

LA LITERATURA: UNA EXPERIENCIA ESTÉTICA GENERADORA DEL
PROCESO DE LECTURA Y ESCRITURA EN PREESCOLAR

MARY LUZ ACERO

Tesis para optar por el título de Magister en Educación,
línea de investigación en Lenguajes y Literaturas

DIRIGIDO POR
FABIO JURADO VALENCIA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ, 2013

FORMATO ÚNICO PARA ENTREGA DE LOS TRABAJOS DE GRADO

TÍTULO EN ESPAÑOL:

LA LITERATURA: UNA EXPERIENCIA ESTÉTICA GENERADORA DEL PROCESO DE LECTURA Y ESCRITURA EN PREESCOLAR

TÍTULO EN INGLÉS:

LITERATURE: THE AESTHETIC EXPERIENCE GENERATES READING AND WRITING PROCESS IN PRESCHOOL

RESUMEN EN ESPAÑOL:

La literatura como experiencia estética es una reflexión sobre el encuentro del niño con el texto literario en un momento mágico, emocionante e individual. En este encuentro las relaciones entre los textos favorecen la interpretación y la construcción de la escritura. También es un llamado a reconocer el aula de clase como un espacio para disfrutar de la lectura de textos literarios y a identificar al niño como interlocutor y eje central del aprendizaje. En este trabajo se muestra la importancia de la lectura de textos literarios y la necesidad de brindar espacios de interpretación en el aula como prioridad del docente para facilitar el proceso de lectura y la construcción de la escritura. Y sobre todo, reconocer el derecho a que los niños disfruten y se diviertan con la obra literaria.

TRADUCCIÓN DEL RESUMEN AL INGLÉS:

Literature as an aesthetic experience is a reflection of the child's encounter with the literary text in a magical, exciting and individual moment. At this meeting the intertextuality helps the interpretation process and generates the reading and writing skills. It is also a way to recognize the classroom as a space to enjoy literary texts and the child as central in the process of reading. And the individual experiences and particular cultural conditions as a way to reach the text's meaning.

Considering the aesthetics of reception, the pleasure of reading literature and intertextuality, it shows the importance of reading literary texts and the importance to provide a place to the interpretation in the classroom and the teacher like a facilitator the reading process and the construction of writing skills. And also the right for children to enjoy and have fun with the literature.

DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL:

Literatura, intertextualidad, estética de la recepción, lectura, escritura, escuela, preescolar.

TRADUCCIÓN AL INGLÉS DE LOS DESCRIPTORES:

Literature, intertextuality, aesthetics of reception, reading, writing, school, preschool.

FIRMA DEL DIRECTOR: _____

Nombre(s) completo(s) del (los) autor(es) y (Año de nacimiento):

MARY LUZ ACERO, 1968

INDICE

INTRODUCCIÓN	5
1. CAPITULO I: HACIA LA LECTURA DE LITERATURA	7
1.1. EXPERIENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA	7
1.2. EL NIÑO DE PREEESCOLAR.....	13
1.3. LITERATURA COMO EXPRESIÓN	15
1.4. EXPERIENCIA ESTÉTICA.....	17
1.5. EL TEXTO EN EL AULA	20
1.6. CÓMO SE LEE DESDE LA EXPERIENCIA ESTÉTICA.....	22
1.7. INTERTEXTUALIDAD Y LECTURA	24
1.8. CONSTRUCCIÓN DE LA ESCRITURA EN TRANSICIÓN	27
2. CAPÍTULO II: EXPERIENCIA EN EL AULA	34
2.1. RECOLECCIÓN DE DATOS	36
2.2. INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA EL ANÁLISIS DE LOS DATOS	39
2.3. VIAJANDO.....	44
2.3.1. PRIMERA ESTACIÓN: RUMBO AL CASTILLO	53
2.3.2. SEGUNDA ESTACIÓN: DON QUIJOTE Y EL CHAPULÍN.....	55
2.3.3. TERCERA ESTACIÓN: MI QUIJOTESCA VIDA	58
3. CAPITULO III: ¿Y QUÉ HACER CON LA POESIA EN EL GRADO ESCOLAR DE TRANSICIÓN?	69
CONCLUSIONES	77
ANEXO	79
BIBLIOGRAFÍA	80

INTRODUCCIÓN

Generalmente, la literatura en el aula de clase se utiliza como herramienta para enseñar valores, como premio por el buen comportamiento, porque se tiene una hora libre, o como uso correcto del lenguaje. Pero poco se trabaja como experiencia estética que posibilita que el niño sienta placer, al interpretar y al recrearla obra. Se niega la posibilidad de la literatura como expresión de un lector reflexivo que toma posición ante lo que lee.

Se olvida que la literatura permite viajar a mundos desconocidos dentro y fuera de nosotros, que es un espacio en el que tienen lugar sentimientos de alegría, tristeza y llanto. La lectura de textos literarios es una experiencia irrepetible, extraordinaria, un suceso único e individual que se percibe en la mente y las emociones del lector. Cuando se posibilita a través de la poiesis el lector experimenta el placer al recrear la obra leída, en la aisthesis siente el placer al recibir el texto y en la catarsis vive el placer de las emociones propias provocadas por el texto, y de esta forma puede expresar su modo de ver y sentir el mundo.

Tampoco se tiene en cuenta el capital cultural con el que cuenta el niño, pues se considera que sus conocimientos previos no ocupan un lugar en su aprendizaje no existen y, por lo tanto, se interpreta la obra desde el punto de vista del adulto. Se le exige una forma convencional de dar cuenta de la lectura, sin permitirle libertad y creación. Se olvida que el niño es un ser social que se construye a través de las relaciones con los otros, que ha construido conocimiento valioso durante su vida y su experiencia personal y es desde allí, que interactúa con el texto, lo reconstruye y le da significado.

Partiendo de esta realidad, se propone abordar la lectura de literatura desde la dimensión estética, es decir, posibilitar en el niño el placer por el texto, al recibirlo, al

interpretarlo y crearlo nuevamente desde su experiencia. Todo esto a través de un proceso intertextual, que implica la interpretación del texto y la producción de significado; los significados facilitan al niño establecer relaciones de un texto leído con otros textos, y crear otros múltiples significados.

Además se aborda la lectura como potenciadora en el proceso de construcción del código escrito, dado que interpretar el texto literario le da la posibilidad al niño de construir significados para representar su mundo y expresar sus sentimientos, pensamientos y necesidades, a través del dibujo como primera forma de manifestación de la escritura, y posteriormente a través de combinaciones de grafías.

Vivir la literatura en el aula como experiencia estética permite: 1) Observar y analizar el proceso de recepción del texto estético en los niños de preescolar, 2) Identificar cómo se manifiesta la competencia lectora y escritora en los niños de 5 a 6 años, 3) Puntualizar cómo se afianza la lectura crítica a través de los textos literarios narrativos, líricos y dramáticos y 4) Proponer algunas orientaciones para encaminar una propuesta pedagógica acerca del uso del texto literario en el grado de Transición.

Para abordar dichos aspectos se tuvieron en cuenta los planteamientos de Gardner y Piaget que nos permiten conocer las características de los niños, su forma de aprender la música, el dibujo y la literatura. Se aborda la propuesta de Jauss sobre la estética de la recepción, la forma de recibir el texto literario, de interpretarlo y realizar una nueva creación; Jauss muestra la relación texto, lector y contexto. También Pennac y Rey exponen la importancia de trabajar la literatura desde el placer. El proceso de interpretación se aborda desde Rosenblat y Ricoeur, donde el lector por medio de la interpretación construye múltiples significados y, a través de la escritura, le da sentido. Para finalizar, se muestra el proceso de construcción de la escritura en el preescolar desde las perspectivas de Vigotsky y Ferreiro.

CAPITULO I:

HACIA LA LECTURA DE LITERATURA

1.1. EXPERIENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA

A continuación se presenta como estado del arte una revisión de cinco trabajos realizados en educación preescolar; cuatro de ellos muestran propuestas para la adquisición de la lectura y la construcción de la escritura, teniendo en cuenta las experiencias de los niños, su entorno, gustos y necesidades, a través de diversos ejercicios motrices, el juego y la práctica de habilidades artísticas como la música, la pintura y la dramatización. El último, aborda la construcción de la escritura y la lectura mediante una serie de actividades motrices, sociales y cognitivas que utiliza como estrategia didáctica el uso de los cuentos infantiles.

En primer lugar, está *La lectura y escritura en el preescolar* (2010), elaborado por García B., Godos C. y otros, de la Universidad Euro Hispanoamérica de México, de la Maestría en Administración y Gestión de Instituciones Educativas. Plantean que el enfoque actual de la lectura y la escritura tiene en cuenta solo aspectos psicomotrices. Exponen el proceso alfabetizador como un conjunto de actividades implementadas sistemáticamente a lo largo de la escolarización.

Las autoras, sin embargo, proponen las siguientes actividades:

- ¿Lobo estás ahí? A partir de un texto con canciones o poemas que conocen los niños, observan la escritura de palabras e identificar cuáles se repiten.
- ¿Dónde dice? Al buscar y localizar el título de un texto los niños tienen oportunidad de coordinar y confrontar información propia y de otros para argumentar lo que ahí dice y relacionar la información gráfica con la escrita.

- Instrucciones divertidas. Al reconstruir algunas de las actividades cotidianas, los niños fortalecen sus capacidades de escuchar, explicar, escribir y seguir instrucciones.
- ¿Qué pasaría si...? Al modificar la historia de un cuento, los niños tienen la oportunidad de expresar, interpretar y representar una historia, incorporando sus propias ideas.
- El trabajo con el nombre propio. Les permite identificar la escritura de su nombre, establecer la relación entre la letra inicial de su nombre con la de sus compañeros, con otras palabras y observan la escritura al hacer comparaciones.
- El libro del mes. Recomendar un libro: los niños utilizan la escritura con una intención, usan algunas características de este tipo de textos, intercambian opiniones, y escriben sus ideas a través del dictado a la docente.

Finalmente, cabe resaltar la importancia que le conceden a los conocimientos con que llega el niño al aula de clase y el contexto donde se desenvuelve. También llaman la atención sobre la escritura pues consideran que a mayor contacto con el símbolo escrito, se facilita el proceso de adquisición de la lectura y la escritura en el niño.

En segundo lugar, se muestra el trabajo de Araque Ángel y otras, que tiene como título *Estrategias pedagógicas y recreativas para el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en los niños de transición de la Fundación Carla Cristina* (2008), de la Fundación Universitaria Católica del Norte de Medellín. Plantean como objetivo el desarrollo de habilidades de la lengua oral y escrita por medio de la ejecución de lenguajes expresivos. Además, proponen estrategias y situaciones de trabajo que permitan al niño familiarizarse con el mundo de la lectura y la escritura por medio de la implementación de actividades lúdicas y recreativas y situaciones innovadoras que propician un acercamiento divertido a la lectoescritura.

Proponen dos etapas en la enseñanza de la lectura. La primera, denominada “aprender a aprender”, comprende el periodo de “aprestamiento” en el cual el niño preescolar se

prepara para la lectura; el uso correcto del lápiz, la orientación izquierda-derecha, la discriminación auditiva y visual de palabras y sonidos similares. En la segunda etapa “aprender a leer”, el niño logra reconocer las palabras y se enfrenta al texto a través de la instrucción sistemática en las relaciones sonido-letra. Al respecto, es necesario plantear que este proceso incluye actividades artísticas como pintura, dibujo y modelado, y en ningún caso como ejercicios motrices repetitivos.

Las autoras muestran quince talleres didácticos donde la principal herramienta es el juego. En estos talleres se desarrollan actividades como: motricidad fina, construcción de historias y recetas desde su saber, dramatizaciones, elaboración de instrumentos musicales, interpretación de mimos, lectura de imágenes, ejercicios de pintura y actividades orientadas hacia destrezas manuales, para fortalecer la lectura y la escritura a través de la creatividad y la imaginación. Concluyen que los niños construyen significados y sentidos con base en sus vivencias, por ello proponen actividades que favorecen las relaciones con el otro, el desarrollo cognitivo, la expresión oral y escrita.

En tercer lugar, destacamos la experiencia pedagógica de Briceño y Niño, del Colegio Distrital Alfonso Reyes Echandía, Flórez Romero y Bermúdez Jaimes, de la Universidad Nacional de Colombia: *Conozcamos El mundo de Willy: una propuesta para favorecer el desarrollo de los procesos de lectura y escritura de los niños y las niñas del nivel preescolar a través de estrategias didácticas basadas en el uso de los cuentos infantiles* (2008), publicada por El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, en el libro *La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela. Experiencias innovadoras en Bogotá*.

El propósito de esta investigación fue determinar el desarrollo de los procesos de lectura y escritura al utilizar como estrategia didáctica el uso de los cuentos infantiles. Se utilizaron estrategias como el alfabetismo emergente, que posibilitó el conocimiento de las letras, la comparación de palabras, la identificación del código fonético y el acercamiento a los cuentos infantiles de Willy a través de la lectura compartida. Los

resultados mostraron que los niños a través de los cuentos infantiles mejoran en su competencia lectora, producen textos con sus propios sistemas de escritura y amplían sus habilidades comunicativas para participar en la lectura compartida de textos, con significado para ellos.

Este trabajo propone hacer uso de la serie de Cuentos infantiles de Willy, creados por Anthony Browne, y otros textos sencillos e imágenes elaboradas, construyendo una narración que da acceso a la lectura y escritura en el preescolar. Retomaron las investigaciones de Ferreiro E. y Teberosky A. (2003) en la construcción del sistema de escritura, en las que se describen los caminos que los niños van construyendo para descubrir las claves del sistema alfabético de escritura e interiorizando la lógica que las articula. En este proceso establecieron cuatro niveles de conceptualización: Nivel presilábico, nivel silábico, nivel silábico–alfabético y nivel alfabético.

Los niños avanzan en los procesos de escritura pasando por los cuatro niveles que proponen Ferreiro y Teberosky, y en este proceso los cuentos infantiles (textos narrativos) se utilizan como una herramienta didáctica que genera interés, fomenta la creatividad, contribuye al enriquecimiento del lenguaje, a la creación de valores, desarrolla el razonamiento y posibilita el enriquecimiento del lenguaje.

Las autoras proponen una implementación que consta de tres fases:

Fase I - Caracterización. A través de actividades de expresión gráfica y escrita sobre situaciones cotidianas se identificaron los conocimientos de los niños y las niñas alrededor de la lectura y la escritura; asimismo, se observaron y reconocieron sus costumbres, creencias, valores e historias personales.

Fase II - Conozcamos a Willy. En esta fase se implementó el modelo de actividades introductorias y de lecturas compartidas planteadas en el alfabetismo emergente, que permitieron a los niños conocer los cuentos de Willy. Estas actividades fueron: Lectura

espontánea (exploración con libre elección del material de lectura, lectura de imágenes, lectura de una historia para que la narren nuevamente con sus propias palabras) y lectura compartida (selección libre del cuento, exploración previa del cuento y lectura en voz alta).

Fase III – Por producción textual se entendió a todas aquellas construcciones orales, gráficas y escritas que los niños hicieron alrededor de Willy, teniendo como punto de partida su propio proceso de escritura, lectura y el desarrollo de la expresión oral. Las autoras concluyen que el contacto con los cuentos infantiles no garantiza la comprensión de la lectura por sí misma; se requiere la interacción entre los niños y la lengua escrita como objeto de conocimiento, con la mediación del docente.

En cuarto lugar, ubicamos el trabajo de Ospina, de la Universidad Pedagógica Nacional, *“El niño y su medio, una alternativa para el aprendizaje de la lectoescritura”* (1987). Tres aspectos destaca la autora para construir el proceso de lectura-escritura en el niño, a quien concibe como constructor de su conocimiento. El primero, la relación maestro-alumno-padre con el medio social y los conocimientos; el segundo, es la teoría constructivista de Piaget, a través de las investigaciones de Emilia Ferreiro; y el tercero, la parte afectiva. Plantea la influencia de la labor pedagógica y la complejidad del proceso de aprendizaje: desarrollo biológico (diferencias individuales), medio ambiente socio cultural, motivaciones, etc.

