

**LA LECTURA MEDIADA DE TEXTOS NARRATIVOS PARA INCENTIVAR LA
PRODUCCIÓN ESCRITA EN NIÑOS Y NIÑAS DE PRIMERO DEL COLEGIO
CIUDADELA EDUCATIVA DE BOSA**

LINEA DE INVESTIGACIÓN FORMACIÓN PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA

DANIELLY VALENTINA CASALLAS GALVIS

LILIANA MOTOA ARIAS

Tutora: MARTHA LEONOR SIERRA ÁVILA

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL**

Bogotá, Colombia

Octubre de 2023

Tabla de contenidos

| | |
|--|----|
| Introducción..... | 4 |
| 1 Marco Contextual..... | 8 |
| 1.1 Contextualización..... | 8 |
| 1.1.1 La enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia..... | 8 |
| 1.1.2 La lectura y la escritura en el Colegio Ciudadela Educativa de Bosa IED..... | 16 |
| 1.2 Antecedentes..... | 21 |
| 2. Situación problema..... | 29 |
| 2.1 Descripción del problema..... | 29 |
| 2.2 Pregunta de investigación..... | 36 |
| 2.3 Objetivos..... | 36 |
| 2.3.1 Objetivo General..... | 36 |
| 2.3.2 Objetivos Específicos..... | 36 |
| 3 Marco Conceptual..... | 38 |
| 3.1 La lectura y la escritura desde una perspectiva sociocultural..... | 38 |
| 3.2 La mediación de la lectura..... | 43 |
| 3.3 Rol del maestro mediador..... | 50 |
| 3.4 Estrategias de producción textual..... | 54 |
| 4 Marco metodológico..... | 61 |
| 4.1 Modalidad de trabajo de grado: Proyecto Pedagógico..... | 61 |
| 4.2 Enfoque investigativo..... | 62 |
| 4.3 Ruta metodológica..... | 62 |
| 4.4 Estrategia metodológica..... | 64 |
| 5. Propuesta Pedagógica..... | 66 |
| 5.1 Planeación de talleres..... | 71 |
| Taller 1..... | 71 |
| Taller 2..... | 73 |
| Taller3..... | 75 |
| Taller 4..... | 77 |
| Taller 5..... | 79 |
| Taller 6..... | 81 |
| Taller 7..... | 82 |

| | |
|---|-----|
| Taller 8..... | 85 |
| Taller 9..... | 87 |
| Taller 10..... | 89 |
| 6. Análisis de los talleres..... | 92 |
| 6.1 La mediación, acción que crea condiciones para el aprendizaje de la lectura y escritura en los niños y las niñas..... | 92 |
| 6.1.1 La interacción con el libro un acercamiento motivador a la lectura..... | 92 |
| 6.1.2 La relación con la cotidianidad y la vida emocional de los niños..... | 94 |
| 6.1.3 La lectura, un espacio para la participación y la escucha..... | 96 |
| 6.1.4 La lectura como puente para la reflexión..... | 98 |
| 6.2 El maestro mediador, un maestro que acompaña la exploración, la comprensión y la creación..... | 101 |
| 6.2.1 La lectura en voz alta es darle vida a la historia..... | 104 |
| 6.2.2 Disposición del ambiente una motivación a la lectura..... | 106 |
| 6.2.3 La pregunta y el diálogo como intercambio de saberes y experiencias..... | 110 |
| 6.3 La mediación, una forma de enriquecer la producción textual..... | 115 |
| 6.3.1 La planeación del texto desde el diálogo..... | 115 |
| 6.3.2 Diferentes textos, distintas formas de escribir..... | 120 |
| 6.3.3 Se escribe con una intención..... | 125 |
| 6.4 La producción de textos, una experiencia sensible y creativa..... | 129 |
| 7. Conclusiones..... | 139 |
| 8. Referencias..... | 144 |
| 9. Anexos..... | 151 |
| 9.1 Anexo 1. Desarrollo del taller 1..... | 1 |
| 9.2 Anexo 2. Desarrollo del taller 2. | 4 |
| 9.3 Anexo 3. Desarrollo del taller 3..... | 9 |
| 9.4 Anexo 4. Desarrollo del taller 4. | 13 |
| 9.5 Anexo 5. Desarrollo del taller 5. | 18 |
| 9.6 Anexo 6. Desarrollo del taller 6. | 23 |
| 9.7 Anexo 7. Desarrollo del taller 7. | 27 |
| 9.8 Anexo 8. Desarrollo del taller 8. | 30 |
| 9.9 Anexo 9. Desarrollo del taller 9. | 37 |
| 9.10 Anexo 10. Desarrollo del taller 10. | 43 |

Introducción

Este trabajo de grado surge desde el reconocimiento de la importancia, que las maestras en formación hacemos de la lectura y la escritura como fundamentales en el crecimiento intelectual, social y emocional de los niños y niñas a lo largo de su vida, abriendo las puertas al conocimiento, la comunicación y la autoexpresión.

De acuerdo a lo anterior, fue relevante posicionarnos como, mediadoras de la lectura para incentivar la producción escrita de los niños y niñas y así promover y acompañar el aprendizaje, al disponer condiciones motivacionales y afectivas que generan interés y necesidad para hacer de los actos de leer y escribir construcciones significativas en momentos y contextos diferentes.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expresado, el presente trabajo de grado desarrollado bajo la modalidad de proyecto pedagógico, estructura el documento que da cuenta de su proceso en seis capítulos. El primero denominado marco contextual aborda un recorrido por la historia de Colombia evidenciando los métodos de la lectura y escritura con los cuales se ha aprendido a leer y escribir y de igual manera se realiza un apartado que visibiliza cómo se viven las prácticas de lectura y escritura en el grado primero del Colegio Ciudadela Educativa de Bosa, de acuerdo a las experiencias de las maestras en formación, la observación detallada y el diálogo con maestros.

Este primer panorama es fundamental, ya que ubica al lector a que pueda hacerse un imaginario del espacio físico donde se realiza la práctica y las experiencias que allí se generan en torno a la lectura y la escritura, pero también permite reconocer como fueron los comienzos de la enseñanza de la lectura y la escritura, en lo cual se hace evidente que en la actualidad las estrategias de enseñanza deben actualizarse en pro de generar un sentido y

significado para el aprendizaje de los niños y las niñas, en la medida en que la escritura llene de sentido la experiencia de los niños y niñas, al ser potenciadora de un camino liberador de expresión de pensamientos, sentimientos y experiencias, que pone en diálogo con los personajes e historias de los cuentos leídos.

La otra parte de este capítulo tiene que ver con los antecedentes, en los cuales se analizaron diversas investigaciones de trabajos de grado a nivel nacional e internacional que tuvieran como eje la lectura y escritura en el ciclo inicial, en el que se encontraron estrategias de enseñanza de la lectura y escritura que lograron enriquecer nuestro propio trabajo y conocimiento.

En el segundo capítulo denominado situación problema, se problematiza la práctica de la lectura y la escritura del colegio, se diseña la pregunta de investigación y los objetivos, haciendo evidente la importancia de ver otras posibilidades de enseñanza de lectura y producción escritural, que superen las prácticas llamadas tradicionales, con un enfoque conductista, para brindar experiencias significativas de una lectura tranquila, de disfrute y diálogo, que pueda provocar una producción escritural auténtica desde lo que los niños y niñas quieren expresar.

En el tercer capítulo se expone el marco teórico, en donde se recopilan diversos autores que brindan aportes fundamentales a las categorías escogidas y son una guía frente al desarrollo del proyecto. En este sentido, las categorías son; la lectura y la escritura desde una perspectiva sociocultural, aquí se retoma autores como Camps, Lomas y Vygotsky quienes mencionan que el lenguaje ya sea hablado o escrito está vinculado con los seres humanos, la cotidianidad y la comunicación.

También, se encuentra la mediación lectora en la cual se retoman aportes de Robledo, quien expone la importancia de animar al lector a que se relacione con los textos de una

manera íntima que pueda generar una construcción de nuevos significados, por lo tanto es fundamental ese mediador que acompañe, interroge, dialogue y transforme el momento lector; se contemplan las estrategias de mediación referidas a la lectura en voz alta, la disposición de ambientes, la pregunta y el diálogo, esto en pro de brindar espacios de lectura pensados y que susciten experiencias positivas en la lectura.

Finalmente, se encuentra las estrategias de producción textual, en las cuales se retoma un planteamiento esencial de Castaño en torno a que, un texto no solo se escribe desde las reglas del idioma, sino es fundamental escribir con un sentido, con una intención, para alguien, cómo hacerlo y que se quiere transmitir y esto es fundamental porque la escritura no se reduce a un ejercicio mecánico, sino tiene un sentido, una posibilidad y transmite efectos en la vida propia y en los demás lectores.

En el cuarto capítulo está el marco metodológico, en el cual se describe el proyecto pedagógico como modalidad del trabajo de grado, reconociéndose como propuesta articulada con la práctica educativa. En el siguiente apartado se presenta el enfoque investigativo de la investigación acción pedagógica, que busca enriquecer el proceso de aprendizaje de los niños y niñas, así como el quehacer pedagógico de las maestras en formación. Seguido esta la ruta metodológica que comprende 3 fases; la reflexión del campo problemático, la planeación y la ejecución de acciones y el análisis de resultados.

El quinto capítulo da cuenta de la propuesta pedagógica; aquí se describe qué se quiere hacer, cómo hacerlo y para qué hacerlo; por lo tanto se visibilizan las planeaciones de diez talleres que se realizaron con los niños y las niñas de primero, planteando tres momentos fundamentales en cada sesión denominados sensibilización, producción y socialización, los que se pensaban en función de mediar la lectura para que los niños y niñas escribieran a partir de aquellas producciones propias desde sus sentires, experiencias y emociones.

En el sexto capítulo, se encuentra el análisis de los talleres mencionados anteriormente, realizado a la luz de las categorías del marco conceptual; aquí se hace una triangulación entre los planteamientos del autor, lo planeado y lo que resultó. Este análisis posibilita una reflexión crítica, como maestras en formación, frente al proceso con los niños y las niñas y frente a nosotras mismas.

Para finalizar, se presenta el apartado de conclusiones, las cuales destacan logros, aprendizajes, dificultades de las maestras en formación y de los niños y niñas con los cuales se realizó la propuesta pedagógica.

1. Marco Contextual

En este capítulo se pretende ubicar ciertos aspectos que contribuyen a la comprensión de la problemática en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura, como son la lectura del contexto nacional e institucional y los antecedentes, en los que se contemplan los recorridos de otros ejercicios investigativos con problemáticas e intereses similares.

1.1 Contextualización

En el presente apartado, inicialmente se encuentra un breve recorrido de la enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia, seguido de una mirada sobre estos mismos procesos en el Colegio Ciudadela Educativa de Bosa IED.

1.1.1 La enseñanza de la Lectura y la Escritura en Colombia

Se realiza un breve recorrido histórico de cómo se ha llevado a cabo la enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia y los enfoques desde los cuales se sustentan estas prácticas, con el fin de ofrecer al lector una contextualización de los diferentes métodos con los cuales se ha aprendido a leer y escribir durante años.

De igual manera, se hace una descripción de cómo se enseña en el espacio de práctica la lectura y la escritura, recurriendo a estrategias que se han venido realizando épocas atrás y aunque estas promuevan un aprendizaje, quizás no de calidad, es evidente que, en la actualidad por su evolución y sus demandas educativas se requiera de otro tipo de metodologías más acordes a la época, para que hagan de la enseñanza de la lectura y la escritura un acto de sentido y deje de ser esa práctica mecánica en la que se ha convertido en muchas ocasiones. Por lo tanto, también describimos enfoques y proyectos que nacen desde el Ministerio de Educación Nacional para enriquecer dicho proceso.

A lo largo de la historia se han venido practicando métodos de enseñanza de la lectura y la escritura, obedeciendo a unos momentos de discusión y elaboración pedagógica; así, en la década de los 70 se promovió la propuesta de la “tecnología educativa” la cual planteaba objetivos específicos para cada área, el diseño de materiales educativos y el uso de programas de instrucción. Derivado del enfoque de la tecnología educativa surgen los fundamentos de la concepción conductista de la lectura, vinculada al dominio de una habilidad para reconocer palabras y adquirir un vocabulario de palabras visualizadas. Hacia finales de los años 70 y principios de los 80 predominaron unos métodos de lectura inicial denominada: métodos programados y método de palabras normales los cuales tenían su fundamento en el enfoque conductista.

En la investigación documental de García, Nylza y Rojas, Sandra (2015) sobre la enseñanza de la lectura en Colombia, se caracteriza la enseñanza inicial de la lectura en Colombia durante el último tercio del siglo xx, a partir de una revisión de las cartillas y textos escolares. Las autoras exponen varios métodos de enseñanza, para lo cual retoman las investigaciones de (Agudelo y Ballesteros 1983, p. 14) el primero, el método programado, basado en las técnicas de ‘igualación a la muestra’ y ‘desvanecimiento aditivo y sustractivo’, basado fundamentalmente en ejercicio de percepción y repetición, para lograr la generalización de las conductas de lectura a partir de estímulos de discriminación visual de las formas (muestras y resaltados en colores)

En segundo lugar, el método de palabras normales consiste en 1) la expresión oral sobre el dibujo que representa la palabra que se va a enseñar; 2) la presentación de la palabra escrita resaltando en colores la nueva letra; 3) la lectura, primero la maestra, luego los niños en forma individual o en coro; 4) la escritura de la palabra, con movimientos de la mano en el aire, en el pupitre, en el tablero, en plastilina, etc.; 5) el análisis de la palabra dividiéndola en sílabas y luego en letras; 6) la síntesis de la palabra, de la letra a la sílaba y de ahí a la

palabra; 7) la formación de sílabas directas; 8) la formación de palabras auxiliares con sílabas conocidas; 9) la formación de una frase sencilla; 10) ejercicios adicionales de lectura de la palabra en varias posiciones, tamaños y contextos; 11) la aplicación de correctivos, que incluyen planas adicionales a quienes no aprenden los elementos enseñados. (García y Rojas, 2015, p.49).

Ambos métodos expuestos, requerían de prácticas de aprestamiento, con énfasis en el desarrollo de habilidades perceptivo motrices y se basaban en concepciones conductistas de la enseñanza.

Desde este mismo enfoque, para la enseñanza de la escritura en la educación inicial y primaria, la escuela ha utilizado métodos silábicos en los cuales la unidad de trabajo es la vocal, luego la sílaba, posteriormente la palabra y finalmente la frase, es esperable que la unidad de comunicación escrita que construye el niño esté referida a esas unidades. “La escuela se preocupa por enseñar el sistema alfabético y no le interesa que el niño construya su lengua escrita sobre la base del descubrimiento, de su utilización, desde la pragmática, en términos de actos de habla; es decir, de la lengua empleada en contextos comunicativos” (Villegas, 1996, p. 57)

Dichos métodos, desde el enfoque conductista, tienen un supuesto de estímulos y respuestas en donde el aprendizaje se percibe desde condicionamientos, convirtiéndolo en un proceso mecánico, de asociación, decodificación de letras y palabras que surgen por la repetición y memorización, lo cual no quiere decir que sea errado, pero tiene sus desventajas en el aprendizaje de la lectura y escritura, ya que puede que no se potencien todas las habilidades mentales, puesto que aquí el niño y niña solo es receptor a la información del maestro en el cual solo busca cumplir un objetivo. Es de señalar que, los métodos programados no alcanzaron a generalizarse en las prácticas escolares de enseñanza inicial de la lectura.

Autoras como Villegas y Robles (1996) ubican, tanto los procedimientos del método global como del método de palabras normales, así como las actividades previas de aprestamiento, con el enfoque perceptivo-motor de la lectura, ajustándose ambos a las concepciones conductistas sobre su enseñanza y su aprendizaje.

También, García y Rojas (2015) plantean que, al inicio de los años 90 en Colombia empezaron a ser problematizados los métodos conductistas, a partir de la Propuesta Curricular Piloto del MEN, para el Grado Cero, caracterizada por una concepción de lectura y escritura desde una perspectiva psicogenética y sociocultural del desarrollo del lenguaje escrito en los niños.

En la década en cuestión, se asume la educación como un derecho, se proclama la ley general de educación (1994) en la que se redefinió un currículo para organizar las áreas y es así como surgieron los lineamientos curriculares en lengua castellana de 1998 los cuales definen la concepción del lenguaje y se convierten en una guía para que el maestro piense en propuestas pedagógicas y cómo trabajar en el aula; sin embargo, es fundamental reconocer que en estos cambios legislativos las orientaciones no se basan en un método para enseñar la lectura, sino en dar pautas conceptuales para enfocar la práctica en el aula.

Según lo anterior, se puede evidenciar como Colombia hizo un gran avance en cuanto a políticas públicas para cualificar los métodos de enseñanza y con esto se le dio la confianza al maestro para el desarrollo del currículo, de cómo trabajar en el aula de manera más libre sin que se convirtiera en una imposición, esto conllevó a la libertad para que el maestro lograra enseñar desde una metodología constructivista la lectura y escritura, éste método permite visibilizar el avance tanto de los niños y niñas como del mismo maestro, teniendo en cuenta la capacidad autónoma que se construye en la medida que se interactúa dentro del aula.

Por lo tanto, es fundamental reconocer la concepción de lectura que se enmarca en nuestro territorio, con el fin de comprender esos procesos de enseñanza y aprendizaje, es así como:

Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión (MEN, 1998, p. 47).

De acuerdo a esto, es fundamental reconocer como la lectura se propicia desde las operaciones mentales que los niños y niñas realizan desde esas pistas que logran encontrar para tener un proceso que esté conectado con la capacidad cognitiva y con lo que ofrece el texto y esta es nuestra apuesta por la lectura, ya que no la concebimos como un proceso mecánico o memorístico, sino que pueda ser un proceso u experiencia que genere nuevos significados desde la cotidianidad, ya que un lector no se forma alfabetizándose, sino en el contexto y en la interacción con otros.

El planteamiento, en este punto, busca ir un poco más allá de las líneas básicas del enfoque semántico-comunicativo que soporta la propuesta de Renovación Curricular planteada por el MEN en la década de los ochenta. En este sentido, la concepción de lenguaje que aquí se plantea tiene una orientación hacia la construcción de la significación, a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje. Desde los planteamientos de los lineamientos curriculares, abordaremos en nuestro trabajo de grado, la lectura como un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. Es decir, cada lector comprende un texto de

acuerdo con la realidad interior, con su experiencia previa, con su nivel del desarrollo cognitivo, a su situación emocional, etc.

