo se posiciona frente a que los oficios no tienen género (¿repite, duda, o argumenta con ejemplos propios?); cómo participa en la conversación (¿opina si se le invita, o toma la palabra por iniciativa?).
- Registrar también las resistencias, no solo los acuerdos. Si algún niño o niña insiste en que "las mujeres no pueden ser mecánicas", esa idea es parte valiosa del seguimiento.

El silencio de un niño o una niña no es ausencia de aprendizaje. Algunos comprenden profundamente y hablan poco, mientras que otros hablan mucho y comprenden a medias. Por eso conviene cruzar lo que se oye en la conversación con lo que se ve en los dibujos y en el juego, y nunca decidir el avance de un niño o una niña a partir de un solo momento. El seguimiento describe procesos, no emite veredictos.

////////////////////////////////////

Bibliografía

Arizpe, E. y Styles, M. (2002). ¿Cómo se lee una imagen? El desarrollo de la capacidad visual y la lectura mediante libros ilustrados. *Lectura y Vida*, 23(1), 20-29.

Asociación Nacional de Instituciones Financieras (ANIF). (2025). *Trabajo doméstico y de cuidado no remunerado: una realidad de las niñas colombianas*. <https://www.anif.com.co/comentarios-economicos-del-dia/trabajo-domestico-y-de-cuidado-no-remunerado-una-realidad-de-las-ninas-colombianas/>

Browne, A. (1991). *El libro de los cerdos* (C. Esteva, trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original: *Piggybook*, Julia MacRae Books, 1986).

Chambers, A. (2007). *Dime: Los niños, la lectura y la conversación* (A. Tamarit Amieva, trad.). Fondo de Cultura Económica.

Comisión Intersectorial de Primera Infancia. (2013). *Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Bogotá: Presidencia de la República de Colombia.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2025a). *Encuesta Nacional de Calidad de Vida (ECV) 2024: Boletín técnico*. <https://www.dane.gov.co/files/operaciones/ECV/bol-ECV-2024.pdf>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2025b). *Encuesta Nacional de Uso del Tiempo (ENUT) 2024-2025: Boletín técnico*. <https://www.dane.gov.co/files/operaciones/ENUT/bol-ENUT-2024-2025.pdf>

Layne, S. L. (2015). *In defense of read-aloud: Sustaining best practice*. Stenhouse Publishers.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial* (Documento n.º 25, Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral).

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje: Transición*.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar*.

Ministerio de Educación Nacional. (2025). *Ampliación y armonización curricular: Aportes para la conversación curricular y pedagógica en el inicio de la trayectoria educativa*.

Ministerio de Educación Nacional. (2026). *Lineamientos Curriculares para la Formación Integral en Educación Inicial, Básica y Media. Un viaje curricular: rutas para la transformación del ser y el saber*.

Rodríguez-Parra, M., Guerra-Zamora, P., Contreras-Contreras, J. y Uribe-Sepúlveda, P. (2024). Educación en género en Primera Infancia: representaciones y abordaje pedagógico de educadoras chilenas. *Revista Colombiana de Educación* (92), 72-94.

Swartz, S. L. (2011). *Cada niño un lector: Estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir*. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Trelease, J. y Giorgis, C. (2019). *Jim Trelease's Read-Aloud Handbook* (8.ª ed.). Penguin Books.

UNICEF Colombia. (2025). *Niñas y adolescentes: cuidadoras en desventaja*. <https://www.unicef.org/colombia/historias/ninas-y-adolescentes-cuidadoras-en-desventaja>

VVOB y FAW. (2019). *Gender-Responsive Pedagogy in Early Childhood Education: A Toolkit*. VVOB / Forum for African Women Educationalists.

////////////////////////////////////