Ospina clasifica la lectura-escritura en dos vertientes: un método de prevención y solución de problemas, y otro que establece una lista de condiciones llamadas “madurez para la lectura-escritura”. Cierra estableciendo una lista de aptitudes y capacidades necesarias para la lectura-escritura: factores fisiológicos (crecimiento, predominio cerebral, lateralidad, consideraciones neurológicas, visión, audición, estado y funcionamiento de los órganos del habla), ambientales, emocionales e intelectuales.

En quinto lugar, cabe destacar el trabajo de Cardozo y Torres, *“El aprendizaje de la lectura y la escritura en el preescolar, una experiencia de intervención en el nivel de*

transición del Colegio Mercedes de Calahorra”, de la Universidad Pedagógica Nacional (2001); la autora plantea la adquisición de la lengua escrita, desarrollada de manera significativa tanto desde las expectativas y necesidades de los niños como de la institución. A raíz de las necesidades observadas, las autoras proponen una forma de trabajo para facilitar y construir procesos cognitivos, que permitan el desarrollo de la lectura y la escritura. Le dan importancia a las experiencias significativas de los niños. Es decir, de acuerdo con sus intereses, permiten que sean los niños quienes propongan actividades en las que esté presente la escritura. Asimismo, aprovechan las actividades dentro y fuera del aula para posibilitar la lectura y la escritura como instrumento de conocimiento. Involucran a los docentes en el proceso, para que adopten otra forma de trabajo e invitan a los padres para que participen con sus hijos en esta etapa.

Cierran con tres actividades: el *registro de la fecha*, en la cual observaron los conocimientos previos, los rasgos de la escritura convencional y las grafías; la *escritura del nombre*, en la que analizaron el conocimiento sobre la escritura, el reconocimiento de su nombre y la importancia de escribirlo en cada trabajo que realicen, apoyados por láminas del alfabeto en mayúsculas y minúsculas ubicadas en el salón. Los niños escribieron las listas de nombres de sus amigos y de esta forma se acercaron a la lectura y escritura convencional. Finalmente con la actividad de *la transcripción*, los niños fueron relacionando el sonido del nombre del objeto con la escritura del mismo, con objetos de su entorno e interés, como lonchera, útiles, juguetes, etc. También escribieron recetas, tarjetas, entre otros recursos.

De los cinco trabajos revisados, en el de Araque y otras se observó el contacto con la literatura de manera incipiente, pues utilizan la lectura de cuentos dentro de las actividades lúdicas sólo con el propósito de volver a narrar el cuento por parte de los niños, o como ayuda para narrar el cuento a través de láminas. Por otro lado, el de Briceño, Flórez y otras, utiliza el cuento como estrategia didáctica para desarrollar el proceso de lectura y escritura a través de la lectura compartida y la lectura en voz alta. Sin embargo, aunque utilizan el texto literario no lo trabajan desde la dimensión

estética, pues la posibilidad del disfrute, goce y placer y el encontrarse así mismo durante el proceso de interpretación no es objeto de análisis. Tampoco se observa un trabajo con la intertextualidad como camino para vincular los conocimientos previos y el contexto sociocultural.

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace necesario el uso del texto literario en el aula de clase como experiencia estética, donde la intertextualidad sea un camino para la interpretación y ésta facilite el proceso de lectura y la construcción de la escritura; es aquí donde nace este trabajo.

1.2. EL NIÑO DE PREEESCOLAR

Los niños de preescolar, específicamente los de transición, de 5 a 6 años, con los cuales se realizó el proyecto, presentan características específicas de desarrollo que es necesario exponer con el propósito de ubicar al lector y explicar claramente la pertinencia de las actividades propuestas más adelante. Para esto, se abordan a continuación los postulados de Howard Gardner(1997)sobre el arte. Este autor se interesó en mostrar los procesos de la creatividad humana, específicamente en las artes; destaca la importancia de explorar el dominio artístico en relación con el lenguaje, estudia la producción y dominio desde varias miradas: el dibujo, la música y la literatura.

Para Gardner los niños, en sus dos primeros años de vida, se apropian del mundo social a través de sus encuentros reales con objetos y personas. De los dos a los siete años conocen los símbolos de su cultura, se apropian de su mundo próximo, se expresan a través de diversas formas simbólicas y se pueden comunicar con intensidad. En este último período el aprendizaje es rápido; cuando entran a la escuela, pueden utilizar símbolos con fluidez y propiedad.

Las habilidades artísticas más cercanas a los niños, según Gardner, se desarrollan a partir de la música, la literatura y el dibujo. En la música, las canciones iniciales que ellos entonan en sus primeros años, fortalecen las prácticas melódicas, armónicas y rítmicas. A los cinco años, pueden entonar correctamente una tonada y distinguir las diversas interpretaciones de una canción.

En la literatura, elaboran metáforas y símiles, sobre todo en sus juegos simbólicos. Así, dice Gardner que

Lo que hace tan fascinante el estudio del lenguaje metafórico, sin embargo, es que cuando se observan las clases de metáforas que producen los niños resulta evidente que éstas no van mejorando con la edad. En efecto, el examen atento de las figuras retóricas producidas por niños muy pequeños –esas frases que fluyen “de boca del bebe”- revela que ellas suelen contener una sombra inventiva. (Gardner, 1987:183).

Los juegos de los niños están caracterizados por la presencia de la imaginación. Durante el tercero o cuarto año de edad, la imaginación se concreta casi exclusivamente en el juego de representaciones con objetos y con otros individuos. De los cuatro a los cinco años, la acción imaginativa de los juegos es organizada por el lenguaje narrativo, dando lugar a la *imaginación literaria*. El problema o conflicto está a cargo de un protagonista, que resuelve el problema y logra el desenlace.

El dibujo, para Gardner, comienza más o menos a los dos años con las figuras circulares, los trazos y los garabatos desorganizados; continúa a los tres años con formas geométricas como el círculo, el cuadrado y trazos sin significado. Posteriormente, a los cuatro años, combinan figuras geométricas para crear formas coherentes y reconocibles, como representaciones humanas en forma de renacuajo, perros, caballos, mesas, casas, pájaros, soles, etc. Finalmente, a los cinco y seis años los niños pueden elaborar dibujos y grafías con significado. En este momento, es

cuando empieza su escolarización en básica primaria con la iniciación de la lectura y la escritura alfabética convencional.

1.3. LITERATURA COMO EXPRESIÓN

Los griegos establecieron dos tipos de arte, uno expresivo: danza, música y poesía (lo que ellos llamaban poesía, posteriormente se denominaría literatura), y el otro constructivo: arquitectura, escultura y pintura. Plantearon tres funciones de la literatura y las artes: "choreia", catarsis y "mímesis". La choreia consistía en expresar los sentimientos y los instintos del hombre a través de movimientos acompañados de sonidos, ritmo, melodía y palabras. La catarsis era la expresión de los sentimientos para lograr la purificación del alma y el alivio del espíritu, permitía desahogarse. La última, la mímesis, era el arte expresivo, la imitación, permitía la manifestación de experiencias vividas, mediante gestos, sonidos y palabras.

La noción de belleza como criterio y fundamento de la definición de literatura, en la civilización occidental, está asociado con diferentes conceptos: mímesis, ficción, forma privilegiada de conocimiento y autoexpresión. La mímesis es la relación que la obra mantiene con la realidad extraliteraria: la manera de interactuar con el entorno humano y natural. La ficción defiende la capacidad creadora, se valora la capacidad ilusoria del ser humano y la autonomía del universo artístico.

Desde esta perspectiva se considera que la Literatura proporciona una visión alternativa de la vida, que ofrece una propuesta correctora o superadora de la realidad y, en definitiva, que representa una negación de sus límites. La literatura se convierte así en una manera de crear mundos posibles, en un instrumento para identificar las aspiraciones individuales y para superar las frustraciones sociales. (Hernández, 2002:94).

La literatura y el arte según los críticos de la segunda mitad del siglo XIX son formas privilegiadas de conocimiento y expresión. De igual manera, la literatura como autoexpresión penetra en el interior del artista y permite mostrar la emoción que le embarga, siendo la base para el concepto de estilo.

Aparte de la significación gramatical del lenguaje, hay otra, una significación mágica que es la única que nos interesa. Uno es el lenguaje objetivo que sirve para nombrar las cosas del mundo sin sacarlas fuera de su calidad de inventario; el otro rompe esa norma convencional y en él las palabras pierden su representación estricta para adquirir otra más profunda y como rodeada de un aura luminosa que debe elevar al lector del plano habitual y envolverlo en una atmósfera encantada. (Huidobro, 1921: 18).

Igualmente, la literatura valora la calidad artística de un texto por su capacidad expresiva: más que representar al mundo, lo expresa. Las imágenes, los personajes, objetos y sucesos poseen significados estéticos e ideológicos que deben ser interpretados por los críticos.

La literatura muta constantemente, crea nuevos géneros, y éstos se desarrollan, se transforman, incluso mueren; la literatura es como un organismo vivo. Es tal su complejidad que se la estudia desde muy variadas disciplinas, que a su vez alimenta; por ejemplo la poética, la lingüística, la estética, la filosofía, las matemáticas, la pedagogía, la historia, la sociología, la psicología y el psicoanálisis tienen una estrecha relación con ella". (Rey, 2000:3,4).

En consecuencia, si se trabaja la literatura desde la estética, posibilitará en el estudiante la conexión con la lectura, la escritura y la apropiación de saberes. Asimismo, permitirá al sujeto desarrollar la imaginación, expresar su sentir, apropiarse de su entorno, y a través de la interpretación fortalecer la opinión crítica.

1.4. EXPERIENCIA ESTÉTICA

Hans Robert Jauss (1986) se preocupó por entender cómo los lectores viven el texto literario; en su teoría sobre *La estética de la recepción* analiza cómo el lector desde su experiencia, construye la estética del texto y disfruta de él. Se basa en la experiencia y conocimientos de éste, además tiene en cuenta el aspecto histórico, político y cultural en el que se desarrolla la obra. Entiende la literatura como las relaciones circulares entre autor, texto y lector. El escritor es lector de literatura, de la sociedad, de su vida, de su época, de su cultura y a partir de esto, concibe su obra. El texto es un conjunto de signos, una estructura de lenguaje que produce significación. Y el lector es quien renueva el texto de manera activa y evita que se quede en letra muerta.

De igual modo, Jauss en su libro *Experiencia estética y hermenéutica literaria* (1986), afirma que el lector es un ser social que se construye a partir de la relación con los otros, posee un capital cultural y desde ahí mira la obra, la reconstruye y le da significado partiendo de su experiencia personal y de sus conocimientos previos. Esto le permite reflexionar y comprender diferentes sucesos. La valoración que el lector haga sobre la obra está condicionada por el espacio social y cultural donde se encuentre; la intención del autor puede cambiar según la interpretación que le dé el lector.

Jauss muestra, además, tres categorías básicas de la experiencia estética, entendida como goce o placer; para ello tiene en cuenta el sentido aristotélico del saber poético:

- La poiesis (productiva) se refiere al placer producido por la obra hecha por uno mismo, involucra al autor, aunque el receptor puede ser creador cuando la reconstruye.
- La aisthesis (receptiva), remite al placer de reconocimiento sensorial, corresponde al receptor. Es el placer estético del ver reconociendo y del reconocer viendo.

- La catarsis (comunicativa), es aquel placer de las emociones propias, provocadas por la retórica o la poesía, por la que un receptor se ve transformado, y transforma los horizontes de expectativas de los que participa.

De la misma forma, Daniel Pennac (2006) plantea la importancia de trabajar el placer por la lectura, entendida como permitir que los niños se diviertan y sientan placer a través de los textos literarios. Que puedan soñar, imaginar y conocer lugares excitantes, personajes maravillosos y sitios encantadores. En su libro *Como una novela* invita a disfrutar de la lectura, a reconocer la trascendencia de la lectura en voz alta, tanto de padres como maestros, y de los derechos de los lectores.

Expone, que padres y maestros dedican más tiempo para enseñar a los niños sobre los libros y el placer de leer cuando están pequeños, que cuando crecen y entran a la primaria o el bachillerato. La lectura en voz alta y la dedicación diaria, convierte esta actividad en un momento de placer y alegría.

...al principio no se nos había ocurrido imponerle la lectura como tarea. Sólo pensábamos en su placer. Sus primeros años nos pusieron en estado de gracia. El asombro absoluto ante esta vida nueva nos revistió de una especie de genio. Por él nos convertimos en narradores. Desde cuando se abrió al lenguaje, le contamos cuentos. Era una aptitud que no conocíamos. Su placer nos inspiraba. Su felicidad nos daba aliento. Para él multiplicamos los personajes, encadenamos los episodios, refinamos los ardidés. Como el viejo Tolkien a sus nietos, les inventamos un mundo. En el límite entre el día y la noche, nos convertimos en su novelista". (Pennac, 2006:15).

Afirma que los momentos de lectura en las noches se convierten en una integración íntima y personal del contador, el lector y el libro. Una relación de placer y de amor ganada a través del texto. Es algo gratuito, donde no se tiene nada que dar: es el placer del arte.

Propone, que a medida que el niño crece no debe dejarse solo en el camino hacia la lectura, porque se desmotiva y no ve la necesidad de leer. Por el contrario, hay que apoyarlo y buscar su gusto e interés. Una buena forma de retomar la lectura, es volver a leerle en voz alta y permitirle que lea por placer teniendo en cuenta sus gustos e intereses.

La escuela en ocasiones limita el placer del niño porque tiene que cumplir con el programa, con el plan de estudios propuesto para el grado y con la necesidad de examinar la lectura que hicieron: qué leyó, de qué trataba, realizar el análisis de la obra y hacer el trabajo escrito. Asimismo, Pennac afirma que el profesor es fundamental en el acercamiento de los estudiantes a la lectura; la forma de leerles y apropiarse de esas lecturas los lleva a unos mundos y situaciones asombrosas. Practicar la lectura en voz alta con la seguridad de dar a conocer las obras, de modular los pasajes emocionantes y misteriosos conduce a sembrar el interés de los niños, de esta forma se da a conocer a los grandes autores universales y nacionales como hablando del cuento más cercano, familiar y conocido.

Por su parte, Mario Rey (2000) propone el trabajo de literatura desde la diversión y el juego al propiciar que los niños sientan, interpreten e imaginen. Afirma que los textos literarios les permite encontrarse con su yo interior y de esta forma desarrollar habilidades para comunicarse con el otro y relacionarse con su mundo próximo. Muestra la importancia de trabajar literatura en un ambiente cálido y familiar, según el interés de los niños, sin distinguir que sea escrita para ellos o no. En su libro *Historia y muestra de la literatura infantil mexicana*, define la didáctica con respecto al trabajo con la literatura de tradición oral: fábulas, cuentos, leyendas, canciones de cuna, adivinanzas, trabalenguas y dichos populares, de suma importancia en el desarrollo de habilidades para el lenguaje:

Con la práctica de la lectura, los niños no sólo se divierten y desarrollan su vocabulario, conocimientos e imaginación; no sólo se aproximan y aprehenden el uso de las estructuras de la lengua; aprende a comunicarse con su ser interior;

con esas partes desconocidas o rechazadas en uno mismo; desde allí, al hablar con nuestro interior; iniciamos la comunicación profunda con el otro, y con los otros. Al acercarnos a la literatura, podemos, nosotros y los niños, vivir, imaginar, asimilar y superar experiencias inaceptables, difíciles, que probablemente no viviremos en la vida real, o prefigurar situaciones que seguramente enfrentaremos con el tiempo. Con Hansel y Gretel, aprendemos, por ejemplo, que un día tendremos que dejar el seno materno y emprender un camino al final del cual, si persistimos, encontraremos la felicidad por nuestros propios medios". (Rey, 2000:1-2).