Otros discursos oficiales que fueron surgiendo son los estándares básicos de competencias (2002) los cuales exponen la importancia que tiene el lenguaje en la vida del ser humano, teniendo en cuenta que hay ciertas funciones que posibilitan al sujeto ser y estar en el mundo por medio de la lengua ya sea verbal o no verbal, así la comunicación, la transmisión de información, la representación de la realidad, la expresión de los sentimientos, las potencialidades estéticas, el ejercicio de una ciudadanía responsable y el sentido de la propia existencia son metas que tiene la formación en las escuelas, de esta forma el documento nos muestra dos aspectos importantes a tener en cuenta para la enseñanza de la lectura y escritura:

La producción hace referencia al proceso por medio del cual el individuo genera significado, ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros. Entre tanto, la comprensión tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística (MEN, 2006, p. 21).

Por otro lado, es fundamental contemplar el Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad ‘‘Leer es mi cuento’’ (PNLEO) que surgió en el año 2011 con el fin de dinamizar estrategias para fomentar el desarrollo de habilidades comunicativas a través de la unión de la escuela y el hogar en la formación de lectores y escritores, acá se contemplan las realidades del contexto colombiano y la comprensión de la lectura, escritura y oralidad como prácticas socioculturales.

En concordancia, según el MEN (2022) este proyecto tiene cuatro líneas estratégicas, que son: formular políticas para fortalecer la calidad del sistema educativo, desarrollar procesos de formación a docentes, bibliotecarios y mediadores con el fin de mejorar prácticas

pedagógicas para la formación del aprendizaje de la lectura, escritura y oralidad, también cuentan con una amplia disponibilidad de lecturas digitales o impresas de literatura colombiana y universal para aumentar las visitas en la biblioteca y por último el desarrollo de estrategias para promover la lectura, escritura y oralidad para generar experiencias a partir de ellas.

Lo expuesto anteriormente, nos conduce a pensar en la importancia de políticas innovadoras y constructivas que piensen en la lectura, escritura y oralidad como prácticas fundamentales para la vida y como la escuela y el hogar son esas fuentes primarias de formación, que deben estar en contacto para posibilitar en los niños y niñas experiencias y condiciones óptimas que garanticen el acceso a la lectura escritura y oralidad de manera significativa.

En Colombia se han realizado varios proyectos desde las instituciones, desde la Secretaría de Educación que diversifican las estrategias de enseñanza de lectura y escritura a través de distintas propuestas que buscan transformar las prácticas tradicionales aun vistas en la escuela, fomentando la competencia comunicativa, la comprensión de lectura, la capacidad de expresión y argumentación desde la primera infancia, desde la oralidad, la producción de textos y la formación lectora. El artículo *Devenir histórico de la lectura y la escritura en Colombia*, menciona que: “se busca hacer un país de lectores, que involucren la ciencia y la tecnología con el acto de leer. Es así, como se incursiona en la sociedad de la información y la comunicación, usando herramientas que son atrayentes para los nuevos lectores” (Cáceres et al., 2014, p.185).

En el artículo *Perspectiva de los centros de escritura en Colombia*, se habla de cómo el fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura van más allá de lo que se ha venido trabajando tradicionalmente en las escuelas desde la historia, de esta manera: “Se ha reconocido que el dominio de las habilidades comunicativas supera los procesos de

codificación y decodificación de la lengua, e implica procesos de incorporación y participación de las personas en la sociedad” (Calle, 2016, p. 148). Entonces en esta perspectiva se habla de la responsabilidad que tienen las escuelas no solo de que los niños aprendan a leer y escribir, sino que además tengan un sentido y una funcionalidad tanto para ellos como para su contexto.

De esta manera las bibliotecas, las escuelas, las familias y la sociedad, han creado estrategias de fortalecimiento, mientras las escuelas crean estrategias de aprendizaje, cómo: programas de lectura y escritura, actualización de programas y planes de áreas, talleres, concursos de escritura, maratones de lectura. Estos recursos pueden responder a realidades institucionales, a interés de la comunidad educativa, a iniciativas de profesores, a proyectos gubernamentales, pero, en general estarán enfocadas en fortalecer las prácticas de lectura y escritura en los estudiantes, para que no sean una disciplina más en las instituciones, sino que tengan un significado para la vida de los niños y niñas (Calle, 2016, p. 148).

Desde los colegios, los maestros y el acompañamiento familiar, se han creado proyectos que fortalecen las actividades discursivas, la competencia comunicativa, los distintos métodos de aprendizaje, se han creado nuevas estrategias que posibiliten la creatividad, que tengan en cuenta los intereses de los niños, que tengan en cuenta el trabajo y las posibilidades del maestro, las bibliotecas por ejemplo ya no son un espacio exclusivo de lectura, también son lugares que brindan acompañamiento, talleres donde pueden participar todos, acceso a distintas dinámicas diferentes a las académicas que también garantizan la enseñanza de la lectura y escritura, entonces se considera que las transformación de los distintos espacios, implica un mejoramiento de los discursos tradicionales en la enseñanza.

En síntesis, la forma en la que se escribe en las escuelas, los métodos de enseñanza, las estrategias que se usan dentro del aula y la acción del maestro, se han transformado a medida que las exigencias de la sociedad y de la institución también se transforman; hay que

tener en cuenta que la escuela que hoy conocemos no es la misma de hace años, por lo mismo no podemos pretender como educadores utilizar las mismas estrategias, hay unas exigencias que debemos alcanzar, los niños y niñas tienen otras formas de estar en el mundo, está en nuestra labor lograr que los niños doten de significado todo lo que realizan, desde lo que dicen, leen, escriben e interpretan, para esto el lugar que tienen dentro del aula es fundamental, si los maestros no escuchamos a los niños, no le damos la importancia que merece su voz, no podemos lograr los cambios que pretendemos en el aula.

1.1.2 La Lectura y la Escritura en el Colegio Ciudadela Educativa de Bosa IED.

A continuación, se hará una descripción de las prácticas de lectura y escritura en el Colegio Ciudadela Educativa de Bosa IED, teniendo en cuenta la experiencia de las docentes en formación dentro de la institución, el diálogo entablado con el maestro titular bajo sus intereses y una serie de fotografías que evidencian estos procesos de aprendizaje, por los cuales se enfoca el trabajo de grado.

El Colegio Ciudadela Educativa de Bosa IED, es una institución de carácter oficial ubicada en la localidad séptima de la ciudad de Bogotá, en el barrio Porvenir, correspondiente a los estratos 1 y 2; es un megacolegio de la Secretaría de Educación del Distrito, que ofrece los niveles de formación del preescolar, básica y media con énfasis en TIC, propendiendo por una formación integral, inclusiva y transformadora de la problemática social, económica, política y ambiental que contribuye al plan de desarrollo de la educación. (Manual de convivencia escolar 2022-2023. Artículo 3, p. 11)

El proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Institución Educativa Ciudadela de Bosa está orientado a lo que se denomina “sentido social de la educación”, en el cual se hace importante tanto la construcción, producción y transmisión de conocimientos, como el desarrollo humano, esto implica que el estudiante aporte a la sociedad como sujeto autónomo

y que entienda y asuma el proceso educativo como una herramienta para transformar su entorno en las distintas esferas de la vida. (Colegio Ciudadela Educativa de Bosa. Proyecto Educativo Institucional. PEI. 2012, p. 27)

El PEI del colegio menciona un proyecto enfocado en la lectura y escritura cuyo nombre es “PILEO CEB, vivamos una ciudadela de la comunicación” enfocado en la comunicación, la expresión y la creatividad, vista desde otros diseños y prácticas de enseñanza desde la escuela a través de experiencias significativas, formación integral, la apropiación y vivencia de valores institucionales, para ello cobran relevancia el arte, la comunicación, las herramientas científicas y tecnológicas. Respecto a este último, se aprecia que el colegio cuenta con tabletas que los niños utilizan para sus clases, además de las estrategias que se realizan a través de las TICS, proyectos transversales que usan el método científico para la investigación y la creación de hipótesis frente a las situaciones a indagar.

Frente a la comunicación, el proyecto educativo institucional considera que abarca la lectura, la escritura, la oralidad y la escucha como ejes transversales que se integran entre sí para ayudar al desarrollo del lenguaje en todas sus expresiones de forma crítica en la medida que aporte al desarrollo de los niños y niñas dentro y fuera de la escuela, “más que la necesidad de comunicarse, la mejor forma de expresión que puede tener el ser humano para dar a conocer sus sentimientos, pensamientos y emociones” (PEI, 2012, p. 437).

Es así que dentro de las problemáticas de escritura se encuentra que la interpretación y la producción de textos merecen mayor atención por parte de los docentes, de igual forma no hay espacios de interacción y retroalimentación de los aprendizajes obtenidos, para ello el proyecto busca: “propiciar ambientes multiplicadores de saberes y experiencias, sobre todo entre pares (estudiante- estudiante)” (PEI, 2012, p. 439).

La intención del proyecto es fortalecer los procesos de lectura, escritura y oralidad de los niños y niñas en todas las áreas, con el propósito de promover la interdisciplinariedad, viéndolo como un todo que se enriquece entre sí, teniendo en cuenta el desarrollo de las competencias básicas de comunicación (hablar, escuchar, leer y escribir) creando hábitos dentro del aula, diseñando y poniendo en juego las estrategias en eventos institucionales, fechas especiales e incentivando los mismos hábitos fuera del aula.

El colegio cuenta con una biblioteca que tiene todo tipo de libros, su acceso es de forma libre, sin embargo, su uso no es tan frecuente, debido a que anteriormente contaba con personal capacitado para realizar talleres en donde todos los niños y niñas de la institución podían participar, ahora las alternativas de talleres deben ser realizados por los mismos maestros a pesar de que brinda bastantes recursos en cuanto a la diversidad de libros que se pueden encontrar allí, como libros informativos, cuentos infantiles, libros de investigación, novelas, juegos de mesa y demás los maestros no usan frecuentemente esta parte del colegio, incluso está la posibilidad de que puedan ingresar en tiempo de descanso, pero la dinámica sigue siendo la misma, no hay aprovechamiento del espacio como tal.

Ahora bien, el proyecto pedagógico propuesto, se realizó con el grado primero 104 en la jornada de la mañana, con un total de 33 niños y niñas que oscilaban entre los 6 y 7 años de edad. En general los niños son hijos de padres y madres de familia que se dedican tanto a lo informal, (vendedores ambulantes) como lo formal, (trabajos en transporte público, de oficina, de aseo, etc.). Algunos padres no se preocupan por ayudar a los niños con sus tareas, pero hay quienes llevan a sus hijos a las bibliotecas, a talleres que brinda la alcaldía, les leen en sus casas y demás. Los niños y las niñas pertenecen a los estratos 1 y 2, sus familias en su mayoría se dedican al trabajo informal, algunos solo viven con un padre o una madre y otros cuentan con el apoyo de ambos padres e incluso con el apoyo de otros parientes o personas cercanas, se encuentra que la particularidad que algunos deben pasar la mayor parte del

tiempo solos debido al trabajo de sus padres. Dentro del grupo hay un niño de inclusión que tiene autismo, en ocasiones debe retirarse antes de tiempo para ir a terapia con su madre, pero la mayoría del tiempo comparte con sus compañeros y maestros.

Algunos niños y niñas avanzan en el proceso de lectura y escritura; desde un enfoque conductista, hay una gran mayoría de niños que aún no logran avanzar en cuanto a codificación y decodificación de letras, se les dificulta la transcripción del tablero al cuaderno y no identifican el sonido de las letras al pronunciar las palabras. El método que se observa en el salón es el de aprender letra por letra y la combinación de estas con las vocales, en cuanto al sonido, a la escritura y a la pronunciación, se utiliza un libro llamado “Rengloncitos” y guías llevadas por la maestra, se evidencian las planas tanto en el libro como en el cuaderno, los dibujos y recortes de palabras y objetos que inicien con la letra aprendidas. Es evidente la falta de interés de los niños y las niñas por este aprendizaje.

En cuanto a la lectura, el profesor hace poco uso de los cuentos; utiliza la expectativa como medio para mantener el interés, así lee en voz alta una página por día para mantener en los niños y niñas la expectativa sobre la historia, logrando que sientan emoción por seguir escuchándola; adicional, realiza una actividad con el libro que se centra en responder preguntas literales, como: ¿Qué sucedió en esa parte de la historia? ¿Quiénes eran los personajes principales? Además, dibujar personajes, escribir qué fue lo que más le gustó, etc.

El interés del maestro se centra en que los niños y niñas logren pasar al siguiente grado leyendo y escribiendo alfabéticamente, así que utiliza métodos de refuerzo para los niños que aún no logran avanzar, por medio de guías que el profesor trae impresas de la página web “Colombia Aprende” que tienen como objetivo general la pronunciación de las vocales y las consonantes; se encuentran allí actividades de reteñir la letra indicada, completar las palabras con las letras faltantes según la imagen, hacer planas de las

combinaciones de las sílabas, pronunciar las palabras y demás, como herramienta de nivelación en los grados de primaria.

El profesor resalta en los padres de familia la importancia de leer en casa, en una reunión de padres de familia se ha evidenciado que algunos niños visitan bibliotecas, tienen cuentos en sus casas, que sus cuidadores les leen, realizan talleres los fines de semana de lectura, pero hay algunos niños que no cuentan con estas posibilidades por distintas dinámicas que se presentan en sus casas.

La lectura que se realiza en las clases de español es sobre guías cortas que trae el profesor, generalmente contienen palabras para completar con las sílabas o con las letras que están viendo en ese momento (Figura 1), con la intención de reforzar el trabajo que hacen en el libro “Cuadritos” (Figura 2), historias cortas (Figura 3), retahílas, trabalenguas, pero se reitera que son muy pocas las ocasiones en que evidencia esto, es más que todo lo que encuentran en las guías y en el libro.

En general, el proceso que se realiza en el aula de clase junto al profesor conlleva al trabajo individual de los niños y niñas porque escuchan la instrucción y la realizan de inmediato, a algunos se les dificulta, así que requieren ayuda por parte del maestro, de los mismos niños y de la maestra en formación para concretar la actividad. En las clases de español, es donde más se practica la lectura y escritura haciendo énfasis en la letra que se está enseñando, en las demás clases se hace uso de la lectura en voz alta por parte del profesor al describir la instrucción de la guía seleccionada y se copia lo que está escrito en el tablero.

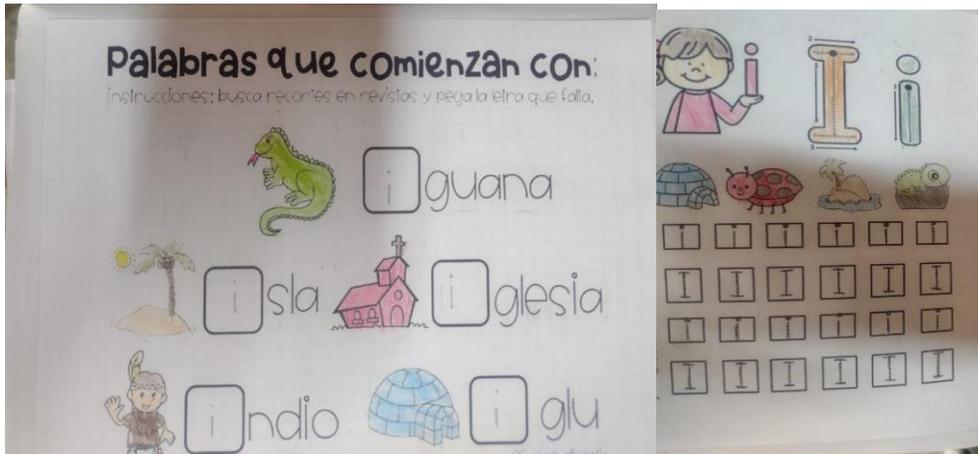


Figura 1. Palabras para completar con la letra "li".

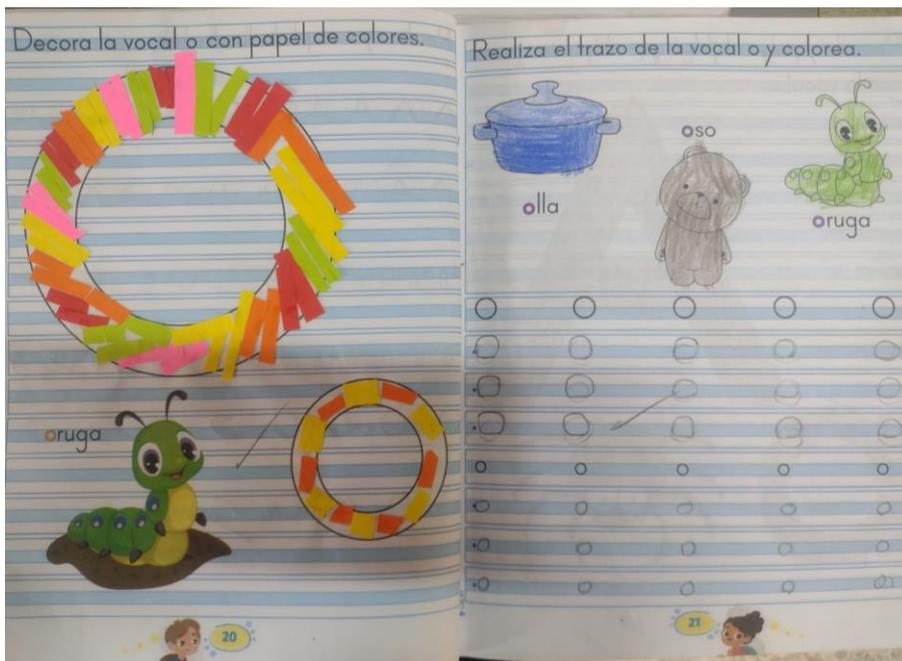


Figura 2. Trabajo con la letra "Oo" del libro Cuadritos.

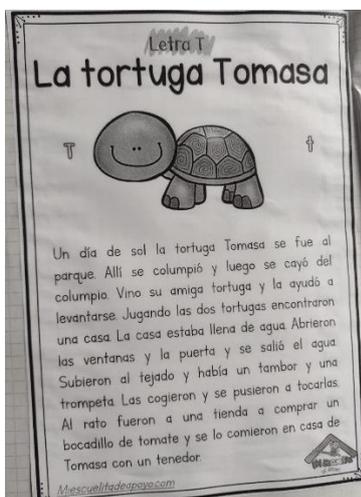


Figura 3. Historia para trabajar la letra "Tt"

1.2. Antecedentes

Para la elaboración de este capítulo, se analizaron diversas investigaciones que tuvieran como eje la lectura y escritura en el ciclo inicial vista desde una concepción constructivista, en donde se evidencian distintas estrategias de enseñanza para leer y escribir, las cuales han generado experiencias que permiten la construcción de significado y sentido en la vida de los estudiantes y no solo como una práctica mecánica.

De acuerdo a esto, se realizó un rastreo de proyectos en un periodo de 23 años atrás hasta la actualidad, en los cuales se encuentra a nivel nacional la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad de la Sabana y a nivel internacional de la Universidad de la Rioja.

Al revisar los diversos trabajos de grado de la Universidad Pedagógica Nacional de la Licenciatura de Educación Infantil, hemos encontrado investigaciones de lectura y escritura en las cuales se han adelantado elementos que le pueden aportar a nuestro trabajo de grado.

En el año 2020 se realizó una sistematización de experiencias titulada *Aprender a escribir a partir de la vida, una experiencia de aula en la escuela urbana Camilo Torres* de las autoras Johana Montilla y Lizeth Torres. Esta sistematización presenta como propósito general diseñar e implementar una propuesta pedagógica en la que la vida de los niños movilice los procesos de autoría en la Escuela Urbana Camilo Torres de Cota (Cundinamarca), en este trabajo se evidencia como la vida de los estudiantes es el eje para la producción textual y ellos se pueden expresar desde la confianza y lo que quieren comunicar por medio de la escritura.

Al abordar la problematización del trabajo en cuestión, encontramos un hallazgo de similitudes en la institución, es así como se evidencian métodos perceptivo-motrices como las planas, la transcripción, privilegiando la caligrafía como el único fin de la escritura y se deja

de lado la enseñanza desde situaciones reales, en las cuales los niños son conscientes de lo que quieren comunicar, por eso es que las maestras en formación buscan otras alternativas en las cuales la escritura sea una experiencia de por vida y puedan elaborar sus textos a partir de su diario vivir. En congruencia con nuestros intereses y con las similitudes actuales, esto nos aporta para nuestra descripción del problema, ya que también se quiere dejar de enfatizar en los formalismos de la lengua, en dejar esa concepción que los niños no escriben o leen por no manejar el código escrito; por el contrario, debe tratarse la escritura como una función social, como construcción de significados, como un legado cultural, como esa práctica que posibilita la transformación de los seres humanos.

Las autoras del trabajo luego de realizar una pregunta a los niños sobre qué se siente ser autor, recogen la importancia de partir de las experiencias propias vividas por los niños; de esta manera en su trabajo resaltan lo siguiente: “en este sentido la afirmación del niño es una concreción de que la autoría da lugar a que el niño escritor, desde su ejercicio de composición, perciba que estas creaciones contienen en sí un proyecto de vida, una parte de sí.” (2020, p. 34) Esta afirmación enriquece nuestro trabajo ya que nos permite creer en las diversas posibilidades sobre el trabajo autónomo de los niños y niñas, nuestro proyecto requiere que los niños y niñas tomen voz y voto sobre aquello que quieren escribir sin la intervención directa de la maestra, la producción textual que se pretende generar pone en juego los intereses y los pensamientos de cada niño y niña, resaltando que cada quien es único en su contexto.

Por otro lado, encontramos un trabajo del año 2018 titulado *Pequeños escritores de minicuentos* de la autora Diana Muñoz, en el cual su pregunta de investigación fue ¿De qué manera incide el minicuento, como estrategia didáctica en el desarrollo de la escritura de los estudiantes del grado 202 del IPN? Aquí se debe resaltar que los niños y niñas son los autores de sus cuentos y por medio de diversos recursos didácticos pasaron de transcribir del tablero a

usar su imaginación y creatividad para la producción de textos. Esto nos aporta en nuestro trabajo, ya que queremos que los niños puedan pasar de consignar información en su cuaderno, que quizá no leen, a hacer creaciones propias desde el placer que da escribir y comunicarle a otro lo que se quiere contar, lo cual se logra trabajar desde la historia, las imágenes, los personajes, las ideas de los mismos niños y niñas y demás componentes que posibilitarán lo que nos atañe que es la producción textual desde el interés de los niños y niñas.

Este trabajo de grado nos aporta referentes conceptuales sobre la escritura, como los planteados por Emilia Ferreiro en los niveles de escritura. Teniendo en cuenta que en la institución se perciben distintos niveles en un mismo salón, nos pone el reto de no caer en las mismas prácticas que se problematizan en este trabajo; es decir, los niveles de escritura que plantea Emilia Ferreiro, nos permite hacer un reconocimiento sobre el nivel en el que se encuentran los niños y las niñas y respetar los tiempos de escritura y aprendizaje de todos, no queremos acelerar los procesos con los afanes que comúnmente vemos en la escuela, al contrario nuestra intención es que los niños y las niñas se sientan seguros y confiados al momento de escribir y en esta medida rescatar si la mediación influye en sus procesos escriturales.

También, destacamos un trabajo de grado del año 2022 titulado *Estrategia pedagógica para el acercamiento a la lengua escrita en niños de jardín a partir de las actividades rectoras* de la autoría de Karim Gutiérrez y Hanlly Sigua. En este trabajo se diseña una estrategia pedagógica para acercar a los niños de jardín a la lengua escrita de manera significativa y dejar de lado las prácticas en donde predominan los procesos memorísticos. Esto nos aporta a nuestro trabajo de grado, en lo fundamental que es valorar el proceso que desarrollan los niños antes de adquirir la escritura formal, ya que los niños de la institución están en el proceso de la alfabetización. Comprender esas formalidades de la

lengua escrita implica hacer uso de la creatividad, lograr que los niños exploren desde su imaginación, provocar la escritura de los minicuentos como textos narrativos que se pueden utilizar en nuestro trabajo.

Este trabajo nos enriquece en los referentes del marco teórico, ya que tenemos similitudes en categorías como lo son la lectura y la escritura. En relación con la lectura, encontramos los postulados de Yolanda Reyes, en el que nos clarifica como la lectura se sigue viendo como un acto de decodificar grafías, pero en ella se vive un proceso permanente de diálogo, procesos cognitivos, experiencias, motivaciones dentro de un proceso social y cultural, y es así, debido a que si queremos evidenciar un cambio en sus prácticas no hay que verla como una apuesta netamente escolar, debido que la lectura nos acompaña en nuestro diario vivir. Del mismo modo, se refiere a la escritura como ese proceso que involucra unos procesos mentales que no hay que fraccionar por métodos de enseñanza repetitivos, sino por el contrario darle el valor comunicativo y expresivo que le es propio.

También revisamos un trabajo realizado en grado tercero titulado *En lo audiovisual: me veo, te veo...me escribo* realizado por Jessica Hernández en el año 2017 en el colegio Villemar el Carmen IED. En este trabajo de investigación se entiende la escritura como un proceso de comunicación y expresión que involucra las emociones y la necesidad de ser escuchados y leídos por otros; encontramos la misma situación problema que en nuestra institución, ya que no se tienen en cuenta los intereses de los niños y niñas al momento de realizar sus producciones, por lo tanto el aprendizaje se convierte en algo mecánico, así que la estrategia fue implementar el trabajo audiovisual para que los niños a través de los guiones realizaran sus propias producciones y manifestaran tanto sus intereses como sus emociones, esto posibilita mejorar tanto su competencia comunicativa como emocional.

Dentro de nuestros intereses, nos llama la atención, la confianza con la que los niños escriben, por ello cuando mencionamos este trabajo nos acogemos al efecto que tiene el ser

leído por otros, de una u otra manera los niños y niñas se esfuerzan más porque saben que alguien más leerá sus producciones, pasa con las cartas cuando sus padres o sus seres queridos los leen, de esta misma forma se manifiesta la importancia que le dan a la producción escrita. Tanto los niños y niñas como las personas que los leen, aquí la seguridad y el interés aumentan.

En este trabajo se comparte la misma preocupación que tenemos nosotras como maestras en formación en los escenarios de práctica y es el uso o el concepto que tienen las instituciones sobre la escritura, así la autora Jessica Hernández nos comparte en su trabajo que: la escuela ha tomado la escritura como el simple acto de redactar. En nuestro caso la escritura se toma como el acto de copiar del tablero o de las guías que el maestro brinda como estrategia de aprendizaje, pero no hay como tal, un proceso de construcción de saberes, solo el seguimiento de instrucciones que a la final no permiten al niño o a la niña ir más allá de lo que establece el maestro.

Retomamos el trabajo de John Espinosa de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas realizado en el colegio Antonio José de Sucre en primero B del año 2013, donde nos brinda un panorama sobre los programas que las escuelas dejan a un lado como el proyecto educativo PILEO que se desaprovechó porque los maestros no le ponían la atención necesaria al proyecto, además comparte nuestra misma preocupación sobre los procesos escriturales silábicos que se realizan en la escuela y la importancia de la mediación del maestro en los procesos lectores y escriturales de los niños y las niñas. Este trabajo aporta a nuestro proyecto porque nos orienta en cuanto a la formulación de propósitos: En este orden de ideas, plantea que es necesario el desarrollo de una escritura propia y sobre todo consiente por parte de los niños, en donde sean autónomos con lo que escriben.

Otro trabajo que queremos exponer es el de Luz Stella Lozano, de la Universidad de la Sabana en el año 2000, titulado *Experiencias de Lecto escritura con niños del grado*

primero de primaria de la concentración urbana San Antonio de Ráquira, Boyacá, en donde realiza una serie de actividades cortas a lo largo del año escolar para que los niños y niñas escriban textos cortos desde sus saberes previos. La maestra parte de un factor importante en la presentación de su propuesta y es que los niños y las niñas ya saben escribir desde muy temprana edad, solo que lo hacen con otras grafías que los adultos no entendemos, es decir que el hecho de que no escriban como lo hacemos nosotros, no significa que no sepan hacerlo, así que resalta la importancia de que los maestros comprendamos esto y lo utilicemos en el aula, además dice algo muy importante sobre la razón por la que escribimos: “escribimos para que una experiencia importante, no se pierda en el flujo de los sucesos de la vida, para retenerla y conservarla como cuando uno toma fotos; y para transmitirla, para que el cuento consignado por la escritura le llegue a otros que no han vivido" (2000, p. 36)

Por otro lado, se encontró un trabajo de grado de la Universidad Internacional de la Rioja titulado ‘ *Mediación y motivación lectora en educación primaria: el cuento como recurso didáctico* ’ realizado por Patricia Baeza en el año 2017. En este trabajo se puede evidenciar como el motivar a los estudiantes les permite adentrarse al mundo lector sin ningún tipo de imposición por parte del adulto, por concordancia se escoge el cuento como recurso fundamental, ya que la maestra lo media desde una intención pedagógica en la que quiere construir significados, promover experiencias significativas, despertar en los niños su creatividad, imaginación y fomentar la lectura por placer.

De acuerdo a lo anterior, el aporte fundamental a nuestro trabajo de grado es el gran valor que se le da a la mediación de la lectura, ya que en primer lugar podemos comprender que un lector no nace, sino se hace y eso no se construye desde la obligación, sino desde nuestro papel como maestras y como recurrimos a las estrategias para motivar, desde el despertar el interés de los estudiantes, en este sentido tenemos un rol importante en el aula, ya

que nos convertimos en el puente entre el texto y el oyente que en este caso son los niños, los cuales no solo escuchan sino también participan activamente de la lectura.

También reconocemos en la importancia de saber escoger los textos, de saber que tenemos que ser lectoras para ofrecerle ese sentir a los niños, por lo tanto, hay que posibilitarles textos no pensados solamente desde un nivel alto por su valor literario, sino también que les pueda interesar a los niños y puedan conectar con él, para que se forje un vínculo significativo con la lectura.

Otro de los trabajos encontrados, también se realiza en la Universidad Internacional de la Rioja, titulado Proyecto *para incentivar la motivación de la lectura en 2° de primaria* del año 2017 realizado por Carlos Hospital, quien se centra en motivar los procesos de lectura mediante un proyecto que les permita encontrar en la lectura entretenimiento, placer por leer y obtener diversos aprendizajes. La lectura se incentiva desde estrategias como lectura en voz alta, lectura silenciosa, y conocimiento de la biblioteca. En este sentido también nos menciona que leer no es descifrar los códigos, sino darle sentido al texto como componente de cultura y aprendizaje.

Lo anterior es fundamental, ya que las estrategias positivas que conducen a los niños y niñas a la lectura benefician su proceso, contribuyendo a formar hábitos lectores, aprovechar de experiencias significativas y poder construir en ellas sus propios significados. Para realizar lo anterior, el autor en su metodología sigue la ruta del proyecto de aula, desde un enfoque constructivista, el cual nos aporta a nuestro trabajo, porque queremos que los niños y las niñas sean protagonistas de su proceso de aprendizaje, no vamos a imponer saberes, sino que ellos mismos podrán investigar, ser autónomos y podrán participar activamente en todo el proceso, de igual manera este aprendizaje será cooperativo ya que se promoverá un ambiente que posibilite las interacciones entre nosotras, los niños y las niñas.

Los trabajos de grado expuestos anteriormente nos permiten reconocer intereses similares acerca de la lectura y la escritura, establecer rutas de trabajo para llevar a cabo en nuestro trabajo de grado, ya que estas son pautas que nos pueden guiar en nuestro proceso de investigación, desde; la metodología, el marco teórico, la problematización, entre otros.

Por otro lado, al leer los diversos proyectos podemos deducir que todos sacan a flote estrategias innovadoras para que la enseñanza de la lectura y la escritura motive a los niños, sin embargo, no encontramos una propuesta como tal en la cual la mediación de la lectura propicie la producción escrita, así que este trabajo al pensarse desde otra perspectiva puede aportar en los futuros trabajos de grado.

2. Situación Problema

Según Hernández, Fernández y Baptista (1998) ‘‘El problema es la directriz de las investigaciones, por ello es fundamental ubicar la problemática a partir de las realidades particulares de cada población; ya que esto nos permite tener una ruta a seguir en nuestro proceso investigativo desde las necesidades del entorno’’ (p.35).

De acuerdo a lo anterior, el estar en el espacio de práctica y allí tener interacción con los maestros, los niños y niñas, participar de sus dinámicas de clase, nos permite acercarnos a la realidad del contexto, desarrollando una observación detallada de cómo se vive la lectura y la escritura en el aula y a partir de esto pensar en otro tipo de alternativas que como maestras en formación podemos promover en el aula para enriquecer el proceso lector y escritor de los niños y niñas.

De esta manera, en este apartado se expondrán esas situaciones observadas que más nos inquietan e interesan de manera crítica, para así generar una propuesta de enseñanza de lectura y escritura acorde a las necesidades del contexto, para lo cual es necesario formular una pregunta de investigación que será orientadora de nuestro proceso, del cual vamos a dar cuenta en los últimos capítulos.

2.1.Descripción del Problema

Encontramos que a lo largo de nuestras prácticas pedagógicas e incluso desde nuestras experiencias escolares hemos evidenciado distintas prácticas de enseñanza de lectura y escritura, en su mayoría orientadas a la alfabetización formal, en términos de la decodificación y codificación de palabras, a través de la transcripción de textos, dictados, planas, manualidades para el reconocimiento de vocales y letras, entre otras, lo cual implica una forma tradicional de enseñar la lectura y escritura, metodología que ha funcionado dentro

del aula, porque los niños y niñas logran pasar al grado siguiente codificando y decodificando aunque, tal vez no, escribiendo y leyendo, esto nos genera interrogantes como: ¿Qué significados construyen los niños y las niñas? ¿Este aprendizaje de leer y escribir es tan sólido para que los niños y las niñas deseen realizar estas prácticas de manera autónoma? Estas preguntas, aunque no están resueltas, nos permiten comprender la importancia de que los niños y las niñas aprendan a leer y escribir para su vida, pero no hay que reducirlo al momento educativo, sino que pueda trascender a construir lectores y escritores activos, curiosos y autónomos.

De acuerdo a lo que se ha venido abordando, también reconocemos que cada maestra(o) tiene su manera de enseñar y reconoce qué le funciona con sus estudiantes, ya sea por su propia iniciativa o por directriz de las instituciones, pero seguir la misma línea de la enseñanza de épocas pasadas puede que dificulte que los niños y las niñas desarrollen o fortalezcan todas sus habilidades comunicativas, expresivas y cognitivas.

Encontramos las planas en los cuadernos (figura 4), las guías pegadas en los mismos (figura 5) libros con actividades en relación a cada una de las letras del alfabeto (figura 6), las evaluaciones que requieren la forma correcta de combinar las letras que ya se han visto y demás, pero no para aprender en sí misma, desde su esencia, naturalidad y todo lo que implica en la vida cotidiana del ser humano.

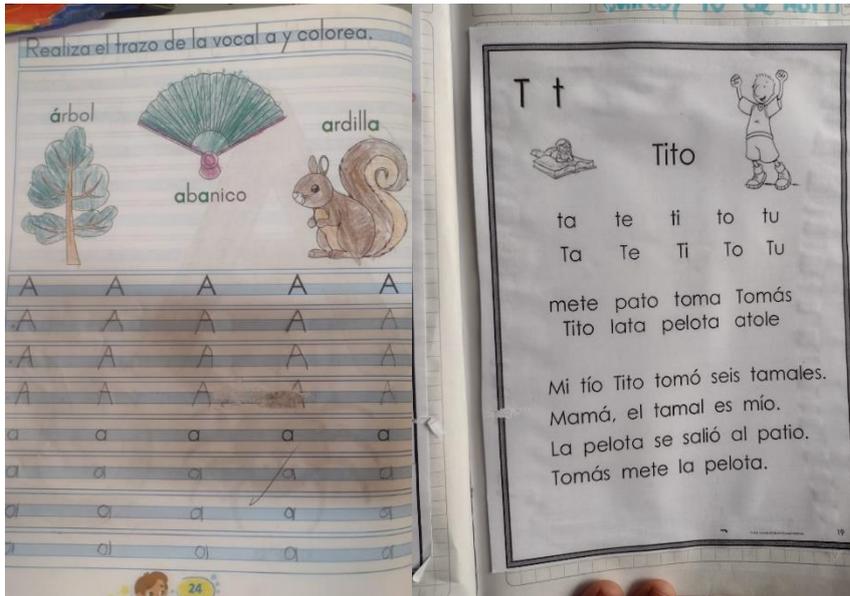


Figura 4. Planas de la letra “Aa”. **Figura 5.** Guía para trabajar la letra “Tt”.