En conclusión, en la lectura de literatura existe una relación entre el autor, el texto y el lector en una cultura y época particular; el lector desde su experiencia, construye la estética del texto y disfruta de él, en el momento de la interpretación. De igual manera, se debe permitir que los niños se diviertan y sientan placer a través de los textos literarios teniendo en cuenta sus gustos e intereses y practicando la lectura en voz alta, utilizando la diversión y el juego para desarrollar su imaginación.

1.5. EL TEXTO EN EL AULA

Permitir que los niños tengan contacto con los textos literarios, los disfruten y encuentren gratificación en la lectura, es sin duda una experiencia que tiene efecto en el aula, en la escuela y en la historia personal de cada niño. Para desarrollar el trabajo de lectura con los niños de transición de la Institución Educativa Distrital José Francisco Socarras, se tuvo en cuenta los postulados de Rosenblat (2002).

Para Rosenblat, en su libro *La literatura como exploración*, la lectura es una experiencia irrepetible, extraordinaria, un acontecimiento único e individual que se percibe en la mente y las emociones del lector. Es un proceso "transaccional", ya que se relacionan el lector, el texto y el contexto; se juntan las experiencias afectivas y vivenciales del lector, lo cognitivo y referencial expuesto por los textos, teniendo en

cuenta las características culturales del contexto que rodea el proceso de lectura en un momento particular y bajo circunstancias particulares.

Plantea que en la transacción del texto y el lector se hace posible la obra, e influyen la cultura, la sociedad que rodea al lector, las experiencias, el bagaje intelectual, las preocupaciones personales, su estado físico, así como los sentimientos y las sensaciones. De esta manera el lector interpreta, construye significados y se apropia de la obra a través de operaciones mentales que activan diferentes líneas del pensamiento. Expone que la función del maestro es posibilitar que el niño interprete la obra libremente, de forma única y personal, permitiéndole reflexionar sobre las diferentes conductas humanas y sus valores, distintos a los suyos, aflorando la capacidad de entender y sentir compasión hacia otros; de esta manera, la enseñanza de la literatura puede contribuir en su formación como ser social y sensibilizarlo para el ejercicio de la democracia, con valores fundamentales como la justicia, la cooperación y la libertad.

Explica que una novela, un poema, una obra de teatro son signos en papel hasta que un lector los transforma y les da significado. La obra literaria existe en la relación que se establece entre el lector y el texto: el lector provoca significados intelectuales y emocionales a los símbolos escritos, y esos símbolos conducen sus pensamientos y sentimientos, el significado no está “en” el texto o “en” el lector; ambos son esenciales para el proceso transaccional de construcción de significado, de ahí nace una experiencia imaginativa.

Afirma que el escritor mediante la palabra, estimula los sentidos para conseguir respuestas emocionales. Para esto selecciona imágenes significativas que estimulen a su lector en el proceso de recreación sensitiva e intelectual. El lector con su experiencia en la vida y en el lenguaje, vincula los signos sobre la página con palabras, conceptos, experiencias sensoriales, imágenes, personas, acciones, que determinarán lo que la obra le comunica. Asimismo, influye en la interpretación de la obra los rasgos de

personalidad, recuerdos de acontecimientos pasados, necesidades, estado de ánimo, condición física en un momento particular.

... se tiene que fomentar el deleite del niño en la música de las palabras, pero también tenemos que ayudarlo a vincular experiencias y conceptos definidos con esos sonidos a medida que ocurren en diferentes contextos; debe llegar a entender más y más lo que una palabra implica en el mundo exterior. Estos objetivos se dan, desde luego, a lo largo de todo el proceso de adquisición del lenguaje por parte de un individuo.(Rosenblatt, 2002:76)

La literatura permite a los estudiantes ampliar su conocimiento del mundo y desarrollar habilidades para la interpretación y crítica a través de la lectura de obras que le faciliten conocer otras culturas, lugares, costumbres y valores. De igual manera, la literatura les permite ejercitar sus sentidos y emociones con la magia de las palabras.

1.6. CÓMO SE LEE DESDE LA EXPERIENCIA ESTÉTICA

...resulta que la lectura es este acto concreto en el cual se consume el destino del texto.

“¿Que es un texto?”

(Ricoeur, 2002)

La lectura es un proceso de interpretación y comprensión en el que intervienen el contexto, el lector y el escritor. La comprensión y la construcción de significados se da de acuerdo con los conocimientos y experiencias previas del lector sobre el tema, sus relaciones con los otros lectores y su conciencia social, política y cultural. En consecuencia, cada niño comprende de acuerdo con la realidad interior, con su experiencia, con su nivel del desarrollo cognitivo y con su situación emocional:

Impresión de lenguaje que produce lágrima. Esa es la lectura apasionada. Un desmoronarse en el tiempo. Dolor y placer en tensión que habla en imágenes, en palabras, en sonidos, en formas. (Ricoeur, 2002: 43).

La lectura produce un efecto que activa la sensibilidad, los sentimientos, la capacidad receptiva para interpretarlo y apropiarse de él. La sensibilidad deviene entonces de las intuiciones.

La lectura es evento estético, es decir, un acontecimiento creador e imaginario. Pero también es un hecho complejo que se origina en la experiencia humana; es una forma de interpretación, a su vez, un despliegue de sentidos en el lector. (Rodríguez, 2002: 18).

Paul Ricoeur plantea que en el proceso de lectura se deben tener en cuenta tres momentos: un antes, un durante y un después, donde cada uno posibilita la comprensión: Estos momentos temporales permiten la interacción con el texto y la deconstrucción discursiva:

Mimesis I: El tiempo prefigurado antes de la lectura. En el mundo de la vida.

Se parte de las experiencias que posee el lector, de los textos aprehendidos, de su mundo próximo, cercano. Asimismo, de su contexto social y cultural, es el ser en el mundo.

Mimesis II: El tiempo configurado durante la lectura, la lectura del texto.

Es el encuentro del lector y el texto, en el acto de leer, con sus experiencias de lectura y su contexto social, sus habilidades cognitivas y la producción de nuevos significados.

Mimesis III: El tiempo refigurado, después de la lectura.

Encuentro entre el mundo del texto y el mundo del lector. Después de la lectura se permite que el niño lo interiorice y construya su propia interpretación apropiándose de

diversos significados que le permitirán argumentar y tomar una posición de vida y realizar una producción escrita o gráfica.

1.7. INTERTEXTUALIDAD Y LECTURA

Para continuar con la lectura desde la experiencia estética en el aula, se asume la intertextualidad como ruta de lectura con los niños de transición, ya que permite dialogar entre diversos tipos de textos, evocar otros discursos, otras obras, propiciando el desarrollo de competencias necesarias para la comprensión y la interpretación; al mismo tiempo, permite a los niños construir diversos significados al relacionar varios textos entre sí y con su experiencia.

La noción de *intertextualidad*, planteada por Julia Kristeva (1981), se basa en la teoría sobre el dialogismo de Mijail Bajtin, para quien el hombre es un ser dialógico, inconcebible sin el otro. Rechaza la noción del texto como unidad cerrada y establece la noción de que *el texto siempre está en relación con otros textos, todo texto se construye como un mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto* (Kristeva, 1981: 54); ningún texto, literario o de cualquier otro tipo, sale de la nada, siempre existen vínculos con otros textos, en su construcción se relaciona con un texto anterior y podrá relacionarse también con uno contemporáneo.

Kristeva señala que en la intertextualidad intervienen dos momentos productivos: absorción y transformación. La absorción es el medio por el cual las personas aprenden y se desarrollan dentro de una cultura, junto a lo recibido de ésta y las propias experiencias, dan lugar a nuevos aprendizajes. La transformación, es el componente dinámico, permite a los individuos desarrollarse históricamente y posibilita que los aprendizajes se potencien en nuevas adaptaciones a situaciones o contextos y creaciones.

Michael Riffaterre (1981) aclara y profundiza más el concepto de intertextualidad; lo plantea como un suceso de recepción textual, que permite la interpretación del texto en el proceso de lectura donde se produce significado, y estos significados permiten al lector formar relaciones de este texto con otros, es decir, permite al lector establecer relaciones y crear otros nuevos con múltiples significados.

... un fenómeno que orienta la lectura del texto, que rige, eventualmente la interpretación del mismo y que es lo contrario de la lectura lineal. Es el modo de percepción del texto que rige la producción de la significancia, mientras que la lectura lineal solamente rige la producción de sentido.(Riffaterre, 1981: 170).

Riffaterre aclara la definición de intertexto como un texto presente en nuestra experiencia y que podemos relacionar con nuevos textos: *“El conjunto de los textos que podemos asociar a aquel que tenemos ante los ojos, el conjunto de los textos que hallamos en nuestra memoria al leer un pasaje dado”* (Riffaterre 1981, 170).

Riffaterre concibe que la intertextualidad es fundamental en la lectura literaria, ya que permite la construcción de significados a través de las relaciones del lector con el texto y sus experiencias vividas, posibilita darle sentido al texto y, al lector, apropiárselo para la vida, produciendo variadas interpretaciones de una misma obra; de ahí la importancia de su uso en la escuela.

Los niños de preescolar, específicamente los de transición, comparan el texto literario con otros ya leídos, así como también con películas, programas, series de televisión, experiencias personales y el entorno cultural donde se encuentran. Las comparaciones generalmente tienen que ver con el protagonista y su forma de actuar en la sociedad, el tema y el lugar donde se desarrolla la acción.

A continuación se muestra la importancia de acompañar al niño en su proceso de lectura: a sentir el texto, comprenderlo y expresar lo que él dice, cuando se lee. Permitir que él entienda y de sentido propio a lo leído. Llevarlo a introducirse en el texto y extraer el significado que se encuentra allí, para que lo entienda, comprenda e interprete y

vuelva a crearlo desde su sentir. Utilizar recursos en el momento de la lectura que lo remitan a experiencias y sucesos, fortaleciendo la interpretación. Es por eso que se hace necesario trabajar en el aula la interpretación en el proceso de lectura de textos literarios.

La interpretación

La interpretación consiste en sentir el texto, comprenderlo y expresar lo que él dice, cuando se lee. Se fundamenta en entender y dar sentido propio a lo leído, reinventar, darle una significación, volver a crearlo. Esta apropiación, tiene que ver con el individuo mismo que hace la lectura. Cuando comprende, puede apropiarse de ese lenguaje y de sus significados, volviendo a crear el texto. Mediante el habla, puede expresar o manifestar su opinión, su comprensión del contenido y sus sentimientos. Esta interpretación puede llegar a ser subjetiva, de acuerdo con la vivencia del lector, porque

Leer es una forma de crear. El creador del lenguaje, el poeta, inventa los signos, las señales para que sean escuchadas en el silencio de la lectura. El acto de leer se convierte en un ejercicio existencial de interpretar esos signos, pero a su vez, el lector vuelve a crearlos. El poeta, el artista, el científico inventan el lenguaje; el lector, en otro sentido semejante, reinventa un universo al interpretar el texto. La lectura es un ejercicio de la imaginación creadora, es el desdoblamiento de la escritura misma". (Rodríguez, 2002: 85).

Del mismo modo, **la Hermenéutica** es el arte de explicar, traducir o interpretar diversos textos, para construir el significado de las palabras mediante las cuales se ha expresado un pensamiento. El texto se desprende del autor, se independiza de la intención de él y es ahora el lector quien se introduce en él y extrae el significado que se encuentra allí, es decir, lo entiende, comprende e interpreta y vuelve a crear el texto desde su sentir.

La lectura de textos literarios desde la dimensión estética posibilita la interpretación y la apropiación de diversos significados y con ellos el lector quiere expresar su opinión, su modo ver y sentir el mundo; de esa necesidad de expresarse es que nace la construcción de la escritura.

1. 8. CONSTRUCCIÓN DE LA ESCRITURA EN TRANSICIÓN

La escritura es el sistema de representación gráfico de una lengua, por medio de signos grabados o dibujados en papel u otro elemento, mediante el cual se concreta la intención comunicativa, que permite a los discursos orales permanecer en el tiempo. La escritura está íntimamente ligada al proceso lector.

Es importante tener presente el concepto de *texto*, entendido como discurso fijado por la escritura (símbolos y signos) con una intención comunicativa, una disertación imaginada o hablada. En preescolar este concepto de texto se amplía, para ir más allá de la limitación tradicional, es decir, la observación que los niños hacen del parque, las láminas, los videos, los cuentos, las canciones, la expresión de un amiguito, el salón de clase, el colegio o alguna situación particular ocurrida en la escuela, es un texto. En este sentido, Ricoeur afirma:

Llamamos texto a todo discurso fijado por la escritura. Según esta definición, la fijación por la escritura es constitutiva del texto mismo. Pero, ¿qué es lo que fija la escritura? Dijimos: todo discurso. ¿Significa esto que el discurso primero debió ser pronunciado física o mentalmente?, ¿que toda escritura fue primero, al menos potencialmente, un habla? En síntesis, ¿qué se debe pensar de la relación del texto con el habla? (Ricoeur, 2002: 28).

Para desarrollar este proyecto, se tomaron conceptos de autores que han trabajado el proceso de adquisición de la escritura en los niños de edad preescolar: Lev Vigotsky y

Emilia Ferreiro. En el campo de la escritura infantil, Vigotsky (2001), quien en su libro *La Imaginación y el Arte en la Infancia* plantea que existe creación en todos los momentos de la vida, pues en todas sus actividades el hombre está en constante creación: cuando genera algo nuevo, ya sea un objeto, un pensamiento o un sentimiento. La imaginación es la capacidad que posee el cerebro de reproducir las experiencias pasadas, reelaborarlas y realizar una nueva creación, lo que le permite modificar el presente y prepararse para el futuro. El niño paulatinamente va adquiriendo estas experiencias a medida que va creciendo y madurando:

La imaginación como base de toda actividad creadora, se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural haciendo posible la creación artística, científica y técnica. En este sentido, absolutamente todo lo que nos rodea y ha sido creado por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura, a diferencia del mundo de la naturaleza, es producto de la imaginación y de la creación humana, basado en la imaginación.(Vigotsky, 2005:13).

Vigotsky trabaja tres aspectos fundamentales para el desarrollo de la imaginación y el arte en niños pequeños; estos son: la creación literaria oral, la dramatización y el dibujo, siendo este último el que permite reconocer la construcción de la escritura en los niños de transición con los cuales se está desarrollando el proyecto.

- La creación literaria oral, es el arte más sobresaliente en la edad escolar. Los niños en preescolar presentan el sincretismo literario, es decir, pueden combinar la creación de un personaje y dramatizar su texto narrativo, dibujar y al mismo tiempo narrar la historia.
- La dramatización o arte del teatro, es representado en acciones que realizan los propios niños basados en sus experiencias, las reelaboran e imaginan situaciones dando lugar a la creación artística. Ellos representan acciones de todo lo que piensan y sienten.

- El dibujo, le permite al niño de preescolar expresar sus pensamientos y crear sus cuentos; del mismo modo, posibilita el desarrollo de una futura etapa, la del arte literario, que dominará más adelante. Es su forma de expresión favorita, le encanta dibujar reciba o no estímulo. Al comenzar la edad escolar, disminuye esta afición y si no es estimulada, desaparece definitivamente.

Vigotsky tiene en cuenta las cuatro etapas, planteadas por Kerschensteiner, en su libro *El desarrollo de la creación artística de los niños* (1914), por las cuales se desarrolla el dibujo infantil (sin tener en cuenta la etapa de garabateo):

- La primera es la esquemática, en la cual el niño comienza propiamente a dibujar, esboza objetos muy lejos de su aspecto concreto y real.
- La segunda etapa es la del sentimiento, en la que empieza a sentir la forma y la línea. No solo enumera los rasgos precisos del objeto, sino que manifiesta las relaciones de forma entre las partes. Aun son esquemáticos pero su representación es cercana a la realidad, pues poseen mayores detalles del objeto.
- La tercera etapa es la de representación veraz, en la cual el esquema ya se elimina y adapta el aspecto de silueta, logra una representación parecida a su aspecto verdadero. Desde los once años los niños son capaces de representar de forma eficiente el objeto.
- En la cuarta etapa, el niño utiliza colores, sombras, movimiento, posee volumen y perspectiva, le añade impresión plástica al objeto.