Figura 6. Actividad con la letra “Aa”.

Añadiendo a lo anterior, consideramos que aunque estas estrategias pueden “funcionar” para codificar y decodificar, merece preguntarse por el tipo de aprendizaje y su calidad, si realmente con esas prácticas se forma o no un productor de textos, todo lo cual nos lleva a la necesidad de una transformación, debido a que las realidades y las mismas dinámicas contextuales de los niños y niñas así lo exigen, no solo las escolares, sino las

familiares también; recordemos que los niños ya no son vistos como seres vacíos a los que hay que llenar de información, son sujetos que participan dentro del aula, que pueden expresarse de forma libre, que ya llegan con saberes desde sus hogares y así mismo necesitan otras formas de enseñanza que no limiten su expresión, de lo contrario encontraremos frases como: “Es que yo no sé escribir”

Por consiguiente, es necesario apartar estas frustraciones de los niños y niñas que la escuela les ha instaurado, al desconocer como escritura el uso de garabatos u otras grafías y juzgar si no escriben las palabras con sus letras completas, exigiendo el uso correcto del código lingüístico, lo cual les desmotiva y quizás no van a querer hacer escritura con sus propias grafías.

Ahora bien, de acuerdo a lo expresado anteriormente, al hacer un acercamiento al Colegio Ciudadela Educativa de Bosa, se encontró a través de la observación participante, del diálogo con el maestro titular, del trabajo realizado con los niños y de la experiencia de la maestra en formación, que, los procesos de escritura en los niños de primaria carecen de sentido y de interés del niño. Por otra parte, la lectura es poco frecuente en las clases y lo poco que se realiza son rimas de acuerdo con la letra vista, historias cortas, para identificar palabras con la letra vista y alguno que otro libro para niños, también se evidencia que la biblioteca a pesar de ser un lugar accesible y con buenos recursos para utilizar es poco aprovechada.

En entrevista con los niños, niñas y maestro del grupo se logra identificar que la prioridad al escribir tiene que ver más que todo con las letras, el trazo, la forma de pronunciar y no con la producción en sí misma, de igual forma se pone de manifiesto que una de las percepciones del maestro y de la cual hace referencia nuestra propuesta es poder expresar lo que piensan los niños y niñas por medio de la escritura, si bien al momento de dialogar dentro del aula tienen una gran capacidad oral porque pueden mencionar muchas cosas que además

son interesantes y de las que se derivan preguntas e ideas con el fin de enriquecer el tema del que se habla en ese momento, los niños y niñas presentan cierta dificultad al poder escribirlo y no es por el hecho de no poder hacerlo de forma alfabética sino porque no saben que escribir, de aquí la facilidad con la que escriben su nombre, lo que está en el tablero o en el libro para transcribir.

A continuación, se presentan algunas respuestas de los niños y niñas sobre las preguntas ¿Qué es escribir? ¿Te gusta escribir y por qué?:

- A. Kendrik: “Escribir es poner mi nombre bien” (deletrea su nombre).
- B. Johan: “Escribir las letras, me gusta escribir, aunque no se escribir”
- C. Samuel: “Escribir lo que me gusta porque puedo escribir bonito.”
- D. Sharit: “Lo que hablemos porque me enseñan a escribir bonito”
- E. Salomé: “Escribir es para aprender y me gusta porque el profesor nos enseña.”
- F. Emily: “Hacer letras porque podemos aprender las letras y me gusta hacerlas.”
- G. Juan Esteban: “Para estudiar y hacerlo hermoso porque me fascina la escritura”
- H. Brayan: “Es una cosa para aprender y me gusta porque aprende más el cerebro.”
- I. Samuel: “Escribir con letras, se puede hacer dibujos con lo que se escribe y puedo escribir de autos”
- J. Profesor William: “Escribir es una forma de comunicarse, de plasmar ideas; considero importante en la escritura de los niños y niñas la caligrafía y los fonemas. Siento que la mayoría de los niños comprende los procesos, pero les cuesta la transcripción de lo que piensan a lo que escriben. Hay que realizar mucho trabajo fonético con ellos. Yo esperararía a final de año que los niños logaran ser capaces de redactar frases cortas y coherentes que comuniquen”.

La escritura se observa en los cuadernos (figura 7), en las evaluaciones, en las tareas (figura 8) y en prácticas tradicionales, puesto que el método de enseñanza es aprender letra

por letra (figura 9), lo que escriben los niños se reduce a copiar del tablero, a copiar lo que está en las guías y en el libro que manejan los niños, escriben lo que se les indica a manera de dictado y lo que la tarea del maestro requiere; en pocas palabras, la escritura se limita a la transcripción, y a responder preguntas literales sobre la historia que el maestro ha leído o sobre los textos que están tanto en el libro, como en las guías.

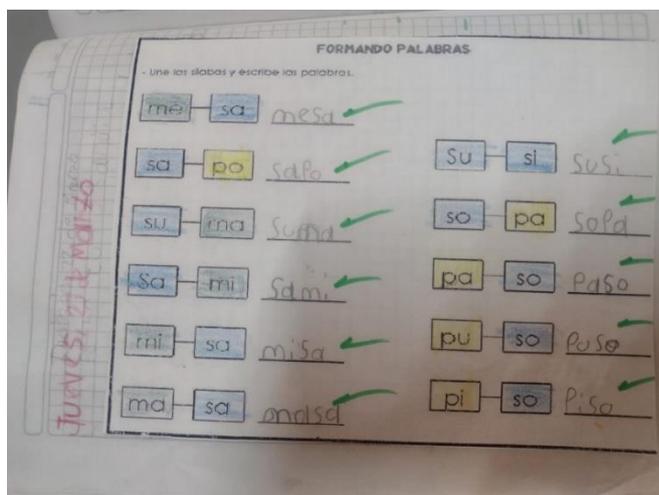


Figura 7. Combinación de las sílabas para formar palabras.

Figura 8. Dictado de la letra s

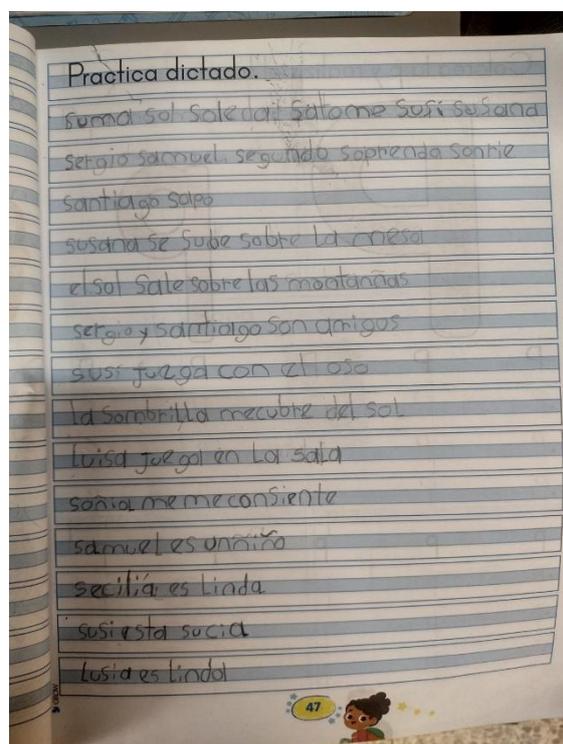
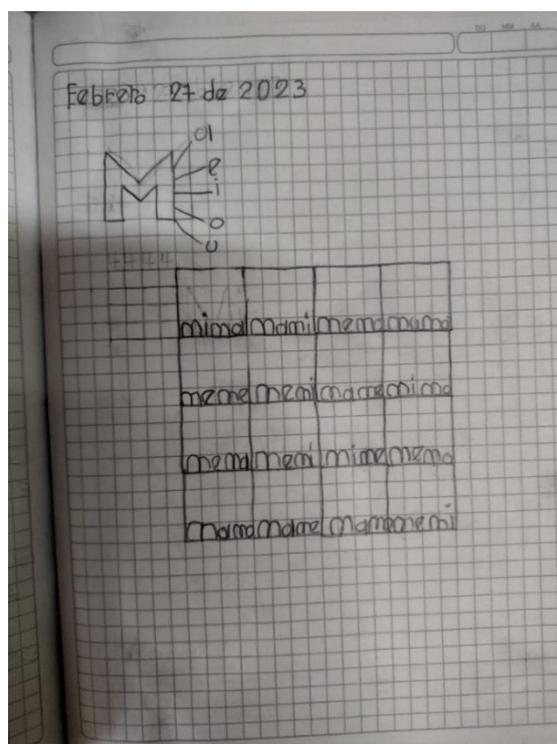


Figura 9. Enseñanza de la letra m



En ese sentido el problema de investigación de nuestra propuesta pedagógica se enmarca en la necesidad de visibilizar otras posibilidades de enseñanza de la lectura y la escritura; dentro de las cuales se encuentra el acompañamiento y creación de condiciones que debe hacer la maestra para suscitar en los niños y las niñas la comprensión y la producción de textos auténticos, en los que se evidencie la imaginación, la creatividad, la expresión, el interés y la emoción.

Lo anterior, también exige vivir los tiempos en la escuela de manera diferente, sin el afán de terminar lo que se ha propuesto en el plan académico, sin espacios para disfrutar de la lectura, para sumergirse en la historia sintiéndose protagonista, porque hay afán de terminar para responder a preguntas que ya están establecidas y tampoco hay tiempo para plantear sus propias preguntas.

Por lo tanto, la idea que nos reta y moviliza en el presente trabajo es que los niños puedan disfrutar de la lectura y la escritura, no como una materia a la cual deben responder, sino como ese espacio que genera experiencias positivas para su proceso que va durar toda la vida, que construyan nuevos significados, que escriban por placer, desde la propia motivación por comunicar sentimientos, emociones, intereses, experiencias, contar lo que les gusta, lo que disgusta, ya que los niños y niñas siempre nos quieren contar acerca de ellos mismos, de sus ideas, de nuevos conocimientos, de lo que escucharon o vieron.

Como maestras en formación nos cuestionamos entonces acerca de las metodologías para la enseñanza de la lectura y la escritura y queremos que la lectura se convierta en una experiencia que enriquezca su proceso escritural, hecho que muchas veces se complica en el escenario escolar porque la escritura y lectura se ven como dos procesos separados.

Queremos así construir una propuesta que nos permita, como maestras, dejar huella en los procesos lectores y escriturales de los niños y niñas y aportar a la institución otras formas de enseñanza, que potencien la dinámica de interacción con los libros. La intención como

maestras en formación es crear diferentes experiencias de mediación de lectura de textos narrativos, para que los niños interpreten, imaginen y recreen, de forma que se conviertan en una inspiración que los conduzca al mundo de la producción escritural, desde lo que quieren comunicar sin ninguna imposición por parte del adulto.

2.2 Pregunta de Investigación

A partir de la problemática esbozada y de los intereses reconocidos como maestras en formación, la pregunta de investigación que orienta nuestro trabajo la formulamos de la siguiente manera:

¿De qué manera la mediación de la lectura de textos narrativos propicia la producción de textos significativos en niños de primer grado del Colegio Ciudadela Educativa de Bosa?

2.3 Objetivos

En respuesta a las necesidades identificadas planteamos como metas del trabajo de grado las siguientes:

2.3.1 Objetivo General

Construir una propuesta pedagógica enmarcada en la producción de textos propios en niños y niñas de primer grado, a partir de la mediación lectora de diversos textos narrativos.

2.3.2 Objetivos Específicos

- Indagar antecedentes que justifiquen la relevancia de la investigación, para establecer una base conceptual y metodológica que contribuya al desarrollo del proyecto pedagógico.

- Construir un marco conceptual que permita comprender los procesos de producción de textos de los niños y las niñas y en tal sentido, identificar categorías de análisis.
- Generar estrategias de mediación lectora para dinamizar la lectura de textos narrativos que posibiliten en los niños y niñas la producción de textos donde expresen sus propias experiencias, sentimientos, emociones y gustos.
- Implementar la propuesta pedagógica y analizar los diferentes hallazgos, con el fin de encontrar rutas y comprensiones sobre la producción de textos narrativos con los niños y las niñas, a partir de la mediación lectora.
- Analizar de qué manera la mediación de la lectura contribuye a que los niños escriban desde sus propios intereses y creatividad.
- Aportar al debate de los maestros en formación de la Licenciatura en Educación Infantil, en torno a la escritura de los niños y las niñas.

3. Marco Conceptual

En este capítulo se abordarán diferentes autores que brindarán aportes sobre la lectura y la escritura, la mediación de lectura, el rol del mediador de lectura y las estrategias de producción textual; para ello se tendrán en cuenta fundamentalmente los siguientes autores: Jolibert, Reyes, Solé, Robledo, Camps, Teberosky, Pérez, Beuchat, Montes, Chaparro, Fons, Ramos, Lozano y Arellano.

3.1 La Lectura y la Escritura Desde una Perspectiva Sociocultural

Buscar que los estudiantes se apropien de la lectura y la escritura y que participen de ellas como prácticas socioculturales, es formarlos como ciudadanos. Es educar, no para reproducir el mismo orden establecido, sino para democratizar el acceso al saber, a los conocimientos. Necesariamente implica reconocer su uso social referido a su utilización en situaciones de la vida cotidiana y en situaciones comunicativas reales, mediando las interacciones entre los sujetos.

En palabras de Vygotsky: "La escritura es una construcción sociocultural cuyo desarrollo se halla íntimamente vinculado con los seres humanos, sus pautas de comunicación y el uso que hacen de la escritura para la mediación de las actividades de la vida cotidiana. El lenguaje, ya sea hablado o escrito, encarna los lazos que unen a los seres humanos entre sí, con su cultura y con su pensamiento" (citado por Bellón y Cruz en 2002, p. 57).

La escritura como creación sociocultural implica entonces comprenderla como un instrumento que media las relaciones de los sujetos culturales con sus contextos particulares y su vida interior; ella les permite interactuar con otros individuos culturales para crear otros universos.

La concepción de lectura, escritura y oralidad se ubica desde la significación y el sentido. Quiere decir esto, que se aborda el lenguaje desde la perspectiva semiótica discursiva.

Asumir la escritura como actividad discursiva implica, por tanto, promover en el aula que cuando se lee o se escribe se hace siempre desde una finalidad social, es decir con intenciones comunicativas particulares y a través de procesos dialógicos de interacción entre el texto, el lector y el contexto particular en que se produce. Así se posibilita que los niños y niñas comprendan que “los textos no son productos cerrados en sí mismos, sino que entran en relación y se reflejan unos a otros en un diálogo permanente” (Camps, 2003, p. 27).

Aprender a producir textos requiere tener la necesidad de escribir para decir algo a alguien: todo texto cumple una función social, siempre se escribe para algo o para alguien, ya sea para expresar, informar, orientar, explicar, solicitar, persuadir, etc. Por ello el docente debe aprovechar situaciones reales para escribir.

Aprender a leer, requiere construir una representación adecuada de los fines de la lectura, así como de la tarea por leer: aprender a leer depende de la formulación y verificación de hipótesis y las conceptualizaciones que el niño elabora frente a diferentes aspectos de la lectura, sus propósitos, sus contenidos, sus características.

Según Lomas (2008) la lectura es la interacción entre un lector, un texto y un contexto. El lector, al leer, incorpora los conocimientos que posee, es decir, que es y que sabe sobre el mundo. El texto incluye la intención del autor, el contenido y la forma en que se estructura el mensaje. El contexto, en fin, incluye las condiciones de la lectura, tanto las estrictamente individuales (intención del lector, interés por el texto, efectos de la lectura del texto en el horizonte de expectativas del lector.) La dialéctica entre lector, texto y contexto influye de una manera significativa en la posibilidad de comprensión de un texto y, por tanto,

en las actividades escolares debería velarse por su adecuada vinculación. (Citado por Pérez en 2008).

De acuerdo a lo expuesto, se puede encontrar que la lectura y la escritura son ante todo prácticas sociales y culturales que están ligadas a la tradición de un grupo social, a la forma como históricamente se ha relacionado dicho grupo con el mundo letrado y al lugar que ocupan estas prácticas en sus diferentes ámbitos; familiar, educativo, político, literario.

Lo anterior permite comprender que el acercamiento a la práctica de la lectura y la escritura dependen en gran medida del contexto, ya que existen condiciones diferentes de acceso, la relación y el desarrollo del gusto a la lectura y escritura están influenciadas por las condiciones familiares y también por las características culturales debido al grupo social en el que se pertenezca.

Así, los espacios de enseñanza de la lectura y la escritura deben partir de reconocer que los niños y niñas viven en un mundo letrado y que poseen conocimientos previos acerca de estos procesos, valorándolos de esta manera como sujetos inmersos en una cultura. Es por esto, que la enseñanza de la lectura y la escritura debe estar encaminada a entretener los conceptos de la vida cotidiana con otros nuevos, de manera que tengan un sentido y un significado para los niños y las niñas, asegurando con esto que sean transferibles a otras situaciones que se les presentan, construyendo así competencias cognitivas que son fundamentales al enfrentarse a la comprensión y producción textual.

Ahondando un poco más en la lectura, se encuentra con Jolibert (1991) el acto de leer es preguntarse acerca de un texto, es decir poder construir significados acerca de lo que leemos o escuchamos y esto se da a partir de necesidades, intereses y estrategias que se pueden articular. Siendo así, desde el espacio educativo, se trata de que los estudiantes sean quienes interrogan el texto para darle un sentido.

Esta visión de lectura es fundamental en nuestro proyecto, ya que se entiende como esa práctica que favorece la experiencia del ser humano, desde la construcción de nuevos significados lo cual posibilita la transformación de sí mismo.

De igual manera, esta posibilidad de interrogar los textos suprime la cadena en la que el docente es el único que pregunta en el aula, ya que el estudiante está en toda la capacidad de participar activamente de la lectura, indagando, opinando e incluso anticipándose a lo que pueda suceder.

En este marco, Yolanda Reyes (2005) plantea que la lectura no debe reducirse a un conjunto de habilidades a partir de una sucesión de elementos que se desarrollan para aprender leer y tampoco es un acto de pasividad de reconocer que dice un texto escrito; la lectura, por lo contrario, es llevar en sí un proceso de dialogo y de negociación, en el que participan un autor, un texto (verbal o no verbal) y un lector con diversas experiencias previas, motivaciones, posturas, saberes y preguntas dentro de un contexto social y cultural (p.12).

Lo anterior nos permite comprender que el acto de leer no es solo extraer un significado de un texto, sino que es un proceso de construcción de sentido, el cual implica reconocer que el lector independientemente de su edad tiene vivencias y conocimientos que ha forjado en su contexto y que le permiten darle un significado al texto volviéndose un sujeto activo que entra en diálogo con la lectura, la cual le permite tener posibilidades interpretativas que le dan una riqueza emocional y cognitiva.

Ahora bien, en relación con la escritura, desde los planteamientos de Ana Teberosky (1982) frente a la visión social de la escritura, se hace una crítica a la escuela, la cual ha considerado fundamentalmente a la escritura como una actividad individual, “para sí”, del sujeto, olvidando que ella es el resultado de un esfuerzo colectivo de la humanidad, cuya

función es social. Este planteamiento refuerza la importancia del uso social de la escritura, de ser leídos e interpretados por otros, ya sean los mismos niños o los adultos más cercanos.

En ese mismo sentido, la autora plantea que “El grupo escolar es una de las pocas oportunidades (si no la única) de convivencia de niños de la misma edad...Esta situación privilegiada puede aprovecharse para que los niños compartan entre sí el proceso de comprensión de la escritura.” (Teberosky, 1982, p. 156). El compartir con otros, las ideas y emociones les permite a los niños dos cosas importantes, comprender que hay otro que siente y se expresa diferente a él mismo y la posibilidad de encontrar algo nuevo en el otro, por ello cuando los mismos niños se leen entre sí, no solo disfrutan del trabajo de otro compañero sino de la experiencia de ser leído por otros.

Al respecto, McCormick (1992), menciona que “La escritura es más que la vida, es la conciencia de la vida, escribimos porque queremos entender nuestras vidas” (p. 19). Así la escritura nos permite convertir el caos en algo bello, rescatar y transformar momentos de nuestra experiencia. En ese sentido, se señala la importancia de una escritura significativa que posibilite una relación personal e interpersonal que dé lugar a nuestra verdad, a nuestra historia, para escuchar y ser escuchados.

Es importante resaltar el proceso de andamiaje que se evidencia en el aprendizaje de la lectura y la escritura, gracias a que hay niños que manejan la escritura formal con mayores facilidades que otros, y estos niños son un gran apoyo para los menos capaces, porque sienten que un par los comprende, entonces: “ellos son capaces de cooperar en actividades de escritura, y que esta cooperación se refleja en las construcciones conjuntas que realizan.” (Teberosky, 1982, p. 157). Esto se ve favorecido por el hecho de que a los niños les encanta ayudar y apoyar, se sienten importantes dentro del aula, sienten que pueden hacer algo más por sus compañeros, así que el trabajo entre compañeros juega un papel importante en el proceso de aprendizaje.

Bruner y Cazden, en (Garton, 1994) se refieren al andamiaje como un proceso local, que dirige al niño a una tarea a través de pequeños pasos comprensibles, hacia la consecución del éxito. El concepto de andamiaje se deriva de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky y es entendida como medio para determinar si la enseñanza es o no sensible a los niveles de desarrollo real y potencial del niño.

En el andamiaje, la situación de interacción tiene por objetivo que el sujeto menos experto se apropie gradualmente del saber experto. La actividad propuesta se resuelve colaborativamente, teniendo en el inicio, el sujeto experto un control mayor de ella, pero delegándolo gradualmente sobre el novato.

La metáfora del andamiaje es utilizada por Bruner (1980, 1983) para el apoyo de carácter intencional y transitorio que los compañeros, los adultos, los instrumentos y la tecnología pueden proporcionar en situaciones específicas de enseñanza-aprendizaje.

El andamiaje en el que se enfatiza en el presente trabajo es la actividad mediadora del docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues es él quien genera las condiciones propicias para dicho aprendizaje. El docente mediador es quien hace el andamiaje.

3.2 La Mediación de la Lectura

Según Prieto (2017) ‘‘Llamamos pedagógica a una mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje, es decir, la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de uno mismo, desde el umbral del otro, sin invadir ni abandonar’’ (p.26). De acuerdo a lo anterior, podemos inferir que la mediación no se reduce a un recurso didáctico por parte del docente, sino es esa acción creativa para enseñar desde una intención, es partir de la propia realidad para forjar esas interacciones y habilidades cognitivas, corporales y emocionales de los niños y niñas, reconociendo que no se trata de interponerse sobre el conocimiento de ellos, sino

desde el acompañamiento y la promoción de una red de habilidades de aprendizaje desde un pensamiento pedagógico innovador.

Como se mencionó anteriormente, la mediación es la acción que acompaña el aprendizaje, por lo tanto, es necesario enfatizar en la mediación de la lectura, ya que puede posibilitar el acercamiento a los libros desde aspectos afectivos e intelectuales que generen una experiencia significativa en los niños y niñas. Siendo así Quizhpe expone que “la mediación de la lectura es ese proceso de negociación, transacción espontánea, voluntaria en la que el mediador crea las condiciones motivacionales y afectivas para que el sujeto mediado sienta el interés, la necesidad y el placer de leer, no sólo textos literarios, sino todos los códigos meta y paralingüísticos posibles” (Citado por Rojas, 2017, p.64).

De esta manera, el mediar la lectura crea las condiciones y expectativas para crear con esta práctica un espacio de reflexión, transformación y construcción de nuevos significados, generando mejores prácticas lectoras y llegar a promover cambios en las personas, en sus contextos e interacciones.

En concordancia, la mediación de lectura también significa animar, dar vida, debido que se anima al lector a que se relacione con los textos de una manera más personal, sin embargo, para que esto sea posible la lectura necesita de un mediador quien promueve las estrategias para una mejor interpretación y apropiación de los textos, teniendo en cuenta que el mediador como el que participa de la lectura se transforman juntamente (Robledo, 2017). Lo expuesto permite ver que la mediación ofrece oportunidades para que los niños y niñas puedan escuchar, participar, preguntar, sensibilizarse y hablar desde la vida propia, conllevando a observar el mundo con otros ojos y un aporte de nuevas construcciones para su vida desde el acto de leer. En este sentido, Robledo (2017) plantea que:

Hay esfuerzos que exigen los buenos libros, promesas de sentido que requieren de un guía que enseñe a interrogar los textos, un guía que acompañe, que cuestione, que dialogue

con los otros a partir de una historia, de un cuento, de un documental, de una noticia de un poema (p.21).

De acuerdo a lo anterior, se reconoce la importancia de mediar la lectura especialmente en esos primeros años donde los niños y niñas están empezando a navegar por el mundo de la lectura, debido a que la necesidad primordial no es que descifren los códigos lingüísticos, sino se debería enfatizar en el momento en que los niños entran en contacto con un texto, para que logren interpretarlo, cuestionarlo, que se pregunten acerca de lo que en el sucede generando un dialogo de saberes, experiencias, opiniones y que la intención del texto se movilice en cada ser más allá de lo que está consignado en un papel u otro formato.

Teniendo en cuenta los planteamientos de la mediación lectora, se consideraron como estrategias de mediación: la lectura en voz alta, la disposición del ambiente, la pregunta y el diálogo, como provocadoras de predicciones e inferencias.

En primer lugar, la lectura en voz alta, como actividad social, permite dar vida y significado a un texto escrito para que quien lo escuche pueda imaginarlo y exteriorizar sus emociones. De esta manera, según Beuchat (2013) “Al surgir el gusto por escuchar, invitamos también a leer, no solo lo que se ha escuchado, sino otros textos. La actitud de quien lee demuestra el deseo de entregar lo que se preparó y eso contagia los deseos de leer” (p.19)

Complementando lo anterior, en la lectura en voz alta, se les entrega a los niños un modelo de lo que es una práctica lectora adecuada y tienen la fortuna de escuchar a alguien que lee fluidamente, lleva un ritmo, la pronunciación, la entonación, y acoge el estilo propio de la obra (Beuchat, 2013). Lo anterior es fundamental, ya que esta práctica además de favorecer la imaginación invita a que los niños conozcan como leer sin necesidad de darles un paso a paso o imponerles una receta de cómo saber leer, ya que por medio del modelo del

adulto ellos van interpretando esos gestos, miradas, actitudes que también los contagian para posteriormente hacerlo autónomamente.

De igual manera, cuando el lector se expresa de manera adecuada y disfruta de lo que hace, les posibilita a los participantes el goce de escuchar por placer, por el gusto de apreciar algo que les llama la atención. Por eso, es que se fortalece la capacidad de escuchar en forma analítica. Acá se desarrolla la comprensión auditiva y esto conlleva a que se acreciente la comprensión de lectura y les permita a los niños practicar habilidades del pensamiento como predecir, analizar, relacionar e inferir (Beuchat, 2013).

Respecto a la segunda estrategia de mediación mencionada, la disposición de ambientes, siguiendo a Montes (2006) se expone que:

Es fundamental para acercar a los niños y niñas a un momento de lectura agradable, la disposición del espacio que genera en ellos una motivación, la confianza de disfrutar el momento y la conexión de una manera afectiva con los textos, lo cual requiere de la preparación previa del material, las intenciones, el tiempo y el espacio como una experiencia pensada para los niños y niñas. De igual manera, aunque la escuela tiene sus rutinas, sus tiempos y espacios establecidos, para generar una experiencia lectora significativa es necesario crear el ambiente que la posibilite, en donde se reserve un lugar y un tiempo, que sea lo suficiente cómodo, tranquilo y específico con las condiciones necesarias para que todos los presentes reconozcan que es el momento de leer generando un deseo y actitud por el momento (Montes, 2006).

Lo planteado anteriormente, nos hace un llamado a pensar en la preparación del momento previo de la lectura, en como esa creación de un ambiente afectivo seguro, tranquilo, que abre la posibilidad de la experiencia, que promueve un acercamiento afectivo entre los sujetos y con los textos, es también la creación de espacios y recursos que promueven el momento para leer, no como algo impuesto y que se hace para responder a

una asignatura académica, sino que la intención es volver este momento atractivo, interesante, agradable y que les despierte a los y niños y niñas el deseo de seguir explorando la lectura. “Los lugares para la lectura deben poder asumir el papel de ser espacios de transición entre el aquí y el allá de la imaginación entre lo real y lo imaginario. Convertirse en portales para viajar en el espacio-tiempo que proponen las historias” (Ministerio de Cultura et al., 2014, p.97).

El espacio el cual permite vivir la experiencia lectora es fundamental, ya que configura un ámbito tranquilo, dinámico, que posibilita el diálogo e interacción y les permite a los estudiantes situarse en un espacio real pero que los transita desde su imaginación a viajar por las situaciones que suceden en las historias y con esto generar un acercamiento afectivo a lo que escuchan desde el gusto que promueve este momento.

Además, en la disposición del espacio, los objetos propuestos son importantes ya que según el Ministerio de Cultura et al. (2014) apoyan la definición del espacio, los cuales no deben convertirse en una barrera, pero sí que establezcan comunicación y sensibilidad, debido a que los objetos presentes pueden facilitar la atmósfera simbólica y entenderse de diversas maneras para adaptarse al momento lector (p. 99).

Los objetos favorecen el espacio, ya que como representación simbólica los niños se pueden anticipar a los textos, relacionarse con ellos y generar diversos significados de la historia presentada a partir del objeto.

El ambiente no se limita a las condiciones materiales necesarias para la implementación pedagógica o a las relaciones interpersonales básicas entre maestros y alumnos. Por el contrario, se instaura en las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias y vivencias por cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socioafectivas, múltiples relaciones con el

entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa (Chaparro, 1995, p. 2).

En tercer lugar, la pregunta y el diálogo como estrategias de mediación son fundamentales para establecer relaciones con los niños y niñas, promover su participación, conocer sus saberes previos, sus experiencias, ideas, opiniones para que la lectura sea una construcción colectiva y de significado para todos.

La pregunta auténtica no sólo nos permite relacionarnos con nuestra propia subjetividad, y ponerla en cuestión, sino que además y al mismo tiempo, nos pone en relación con los otros. Por lo tanto, no se trata de un preguntar solitario sino de un preguntar y un pensar con otros. Dice Santiago: Cuando pregunto voy al otro, pero voy para que venga. Preguntar suele ser uno de los modos más eficaces para relacionarnos con los otros. Por ello, la dimensión sensible del pensamiento encuentra en la pregunta un canal especial para realizarse. (Santiago, G. 2006).

Además, la pregunta es provocadora de predicciones e inferencias, que posibilitan la comprensión del texto leído. “La lectura es un proceso de emisión y verificación de predicciones que conducen a la construcción de la comprensión del texto” (Solé, 1992, p.101). Esto indica que es necesario que los lectores hagan predicciones para llegar a una interpretación del texto, la cual no tiene que ser homogénea, porque las experiencias de cada lector son diferentes y pueden encontrar un significado a lo leído o escuchado desde diferentes variables.

Igualmente, Solé (1992) aclara que “La predicción tiene que ver con las hipótesis que plantea cada participante de la lectura, las cuales deben ser acordes con lo que se va a encontrar en el texto, por lo tanto, para que esto se desarrolle el lector se apoya en las interpretaciones que va construyendo a partir de lo que está leyendo y sobre el bagaje de conocimientos y experiencias lectoras que posee” (p.104).

En concordancia, se evidencia que los niños y las niñas deben ser sujetos activos de este momento, ya que el objetivo no se trata de que reciban información, sino que corran el riesgo de participar al establecer hipótesis del texto, eso quiere decir que cada comentario no hay que tomarlo como absurdo o incoherente, sino tomarlo como la interpretación individual que van construyendo a partir de sus diferentes comprensiones y llegan a ellas cuando verifican si sus hipótesis fueron verdícasas o por lo contrario no. De acuerdo a esto, también se reconoce que los aportes de cada integrante son fundamentales para conocer la historia y para generar un diálogo colectivo.

Finalmente, hay que tener muy en cuenta las predicciones antes de la lectura, ya que Solé (1992) aborda que “Estas tienen que ver con aspectos del texto, como: su estructura, título, ilustraciones, encabezados y por las propias experiencias y conocimientos los cuales permiten aproximar a los lectores al contenido de la lectura” (p.93). Estas predicciones formuladas antes de leer permiten que los participantes compartan sus saberes previos, pero también que puedan definir ciertas hipótesis que los pueden acercar a lo que puede suceder en el desarrollo del texto y con esto tener una mejor comprensión de lo que el mismo quiere transmitir.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, a partir de la formulación de preguntas se genera un diálogo colectivo, el cual no se trata de un control de lectura para evaluar su comprensión, sino es un momento de escucha para que los niños y las niñas puedan expresar todos sus pensamientos y opiniones a partir del texto, el cual permite conocer sus conocimientos previos, como los relacionan con los nuevos, la manera en cómo se acercan con el texto leído, en como interpretan los sucesos de las lecturas, los significados que dan y como los comprenden desde sus diversas experiencias.

Siendo así, la autora Fons (2004) habla de la importancia de “observar y escuchar a los niños y las niñas, ya que con esto se les puede ayudar a reflexionar sobre los textos,

averiguar qué es lo que quieren transmitir, contrastar hipótesis, encontrar pistas y demás, debido a que el dialogo permite reconocer los inventos de los niños acerca de los textos y con esto no hay que pensar en solo corregir lo que está mal, sino interesarse por saber que han hecho ellos para descubrir lo que estos dicen, de esta manera cuando se escucha lo que ellos proponen nos aproximamos a sus esquemas de conocimientos” (p.48).

El diálogo implica la presencia del otro que se acoge, que se escucha, se le valora y se le reconoce en su singularidad. Entendido así el diálogo como un acto de encuentro, lleva a sus participantes a la elaboración conjunta de significados, que se crean en la interacción del contacto entre ellos, produciendo así una generación de emociones, interrogantes y reflexiones que configuran formas de ser y relacionarse, es así como se da la reconstrucción de sus pensamientos y acciones suscitados desde el establecimiento de un lugar común: la experiencia vivida.

Por eso es fundamental brindar a los niños y niñas experiencias de interacción y dialogo donde puedan expresarse desde sus individualidades y desde lo que tienen para decir acerca de lo que escuchan y piensan, siendo así:

Fons (2004) plantea que mientras el adulto está leyendo, él niño puede participar de diferentes maneras en la lectura, relacionando lo que oye con lo que sabe o con los dibujos, haciendo preguntas, respondiendo a las cuestiones que le plantea quien lee, y sobre todo hablando sobre lo que se ha leído (p, 57). Esto, además de crear unas relaciones afectivas importantes, va construyendo experiencias positivas en la lectura para los niños y niñas.

3.3 Rol del Maestro Mediador

En la mediación el papel del maestro es fundamental para la adquisición del aprendizaje de los niños y niñas es por esto que Fons (2004) enuncia, desde una perspectiva socio-constructivista, que el ejercicio de los docentes es crear zonas de desarrollo próximo

como lo plantea Vygotsky, es decir conocer los niveles de los niños para ofrecerle condiciones apropiadas que les permitan avanzar hacia la zona de desarrollo óptimo, también deben tener una buena comunicación en el aula, ofrecer estímulos, retos, afectividad, respeto y favoreciendo espacios de confianza que les permita a los estudiantes sentirse seguros (p.45).

Siguiendo lo anterior, la labor como docentes siempre debe estar en constante reflexión, ya que es lo que permite reconocer esas fortalezas y dificultades que se presentan en el camino, se trata de leer a los estudiantes y posibilitarles ambientes de aprendizaje y transformación, estos aprendizajes no se reducen para el campo de la lectura o la escritura que son el nicho de este trabajo, sino enseñanzas que trasciendan para la vida.