Emilia Ferreiro (2002), evidencia el proceso de construcción de la escritura en niños de tres a seis años. En su libro *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y*

escritura, específicamente en el capítulo “Los procesos constructivos de apropiación de la escritura”, muestra cómo es el proceso de adquisición, tomando para su estudio un grupo de niños con edades de tres, cuatro y cinco años por un periodo de dos años (2002: 128, 129).

Ferreiro afirma que la escritura tiene su origen en la vida extraescolar de los niños y la escuela no conoce esa génesis. La escritura está en el ambiente social que rodea al niño, en sus vivencias, experiencias, conocimiento del mundo y al entablar relaciones con los otros. De esta forma, los niños tratan de entender qué clase de objetos son esas marcas gráficas y por qué las utilizan.

El estudio se centró en siete pasos de construcción y no en el trazo, copia o calidad de las grafías, sino en el niño que piensa, comprende, asimila, transforma lo que va conociendo y fabrica su propio conocimiento, para apropiarse del saber de los demás; en esa construcción de la escritura, se revelan unos procesos que ella los ha clasificado de la siguiente manera:

- El dibujo y la escritura: relación figural y espacial, el niño empieza a diferenciar el dibujo de la escritura, comienza haciendo atribuciones sin tener en cuenta la forma del objeto.
- Variedad y cantidad: las condiciones de la atribución

Su proceso de escritura progresa cuando posee organización lineal, sabe que las letras van unas después de las otras. Controla la cantidad de grafías, aumenta la cantidad para muchos objetos y disminuyen para uno. Varía la posición de las grafías para cada imagen; aunque no conoce muchas, las combina. Existe una correspondencia, un signo para cada dibujo, estos son sustitutos de las imágenes y las letras o grafías no solo son letras sino que “dicen algo”

- Las letras en tanto objetos sustitutos

Al comienzo del proceso de construcción de la escritura, las letras son otra imagen, no dicen nada. Hacia los cuatro años aproximadamente, los niños comienzan a establecer una relación de pertenencia del texto con la imagen, interpretándola para darle significado. A partir de los cinco años, los niños ya distinguen claramente los dos sistemas (dibujo y grafías). Las letras comienzan a representar el texto ó el nombre del objeto. Pasan de las “letras que dicen letras” y las “letras que dicen algo diferente de ellas mismas”, las letras objetos sustitutos.

La interpretación de las escrituras (propias y de otros) en tanto representación de nombres aparece recién cuando hay un control en la cantidad de signos que se escriben: un signo para cada objeto o imagen, o varios signos para cada objeto o imagen, pero con control tanto del límite inferior como del superior. (Ferreiro y Gómez, 2002: 142).

- Cantidad mínima de grafías

Los niños alrededor de los cinco años saben que la escritura es un conjunto de partes linealmente ordenadas y que el número mínimo de grafías exigido para constituir una escritura, es de tres.

- Mínimo y máximo

A medida que los niños avanzan, en su proceso de adquisición de la escritura, mantienen la cantidad mínima fija. De la misma manera, utilizan un número máximo de grafías, y varían los textos produciendo atribuciones significativas diferentes; puede utilizar un número estable de grafías, por ejemplo: cinco, y con ellas escribir varios nombres, alternándolas de posición. Pero también ocurre lo contrario, se centran en la cantidad de caracteres, utilizando la misma secuencia de letras. Es decir, varían el número de grafías para cada nombre, según el número de objetos que tenga la imagen; por ejemplo: para una

imagen donde aparecen cuatro mangos, le asignarán cuatro grafías; para tres manzanas, tres grafías.

- El todo y las partes

La escritura es un proceso de partes que obliga a realizar una interpretación, un proceso cognitivo. Empieza por hacer corresponder a un objeto, un signo. Luego su proceso avanza. Seguidamente, a una imagen con cinco objetos le corresponderán cinco signos. Finalmente, intenta corresponder a cada sonido silábico una grafía (sin conocer aún el concepto de sílaba); es en este momento que el niño establece relación entre las partes y el todo.

- Información y asimilación

Para Emilia Ferreiro, el niño determina el valor de cada letra, tiene en cuenta el criterio de variedad y cantidad. Una letra que puede ser cualquiera para una sílaba, puede cambiar para la misma sílaba. Para que él comprenda el proceso de escritura, la información recibida del medio la debe asimilar y procesar.

Ferreiro plantea en su estudio que los niños de clase media tienen una escritura estabilizada antes de entrar a la escuela, es decir, ya pueden escribir su nombre (pueden reproducir la serie de letras, *que* componen su nombre, antes de los seis años). Los de clase baja, lo hacen en la escuela. El transcribir su nombre, no quiere decir que comprenda el modo de composición de la escritura, pero es importante, porque a partir de este se pueden observar dos consecuencias: que la escritura ya no tiene en cuenta la imagen y que esta posee un orden, y solo ese orden se puede utilizar.

Es el primer ejemplo claro de escritura libre de contexto, de escritura cuya interpretación no depende de la imagen que se sitúa en sus proximidades o del objeto que le da base material. En segundo lugar, provee una información segura

acerca de que el orden de los elementos no puede ser cualquiera (al menos la inicial del nombre propio se convierte rápidamente en “la mía”, “la de mi nombre” mucho antes de funcionar como primera sílaba de éste). (Ferreiro y Gómez, 2002: 151).

Emilia Ferreiro manifiesta que este período, que antecede a la escritura convencional, es muy importante: porque es el menos estudiado de la evolución de la escritura, menos reconocido por la familia y la escuela. Igualmente muestra que el proceso de escritura no consiste en que el niño distinga una grafía en particular, o una serie de grafías, sino que comprenda la estructura de la escritura convencional.

La lectura de textos literarios se convierte en una experiencia agradable y significativa para los niños, potencia el proceso de adquisición del código escrito, ya que, al interpretar el texto literario, el niño tiene la posibilidad de construir significados para representar su mundo, y de esta forma expresar sus sentimientos, pensamientos y necesidades, a través del dibujo como primera forma de manifestación de la escritura, y posteriormente a través de grafías con significado, comenzando su proceso de escritura alfabética convencional.

CAPÍTULO II:

EXPERIENCIA EN EL AULA

La investigación cualitativa permitió centrar la observación participante y la comprensión holística de los procesos del aula (especialmente en el trabajo de literatura, lectura y escritura) y compararlos con las teorías trabajadas desde los autores citados. Posibilitó percibir cada actividad como si fuera la primera vez, sin buscar la verdad, solo reconociendo lo valioso de los aportes de los niños y el trabajo en las diferentes secuencias didácticas. Facilitó analizar las dificultades presentadas en el aula, puesto que no siempre la actividad salió como se quería, ya fuera por la hiperactividad de los niños, o por la falta de tiempo en cada actividad.

La observación participante hizo posible conocer la población con la cual se trabajó (barrio, colegio, curso y niños) y la recolección de datos, ésta se realizó a través de registros de cada actividad, como filmaciones (para analizar su lenguaje verbal y corporal), fotografías, producciones escritas y entrevistas individuales. La entrevista en profundidad fue una herramienta valiosa dentro de la investigación cualitativa, ya que permitió observar experiencias y situaciones expresadas en las propias palabras de los niños. Igualmente, la conversación entre ellos, registradas en las grabaciones, mostró el interés y las expectativas frente al trabajo. Asimismo, las historias de vida visualizaron casos particulares como muestra representativa del proceso trabajado. La presentación de los hallazgos se realizó de forma cualitativa, narrando de forma descriptiva el trabajo de campo, las entrevistas, el conocimiento del marco teórico, la metodología aplicada y la experiencia personal.

En el mismo sentido, la investigación cualitativa, en línea con la investigación-acción, favoreció el registro de experiencias de la vida del aula y proporcionó a los estudiantes y docentes un espacio para reflexionar, indagar y proponer posibles soluciones en torno al problema planteado.

La población beneficiaria

Los estudiantes que participaron en la investigación estaban cursando el grado de transición, en el ciclo de preescolar (entre cinco y seis años). En su comportamiento son alegres, receptivos, espontáneos, dispuestos a participar en cualquier actividad que se les proponga. Asimismo, se encontraron niños agresivos con dificultades para compartir e interactuar con sus compañeros; en algunas ocasiones, es el resultado de las situaciones familiares que viven. La mayoría posee un vocabulario claro y fluido que les permite expresar gustos y necesidades; algunos mantienen todavía el “checheo”¹, cambian u omiten silabas, otros son tímidos y hablan poco. Son ágiles y rápidos en sus movimientos, les encanta jugar, especialmente al aire libre en el parque, en la arenera, en los columpios, en los rodaderos; también les agrada correr, gritar y saltar. Poseen disposición para bailar y cantar, con especial facilidad para la memorización de canciones.

Desconocen normas y hábitos que se practican en la escuela, como las rutinas para trabajar en grupo, el uso del comedor escolar y los turnos para utilizar los columpios y el rodadero. No comparten fácilmente con sus compañeros y son poco solidarios. No aceptan normas al jugar y les cuesta permitir que otros compañeros participen. Al seguir instrucciones se les dificulta escuchar, como también manejar el lápiz, cuaderno y hoja, hacer seriaciones, clasificaciones, realizar la reversibilidad, mantener el concepto de cantidad y de conservación. Manejan perfectamente algunas nociones de espacio (dentro, fuera, cerca lejos, encima de, debajo de, arriba, abajo etc.), de cantidad (muchos, pocos) y tamaño (grande, mediano y pequeño); distinguen los colores primarios, conocen y hablan de los miembros de su familia, de su cuerpo y sus funciones. Suelen comentar eventos relevantes de la vida social. Son notoriamente afectivos y muestran necesidad del mismo trato.

¹Checheo: Cambio de la sílaba “si” por la sílaba “chi” al hablar. Ejemplo: Chi, echo chi, achi.

Pertenecen a estrato dos (bajo); los padres trabajan en oficios: vendedores, mecánicos, recicladores, constructores, peluqueros, amas de casa, meseros, dueños de pequeñas tiendas. La falta de tiempo de los padres, pues trabajan largas jornadas, y la situación económica, dificulta la disposición para leerles en casa libros de literatura. No hay hábitos de lectura en el hogar, porque los libros son escasos o inexistentes.

2.1. RECOLECCIÓN DE DATOS

Etapa 1. La literatura en diálogo con otros textos.

Objetivo: Rastreo del proceso de recepción estética de los textos literarios y sus relaciones.

Acciones:

- Trabajo en el aula con todo el curso (32 niños); se focalizó de manera especial un grupo representativo de dicha población, conformado por seis niños.
- Selección de muestra bibliográfica de textos, en dos sentidos: por un lado, para la observación del trabajo con los niños (Anexo); y por otro, para iluminar teóricamente estas observaciones según el marco conceptual de este trabajo.
- Recolección del corpus de evidencias orales de los estudiantes a través de grabaciones, videos y graficas con los trabajos de los niños.
- Construcción de una rejilla que permitió la observación del proceso de recepción estética de los textos literarios.

Etapa 2. Proceso de lectura y escritura

Objetivo: Identificar el proceso de interpretación y escritura que hacen los niños de transición al trabajar con textos literarios.

Acciones:

- Construcción y aplicación de dos secuencias didácticas que permitieron a los estudiantes establecer relaciones entre los textos y asimismo a la docente observar el proceso de lectura y escritura, a través del corpus recogido en cada sesión.
- Construcción del corpus de evidencias. El corpus recogido se hizo mediante secuencias didácticas. Se realizaron ejercicios de interpretación de lectura, de escritura, talleres de expresión artística y teatral.
- Construcción de una rejilla que permitió observar el proceso de interpretación de la lectura y de las relaciones entre los textos que realizan los niños al trabajar diferentes textos literarios.
- Creación de una segunda rejilla para observar el proceso de construcción de la escritura de los estudiantes.

Etapa 3. Análisis y reflexión

Objetivos:

- Identificar los posibles niveles que cursan los niños de preescolar en su proceso de escritura.
- Describir cómo acontece el ejercicio de co-relación textual en el proceso lector frente a los diversos textos literarios.

Acciones:

- Análisis de datos. La interpretación de resultados de acuerdo con las categorías trazadas mostró la importancia del uso del texto literario en el aula, se identificó el proceso de lectura y la construcción de la escritura en los niños de transición y condujo a la posibilidad de construir unas orientaciones sobre el uso del texto literario.

Secuencias didácticas desarrolladas con los estudiantes de transición

El trabajo de literatura, como anteriormente se mencionó, se realizó teniendo en cuenta dos *Secuencias didácticas*². Todos los días la docente les leía un cuento, una poesía, o una pequeña obra de teatro, despertando de este modo el interés por la lectura, y para desarrollar el propósito señalado en cada secuencia.

Aplicación de las secuencias didácticas:

Las secuencias didácticas que se muestran a continuación son una representación del trabajo realizado diariamente con el corpus de obras seleccionado para la lectura y escritura con los estudiantes.

Secuencia didáctica 1: Mi propio corazón: experiencia de los niños

- Proyección de un capítulo de los Simpson, *La rival de Lisa* (texto audiovisual) y el balance correspondiente.
- Lectura del cuento *El corazón delator*, de Edgar Allan Poe (texto narrativo) con las intervenciones de interpretación en plenaria.
- Los niños realizaron un trabajo artístico de producción y argumentación, estableciendo relaciones a partir de la comparación entre los dos textos.

Secuencia didáctica 2: Un viaje con el Quijote

- Proyección de la película *El Quijote*, en dibujos animados; se realizó la plenaria correspondiente.
- Lectura del poema *El Quijote* (texto lírico); lo interpretaron individualmente y lo comentaron en el grupo. Luego se les leyó un capítulo del Quijote: *La aventura de los molinos* (texto narrativo).

²Secuencia didáctica: Son un conjunto de acciones (actividades) e interacciones relacionadas entre sí y organizadas con un mismo propósito para alcanzar un aprendizaje, dentro del proyecto de aula desarrollado. Ejemplo: Se les propuso a los estudiantes diferentes actividades (con la misma intención) que les permitieron reconocer las relaciones entre los diferentes textos literarios trabajados.

- Posteriormente, se proyectó un video de El Chapulín Colorado: *Ladrón que roba a ladrón*, con la plenaria correspondiente.
- Para terminar realizaron un trabajo artístico (producción gráfica y/o simbólica); en la plenaria establecieron las relaciones entre los tres textos trabajados.

El corpus de registros que muestra el trabajo con los niños, se recogió de la siguiente manera:

- Una (1) grabación de las intervenciones de los niños al ver el capítulo de Los Simpson: *La rival de Lisa*, donde Lisa por envidia, le esconde el trabajo final de ciencias a una compañera de curso.
- Treinta y dos (32) fotos de los trabajos finales en los que se muestran las relaciones que los niños establecen en el capítulo de los Simpson y el cuento “El corazón delator”.
- Treinta y dos (32) trabajos artísticos donde se muestra la interpretación que hacen los niños de los tres textos trabajados en la secuencia didáctica con la película, la poesía y la obra de teatro del Quijote.
- Treinta y dos (32) pruebas de construcción de la escritura, en la secuencia didáctica denominada “Un viaje con el Quijote”.
- Dos (2) registros escritos de observación participante por parte de la docente en los aportes de los niños al interpretar el Quijote de la Mancha.