Así, el rol del maestro es fundamental para la mediación de la lectura en la escuela, ya que, como lo plantea Robledo (2017) el mediador es quien presta su voz en la lectura en voz alta, es el intérprete de diversas palabras y permite que los demás construyan sentido a partir de lo que leen o escuchan, de igual manera el mediador debe tener un criterio para escoger los textos, los cuales deben ser acordes al grupo y finalmente velar por las relaciones de respeto, por ese otro que tiene su propia voz, que entra en diálogo con los demás participantes, con el mediador y el sentido del texto.

Esto nos remite a pensar la importancia que tenemos como mediadoras de lectura, ya que somos el puente entre el texto y los niños, facilitando ese encuentro que claramente no tiene que ser solo desde libros, sino también desde otro tipo de textos que puedan ser leídos e interpretados, reconociendo que, aunque seamos quienes leemos, los niños también participan desde su palabra.

Además, según Beuchat (2013) quien lee desea compartir la experiencia con otros y se dará el tiempo para regalarlo en forma adecuada. Conoce el texto, lo ha seleccionado por múltiples razones y quiere que otros lo conozcan (p.22). Esto permite concluir que la

interacción es muy importante, ya que el mediador es quien puede contagiar a los niños y las niñas de lo que quiere transmitir el autor por medio de sus palabras, siendo así el maestro debe en primer lugar sentir ese gusto por leer y en segundo lugar contar con una buena actitud que favorezca a los niños a compenetrarse con el texto.

En concordancia, Minuta y Riquelme (2013) concluyen que:

El mediador de lectura es quien promueve el acercamiento de los niños y niñas a los libros, ya que permite una lectura compartida y de exploración en la cual implica la afectividad y la creación de un momento de lectura acogedor y significativo, aquí el mediador trata de cultivar el deseo por leer en los niños al expresar sus experiencias con la lectura (p.34).

En definitiva, el papel del mediador además de ser un punto clave para que los y niños y niñas se acerquen a la lectura, también permite que través de las experiencias brindadas les genere un gusto y motivación por explorar más de este mundo, para que más adelante no solo sean odores de lectura, si no puedan ser lectores autónomos de los textos de su preferencia.

Si bien el rol principal de los procesos de escritura son los mismos niños y niñas y los maestros o los adultos tienen una responsabilidad muy grande que es acompañar estos procesos, desde sus inicios hasta que sea necesario, somos quienes enseñamos conceptos básicos de gramática, les ayudamos a comprender el significado de algunas palabras que no entienden, los guiamos por un camino que no conocen al principio pero que luego van asumiendo siempre y cuando avancen en su papel de productores, ya con el tiempo nos convertimos en lectores de lo que los niños y niñas escriben porque su trabajo adquiere autonomía. Lozano (2017) nos presenta una breve descripción del papel del adulto mediador:

Asumir un rol de maestro como mediador, que motiva hacia el logro de un objetivo de escritura, ayuda a definir tareas, muestra modelos de interacción, acompaña y hace seguimiento a las producciones, prepara y regula los niveles de dificultad para brindar a cada niño el tipo de ayuda que requiere de acuerdo con su propio proceso (p. 175).

Debemos asumir el hecho que muchas veces el papel del maestro no es el mejor en los procesos de lectura y escritura de los niños y niñas, esto se debe a que su aprendizaje fue hecho de la misma manera y poco o nada han avanzado en dichos procesos, por lo tanto, o siguen repitiendo las mismas prácticas de antes o se van por el camino más fácil, como expresa Domínguez (2006) el maestro tiene un inconveniente grande en la enseñanza de la lectura y escritura: “el propio docente, en el transcurrir de su vida académica, profesional y personal, no ha logrado proveerse del mínimo de recursos que le permitan distinguirse como un lector o escritor competente” (p. 61)

Si el maestro no lee ni escribe es muy complicado que logre estos procesos formativos en los niños y niñas, si en la vida personal y académica de los maestros no existen estas prácticas constantes como se exige que se logren en los colegios, esto hace parte de la coherencia con la que se enseña dentro del aula, hace parte de la responsabilidad que se tiene al momento de empezar a trabajar con los niños y niñas.

Arellano (2019) nos dice que: “La práctica del maestro como lector y escritor es de gran importancia para guiar el trabajo pedagógico como enseñante de lectura y escritura” (p, 27). De esta manera es mucho más sencillo lograr que los niños y las niñas también sientan interés por escribir y leer, claro que cada uno tiene gustos particulares, tal vez unos prefieran la ficción más que la aventura, o el romance y el terror, pero al final, lo que importa es que la experiencia enriquezca la formación dentro del aula, los maestros ya pasaron por estas prácticas pero no quiere decir que no aprovechen la experiencia con los niños y las niñas y ahora es el turno de ellos para involucrarse en el mundo lecto escritor de una forma distinta a la tradicional.

3.4 Estrategias de Producción Textual

Recoger los gustos que hay dentro del aula, permite al maestro diseñar una experiencia que recoja lo que se quiere trabajar, además esto cobra mayor relevancia en la medida que los niños y niñas se sienten escuchados y no se exponen temas al azar, como si fuera una ruleta, retomamos nuevamente el sentido con el que se escribe.

Una estrategia a considerar para la producción es la planeación por parte de los niños y las niñas de lo que quieren expresar, de esta forma les permite organizar las ideas de cómo escribir, para ello el dialogo juega un papel indispensable, no solo dentro del aula, sino entre pares, en sus hogares, son sus amigos, que no se convierta en algo exclusivo de la escuela si no de la cotidianidad de los niños y niñas, así la razón por la que se escribe y a quién se escribe cobra mayor relevancia.

Fumero (2004) propone hablar previamente sobre lo que se quiere escribir, independientemente del tema; es importante porque el habla permite: “comprometer al aprendiz sobre qué y cómo expone sus ideas en forma coherente mediante la narración de situaciones” (p.47). A través del diálogo empiezan a surgir cosas dentro del aula que los niños y niñas relacionan con sus contextos, sus intereses, con ellos mismos y así sienten más interés por plasmar esas ideas en sus textos.

En el libro Producción de textos escritos elaborado por De Lucia, N y Ortega, S. se menciona como estrategia la planificación, que concuerda con el diseño, a partir de la cual se tiene en cuenta lo que se va a escribir, a quien va dirigido, cual es la intención del texto, el tipo de texto y demás, así: “pensar que se quiere decir, el propósito del escrito, a quién se dirige el texto, que sabe el lector, cómo adecuar lo que se escribirá al contexto sociocultural en que circula el texto” (p.78) permite a quien escribe pensar en el otro para organizar sus propias ideas, por ello es importante hablarlo con anterioridad para que los niños y las niñas sepan que es lo que van a escribir.

El diálogo es una de las formas más efectivas de planeación, convirtiéndose en un horizonte y un marco de apoyo, esto se debe a que el lenguaje oral y la escritura están estrechamente relacionados, así una gran cantidad de conversaciones brinda a los niños la posibilidad de generar diferentes ideas para construir su texto. Por lo que se hace necesario propiciar espacios de interacción entre el maestro y los niños y entre los pares, ya que “con las discusiones interactivas, los escritores se dan cuenta no solamente de que tienen algo para decir y una expresión para decirlo, sino también que alguien lo valora” (McCormick, 1992, p. 96).

La segunda estrategia es la escritura en sí misma, o textualización que, según lo planificado, ya se ha considerado cual es la situación comunicativa a la que se tiene que adecuar el escrito. Es importante recalcar que la experiencia de escritura necesita ser enriquecida con la diversidad de textos que los niños y niñas puedan producir, pero lo que interesa aquí es como los textos se adaptan a las situaciones, no es lo mismo escribir una carta, que un informe o un poema, cada tipo de texto se basa en una situación, por ello la importancia de planear que se pretende trabajar.

La tercera y cuarta estrategias son la revisión y la reescritura, pero estas estrategias a pesar de ser importantes para la escritura formal carecen de importancia en nuestra propuesta dado que nuestro interés no radica en la perfección de lo que se escribe sino en el contenido de lo que escriben los niños y niñas. A pesar de que no está en nuestro objetivo, si los niños desean reelaborar sus producciones porque las quieren mejorar, resultaría otro tipo de experiencias que les aportaría en la formación de su escritura. Esto significaría reevaluar lo que están escribiendo y pensarse en hacerlo mejor.

Ramos (2009) en su artículo Enseñar a escribir con sentido nos enseña que:

La observación de cómo otros escritores escriben, la participación en diálogos colectivos con el profesor y compañeros sobre lo que se hace o se quiere hacer mejora la capacidad expresiva, porque aumenta la comprensión del proceso y la implicación y participación activa del alumnado (2009, p. 65). Cuando se entra en diálogo sobre lo que se va a escribir posteriormente, los niños y niñas tienen la posibilidad de poder replantearse las ideas, nutrir las con otros saberes, la conversación entre pares les hace ver que tienen puntos en común y de diferencia, al conversar entre líneas cuando se lee un texto, ocurre algo similar, las experiencias de los niños y niñas salen a flote y esto es un tipo de provocación para el grupo porque los demás niños quieren participar y se genera un diálogo colectivo que enriquece los saberes. Es así que hablar antes de escribir se convierte en una estrategia para influir en los procesos de reflexión y planificación antes de la producción de los textos.

La situación comunicativa, es decir la intención con la que se escribe juega un papel trascendental como estrategia para que los niños y niñas realicen producciones con sentido, en este sentido Castaño (2014) presenta la diferencia entre escribir de forma gramaticalmente correcta y escribir ajustado a una situación comunicativa, así: “un texto se escribe no solo desde la corrección gramatical sino desde otros ángulos y teniendo en cuenta otros factores: quién será el lector, qué efecto se intenta producir, qué decir y cómo hacerlo para lograr ese propósito” (p. 18). Todo lo que se escribe en la escuela debería tener un propósito o un lector destinatario, cuando no es así se convierte en una mera acción mecánica que se repite para que los niños comprendan cómo funciona el sistema alfabético.

Hablar para escribir es una estrategia de producción en la medida en que se intensifica la oralidad para llegar a la escritura, se puede acordar un trabajo por grupos, se puede entrar en diálogo en general con todo el curso, se podría hacer en parejas, pero la posibilidad que genera esta estrategia predomina porque se ponen en juego varias ideas, experiencias, saberes

dentro del aula, de esta forma la interacción en el grupo es base para la producción de lo que se quiere escribir.

Ana Camps (1994) citada en “El escrito en la oralidad: El texto intentado” (2007) menciona dos partes del proceso escritural, el texto intentado y el texto escrito:

El texto intentado se define como: “propuestas del texto escrito formuladas en función de los receptores del texto, pero enunciadas oralmente durante la interacción del grupo a fin de someterlas a consideración de los compañeros y del mismo enunciador antes de darles forma gráfica” (Camps et al., 2007, p. 5). Es decir todo el diálogo que se puede presentar en el aula para darle forma a una propuesta elaborada que tiene como fin la escritura de un texto, son las ideas que surgen a lo largo de la propuesta, son comentadas con base a lo que los niños y niñas cuentan, porque lo saben, porque les ha pasado, porque son las vivencias que se encuentran en su contexto, son los saberes previos de los niños y niñas los que cobran gran valor, para luego llegar al texto escrito, como la producción final de aquello que se conversó.

Una estrategia de producción que se vuelve interesante dentro del aula es la diversidad de tipo de textos que se pueden encontrar o mejor dicho que se pueden realizar, así se evita que se vuelva un proceso monótono, los niños y niñas aprenden como hacer distintos textos, se puede convertir en toda una experiencia divertida y significativa para que comprendan que hay muchas formas de escribir Camps (1999) en su texto “Motivos para escribir”, hace una reflexión sobre todo el proceso que conlleva hablar de diversidad de textos, en este sentido: “Los géneros discursivos... funcionan como un horizonte de expectativas para los lectores y como modelos para los escritores.” (p. 29)

En el aula no solo hablamos de cuentos para niños y niñas, tampoco de textos cortos que ellos puedan entender, en el aula encontramos rimas, trabalenguas, historias, fantasías, en fin, tipos de textos que resultan divertidos, incluso mágicos para leer y escribir, cuando se le enseña a los niños y niñas que se pueden hacer cosas distintas con un motivo especial, el

asunto se vuelve complejo pero más interesante, en la medida que se pasa de la típica frase en las cartas de “Te quiero mamá” porque así le enseñaron a escribir a escribir algo como “Mi mamá es tan bella como una mariposa”, pero para llegar a este punto se debe incentivar a través de la lectura de distintos tipos de texto, hablamos de modelos que nos muestran cómo hacerlo y lo más importante, la intención con la que se escribe, es decir: “Tener un motivo para escribir es tener una situación que nos empuja a hacerlo a actuar.”(Camps, 1999, p. 33).

En el texto Estrategias para apoyar la escritura de textos narrativos Ochoa et al., (2010) resaltan 7 pasos que se deben tener en el aula para lograr que los niños y niñas se apoyen en sus procesos de escritura, son tiempos para: Leer. Planear, Escribir, Revisar, Corregir, Compartir y Reescribir. Cada uno de ellos se presenta como una oportunidad de reflexión de los que escriben, con la condición de ser un proceso individual (intereses del niño), grupal (compartir opinión con el otro), interactivo (diálogo de saberes), reflexivo (por medio de preguntas), siendo el profesor el mediador constante y no el que brinde todas las respuestas.

El uso de los diferentes modos textuales está aportando no sólo a un mayor conocimiento de la lengua escrita y sus diferentes funciones, sino que está incidiendo de manera positiva en las maneras de representar la realidad y de crear nuevas realidades. A esto le sumamos el hecho que el manejo de cada tipología incide en una mejor percepción del espacio, del tiempo; en un desarrollo de la capacidad sintética y analítica; en mejorar la capacidad de emitir juicios de valor, toma de posiciones; finalmente, en un saber hacer a partir del dominio de los textos instructivos.

En la escuela los alumnos deberían abordar las diferentes tipologías textuales a partir de la práctica escritural y no de un simple reconocimiento de la superestructura textual. Aprenderán a narrar, describir, explicar, argumentar, haciendo uso del lenguaje, tanto leyendo como escribiendo.

En este sentido, la tipología textual escogida para mediar la lectura es el texto narrativo, el cual se define como “forma de expresión que cuenta hechos o historias acontecidas a sujetos, ya sea humanos (reales o personajes literarios), animales o cualquier otro ser antropomorfo, cosas u objetos; en él se presenta una concurrencia de sucesos (reales o fantásticos) y personas en un tiempo y espacio determinados” (Camacho et al., 2010, p. 22).

Este tipo de situaciones que les suceden a los personajes llaman la atención de los niños y niñas, ya que las semejanzas entre realidades de las historias y de la vida humana, les permite relacionar sus vivencias con las que ocurren en los cuentos y eso proporciona oportunidades de auto reflexión y análisis crítico, lo que contribuye al crecimiento intelectual y emocional.

También, Camacho et al., (2010) plantea que:

El texto narrativo se caracteriza por tener una secuencia, que corresponde a tres momentos; la situación inicial, que es donde se abarca el contexto y ocurren los primeros sucesos, enseguida está el nudo, que hace referencia a la transformación inicial, aquí los sucesos se complican en la historia y por último está la situación final que expone que resultó de las complicaciones en el nudo.

Además, los elementos que conforman una narración son: un marco (espacio y tiempo donde se sitúa la acción), un narrador (la voz que cuenta lo sucedido), una secuencia narrativa (historia narrada), el discurso (el orden en el cual se ofrece lo narrado y los participantes (personajes) (p.25).

Las características mencionadas, además de brindar disfrute por el momento lector y explorar mundos imaginarios, contribuyen al desarrollo integral en áreas como el lenguaje, la imaginación, la empatía y las habilidades sociales, además permite fortalecer aspectos como

la comprensión y la expresión, porque a través de este tipo de textos se pueden establecer conexiones con la experiencia humana.

Un tipo de texto narrativo que se contempló en el presente proyecto fue el libro álbum, el cual ‘‘es un género de la literatura infantil en el que las palabras y las ilustraciones se complementan mutuamente para construir, mediante el diálogo creativo entre ambas, el sentido del texto’’ (Reyes, 2007, p.78). Lo anterior es fundamental, ya que la unión entre el lenguaje visual y textual permiten tener una visión amplia del contenido narrativo, ya que los dos lenguajes complementan el significado que cada persona le da al texto y ofrece un andamiaje para narraciones más complejas.

Además, en términos de ilustraciones, la imagen es un recurso esencial para comprender el texto, en este sentido ‘‘la imagen ayuda a ampliar las posibilidades de complicación narrativa de las historias. Permite, por ejemplo, desdoblarse el hilo argumental incluyendo una historia dentro de otra, el texto cuenta entonces la narración principal, mientras que la imagen incluye la narración que cuenta uno de los personajes’’ (Colomer, 1996, p.28).

De acuerdo a lo planteado, se reconoce la importancia del libro álbum, no solo por el atractivo de sus imágenes, sino por lo que le transmiten al lector en cuanto al sentido del texto, permitiendo entender la historia de una manera más real y facilitando la comprensión de la misma. Además, la trama de estos libros permite desarrollar habilidades de pensamiento crítico al analizar las imágenes, esto a su vez en el aula genera un diálogo creando un espacio de interacción social y discusión.

En definitiva, es acorde usar libro álbum en el aula, por distintas razones, las cuales son: hacer una lectura más atractiva e interesante para los estudiantes; poder asociar las imágenes y los textos para facilitar la comprensión y, por último, la variedad de temas que

ofrecen en términos sociales y emocionales permite la participación activa en el aula y enriquecer los aprendizajes.

4 Marco Metodológico

4.1 Modalidad de Trabajo de Grado: Proyecto Pedagógico

El presente trabajo de grado se inscribe en la línea de investigación Formación, Pedagogía y Didáctica, en la medida en que ésta tiene como horizonte investigativo la formulación y desarrollo de propuestas en torno a los saberes escolares, como el lenguaje y la literatura, entre otros, asumiendo, para ellos, una perspectiva discursiva y sociocultural del lenguaje. De igual manera, la línea se ocupa de la problematización de las dinámicas de la práctica pedagógica, con una intención transformadora. En tal sentido, preguntarnos tanto por los saberes, como por la práctica, en torno a la comprensión y producción de textos en los niños y niñas de primer grado, desde una perspectiva crítica, es un proyecto pedagógico que pretende hacer parte de las experiencias investigativas que configuran el sentido de la línea.

Así mismo, el trabajo se desarrolla en la modalidad de Proyecto Pedagógico, el cual, desde los planteamientos de la Facultad de Educación, en el reglamento por el cual se establecen las orientaciones para el desarrollo de los trabajos de grado (2022), se entiende como una propuesta articulada con la práctica educativa que busca reconocer las diferentes realidades, actores y propuestas con el fin de diseñar y desarrollar un proyecto que permita reflexionar el problema de la enseñanza en los diferentes niveles del sistema educativo y lo que significa ser maestro. Se trata entonces de que el estudiante construya las bases teórico-prácticas que sustentan su quehacer como profesional de la educación. La práctica educativa en sus diferentes modalidades es el nicho donde el proyecto pedagógico se consolida y se desarrolla.

Desde los planteamientos de la Licenciatura en Educación Infantil “se entiende el proyecto pedagógico como un constructo teórico práctico que articula principalmente dos ámbitos: uno, el análisis crítico y la reflexión sobre la práctica pedagógica y, dos, las acciones que este proceso de reflexión y el análisis que suscita, con el propósito de afectar dicha práctica. Cuando en este proceso se crean nuevas posibilidades de lo presente y estas posibilidades aparecen como opciones realizables, se tiene un proyecto pedagógico. Se puede decir, que un proyecto pedagógico surge de la intencionalidad explícita de afectar situaciones problemáticas en donde se desarrolla la práctica educativa.” (González y Rincón 2008).

4.2. Enfoque Investigativo

Dentro de las diversas perspectivas cualitativas para el desarrollo pertinente del trabajo se encuentra la Investigación Acción Pedagógica, la cual según los autores Bernardo Restrepo y Rafael Ávila, se focaliza hacia la práctica pedagógica de los docentes, siendo nodales la reflexión, la acción y la transformación. En coherencia la propuesta pedagógica busca generar proceso de enriquecimiento tanto para los niños y niñas como el quehacer pedagógico del maestro.

Rafael Ávila (2005) plantea que “es un tipo de investigación en la cual el sujeto y el objeto de la investigación se superponen. El sujeto que diseña las prácticas y las despliega al ponerlas en escena, es el mismo que vuelve sobre ellas (sus prácticas) para tomarlas como objeto de estudio, explicitando los problemas y las preguntas que surgen de los agujeros y de los intersticios de su práctica”.

4.3 Ruta Metodológica

Siguiendo las orientaciones de Restrepo sobre la I-A-pedagógica, se contemplan tres elementos de carácter cíclico: la reflexión sobre el campo problemático, la planeación y la

ejecución de acciones alternativas para mejorar la situación problemática, y el análisis de resultados. (Restrepo B, 2004).

Dichos elementos los identificamos tres fases de la ruta metodológica, las cuales son:

Fase 1: la reflexión sobre el campo problemático:

Se parte del interés por comprender e interpretar, de manera holística, una realidad particular como es la enseñanza de la lectura y la escritura, teniendo como referencia su carácter sociocultural. Se realiza un reconocimiento del contexto que permite pensar en la pertinencia de la propuesta, a partir de los intereses de los niños y niñas, situaciones de la vida cotidiana, intereses del maestro y situaciones escolares.

Fase 2: La planeación y la ejecución de acciones alternativas para mejorar la situación problemática

Se contemplaron una serie de 10 talleres que daban cuenta de la mediación en la lectura y la escritura, contando en todo momento con la participación activa de los maestros, los niños y las niñas. En la planeación de los talleres se tuvieron en cuenta situaciones cotidianas que se viven en la escuela, se quiso plantear distintos tipos de texto, de esta manera el cuento debía tener una relación directa con lo que se pretendía producir, los talleres surgieron como respuesta al contexto de los niños y niñas, siendo este importante para el carácter sociocultural de la escritura.

La ejecución de los talleres se realizó en un tiempo aproximado de 1 hora por taller en el que se realizó primero la lectura mediada por las maestras, la producción del escrito y la socialización del mismo, las estrategias de lectura y escritura jugaron un papel fundamental para la implementación de cada taller, ya que daba a los niños una mirada distinta de lo que es la lectura, en una forma guiada al ser en voz alta y la escritura como forma de expresión.

Fase 3. El análisis de resultados

El análisis dio cuenta de las particularidades que se encuentran en el contexto escolar al enseñar lectura y escritura, se hizo presente la relación entre los autores tratados y los acontecimientos que enriquecieron las conclusiones del presente trabajo. Se tomaron conceptos que dieron cuenta de la importancia de enseñar la lectura y escritura desde una perspectiva social, tomando como referencia el dialogo colectivo, la elaboración de los textos desde las ideas, las emociones de los niños y niñas, las preguntas que dieron oportunidad de relacionar el cuento con la cotidianidad, el hablar y el escuchar como bases para la creación de ideas que se podían plasmar en el momento de la producción y la importancia de ser leídos por otros.

4.4. Estrategia Metodológica

Los talleres dentro del aula forman parte de la estrategia del proyecto pedagógico siendo este un potenciador de habilidades y de encuentros con el otro, “se le asume como espacio de relación entre los conocimientos escolares y la vida cotidiana de los estudiantes” (Rodríguez, 2012, p.13) como una actividad de aprendizaje compartido que permite la interacción de conocimientos dentro del aula y como facilitador de estrategias de aprendizaje por medio de la elaboración de actividades, resaltando la autonomía y la responsabilidad de los niños y niñas.

Dentro de las características del taller está el dialógico ya que posibilita que los niños y niñas: “intercambien sus conocimientos, expresen sus intereses, dudas, temores, inquietudes y angustias, compartan sus experiencias” (Rodríguez, 2012, p.22), es decir que a través del dialogo siendo este una acción discursiva, se pone de manifiesto dentro del aula la necesidad de hablar y de escuchar al otro, poniendo en juego la capacidad argumentativa oral de los niños y niñas y el respeto por el otro.

El carácter participativo por brindar un espacio abierto a la libre intervención de los niños y niñas como una oportunidad para desenvolverse por medio de sus habilidades, la participación los sitúa como constructores de su propio conocimiento, “su participación en el taller apoya su apropiación activa del saber y el reconocimiento de su contexto social y cultural, facilitándole su ubicación en la realidad y la construcción de su sentido de pertenencia a un grupo determinado” (Rodríguez, 2012, p. 23).

El taller es funcional y significativo según el propósito que se tenga en cada uno, en la medida que se logra una construcción colectiva e individual de nuevos aprendizajes, por ello la importancia de la interacción dentro y fuera del aula, “los talleres tienden vínculos entre la vida cotidiana de los estudiantes y el conocimiento escolar, otorgándole nuevos sentidos a la educación” (Rodríguez, 2012, p. 23), posibilitan la integración de conocimientos previos y conocimientos construidos dentro del taller para generar nuevos aprendizajes significativos para el niño y la niña.

5. Propuesta Pedagógica

La intención de este proyecto fue crear condiciones para que la mediación de lectura de cuentos motivara a los niños a la producción de textos significativos. De esta forma se destacó la relación entre lo que se lee y se escribe, es decir que se conciba la lectura y la escritura, como procesos interdependientes, que se trabajen en conjunto, pero reconociendo que tienen su dinámica propia. En este sentido se buscaba trabajar con cuentos que tuvieran gran riqueza de imágenes y a su vez relación con la cotidianidad, es decir que brinde la posibilidad de establecer relación de lo real con lo que sucede en el cuento.

En la propuesta pedagógica se privilegió el texto narrativo, ya que brinda la posibilidad de relatar historias y de complementarlas a través del diálogo. Al tener un elemento expresivo que cuenta hechos reales, le permite a los niños y las niñas establecer ciertas conexiones con su vida cotidiana y al tener un elemento fantástico, le permite a los niños y niñas crear mundos posibles, imaginar otras situaciones derivadas del texto y relacionarlas con su experiencia, atendiendo a las características del personaje y de la situación del texto.

En la búsqueda de los cuentos en cada taller se intentaba que tuvieran relación tanto con lo que sucede en su vida como lo que sucede en la escuela, por ello la importancia de dialogar desde las emociones; en este sentido, todos los cuentos dieron espacio para hablar de los sentimientos de los niños y las niñas desde sus experiencias en la casa, en el colegio, con sus amigos, con sus familias y demás. Teniendo en cuenta que la prioridad era que lograrán realizar producciones escritas desde sus intereses, saberes, ideas y emociones, por eso era necesario pensarse una mediación lectora donde se sintieran identificados con los personajes y las situaciones que sucedían en cada taller.

Así, se consideraron pertinentes los cuentos seleccionados para el desarrollo de los talleres, porque tienen calidad estética, de forma que, presentan un lenguaje metafórico que

permite establecer relaciones, desde la subjetividad, con situaciones diversas. En este sentido en la calidad estética se resaltan, las ilustraciones como elemento importante para que los niños y las niñas puedan realizar lectura de imágenes; el tipo de letra que permite una mejor visualización de lo que está allí escrito y que les permite leer al mismo tiempo que escuchan la lectura; y los colores que dinamizan el cuento, llama la atención y hace más interesante el acercamiento al cuento.

En cuanto al criterio estético, es importante aclarar, siguiendo Fons (2004): “que la calidad estética comprende los aspectos retóricos, poéticos o estéticos del lenguaje y se atiende a la capacidad del texto escrito para expresar sentimientos, provocar ambigüedades y crear mundos imaginarios, buscando la mejor forma de expresarlos”. Es decir que sus componentes, además de persuadir a los lectores, le otorgan belleza y vivacidad al texto, lo cual genera en los lectores otras formas de comprender los textos y relacionarlos con sus experiencias.

Igualmente, que: “la calidad estética de la producción artística mediada por la palabra y por otros sistemas de representación, recrea e inventa realidades, al tiempo que transmite y propone la construcción de sentidos de la acción humana”. (Rojas et al., 2021, p.3). No basta con que las imágenes den vida al texto, también hace falta que la palabra otorgue significado al texto, de esta forma los niños y las niñas tienen un punto de partida o una referencia que utilizan para recrear sus pensamientos, sus emociones y convertirlas en una forma de expresión que implique otorgar su propio significado.

Por consiguiente, se convierte en una característica de selección dado que es fundamental para llamar la atención de los niños y las niñas, para captar sus intereses y de esta forma crear un camino que permita a las maestras en formación comprender cuál es la mejor forma de conectar con sus gustos, así mismo logran disfrutar de la lectura en voz alta y

del acercamiento al cuento, por ello la pertinencia de los mismos en el desarrollo de los talleres, para motivar la lectura y la escritura desde otra perspectiva.

Se le dio un lugar importante a las obras del autor Anthony Browne, debido a que tienen una gran relación de lo que sucede en la realidad, representado a través del arte, con lo que sucede en sus historias, dando paso a que los niños y las niñas logren hacer una conexión especial de sus propios contextos o de sus saberes previos con las imágenes y los acontecimientos de cada cuento, es decir que no solo llevan a crear mundos posibles a través de la imaginación, sino que crean nuevas experiencias a través de las ya leídas, partiendo de lo real y significativo para ellos.

Un recurso planteado en el libro álbum es ampliar a través de la imagen el hilo argumental, incluyendo otras historias o perspectivas no presentes en el texto escrito. Esto permite ampliar las interpretaciones de la historia incluyendo situaciones relacionadas con esta, jugar con la intertextualidad. Anthony Browne es experto en hacer este tipo de referencias. La mayoría de sus libros poseen varias alusiones muy interesantes a otras artes. Lo anterior hace que la linealidad de la lectura se quiebre, pues el lector debe hacer pausas en la historia para detenerse a analizar y relacionar las imágenes que va observando.

De otra parte, la escritura de los niños y niñas se propició desde su contexto, teniendo en cuenta sus intereses, gustos, afectividades, emociones para que la producción de textos tuviera un sentido, una intención comunicativa y no se realizara desde temas ajenos para ellos, en este marco los niños realizaron escritos auténticos en cada taller. Los textos producidos fueron leídos por ellos mismos para que se dieran cuenta de su propio proceso y el de otros. El ser leído juega un papel importante en la producción escrita, ya que se establece una relación de afectividad y comprensión entre el escritor y el lector, de esta manera, se espera que el esfuerzo sea mayor por la importancia que tiene para otros lo que cada uno escribe.

Cada cuento abordado se trabajó en forma de taller en el que se evidenció el trabajo individual y colectivo, esto ayudó a que los niños y niñas, a través del proceso de andamiaje, desde las maestras y desde sus propios compañeros, ganaran confianza en su propio proceso escritural.

Posterior al desarrollo de cada taller se realizaron las descripciones y reflexiones sobre lo sucedido en ellos permitiendo que la propuesta tuviese una mirada crítica frente al desarrollo de los procesos de los niños y niñas y frente a las propuestas planteadas como maestras en formación. Esto brinda elementos para la evaluación e identificación de las categorías de análisis abordadas. En los anexos del presente trabajo se encuentran los diarios de campo donde se registra lo vivido y las comprensiones que se hacen en torno a ello.

Se destaca dentro de la construcción del proyecto pedagógico tres fases: la planeación, el desarrollo y la evaluación, los cuales se evidencian a lo largo de este apartado. El primero comprende la planeación de diez talleres con sus respectivos momentos que dinamizan el proceso didáctico de la sesión. El segundo, da cuenta de lo vivido en cada sesión, describiendo las voces de los niños y las maestras, los acontecimientos surgidos, las actitudes, registrado en los diarios de campo, los cuales se adjuntan como anexos en el presente trabajo. El tercero correspondiente a la evaluación está expresado al interior de los diarios de campo y en el punto correspondiente a los análisis.

Se parte aquí del concepto de evaluación planteado por Camps (2003), como proceso inserto en el de aprendizaje, es decir, como evaluación formativa se puede considerar que, el mismo proceso interactivo que se da en el curso de la producción/aprendizaje tiene una función reguladora, tanto del proceso de composición como del mismo aprendizaje de los elementos que contribuyen al todo que es el texto (p.39). Desde este punto de vista la evaluación es inherente al proceso de aprendizaje; no se entiende sólo como un juicio sobre

los resultados logrados individualmente por cada alumno y alumna, sino de los que ha conseguido el grupo, incluyendo, por supuesto, al profesor o a la profesora.

Para la planeación de los talleres se plantearon tres momentos: sensibilización, producción y socialización.

- **El Momento de la Sensibilización**

Se plantea como un espacio donde se hará lectura en voz alta como estrategia para la mediación lectora, será un momento de calma donde la escucha, las preguntas, el diálogo antes, durante y después juegan un papel interesante para que no se convierta solo en la lectura del cuento, sino en un momento donde los niños y niñas podrán participar desde sus experiencias, sus saberes, sus sentires, la pertinencia de la sensibilización está en la relación que establecen los niños y las niñas desde la historia del cuento hasta las situaciones que viven en su día a día, por ello es importante escuchar su voz en la lectura, porque abre las puertas a que sea una lectura participativa donde se puedan conocer entre ellos, donde se puedan escuchar entre ellos y donde se tengan en cuentas sus hipótesis, inferencias y predicciones.

- **El Momento de la Producción**

En este momento los niños y niñas tendrán la posibilidad de expresarse de forma auténtica desde sus sentires, experiencias y saberes, las maestras serán mediadoras a través de la contrastación, la escucha, las preguntas, el diálogo y el seguimiento individual y grupal como una forma de apoyo para ayudarles en su proceso escritural, para ello es importante explicar con antelación el fin del taller y planificar junto con ellos la forma en la que se escribirá el tipo de texto porque no siempre serán los mismos y cada uno tiene sus propias particularidades. Se usará la palabra como motivación para que los niños y las niñas logren

escribir desde lo que saben y no desde lo que pueden copiar, para ello el momento de sensibilización es muy importante, porque de la lectura surgen los insumos de la escritura.

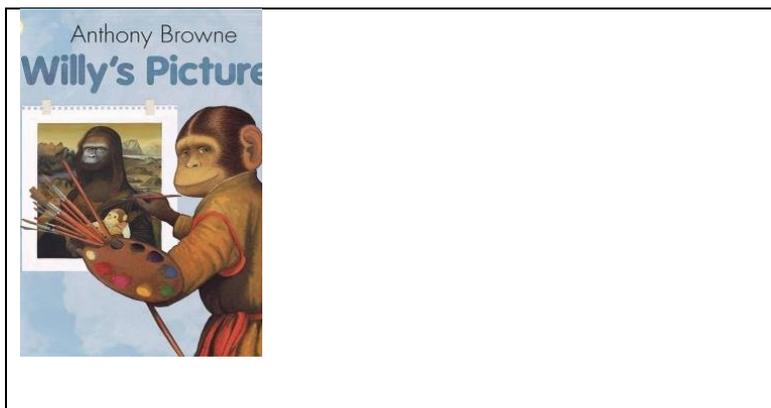
- **El Momento de la Socialización**

Aquí las producciones cumplen con su carácter sociocultural debido a que se escribe con una intención, la escritura tiene un fin contextual ya que se relaciona con la cotidianidad de los niños y las niñas, se reitera la importancia de dejar claro esto desde un principio ya que es un factor motivador para que se esfuercen en sus producciones, serán otros quienes los lean, ya sea el maestro, los familiares cercanos, los demás niños y niñas, pero de esta forma comprenderán que se escribe para alguien más y que ese otro los leerá y se hará un imaginario de sus emociones, sus pensamientos y sus aprendizajes.

5.1. Planeación de los Talleres

En este apartado se abordará como se diseñaron las planeaciones de los diez talleres que se elaboraron con los niños y niñas de primer grado, se aclara que, por la extensión de cada taller, su desarrollo se encontrará en el apartado de los anexos con sus respectivas evidencias y los logros destacados se encontrarán en los análisis.

Taller 1



Propósitos:

- ✓ Crear una ficha informativa, usando como fuente el cuento “Las pinturas de Willy” para que los niños y niñas describan sus propias obras, realizadas a partir del cuento.
- ✓ Agregar otra pintura hecha por los niños y niñas, basándose en el cuento, con el fin de motivar la escritura de la ficha informativa.
- ✓ Imaginar una ficha informativa, que contenga la descripción de la obra de arte, fecha de creación y nombre del autor.