2.2. INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA EL ANÁLISIS DE LOS DATOS

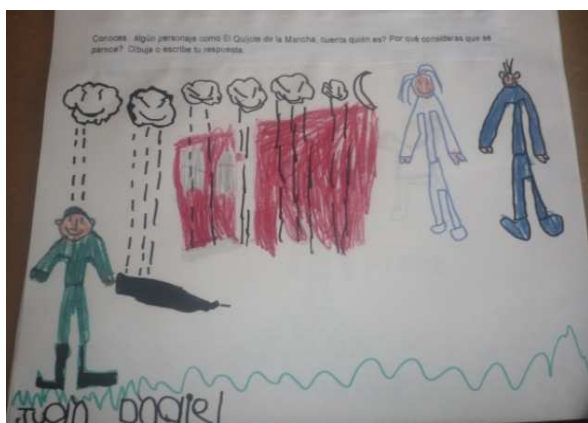
- Diálogo continuo en plenarios:

Después de cada lectura ó video presentado se realizó una plenaria, donde los niños discutían el texto leído y mediante su participación expresaron la apropiación que habían hecho. A través de estas intervenciones, se pudo observar las relaciones textuales que realizaban los niños con el texto leído y la secuencia didáctica propuesta.

Estas plenarias fueron grabadas y se tomaron apuntes particulares en el diario de campo.

- El portafolio:

El proceso de producción escrita y artística se expone en un portafolio. Después de cada lectura, los niños realizaron una producción escrita (dibujo o gráfica) donde daban cuenta de su interpretación, expresando las relaciones con otros textos y el proceso de construcción de la escritura. Este trabajo se realizó al terminar cada lectura propuesta y la secuencia didáctica programada. Los trabajos creados por los niños fueron fotografiados.



Mis héroes. Después de la secuencia trabajada pudo relacionar los textos con su vida y encontró personas que consideraba sus héroes: Dios (de blanco), mi papá y el policía porque me ayudan.

(Juan Daniel, portafolio)



Mi héroe. Después de la secuencia didáctica del Quijote infirió que el héroe en su vida era su papá. "Mi papá me lleva en su bici taxi y con ese trabajo nos da cosas".

(Joyce Emanuell, portafolio)



*Trabajo de producción realizado después de la lectura del capítulo del Quijote, donde expone su comprensión del texto.
(María Camila, portafolio)*



*Trabajo de producción realizado después de la lectura del capítulo del Quijote.
(Jarid Julieth, portafolio)*

- Dialogo individual y entrevista

Teniendo en cuenta el portafolio, se trabajó con cada estudiante a nivel individual, indagando sobre el trabajo realizado. Se observó su interpretación del texto, su proceso de lectura y escritura, y su nivel de crítica, la relación que hizo con otros textos leídos y su experiencia personal. Este diálogo fue grabado.

- Las rejillas

Para realizar el análisis sobre la utilidad y pertinencia de la literatura en el mejoramiento del proceso de interpretación de los niños de transición, se elaboraron las rejillas descritas en las etapas. Estas facilitaron la observación y análisis de las debilidades y el progreso de los niños en la interpretación, las relaciones entre los textos y la construcción de la escritura.

Rejilla para observar la recepción estética del texto literario y la construcción de la escritura. Asimismo, se elaboró una para el proceso de lectura y la relación entre los textos.

Texto:		TÍTULO DEL PROYECTO						
		REJILLA NÚMERO:						
		OBJETIVO O FASE:						
1. Comunicación verbal y corporal	Actitud		Producción			Expresión		
	Placer:		Necesidad de explicar su texto:			Creatividad:		
		Apatía:		Necesidad de escuchar a su compañero:				
2. Dibujo	Etapas	1 Esquemática	2 Cercana a la realidad	3. Veraz	4 Impresión plástica			
	Rasgos	Descripción:						
	Colores							
	Cantidad de elementos							
	Patrones (elementos repetitivos)							
	Elementos novedosos.							
	Elementos que evidencian relación con la lectura.							
3. Grafías	Caracterización	Distingue el dibujo de la escritura	Variedad y cantidad	Letras en tanto objetos sustitutos	Mínimo y máximo	El todo y las partes	Información y asimilación	Cantidad mínima de grafías
	Descripción:							
4. Observaciones								

- Análisis e interpretación de datos

Se elaboraron unos campos y unas categorías que permitieron hacer el análisis y la interpretación de los datos, a través del corpus recogido por los niños (videos, fotos, trabajos, entrevistas y observación de la docente). Para este análisis se tuvo en cuenta las dos secuencias didácticas trabajadas: “Mi propio corazón: experiencia de los niños” y “Una aventura con el Quijote”. Se elaboraron dos rejillas, una para observar los procesos de interpretación y otra para la construcción de la escritura.

2.3. VIAJANDO...

LA LITERATURA UNA AVENTURA MÁGICA

La literatura desde la dimensión estética es un mundo infinito de posibilidades para el niño, ya que le permite asumir la lectura como una aventura mágica e irrepetible, disfrutar y gozar con los textos, incrementar su vocabulario y desarrollar la expresión oral. Al relacionar el texto con sus experiencias se vuelve un sujeto crítico del texto y de su vida. La interpretación le da la posibilidad de conocer múltiples significados y a partir de ellos expresar su forma de ver y sentir el mundo.

Se hace necesario entonces que el docente planee la ruta de lectura con sus estudiantes para garantizarles un antes, un durante y un después, que les permita apropiarse del texto literario y hacer variadas interpretaciones. Cuando se parte de los conocimientos que el niño posee sobre el tema, se le acompaña en el proceso de lectura con pasos significativos, él puede comprender el texto, darle significado y hacer relaciones con otros textos que haya leído y con su propia vida.

En este capítulo se narrará una experiencia de lectura del texto literario *Viaje con el Quijote*, elaborada con los niños de transición. Con esta ruta de lectura se busca que los niños disfruten de los textos literarios, que la relación textual

sea un camino para el trabajo con literatura en el aula, donde confluyan los textos, las experiencias de los niños y su entorno social, abriendo caminos a la interpretación y la creación de diversos significados.

VIAJEMOS CON EL QUIJOTE

RUTA DE VIAJE			
ESTACIÓN	OBJETIVO	ACTIVIDADES	PRODUCTOS
1	Acercar a los niños al texto literario a través del texto audiovisual.	Proyección de la película <i>El Quijote: La búsqueda de Dulcinea del Toboso</i> . Película en dibujos animados y adaptada para niños. Se realizó la plenaria correspondiente.	Trabajo de producción artística o gráfico donde se muestra la comprensión de la película.
2	Provocar placer en los niños al interpretar textos líricos y narrativos.	-Lectura del poema <i>El Quijote de Carmen Gil</i> (texto lírico), lo interpretaron en grupo haciendo sus aportes individualmente. - Lectura del capítulo de don Quijote: <i>La aventura de los molinos</i> (texto narrativo)	Trabajo gráfico, donde se evidenció la construcción de su proceso de escritura. Dado un dibujo, ellos escribían la palabra.
3	Elaborar relaciones textuales entre los dos textos trabajados y con su experiencia en la vida.	- Proyección de un capítulo del <i>Chapulín Colorado, Ladrón que roba a ladrón</i> , con la plenaria correspondiente. - Plenaria: las relaciones de los dos textos trabajados.	Trabajo de producción artística o gráfico donde muestra algún personaje como el Quijote en su vida personal.

EI MUNDO DE LA EXPERIENCIA

Al trabajar la literatura desde la experiencia estética, se alcanza uno de los propósitos de este trabajo: disfrutar de la literatura, sin condicionamientos y exigencias. El niño disfruta de su experiencia estética, él es quién en su interior recibe el texto, lo interpreta y esa interpretación es la que le produce placer, que lo expresa a través de una nueva creación.



María Camila observando el libro de "El Quijote para niños", después de la narración del capítulo *La aventura de los molinos de viento*.

Existe una relación entre autor, texto y lector. El autor es lector de la sociedad, de su vida, de su cultura y, a partir de esto, concibe su obra. El texto es un conjunto de signos, una estructura de lenguaje que produce significación. Y el niño como lector es quien renueva el texto de manera activa a través de sus conocimientos previos sobre el texto, de su experiencia como lector y su entorno social y cultural. La experiencia estética posibilita al niño conocer su mundo interior y su mundo próximo a través de su experiencia con el texto; esta experiencia enriquece la construcción de su discurso oral y mejora su capacidad de comunicarse.

El momento de la lectura en el aula de clase debe centrar la atención en el lector, es decir, en el niño, con sus experiencias individuales y su entorno particular. El comentario es el camino en el proceso de interpretación donde el niño tiene la posibilidad de relacionar un texto de su vida cotidiana con el texto literario; en este caso un texto audiovisual, la película del Quijote, con el literario, el capítulo *La aventura de los molinos de viento* del Quijote. Este es el tiempo prefigurado antes de la lectura en el mundo de la vida.

EL MUNDO DEL TEXTO

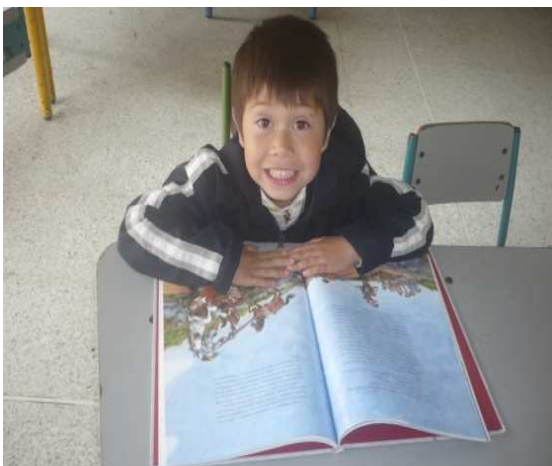
Siguiendo la ruta de viaje con el Quijote nos encontramos en este momento con el texto literario, trayendo como equipaje las experiencias de otros viajes y encuentros con personajes conocidos que facilitan la interpretación y producción de significados de la nueva obra. Estas experiencias de viaje son: el capítulo de los Simpson *La rival de Lisa*, El corazón delator, de Edgar Allan Poe, la película del Quijote, y el capítulo de El Chapulín Colorado, *Ladrón que roba a ladrón*, que se han encontrado con el texto de Miguel de Cervantes Saavedra, El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha, formando un enlace de relaciones entre el texto (audiovisual y literario), el lector y la vida en la cual se desenvuelve ese lector.

Es en este momento del viaje donde se debe acompañar a nuestros lectores en su camino para comprender e interpretar el texto; ya se ha motivado en la

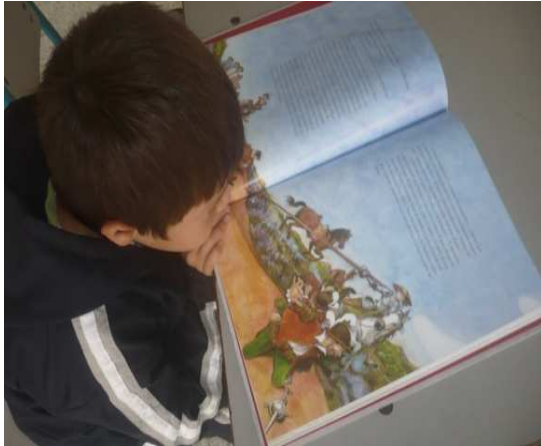
prefiguración y ha relacionado su experiencia cercana con sus experiencias de lectura, su ubicación en un contexto único y particular, sus habilidades cognitivas y su imaginación. Ahora puede interpretar el texto e interiorizar sus significados, que posteriormente le servirán para reconstruir la obra. Es el tiempo configurado durante la lectura. En este momento, el docente es el guía que lidera la ruta de viaje, organiza los textos que le servirán y lo conduce por los caminos de la comparación textual, permitiéndoles hacer sus interpretaciones libremente y dejándolo sentir el texto.

Sin lector que lo acompañe, no hay acto configurador que actúe en el texto; y sin lector que se los apropie, no hay mundo desplegado delante del texto.(Ricoeur, 1996: 875)

El encuentro entre el lector y el texto en el acto de leer es una experiencia única e individual que sucede en un momento particular; en esta reunión acontece la interpretación, la producción de significado y la experiencia creadora, como ya lo hemos señalado. Seguidamente se presenta una muestra de este encuentro del texto con el estudiante donde se identifica el interés, la concentración y la alegría.



David Arturo observando el libro “El Quijote para niños”, después de la narración de La aventura de los molinos de viento, muestra alegría e interés en él.

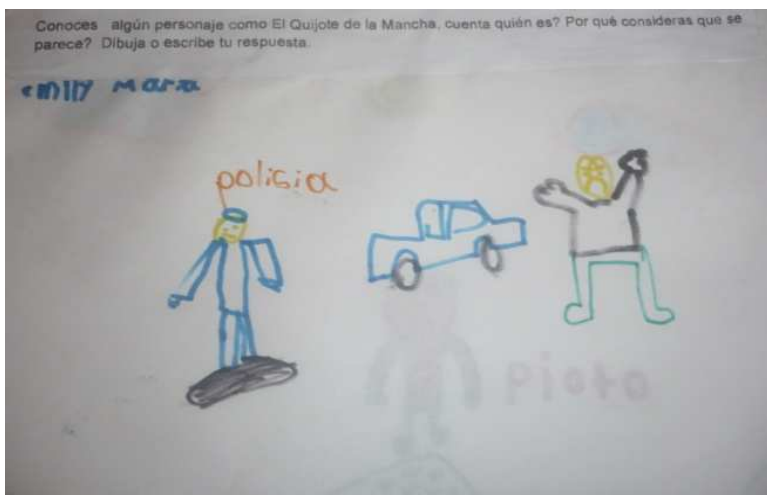


Joyce Emmanuell observando el libro "El Quijote para niños", después de la narración del capítulo La aventura de los molinos de Viento, muestra interés en los dibujos.

UN MUNDO DE PRODUCCIÓN

El tiempo refigurado aparece después de la lectura. El lector interpreta el texto, le asigna significados y argumenta y da su punto de vista; es aquí donde comienza la producción de la nueva creación o la reconstrucción de la obra. Para analizar las relaciones que los niños efectuaron en la ruta de la lectura con el Quijote, se tuvieron en cuenta todos los textos trabajados: la película del Quijote; el capítulo La aventura de los molinos de viento; el poema del Quijote y el capítulo del Chapulín Colorado. A través de preguntas elaboradas por la docente los niños relacionaron los textos con sus experiencias de lectura y de vida. Para este análisis se utilizó una rejilla que permitió destacar estas relaciones.

A continuación se muestra un ejemplo de interpretación del texto literario, donde el estudiante relaciona el texto audiovisual con el literario y con su propia experiencia.



En la siguiente entrevista se muestra cómo Emily logró interpretar el texto literario del Quijote y relacionarlo con la película, con el capítulo *Los molinos de viento* y con el poema. Asimismo, encontró características semejantes en personajes de su vida cotidiana: el policía, la mamá, María y los bomberos desde su experiencia con el mundo, y dio su opinión frente al deseo de ayudar a las demás personas como lo hacen el Quijote y Chapulín Colorado:

Profesora: ¿De qué se trataba el Quijote?

se trataba de que don Quijote era muy valiente y quería salvar a su princesa Dulcinea y entonces el amigo se lo inventó todo para que... para que estuviera un poquito loquito porque con los... que con los molinos se imaginaban que eran gigantes que si no los derrotaba entonces irían a destruir el pueblo donde él vive

...pero el gordito no sabía nada, no sabía qué hacer no sabía disculparse con el amigo, entonces por eso era un poco loco, está desconcentrado y tiene el cerebro espichado...

Profesora: ¿Crees que de las historias que has visto alguna se parece a la del Quijote o alguna serie de televisión o programa?

Pues sería una chistosita que es... es sobre, que... la de el chavito, el chavo, chespírito, el Chavo queee es cuando el chavo está durmiendo en el barril aparece y un esqueleto bailando.

Profesora: ¿Por qué crees que el chavo se parece al Quijote?

*... el chavo valiente desarmó el esqueleto
y salvó a el pueblo, porque es que porque el chavo era un poco tontico
entonces ya sabía qué hacer ...*

Profesora: ¿Crees que algo de tu vida se parece al Quijote?

*El Quijote quería encontrar a Dulcinea para para, porque es que como él
se enamoró de una mujer de cartón... detrás de la cortina naranja
entonces él dijo, el que...quería ayudar a la gente del pueblo.*

Profesora: ¿Cómo lo salvarías?

*mmm... ayudando a varias personas, yo quiero ser grande y salvar el
mundo
no sé, que si ayudara a la gente me ganaría el gran trofeo
y yo estaría siempre con Dios para decirle gracias*

Profesora: ¿Crees que el Quijote se parece al chapulín Colorado?, ¿en qué se parecen?

*un poquito.
en que quieren ayudar a todo el mundo
en que son valientes*

Profesora: ¿Crees que en tu vida hay personas cómo el Quijote? ¿Hay héroes?

mmm, el policía, el bombero, mmm Dios y María

Profesora: ¿Qué hiciste en tu trabajo?

*el policía, el policía, es el más poderoso, porque es el que atrapa a los
malos.
... porque tiene mucho poder, el policía tiene muchos ladrones.
... de los bomberos que huelen las cosas que son quemadas.
... porque suben escaleras y apagan incendios.
son súper héroes por que suben escaleras y apagan incendios. (Emily,
rejilla3. Dibujo arriba)*

Producciones de los niños al trabajar el texto literario del Quijote.



(Daniel Felipe, portafolio)



(Joyce Emmanuell, portafolio)



(Sebastián, portafolio)

Relaciones entre El Quijote, el Chapulín Colorado y la experiencia de vida de los niños:

Texto: - Portafolio - Entrevista Emily		LA LITERATURA: GENERADORA DEL PROCESO DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL PREESCOLAR REJILLA NÚMERO: 3 FASE 3 OBJETIVO: 1. Identificar cómo se manifiesta la competencia lectora y escritora en los niños de 5 a 6 años. 2. Puntualizar cómo se afianza la lectura crítica a través de los textos literarios.				
1. Interpretación	Aspecto	Caracterización				
		A menudo	A veces	Rara vez	No Obs	Descripción
	Identifica el tema del texto					No aplica
	Identifica aspectos importantes de la historia					No aplica
	Identifica las partes de la historia					No aplica
Reconoce personajes favoritos					No aplica	
2. Experiencia Estética	Aspecto	Caracterización				
		A menudo	A veces	Rara vez	No Obs	Descripción
	Relaciona la historia con su propia experiencia	X				yooo, yo quiero ser grande y salvar el mundo Prfe: ¿Cómo Lo salvarías? mmmmm ayudando a varias personas
Establece relaciones y comparaciones con otras historias	X				Profe: crees que don Quijote se parece al chapulín colorado un poquito. en que quieres ayudar a todo el mundo en que son valientes en que uno puede salvar la gente y otro no	
3. Argumentación	Aspecto	Caracterización				
		A menudo	A veces	Rara vez	No Obs	Descripción
	Da su opinión sobre el texto	X				Me gustó porque me encantan las historias.
Observaciones: Profesora: ¿Conoces algún personaje como el Quijote? ¿Quién es? <i>mm, el policía, el bombero, mmm Dios y maría el policía. El policía. es el mas poderoso, por que es el que atrapa a los malo porque tiene mucho poder, el policía tiene muchos ladrones. sí, de los bomberos que huelen las cosas que son quemadas. son súper héroes por que suben escaleras y apagan incendios.</i>						

A continuación se expone la ruta de Viaje con el Quijote; cuenta con tres estaciones y es narrada en forma de cuento. La docente comienza la historia del Quijote e interviene en diferentes momentos; los niños continúan narrándola con sus palabras. Se muestra la interpretación y las relaciones que hacen los niños entre los textos trabajados y algunos aspectos de su vida.

2.3.1. PRIMERA ESTACIÓN: RUMBO AL CASTILLO

En la primera parte del viaje fuimos a una aldea maravillosa; en ella había montañas, árboles, flores, animales, casas y un río con agua cristalina y pura. ¡Llegamos a un castillo asombroso!, grande, antiguo y un poco tenebroso. Entramos y conocimos a su dueño y sus amigos: Alonso Quijano, que según dicen sus vecinos enloqueció de tanto leer libros de caballería y convencido de ser uno de los personajes de sus libros, se armó caballero y salió en busca de aventuras. Organizó unas armas viejas que tenía, bautizó a su caballo como Rocinante e ideó un nombre para él: *Don Quijote* y le agregó como apellido el nombre de su tierra: *de la Mancha*.

... don Quijote tenía que buscar a la princesa y... y... El caballo de don Quijote y... y... estaba trotando, así que... como Sancho Panza iba en su burrito mm... Sancho Panza era el mejor... el mejor amigo de... de don Quijote así... los... mm... Los dos eran mejores amigos... Y por eso mm... Como don Quijote creía que... mm... don... Como don Quijote creyó que un molino era un gran mon... un gran gigante que lo atacaba y... Y él pensó como con... Eh no... Como no tenía cabeza por eso pensó eso... Y por eso... um... Y luego el castillo del Dulcinea como... La Dulcinea gorda no, no eh...no era la... No era buena, y ese era la Dulci, no era um... buena y... una hasta que mm... Y hasta que don Quijote de la Mancha encontró a Dulcinea y vivieron felices para siempre (Johan Sebastián, rejilla número 1)

Todo caballero necesitaba una dama a quién dedicarle sus triunfos, por esto imaginó que una aldeana era la princesa de sus sueños, Dulcinea del Toboso. Y junto a sus amigos sale buscar a la dueña de su corazón y de su razón.

Dulcinea, el caballo, el burrito, Sancho Panza, la eh... la dulcinea gorda y la mamá de la dulcinea que es la buena y el papá, y también... la... La yegua de la, de la Dulcinea mala y también... Y también cuando ellos llegaban al castillo, cuando ellos llegaban al castillo mm... pensaban que ese era el castillo de Dulcinea la buena, así que... ellos entraron y había y que, y como don Quijote estaba tan enamorado pensó que era bonita pues se sentía mal porque um... Sancho Panza le había dicho que no existía Dulcinea y se sintió muy mal y luego se devolvieron, luego estaban en una guerra de que... el guardia de... Que tenía la armadura completa era la verdadera Dulcinea y vivieron en una casita felices para siempre (Johan Sebastián, transición)

Y como es todas las grandes aventuras, es bueno recordar dónde vivía nuestro héroe caballero y quiénes eran sus amigos.



He.... hi.. hice al Quijote en su burrito, a Sancho Panza con rucio.... El castillo, árboles, mmm nubes, estrellas y, y lluvia y el sol (Iván David, rejilla 1).

2.3.2. SEGUNDA ESTACIÓN: DON QUIJOTE Y EL CHAPULÍN

Este caballero andante, en tiempos de pícaros, batallas y aventuras es un ser profundamente triste y melancólico. La mujer que quiere, única fuente de alegría para él, es una princesa imaginaria. Nuestro héroe a veces nos resulta empecinado y tonto y otras loco, pero hay algo... en lo que es maravilloso ¡es un fino orador! y le encantan las poesías.

Don Quijote

*Montado en flaco rocino,
con lanza y con armadura,
cabalga por la llanura,
más allá del quinto pino.*

*Va paseando errabundo,
decidido y muy sonriente;
quiere salvar a la gente
y arreglar un poco el mundo.*

*Todos llaman don Quijote
a un héroe tan atrevido,
que por flaco y escurrido,
mas parece un monigote.*

*No hay duda de su nobleza,
pero con tanta lectura
y sus ganas de aventura,
ha perdido la cabeza.*

*Y a lomos de Rocinante
-según chismea un vecino-
ha confundido un molino*

con un terrible gigante.

*Suspira por Dulcinea,
una porquera forzada,
berreona y bigotuda,
que tiene fama de fea.*

*Pero él la ve tan bonita...
Y a todos hace jurar
que es la labriega vulgar
una princesa exquisita.*

*Aunque el hidalgo cenceño
pase por ser un lunático,
a mí me cae simpático
porque cabalga en un sueño.*

Carmen Gil

Después de muchas aventuras y tierras recorridas nos encontramos con Don Quijote, y varios compañeros así lo vieron:

*Va montando en su caballo
tiene escudo y pelea*

*El quería salvar el mundo y salvar a la princesa
que los villanos no derrotan a las personas buenas*

*Era flaco y alto
parecía como un jirafa*

*Leyó muchos cuentos de hadas y él perdió la cabeza y él se... y
él quiere...y él se
y él está buscando a una princesa
y la princesa es de mentiras*

A Dulcinea

Don Quijote pensó que un molino era un terrible monstruo.

Era fea

Porque Dulcinea no existía

Era linda, era con pelo rojo

Dulcinea le dio un beso a don Quijote

No... Don Quijote le dio un beso a Dulcinea

El la ve bonita

Nos cae simpático

Que el va en su caballo a buscar a la mujer de sus sueños

Don Quijote es un héroe

Don Quijote es un caballero.

(Interpretación estrofa por estrofa de la poesía el Quijote por parte de los estudiantes de transición: Johan Sebastián, Sebastián, María Camila, Arturo, Joyce, Emily, Jarid Julieth, Juan David, Juan Daniel y Daniel Felipe. En plenaria)

Nuestro caballero idealista, su escudero y su caballo siguieron viviendo innumerables aventuras, como: la aventura de los leones, las bodas de Camacho, la aventura del barco encantado, el caballero de la Blanca Luna y muchas más... pero sin duda, hay una muy recordada y emocionante, el encuentro de dos héroes: Don Quijote de la Mancha y el Chapulín Colorado.

Porque la del Chapulín, Chapulín tiene que resolver cosas y don Quijote tiene que luchar:

Quijote... Don Quijote quiere encontrar a Dulcinea mmm pero Sancho Panza le dijo que no existía y entonces se puso muyyyyyyyyyy triste.

El Chapulín Colorado quiere resolver cosas sino que él a veces hace las cosas un poquito mal y por eso yo quise decir esto. Sino que el Chapulín

trae rojo con antenas de mariposa y don Quijote no tiene antenas ni rojo, trae una armadura y una espada y un casco.

Sí, él quiere ser un héroe, sino es que son críticos chiflados. Creyó que un molino era un gigante y combatió.

*Se parecen solo en ayudar y no se parecen en el programa y la ropa.
(Johan Sebastián, rejilla 3)*

2.3.3. TERCERA ESTACIÓN: MI QUIJOTESCA VIDA

Después de incontables y locas aventuras con gigantes, barcos encantados, espejos, leones, bodas y cuevas, corrió, luchó, sufrió y pudo demostrar sus dotes de gran orador, hombre sabio, amigo, idealista, soñador y loco. Enfrentó mil batallas para ayudar a la gente y salvar el mundo, es tiempo de hacer un balance y mirar quién es un héroe en su vida.

En tu vida ¿hay alguien que se parezca al Quijote?

Sí, tengo dos héroes. Dios... Mi ma... Porque ellos me hacen la vida... Cuando mi ma...yo estoy enfermo mi mami me consiente, cuando yo... cuando yo me siento triste Dios me hace feliz y cuando yo estoy enfermo y triste los dos me hacen feliz.

... yo quiero ser astronauta. Porque yo soy muy inteligente... y también se escribir mi nombre sin ver allá en esos letreros.... y ya. Ver como.... cuál es el planeta más grande yy... cómo es el sol de caliente.

... mi vida es como... como divertirse: Me divierto jugando con mis amigos... con mi hermanito... y con mi ma..... y con mi pa.... y con mis primos... y con mi primo Julián y con todos.

mmm bueno... te quiero contar algo más, mmmmmm es como... mi ma está dentro de mi corazón y Dios también.

Me gustó porque me encantan las historias (Johan Sebastián, rejilla 3).



Mis héroes. Sebastián después del trabajo con los textos literarios realizó una producción artística donde muestra la interpretación y las relaciones entre los textos literarios propuestos y su vida personal. Al preguntarle si en su vida conocía algún personaje que se pareciera al Quijote contestó: Sí, tengo dos héroes. Dios... Mi ma. (Johan Sebastián, rejilla 3).

HALLAZGOS OBSERVADOS

Al terminar los niños la ruta *Viaje con el Quijote*, se identificaron los siguientes **hallazgos en cuanto a la lectura de textos literarios:**

1. Alegría y disposición cuando el estudiante logra interpretar el texto; en este momento el niño muestra facilidad para reconstruir la historia leída, reconocer los rasgos de los personajes y opinar sobre el desenlace. Expresa lo que piensa frente al texto y hace relaciones con otras historias leídas y con experiencias propias. Realiza su trabajo artístico y tiene la necesidad de comunicar y mostrar lo que hizo.
2. Los conocimientos que el niño posee, las vivencias de lectura y su experiencia de vida facilitan la interpretación del texto y la producción de significados.

3. La comparación entre los textos promueve la capacidad argumentativa en el niño, ya que, al interpretar los textos, construir diversos significados y relacionarlos entre sí, él tiene mayor conocimiento y seguridad del tema; expresa su opinión frente a ellos y manifiesta su sentir. Al conectar diferentes textos pudo hablar de su realidad y sentirse protagonista. Estos hallazgos se pudieron identificar durante las plenarias, con el diálogo constante, el trabajo del portafolio y las entrevistas individuales.

A continuación se muestra un ejemplo del proceso de lectura de un niño cuando trabaja la literatura desde la dimensión estética; para ello se utilizó como instrumento de análisis una rejilla que permitió analizar el proceso de interpretación, las relaciones intertextuales y su crítica a los textos trabajados.



Don Quijote:

La actitud del estudiante ante la película fue de alegría y concentración. Le agrada explicar y exponer su trabajo. Habla con fluidez y claridad sobre la historia. Identificó con facilidad el tema de la historia, y la narró muy bien. Manifestó su opinión sobre ella: yo tengo en el campo una yegua con una peladura acá. Es creativo y coherente con la historia, nombró y representó a los protagonistas: al Quijote, Sancho, Rocinante y rucio y objetos como el castillo, el sol y las flores. En esta producción escrita la representación de sus dibujos

es cercana a la realidad, mantiene la relación entre las partes de cada objeto, poseen detalles en los rostros (ojos, boca), los personajes conservan las características de acuerdo a la historia (el Quijote tiene casco, a Sancho lo dibujo gordo, Rocinante es desgarrado y flaco y rucio es pequeño), combinó colores en cada objeto y en el trabajo en general, en su dibujo persisten rasgos de representación esquemática.

(Johan Sebastián, rejilla 2)

En seguida se presenta una rejilla para observar la recepción del texto literario, la interpretación y crítica en los niños de transición.

Texto: Plenaria, entrevista y portafolio (trabajo artístico o gráfico) Johan Sebastián		LA LITERATURA: EXPERIENCIA ESTÉTICA GENERADORA DEL PROCESO DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL PREESCOLAR REJILLA NÚMERO: 1 EL QUIJOTE – PELICULA Y CAPITULO OBJETIVO 1. Identificar cómo se manifiesta la competencia lectora y escritora en los niños de 5 a 6 años. 2. Puntualizar cómo se afianza la lectura crítica a través de los textos literarios.				
1. Interpretación	Aspecto	Caracterización				
		A menudo	A veces	Rara vez	No Obs	Descripción
	Identifica el tema del texto	X				<i>... don Quijote tenía que buscar a la princesa y... y... El caballo de don Quijote y... y... estaba trotando, así que... como Sancho Panza iba en su burrito mm... Sancho Panza era el mejor... el mejor amigo de... de don Quijote así... los... mm... Los dos eran mejores amigos...</i>
	Identifica personajes y aspectos importantes de la historia	X				<i>Dulcinea, el caballo, el burrito, Sancho Panza, la eh... la dulcinea gorda y la mamá de la dulcinea que es la buena y el papá, y también... la... La yegua de la, de la Dulcinea mala</i>
	Identifica las partes de la historia	X				<i>Comentó el inició, desarrollo y cómo terminó la historia.</i>
Reconoce personajes favoritos	X				<i>Dulcinea y el Quijote porque le gustan los finales felices.</i>	
2. Experiencia Estética	Aspecto	1Esquemática	Caracterización			
			A menudo	A veces	Rara vez	No Obs
	Descripción					
Relaciona la historia con su propia experiencia		X				<i>El Quijote Um...a que se parecería... Una de mis yeguas que tengo en el campo. Sí, una que tiene aquí una peladura. ... él buscaba a Dulcinea, yobusco.... Yo quiero ser astronauta</i>
Establece relaciones y comparaciones con otras historias					X	<i>No estableció ninguna relación con otras historias</i>
3. Argumentación	Aspecto	1Esquemática	Caracterización			
			A menudo	A veces	Rara vez	No Obs
	Descripción					
Da su opinión sobre el texto.		X				<i>Con final feliz, ... No lo cambiaría.</i>
Observaciones: Es un niño que habla con fluidez y claridad. Identificó con facilidad el tema de la historia, y narró muy bien la película. Manifestó su opinión mantuvo la concentración en la película. <i>Porque estaban caballi y está el burrito el caballo y también un... y también está un castillo y... y también porque el casti y... y porque eh casti... y cuando supieron que el castillo era falso no me gusto tanto esa parte... Por eso um... Ya... Um... Por eso yo dije eso.</i>						

De la misma manera, cuando los niños de transición terminaron la ruta *Viaje con el Quijote*, se observaron los siguientes hallazgos en cuanto a la **construcción de la escritura:**

Los niños con los cuales se desarrolló el proyecto, según las etapas de Vigotsky, se encuentran en la segunda y tercera etapa del dibujo, ya que dibujan rasgos precisos de los objetos (con detalles) y establecen relación entre las partes, en algunos permanecen todavía los rasgos esquemáticos. Asimismo, su representación es parecida al objeto referido. Aunque poseen características de la cuarta etapa, como colorear y sombrear, no la alcanzan en su totalidad.

A continuación, se presenta un ejemplo de construcción de escritura a través del dibujo, trabajada desde la literatura como experiencia estética.



Super Dios:

Arturo evidenció alegría y disposición al ver la película y trabajar los textos literarios presentados. Su producción escrita mediante el dibujo pertenece a la etapa dos, cercana a la realidad, ya que se observa la coherencia entre las partes, posee detalles como los ojos, la boca, el cabello y los zapatos aunque su diseño todavía es esquemático. Posee características de una etapa posterior como el color y su combinación.

Relacionó los textos trabajados con su vida. A la pregunta: conoces algún personaje como el Quijote: se percibe creatividad y coherencia al escuchar su interpretación: Si, es mi Super Dios, esta es su casa, que es el corazón de todas las personas, ya que la ruta le permitió ver a los dos personajes el Quijote y el Chavo, como dos héroes que siempre quieren ayudar a la gente. (Arturo, rejilla 1)

A medida que el niño avanza en su proceso de construcción de la escritura se va desprendiendo del dibujo y comienza a utilizar figuras geométricas, grafías o letras para comunicar pensamientos, sentimientos y necesidades.

A partir de la lectura de textos literarios, empieza en el niño la necesidad de expresar su sentir y su representación del mundo. Los niños a través de su experiencia, su entorno social y su apropiación del mundo van interiorizando esos signos gráficos que ven en todas partes y comunican diferentes mensajes. Paulatinamente entienden que el dibujo y la escritura poseen diferencias, aunque los dos le permiten comunicarse.

La escritura nace en la vida social de los niños; en su ambiente familiar encuentra textos, televisión, computador, uso de mensajes a través del celular o correo electrónico y familiares involucrados en el mundo de la escritura que le permiten ir adueñándose de estos gráficos e interiorizando su significado. Ellos al tener la necesidad de comunicar y expresar algo tratan de entender qué son esas marcas graficas y por qué las utilizan (Ferreiro, 2002).

Para la construcción de su escritura ellos fueron apropiándose de los diferentes símbolos gráficos que encuentran en los textos literarios, en las imágenes del salón, en los carteles de sus nombres pegados en la pared, los nombres en sus útiles escolares, los ejercicios de escritura planteados por la docente y en todos los mensajes escritos en la escuela. Se esforzaron en comprender esos textos escritos, los asimilaron y comenzaron la construcción de su escritura con la expectativa de poder expresarse. Para este análisis se tuvieron en cuenta los siete pasos de construcción planteados por Ferreiro (2002).

La mayoría de los niños de transición se encuentran en el nivel pre silábico, ya que diferencian completamente el dibujo de los símbolos gráficos, su escritura es lineal, las letras van unas después de otras, mantienen una misma cantidad de grafías, las combinan y alternan entre sí para formar diferentes palabras, establecen una correspondencia entre las grafías escritas y las unidades del lenguaje hablado.

Entre los niños del grupo de transición, dos se ubicaron en el nivel silábico, forman una correspondencia entre las grafías escritas y las unidades del lenguaje hablado. Establecen la relación entre caracteres gráficos y los sonidos silábicos. Su producción se acerca a la escritura alfabética convencional conservando algunas omisiones. Utilizan la sílaba como unidad de sonidos, para hacer la correspondencia en la palabra (Ferreiro y Teberosky, 2003). Están listos para continuar con la construcción de la escritura en las etapas posteriores como son silábico-alfabético y alfabético.

A continuación se presentan dos ejemplos del proceso de construcción de la escritura de los niños de transición: *Johan Sebastián*, quien se encuentra en el nivel silábico y *Joyce Emmanuell*, que se halla en el nivel pre silábico.



La construcción de la escritura en Kijote y SacoPa corresponde al nivel silábico; establece una correspondencia entre las grafías escritas y las unidades del lenguaje hablado. Construye una relación entre los caracteres gráficos y los sonidos silábicos. Realiza omisiones como n,h en Sancho y nza en Panza reemplazando letras como k por la Qu de Quijote. En los otros dos nombres DuLSinea y Rosinante se observa una escritura correcta aunque en DuLSinea utilizó dos letras mayúsculas (LS) dentro de la palabra y tuvo en cuenta el sonido para su escritura, S en vez de C (Johan Sebastián, rejilla 2).

Joyce Emmanuelle



La construcción de la escritura de Joyce es presilábica. Su escritura es lineal, las letras van unas después de otras, mantiene una misma cantidad de grafías, (PHePB*i*) y las combina y alterna entre sí para formar diferentes textos correspondientes a los nombres de los objetos. A través de la secuencia didáctica comprendió qué son los protagonistas de la película, el capítulo y el poema del Quijote. (Joyce, rejilla 2)

En conclusión, los **procesos de construcción de la escritura** en los niños de transición con los cuales se desarrolló este trabajo, mediante la observación y las técnicas e instrumentos mencionados anteriormente, mostró:

1) Los niños van construyendo su proceso de escritura paulatinamente, cada uno de acuerdo a unas características específicas como: su entorno social, las experiencias de lectura y la estimulación en el mundo literario.

2) La construcción parte del proceso de interpretación del texto literario, sucede cuando el niño a través de la interpretación produce significados, y a partir de

ellos desea reconstruir nuevamente el texto narrado para expresar su modo de ver y sentir el mundo.

3) Las relaciones entre los textos permiten al niño una mayor apropiación de significados entre los diferentes textos y su vida, propiciando así el deseo de expresar sus construcciones de sentido, su pensamiento y emociones a través de la expresión artística o gráfica.

4) El dibujo es el primer camino en la producción escrita, posibilita expresar su sentir y lo incorpora lentamente en la escritura alfabética.

La escritura se convierte en una expresión del mundo y le permite al lector expresar sus vivencias, sentimientos, pensamientos y necesidades. La escritura, más allá de ser la primera puerta para acceder a la cultura letrada, se convierte en el lenguaje para expresar lo que el lector es, con expectativas y sueños.

CAPITULO III:

¿Y QUÉ HACER CON LA POESÍA EN EL GRADO ESCOLAR DE TRANSICIÓN?

“¿Y qué hago con el poema?”. Pues... eso: propiciar que se convierta en parte de nuestra vida, permitir que su magia nos toque. ¡Eso es suficiente! A ninguna planta se le ocurriría preguntar, ante una amenaza de lluvia: “¿Y qué hago con el agua?” Simplemente dejará que el líquido la acaricie, la alegre, la contagie con su vitalidad y su frescura; de lo demás se ocuparán, allá abajo de la tierra, las raíces...

S. Andricaín y A. Rodríguez (1997, 96).

La poesía eleva el espíritu, afecta las sensaciones e inquieta la mente. Se destaca por las palabras y sus combinaciones, por su riqueza de asociaciones y su musicalidad, que incita al lector a percibir las sensaciones e identificar conocimientos. Permite llamar la atención del lector sobre pequeños detalles que lo rodean y de su mundo interior.

*La poesía es un silencio
que alguien de oreja muy fina
escuchó.*

(Pita Rodríguez, 1978: 303)

La poesía permite detenerse y observar esas pequeñas cosas de la vida cotidiana que poco se valoran o que pasan desapercibidas por la cotidianidad, permite reconocer el mundo aprehenderlo y explicarlo. La poesía afecta el espíritu y humaniza los sentidos a través de las experiencias de otros, de sus emociones, sensaciones y anhelos.

Muestra testimonios, inquieta, y en un momento inunda de luz al lector cuando la interioriza. El poema se disfruta cuando se comprende, pero también cuando estimula los sentidos, con su musicalidad y riqueza de las palabras.

Una leve sonrisa de los niños, una mirada enternecida o entusiasmada son suficientes indicios de una comprensión cuyos límites no podemos establecer; pretenderlo podría ser imperdonable intromisión ya que rozaría la intimidad del niño. Ante la palabra creada, la situación insospechada, la expresión gratamente sorprendente, la llamada a la sugestión, el niño experimenta sensaciones no por inefables menos reales y valiosas. Descubre así el verdadero sentido creativo de la poesía”(Cervera, 1988: 124)

La poesía se siente, se aprehende a través de los sentidos. El niño incorpora el poema a su experiencia, lo interpreta y lo vuelve a recrear, lo convierte en otro poema.

AGOSTO

*Agosto vuela
con su camisa
de papel
y su corazón
de brisa.*

*Agosto, cometa
y canto,
molinete,
caracol de viento.*

*Agosto, remolino
de hojarasca,
pluma,*

*libro abierto.
Agosto, árbol
despeinado,
silbo alado,
quédate.*

(Díaz, 1995: 31)

Para el trabajo de poesía con los niños de transición se elaboró la secuencia didáctica, con el propósito de sensibilizarlos, estimularlos, adquirir conocimientos del mundo, así como a ejercitar la imaginación y la producción escrita.

*ROMANCE DE LA LUNA LUNA
FEDERICO GARCIA LORCA
POETA ESPAÑÓL
1899 -1936*

A Conchita García Lorca

*La luna vino a la fragua
con su polisón de nardos.*

*El niño la mira mira.
El niño la está mirando.*

*En el aire conmovido
mueve la luna sus brazos
y enseña, lúbrica y pura,
sus senos de duro estaño.*

*Huye luna, luna, luna.
Si vinieran los gitanos,
haría con tu corazón
collares y anillos blancos.*

*Niño, déjame que baile.
Cuando vengan los gitanos,
te encontrarán sobre el yunque
son los ojillos cerrados.*

*Huye luna, luna, luna,
que ya siento sus caballos.
Niño, déjame, no pises
mi blancor almidonado.*

*El jinete se acercaba
tocando el tambor del llano.
Dentro de la fragua el niño,
tiene los ojos cerrados.*

*Por el olivar venían,
bronce y sueño, los gitanos.
Las cabeza levantadas
y los ojos entornados.*

*¡Cómo canta la zumaya,
ay como canta en el árbol!
Por el cielo va la luna
con un niño de la mano.*

*Dentro de la fragua lloran,
dando gritos, los gitanos.
El aire la vela, vela.
El aire la está velando.*

PROCEDIMIENTO EN EL AULA

Primer momento "Mimesis I"

Actividad 1

Sensibilización de los niños hacia el tema del poema. Para esto se les presentaron unas láminas sobre la luna. Inicialmente cada uno observó en silencio su lámina, luego las intercambiaron y finalmente por mesas las comentaron entre ellos.

Seguidamente la docente indagó por lo que observaron en las láminas:

¿Qué había en las láminas?

¿Cómo era la luna?

¿Por qué la luna cambia en los diferentes meses del año?

¿Para qué sirve la luna?

¿Por qué no se cae la luna?

¿Qué fue lo que más les gusto?

Finalmente se puso como tarea de investigación averiguar algún aspecto de la luna que les interesara, con ayuda de los padres.

Actividad 2

Socialización de la investigación hecha en casa, en colaboración con los padres de familia. Cada estudiante contó lo que investigó, lo que más le gustó y lo que menos le gustó.

Actividad 3

Para continuar con la sensibilización previa a la lectura del poema se les colocó una canción (“Luna Mía”, de Ana Torroja) que habla de la luna; primero la escucharon, luego la escucharon bailando con su ritmo y finalmente la cantaron.

Segundo Momento “Mimesis II”

Actividad 1

Se comenzó a trabajar el poema seleccionado “Romance de la luna luna”, de Federico García Lorca, para su interpretación. Se les leyó el título y se les pidió que hicieran predicciones sobre el tema del poema; también se les preguntó si sabían quién era el autor, qué hacía y de dónde era. Seguidamente se les leyó el poema despacio haciendo énfasis en cada uno de los versos. Terminada la

lectura se volvió a realizar una relectura. Posteriormente se les invitó a comentar el tema, lo que más les gustó y lo que menos les gustó. Para continuar, la docente fue leyendo cada verso para que ellos lo fueran interpretando; la función de ella fue encausarlos para que pudieran interpretar cada verso para encontrar la comprensión total del poema. Y finalmente se les preguntó si había alguna relación del poema con las actividades anteriores, y si la había que la explicaran.

Tercer Momento "Mimesis III"

Actividad 1

Para terminar el proceso de interpretación, teniendo en cuenta los pasos que se realizaron, el estudiante estuvo sensible y afectado por el poema; de esta forma se le invitó a participar diciendo palabras que rimaran con "luna" y la maestra fue anotando las palabras en el tablero, para formar una jitanjafora; se leyó la composición final, comentaron el tema y la interpretación que cada niño hizo de ésta y por último entre todos le colocaron título.

Actividad 2

Se les leyó una segunda poesía ("¿Sabes qué?" de Jairo Aníbal Niño) con la misma metodología que la anterior. Se releyó, interpretaron cada verso para alcanzar una interpretación del poema.

Actividad 3

Para finalizar los niños realizaron un trabajo artístico de producción de la secuencia didáctica, expresaron su sentir y opinión frente al tema; mostraron creatividad y habilidad en su creación. Utilizaron diferentes materiales: plastilina, lápiz, colores, escarcha, papel silueta, fomi, tempera ó tiza con libertad y autonomía, éste se publico en el muro de exposiciones del salón:



Foto 1
Poesía "El romance de la luna luna"
Pared de exposiciones

Foto 2
Jessica
"El romance de la luna luna"
(Poesía)



Foto 3
Miguel Ángel
"El romance de la luna luna"
(Poesía)

Foto 4
Poesía "El romance de la luna luna"
Salón de clase





Foto 5
"El romance de la luna luna"
(Poesía)
Trabajo de producción

Foto 6
Juliana
Poesía "El romance de la luna luna"



Foto 7

Foto 8
Karen
Poesía "El romance de la luna luna"



CONCLUSIONES

Durante el trabajo de literatura se observó en los niños la disposición y alegría para recibir el texto literario; habitualmente se les leía un cuento, un poema o una pequeña obra de teatro; de esta forma fueron adquiriendo el hábito hacia la lectura y después de algún tiempo, eran ellos los que la exigían, en silencio y concentración. Su participación oral en las plenarias fue significativa, mejoró la escucha hacia sus compañeros, la moderación de la voz en sus intervenciones (ya no gritaban) y la utilización de normas como pedir la palabra cuando deseaban hablar.

Las secuencias didácticas favorecieron la interpretación, puesto que al trabajar varios textos que ellos podían relacionar y apropiarse de más significados, les daba la seguridad para hablar sobre ellos y exponer su punto de vista. La lectura diaria mejoró su participación oral en las plenarias, señalando el tema y estableciendo la relación con otros textos leídos o algún aspecto de su vida, argumentando su posición.

El aula de clase es un espacio para disfrutar de la lectura de textos literarios y el niño es el eje central de su proceso de lectura; las experiencias individuales y las condiciones culturales particulares se convierten en su camino para llegar al texto. La experiencia estética es el encuentro del niño con el texto literario en un momento mágico e individual que le produce placer. En este encuentro la comparación textual favorece la interpretación y se genera el proceso de lectura y la construcción de la escritura como lenguaje para expresar su pensamiento.

La construcción de la escritura en los niños de transición comienza con la interpretación del texto y nace del deseo de expresar y contar su modo de ver y sentir el mundo y lo hace a través del dibujo, los símbolos y las grafías. Al comienzo de la observación, los niños utilizaban principalmente el dibujo para contar su forma de ver la historia o de relacionarla con su vida; al finalizar ésta, con los ejercicios de escritura propios del curso y con la estimulación del

trabajo de literatura, los niños empezaron a utilizar grafías, letras y vocales tratando de formar palabras para significar algo, acompañadas del dibujo.

La lectura cualifica el proceso de construcción del código escrito, dado que interpretar el texto literario le da la posibilidad al niño de construir significados para representar su mundo, y expresar sus sentimientos, pensamientos y necesidades, a través del dibujo como primera forma de manifestación de la escritura, y posteriormente con combinaciones de grafías a las que le asigna significado.

ANEXO

SELECCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS

A continuación se muestra una selección de textos para el trabajo con los niños de transición, incluye cuentos, poesía y teatro. Inicia con obras de tradición oral y continua con textos consideradas de literatura como arte.

	COLECCIÓN	OBRA	CUENTO	AUTOR	
LITERATURA DE TRADICIÓN ORAL	Cuentos maravillosos		El rey rana El lobo y las siete cabritas Juan el listo El rey pico de loro Cenicienta La bella durmiente La mesa D:D el burro de oro y el palo brincador	Jakob y Wilhem Grimm (Alemania).	
	Historia Universal de la literatura	Antología de las mil u una noche	Historia del primer viaje de Simbad el marino Historia del segundo viaje de Simbad el marino	Anonimo	
POESÍA DE TRADICIÓN ORAL	Libro al viento	Poesía para niños	Patito patito. Pamplona. Cucú. Las mil mentiras	Anonimo	
	Libro al viento	Cantas del Valle de Tenza	Que bonito baila el chulo!	Beatriz Helena Robledo (Colombia).	
LITERATURA COMO ARTE	Libro al viento	El gato negro y otros cuentos	La máscara de muerte roja. El corazón delator	Edgar Allan Poe (Estados Unidos)	
		Cuentos para jugar	Aquellos pobres fantasmas. El perro que no sabía ladrar El doctor Terribilis El gato viajero	Gianni Rodari (Italia)	
		Libro al viento	Cuentos para siempre	Caperucita roja Barba Azul El gato con botas El famoso volador El gigante egoista	Charles Perrault (Francia) Oscar Wilde (Irlanda)
		Libro al viento	El ángel y otros cuentos	El ángel.	Tomás Carrasquilla (Colombia)
		Libro al viento	El beso y otros cuentos	Una bromita -La muerte del funcionario	Antón Chéjov
		Libro al viento	El niño yunquero	El niño yunquero	Miguel Hernandez
		Libro al viento	Cuentos para niños	La historia del pez de oro	Alexander Pushkin
		Libro al viento	Los vestidos del emperador y otros cuentos	Pulgarcita El patito feo Los vestidos del emperador	Hans Cristian Andersen (Dinamarca)
		Libro al viento	Los hijos del sol	Los hijos del sol	Eduardo Caballero Calderón (Colombia)
		Libro al viento	Los cuentos	El gato bandido La pobre viejecita Pastorcita El renacuajo paseador Simón el bobito Cutufato y su gato	Rafael Pombo (Colombia)
	Libro al viento	Cuentos de animales	De cómo le salieron las barbas a la ballena De cómo al dromedario le salió la joroba De cómo al rinoceronte se le arrugó la piel De cómo el leopardo obtuvo sus manchas El elefantito El origen de los armadillos	Rudyard Kipling (India)	

LITERATURA COMO ARTE	Libro al viento	Fábulas e historias	La ratoncita niña El abuelo anciano y su nieto El rey y el halcón Una red llena de pájaros Un juez justo Los dos hermanos	León Tolstoi (Rusia)
	Libro al viento	Cuentos	Instrucciones para llorar Continuidad de los parques Propiedades de un sillón	Julio Cortázar (Argentino)
	Libro al viento	La ventana abierta y otros cuentos sorprendentes	La ventana abierta	Saki
	Libro al viento	Para niños y otros lectores	Almanaque de historias La cabra del señor Séguin	Wilhelm Hauff Alphonse Daudet
	Libro al viento	El curioso impertinente	Capítulo 32. Que trata de lo que sucedió en la venta a toda la cuadrilla de don Quijote	Miguel de Cervantes Saavedra (España)
	Milly-Molly	Somos diferentes pero sentimos lo mismo.	La conejita Talita Nuestro amigo Alfredo Jugamos con el viento ¡Vamos a pasear con Cuco! ¡Que bien se vive en la montaña!	Gill Pittar (Nueva Zelanda)
		Las cosas de la casa	Los cinturones El fuego Los armarios Los bombillos Los ladrillos	Celso Román (Colombia)
	Cajón de cuentos	El príncipe feliz y otros cuentos	El príncipe feliz El ruiseñor y la rosa El cohete extraordinario	Oscar Wilde (Irlanda)
	Cajón de cuentos	Cuentos pintados y morados	Tía pasitrote Juan Matachín Juaco el ballenero Mirringa mirronga Chanchito	Rafael Pombo (Colombia)
	Cajón de cuentos	Cajón de cuentos	Cómo atraparon al oso El águila El león y el perro El ciego y el sordo ¿A dónde va el agua del mar? El mosquito y el león	León Tolstoi (Rusia)
	La torres y la flor		El ratón del hocico sin afilar Mucholomo y Pocapata	José M. Souza Sáenz
			El jardín de las ilusiones	Jairo Anibal Niño (Colombia)
		Historia en cuentos	La princesita Isabel Las hijas del Cid La niña de Ávila	Eduardo Caballero Calderón (Colombia)
	Ala delta		Las novias de Rufo y Trufo.	Carmen García Iglesias
	Ala delta		Pablo Pablo en busca del sol.	Angel Esteban
	Ala delta		La estrella	Jesús Olóriz
	La biblioteca de los niños	Medias dulces	Medias dulces Torta de cumpleaños	Ivar Da Coll (Colombia)
	Torre de papel	Un elefante ocupa mucho espacio	Un elefante ocupa mucho espacio. Potranca negra Niebla voladora Año verde	Elsa Bormemann (Argentina)

LITERATURA COMO ARTE	Torre de papel	Diecisiete Fábulas del zorro	La primera fechoria del zorro El zorro se convierte en médico El zorro, la vaca y el león	Jean Muzi- compilador (Marruecos)
	Torre de papel	El canguro aprende a volar	El canguro aprende a volar	Paul Maar (Alemania)
	Torre de papel	El zorrillo abandonado	El perro El tejón El zorrillo encuentra una madre	Irina Korschunow (Rusia)
	Torre de papel	El sapito solitario	El sapito solitario Carta de un cucarrón La liebre afortunada El ratón de iglesia	Erwin Moser (Austria)
	Gerónimo Stilton	En busca de la maravilla perdida	Por culpa de un café con leche El eco del roedor También impresor rima con amor	Elisabetta Dami (Italia)
	Buenas noches		La selva loca	Tracey-Andrew Rogers
			Pinocho	Carlo Lorenzini (Italia)
	Libro al viento	Los vestidos del emperador y otros cuentos	La princesa y la alverja El ruiseñor chino Pulgarcita El patito feo La niña de los fósforos Los vestidos del emperador	Hans Cristian Andersen (Dinamarca)
POESÍA LITERARIA	Libro al viento	Poesía para niños	Los sentidos Los ratones Las flores	Amado Nervo Lope de Vega Rafael Pombo
	Libro al viento	Poemas colombianos	Antes de llegar al páramo Parte del cuento llega hasta un amigo Los potros Una noche	Ramón Cote Héctor Rojas Herazo José Eustasio Rivera José Asunción Silva
	Poemas para niños	La banda de las chicharas	El ruiseñor y el picaflor El sapo verde El son del zapatero La luna	María Elena Quintero (Colombiana)
	Libro al viento	Algunos sonetos	Cómo puedo yo entonces volver a la alegría Cuándo infeliz postrado por el hombre y la suerte	William Shakespeare (Inglaterra)
			La alegría de querer	Jairo Anibal Niño (Colombia)
			Don Quijote para niños	Miguel de Cervantes Saavedra (España)
TEATRO			La niña que riega la albahaca y el príncipe preguntón	Federico García Lorca (España)
			Besos para la bella durmiente	José Luis Alonso de Santos (España)
			Blancanieves y los siete enanitos gigantes	Jesús Campos García (España)
			El príncipe feliz	Oscar Wilde (Irlanda)

BIBLIOGRAFÍA

ANDRICAÍN, Sergio y RODRÍGUEZ, Antonio (1997). *Escuela y poesía. ¿Y qué hago con el poema?* Bogotá. Editorial Magisterio.

BAQUERO, Nubia Marlén (2001). *Evaluemos Competencias en Lengua Castellana*. Bogotá. Editorial Magisterio.

BARTHES, Roland (1977). *El Placer del texto*. Siglo Veintiuno Editores.

CERVERA, Juan (1997). *La literatura infantil en la escuela*. Madrid. Editorial Cincel Kapelus, 1988, en *Escuela y Poesía*. Bogotá. Editorial Magisterio.

DÍAZ, Gloria Cecilia (1995). *El árbol que arrulla y otros poemas para niños*. Editorial Conceptos Gráficos. Armenia, en *Escuela y Poesía*. Bogotá. Editorial Magisterio. 1997.

DÍAZ Luís, G. Viana (2005). *Literatura y Oralidad*. Andalucía. España. [En línea]. Disponible en: info@weblitoral.com

ELLIOTT, John (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid. Ed. Morata, S.A.

FERREIRO, Emilia (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires. Siglo XXI.

GARDNER, Howard (1997). *Arte, mente y cerebro, una aproximación cognitiva a la creatividad*. Editorial Paidós.

_____ (1999). *La Inteligencia Reformulada*. Barcelona. Editorial Paidós.

GIL, Martínez Carmen. España. [En línea]. Disponible en <http://www.poemitas.com>

HERNANDEZ Guerrero, José Antonio (2002). *¿Es la literatura un Arte?* en Pulido Tirado, G. *Literatura y arte*, Jaén. Publicaciones de la Universidad de Jaén

HUIDOBRO, Vicente (1921). *La Poesía* (Fragmento, leída en conferencia en el Ateneo de Madrid), [En línea]. Disponible en www.vicentehuidobro.uchile.cl/manifiesto2.htm.

_____ (1921). *La Raíz de la Protesta ó El Refugio Inconcluso*. [En línea]. Disponible en <http://www.mandragora.uchile.cl/critica/testimonios/grupal/3.htm>.

JAUSS, Hans Robert (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. España. Taurus Ediciones.

JOLIBERT, Josette (1997). *Formar niños lectores y productores de poemas*. Santiago de Chile. Editorial Dolmen Ediciones.

JURADO, Valencia Fabio (1999). *Investigación, escritura y educación*. Bogotá. Editorial Plaza & Janes.

_____, BUSTAMANTE, Zamudio Guillermo (1995). *Los procesos de la lectura*. Bogotá. Ed. Magisterio.

KERSCHENSTEINER, G. (1914). *El desarrollo de la creación artística de los niños*. Traducido de alemán. Moscú. I. D. Sitín.

KRAUZE, Ethel (2000). *Cómo acercarse a la poesía*. México. Editorial Limusa.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1996). *La Construcción de la Lengua Escrita en el grado cero*. Bogotá.

_____ (1998). *Lineamientos Curriculares para el Preescolar*. Bogotá. Editorial Magisterio.

_____ (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá. Editorial Magisterio.

_____ (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá.

OSPINA, William (2000). *El Placer que no tiene fin*. Bogotá. Fundalectura.

_____ y otros (2006). *Por qué leer y escribir, "Lo que entregan los libros"*. Libro al Viento No. 23. Bogotá. Instituto Distrital de Cultura y Turismo y La Secretaria de Educación.

PENNAC, Daniel (2006). *Como una novela*. Bogotá. Grupo Editorial Norma.

PIAGET, Jean (2.000). *Psicología del niño*. Madrid. Ediciones Morata.

PITA Rodríguez, Félix (1978). *Los cantares no se inventan*. En: Poesía. La Habana. Editorial letras cubanas., en: Escuela y poesía. Editorial Magisterio. 1997

PROPP, Vladimir. *Literatura y Oralidad*. [En línea]. Disponible en info@weblitoral.com

PUÉRTOLAS, Soledad. *Literatura y Oralidad*. Andalucía. España. [En línea]. Disponible en info@weblitoral.com

REY, Mario (2000). *Historia y muestra de la literatura infantil mexicana*. México. SM de Ediciones.

RICOEUR, Paúl (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México. Fondo de Cultura Económica.

_____ (1987^a). *Tiempo y Narración. V. I*. Madrid. Ediciones Cristiandad.

_____ (1987^b). *Tiempo y Narración. V. II*. Madrid: Ediciones Cristiandad.

_____ (1996). *Tiempo y Narración. V. III*. México: SXXI.

RIFFATERRE, Michael (1979a). *Semiótica Intertextual: El interprete*, en NAVARRO, Desiderio (1996). *Intertextualité*. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto. La Habana: Casa de las Américas.

RODRIGUEZ Pérez, Enrique (2002). *Fundamentación filosófica de la lectura de poesía como acto interpretativo*. Bogotá. ed: Fondo De Publicaciones Universidad Distrital Francisco José De Caldas.

_____ (2003). *La lectura como acto vital e interpretativo* en Capítulo Aparte. Memorias del Primer Congreso Internacional de Libro y la Lectura. Quito, Ecuador.

_____ (2007). *Estética e interpretación en el discurso literario: la cueva de montesinos de “don quijote”*, en Revista Enunciación, No. 11. Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

_____ (2008). *Las iluminaciones del poema: lecturas y escrituras de Cesar Vallejo*”, en Pliegues desde las sombras: Horizontes de interpretación del texto poético. Bogotá. Universidad Nacional.

ROSENBLATT, Louise Michelle (2002). *La literatura como exploración*. México. Fondo de cultura económica.

SOLAS, Silvia. *Arte y Experiencia: la recepción de Dewey por Hans R. Jauss*. [En línea]. Disponible en: viiijf.fahce.unlp.edu.ar/programa/ponencias/SOLAS

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DISTRITAL (2001). *Orientaciones para promover el Desarrollo de Competencias Básicas en la Educación Inicial*. Bogotá.

(2008). *Organización Escolar, Primer Ciclo de Educación Formal en Bogotá de Preescolar a Segundo grado*. Bogotá.

TAYLOR, S. J. BOGDAN, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós Mexicana S. A.

VIGOTSKY, Lev S. (2001). *La Imaginación y el arte en la infancia*. México. Ediciones Coyoacán S. A.