Momentos del taller:

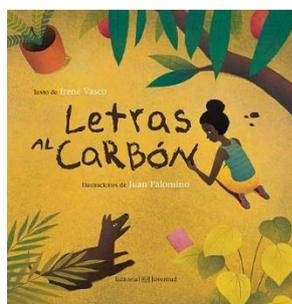
Sensibilización: Se organizará al grupo en mesa redonda en el suelo, de tal manera que se dispongan con atención a escuchar el cuento de Antony Brown, esto con el fin de tener acceso visual a todo el grupo, para que ellos también tengan acceso a las imágenes del texto que son las que van a influir con mayor intensidad en la segunda parte del taller. A medida que vayamos leyendo el cuento, habrá preguntas como: ¿Qué se observa en las pinturas?, ¿A qué se parece este objeto de la pintura?, ¿Dónde hemos visto esta acción de la pintura?, ¿Qué ven de particular en la imagen?, ¿Estas imágenes se parecen a las primeras? (haciendo referencia a las pinturas originales) esto porque el libro posibilita encontrar cosas particulares en cada una de las pinturas, preguntas sobre su cotidianidad porque de igual forma las imágenes muestran casos comunes como pescar o pasear al perro, pero de una manera diferente. ¿Dónde han visto esta imagen? Haciendo referencia a las pinturas famosas como “La Monalisa” ¿De qué creen que trata el libro? ¿Qué observan en la pintura? Y demás preguntas que vayan surgiendo a lo largo de la lectura.

Producción: Los niños dibujarán en las hojas que estarán pegadas en la pared sobre algo que más les guste, puede ser cualquier cosa, lo harán a su manera sin intervención del adulto, esto con el fin de llenar nuestra galería de 104 con los dibujos de los niños y niñas. El

dibujo hace parte del medio para poder incentivar la escritura de la ficha, teniendo en cuenta que es un texto descriptivo y es importante que sus fichas sean realizadas con base en sus dibujos, por ello la producción se divide en el dibujo y en la escritura. La ficha tendrá tres datos básicos, el autor, la fecha y el nombre de la obra, pero lo más importante es la descripción de su dibujo dado que los niños y niñas tendrán que dar cuenta de su trabajo.

Socialización: Los niños, niñas y maestras en formación haremos un proceso de contrastación para quien lo necesite, teniendo en cuenta que lo esencial no es la escritura alfabética sino el contenido y la intención comunicativa, es de nuestro interés que también mejoren ciertos rasgos formales de la escritura, por ello atenderemos a preguntas como: ¿Cómo se escribe esta palabra?, para quienes no escriban de forma alfabética haremos la pregunta: ¿Quieres leerme lo que escribiste? ¿Qué quieres decir aquí? O ¿De qué trata tu dibujo? Y para quienes no deseen escribir o se escuden en la frase de: “yo no sé escribir” motivaremos al niño o la niña dándole a entender que todos saben escribir solo que de formas distintas y que su trabajo sigue siendo valioso, lo fundamental es que lo intenten. Al final se ubicarán las obras terminadas con sus fichas en un lugar del salón para que los niños y niñas hagan su propio recorrido. El desarrollo del taller se encuentra en el anexo 1.

Taller 2



Propósitos:

- ✓ Generar un diálogo colectivo con los estudiantes para que puedan realizar predicciones e inferencias del cuento *Letras al Carbón*.
- ✓ Promover la escritura de la carta para que los niños y niñas comuniquen sus propios sentires y emociones desde textos propios.

Momentos del taller:

Sensibilización: Primero se le dará la bienvenida a los niños y niñas y se dará la instrucción que se sienten en círculo en el piso, luego se mostrará un objeto simbólico un “buzón” el cual dinamizara la sesión, ya que su aparición es importante desde el comienzo hasta el final porque aquí se introducirán las cartas que realicen los niños y niñas.

Después, les presentará el cuento “*Letras al Carbón*” de Irene Vasco del cual se harán preguntas de predicción e inferencia de su portada y contenido

Preguntas de predicción: ¿De qué creen que trata el texto? ¿Qué personajes podrían aparecer de acuerdo a las ilustraciones? ¿Qué creen que decía las cartas que recibía Gina? ¿Cómo creen que se sentía Gina al no poder descifrar lo que le escribía Miguel Ángel?

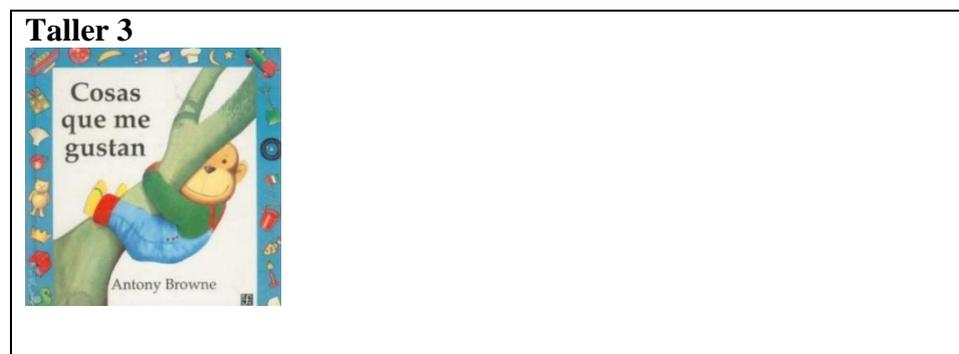
Preguntas de inferencia: ¿Por qué creen que el dueño de la tienda si sabía leer y escribir? ¿Por qué creen que es importante leer para la comunidad de Gina? ¿Por qué creen que cuando las hermanas lograron aprender a leer ya no llegaban casi cartas? ¿Qué piensan de la última carta que recibió Gina? ¿Después de todo lo que sucedió porque le habrá gustado aprender a leer a la hermana de Gina? ¿Por qué creen que son importantes las cartas en el cuento?

Producción: Después del diálogo a través del cuento, se les indicará a los niños y niñas que le van a realizar una carta a una persona importante en su vida, pero primero se debe planear su escritura, así que se les preguntará ¿A quién le van a escribir? ¿Por qué? ¿Qué le quieren decir? ¿Cómo se lo dirían?

Luego se leerá una carta a modo de ejemplo y finalizaremos por explicarles sus partes (fecha, saludo, despedida y firma) en el tablero también estará escrito el formato de la carta para que lo visualicen todo el tiempo.

Posteriormente, se le entregara a cada uno la mitad de una hoja para que realicen su carta con el mismo formato que está en el tablero, allí estarán ubicados los espacios para que ellos puedan escribir.

Socialización: Las maestras en formación pasarán por cada puesto para realizar la contrastación de las cartas y cuando acaben se les indicara a los niños que van a depositar sus cartas en el buzón de la clase, finalmente los niños y niñas que deseen participarán acerca de cómo vivieron esta experiencia frente a la realización de su carta. El desarrollo del taller se encuentra en el anexo 2.



Propósitos:

- ✓ Generar diálogo entre la lectura del cuento para comparar las cosas que gustan en el cuento con las cosas que le gustan a los niños y niñas desde su cotidianidad.
- ✓ Posibilitar un espacio en el que los niños y niñas se expresen de acuerdo a sus intereses, a través de la escritura.
- ✓ Crear un cartel de notas con los intereses de los niños y niñas, basándonos en el cuento “Cosas que me gustan” de Antony Brown.

Momentos del taller:

Sensibilización: Organizar al grupo para visitar la biblioteca, recordando las normas básicas de hacer silencio y respetar el espacio que vamos a visitar, se hará en la biblioteca para lograr acercarnos al reconocimiento de la biblioteca como un lugar que podemos visitar a nuestro gusto, donde podemos tomar un libro que nos llame la atención y en el que podemos estar distinto al salón. Los niños y niñas tendrán que tomar una silla para organizarnos de tal manera que todos puedan ver el cuento, teniendo en cuenta que es un libro pequeño. La pregunta base de este taller será: ¿A quién le gusta...? Dependiendo de la acción que encontremos en el cuento. Lo ideal es entrar en diálogo sobre las experiencias de los niños y niñas a través de esta pregunta.

Producción: Finalizado el cuento le pediremos a los niños y niñas que a través de una nota expongan aquellas cosas que les gustan. Es necesario tener en cuenta algunos aspectos, primero los chicos que dicen no saber escribir, los niños que terminan rápido y quieren hacer más, los niños que terminan rápido y ayudan a los demás, los niños que realizan la escritura a su manera y sin presiones, porque estas son las bases para poder continuar con el proceso escritural. La nota al ser un tipo de escritura informal nos permite poner varias cosas de acuerdo a nuestros intereses, no hay un formato específico entonces pueden escribir aspectos a su gusto.

Socialización: Para concretar el taller, haremos contrastación con los niños y niñas que lo necesiten con la pregunta base: ¿Qué quieres decir aquí? O ¿Qué cosas te gustan?, seguir en diálogo sobre aquello que le interesa a cada uno, con la intención de que ellos comprendan lo importante que es para nosotras su proceso tanto escritural como expresivo, es decir que lo que ellos quieren decir es importante para nosotras, como maestras valoramos tanto su esfuerzo como el contenido. Luego cada uno pegará su nota en la cartelera que

vamos a pegar en el salón para tenerlo presente y que los mismos niños y niñas lo puedan ver y leer siempre que quieran, incluso si una persona diferente entra al salón y le llama la atención. El desarrollo del taller se encuentra en el anexo 3.



Propósitos:

- ✓ Reconocer los detalles del cuento “Mi mamá”, en especial el vestido, ya que nos da entrada para observar la magia de la escritura y la imagen.
- ✓ Dialogar en torno a esas tareas magnificas que realizan nuestras mamás en nuestras casas a medida que avanzamos en la lectura.
- ✓ Formular una frase especial para expresarla en la tarjeta, distinta al “Te quiero mamá” o “Te amo mami” que recoja aquello que sentimos por nuestra mamá y lo especial que es para nosotros.

Momentos del taller:

Sensibilización: Realizaremos nuestro momento de lectura en la esquina del salón, haremos la lectura del cuento “Mi mamá” de Antony Browne debido a que en los próximos días se celebra el día de la madre, este evento se convierte en una excusa para poder sacar a

flote la imaginación de los niños y niñas del grupo. Empezaremos la lectura con la indicación de poner especial cuidado en las imágenes ya que se esconde un detalle importante en el vestido de la protagonista porque se transforma a medida que avanza la historia. Todas las imágenes nos dan la opción de dialogar, partiendo de preguntas como: ¿De qué sabor creen que es la bebida que toma al inicio? ¿De qué sabor son los pasteles? Y si recuerdan haber visto algo en común con los otros cuentos que hemos leído (la imagen del mono), ¿Qué se pinta la protagonista? Y si recuerdan a quien se parece en el primer cuento que leímos, ¿Por qué otras cosas creen que mamá es la mujer más fuerte?, ¿Por qué mamá es mágica? ¿Mamá qué hace para hacernos sentir bien?, ¿con qué otras cosas bellas podemos comparar a nuestra mamá?, ¿Qué de raro empiezan a observar en las siguientes imágenes? ¿Por qué no aparece mamá, pero si otros personajes? ¿Por qué queremos tanto a nuestra madre?

Producción: Pasaremos a la creación de la tarjeta en conmemoración del día de la madre, para ello tendremos en cuenta las preguntas que hicimos durante la lectura del cuento, serán la base para inventar una frase espectacular, la única condición de la tarjeta es que los niños no escriban solo “Te quiero mamá” o “Te amo mamá”, pueden escribir otra frase especial como mi mamá es una súper heroína porque... o mi mamá es tan bella como... incluso te quiero mamá porque... La idea es que los niños logren crear otras frases distintas a las que vemos comúnmente en las tarjetas y en las cartas que le hacemos a nuestra madre y quien mejor fuente de inspiración que la mamá. El formato de la tarjeta ya estará listo, en lo que realmente vamos a trabajar será en la producción de dicho mensaje.

Socialización: Finalizando la actividad, después de hacer la contrastación, para que sean leídos por la mamá, le diremos a los niños que no necesitan transcribir la forma en la que escribe la maestra, ni borrar su escritura y los alentaremos a sentirse orgullosos de lo que escriben y cómo lo escriben, porque es algo que hacen desde su sentir y lo hacen para alguien especial. El desarrollo del taller se encuentra en el anexo 4.

Taller 5



Propósitos:

- ✓ Disponer el ambiente desde una experiencia sensorial que motive a los niños y niñas al momento lector.
- ✓ Mediar la lectura del cuento el sexto sentido para que los niños y niñas realicen una producción textual acerca de cómo reconocen las emociones de los demás.

Momentos del taller:

Sensibilización: Inicialmente se hará un corto ejercicio de estimulación de los sentidos para acercar a los niños al tema central de la lectura del cuento con la intención de crear un ambiente agradable previo a ese momento. Así que todos se sentaran en círculo en el piso y se les indicará que deben relajarse, se deben tapar los ojos porque les vamos a ir pasando unos elementos, para este momento se colocará una melodía de naturaleza para que estén en calma, luego se les irá pasando unos copos de algodón que olerán a café y perfume dulce, luego se pasara un pedazo de plastilina para que lo vayan amasando, luego iremos colocando una gota de crema de olor neutro para que ellos la esparzan en sus manos y luego

se dará un dulce, finalmente se pedirá que destapen sus ojos y observen la imagen de un paisaje.

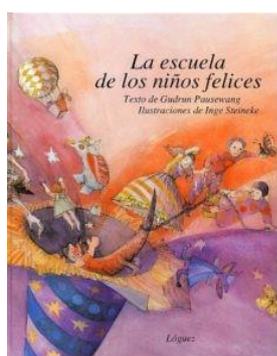
Al terminar, se les preguntara ¿Qué sentidos usaron? ¿Cuál fue el sentido que más les gusto usar? ¿Cuándo olían, escuchaban o palpaban los elementos trajeron recuerdos a su mente? ¿Será que existen otros sentidos? Luego se traerá el cuento llamado “El sexto sentido de Laia de Ahumada” y se harán las respectivas preguntas para generar un dialogo con los niños y niñas.

¿De qué crees que se va a tratar el texto? ¿Qué será el sexto sentido? ¿Se explica solo con palabras todo lo que se siente o hay otra manera? ¿Por qué serán importantes los sentidos? ¿Qué ocurriría si no tuviéramos ningún sentido? ¿Por qué el sexto sentido nos permitirá comunicarnos sin palabras? ¿Será que cuando vemos las expresiones de las personas podemos saber cómo se sienten?

Producción: Se realizará la reflexión con los niños acerca de lo comprendido del cuento del sexto sentido y se hará énfasis en la empatía, en cómo son capaces de situarse en la emoción de otra persona sin sentir lo que ella siente y de qué manera nos colocamos en su lugar, por lo tanto se les propondrá a los niños que en un formato de folleto van a escribir como saben cuándo alguien está triste, feliz, enojado o asustado y debajo escribirán como se sienten cuando la otra persona se siente feliz, como la ayudan cuando esta triste y que hacen cuando está enojado, pero para realizar estas descripciones se les indicará que primero hay que planear el texto, por eso se harán preguntas para que guíen su producción, las cuales serán; ¿Qué vas a escribir y como lo quieres decir? ¿Qué persona vas a describir? ¿Qué viste que hizo para que te dieras cuenta si se sentía enojada, feliz, triste o asustada? ¿Cómo te sentías cuando percibías esa emoción en la persona? ¿la ayudaste? ¿la felicitaste? ¿la dejaste?

Socialización: Los niños realizarán la portada de su folleto lo decorarán y dibujarán lo que quieran para que queden listos, las maestras en formación irán pasando por los puestos y realizando la contrastación, finalmente los niños participaran acerca de porque es importante comunicar como nos sentimos y contar de esas experiencias que hemos tenido a lo largo de la vida y cuál es su diferencia cuando se cuenta de manera oral y cuando es escrito. El desarrollo del taller se encuentra en el anexo 5.

Taller 6



Propósitos:

- ✓ Identificar las formas de ver la escuela, según nos muestra el cuento “La escuela de los niños felices”, como referencia para la producción, con el fin de asociar los detalles del cuento con el contexto del salón.
- ✓ Realizar una carta, expresando porque el profesor es importante para nosotros y resaltando las cosas que hace para que el salón sea un lugar mágico.

Momentos del taller:

Sensibilización: Previo a la sesión se llegó a un acuerdo con los niños y niñas sobre el obsequio que le daríamos al profesor William, por motivo del día del maestro, llegamos a

la conclusión de hacer una caja de cartas con dulces, quedamos en que sería una sorpresa, así que, si el profesor nos preguntaba, decíamos que era una carta para nuestro padre.

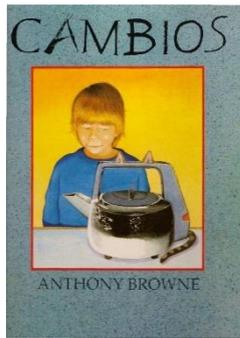
Empezaremos la sesión con la organización del momento de lectura, se les pedirá a los niños y niñas que por favor cierren los ojos y traten de imaginar cada una de las escenas del cuento “La escuela de los niños felices”, la lectura de este cuento será en voz suave con tono misterioso y alargado, dando tiempo de que los niños y niñas puedan imaginar las escenas, lo ideal es que nos concentremos en la lectura y después de esta tener un momento de diálogo para responder una pregunta que será la detonante de la carta: ¿Quién hace posible que nuestro salón de clase sea un lugar mágico?.

Producción: Después de desarrollar la pregunta con el grupo, pasaremos a realizar la carta, les pediremos que piensen en esas cosas maravillosas que realizaban los niños y niñas del cuento y como se relacionan con las cosas que hace el profesor por nosotros.

Probablemente escribirán frases como: “Profe te quiero mucho” así que les pediremos que escriban el por qué se sienten agradecidos con el profesor, para completar la frase, lo ideal es que sea una carta distinta, en donde los niños y niñas puedan expresar las cosas bonitas que hacen que la escuela sea un lugar especial y el cariño que sienten hacia el profesor. Pediremos que hagan un dibujo, siendo este importante para los niños y niñas al momento de escribir.

Socialización: Después de escribir la carta, vamos a organizar la caja de regalo y en grupo vamos a decir a la cuenta de 3: “Feliz día del maestro”, expresándole al maestro que es un detalle que expresa el agradecimiento de que esté con nosotros y nos ayude siempre. El desarrollo del taller se encuentra en el anexo 6.

Taller 7



Propósitos:

- ✓ Crear un cuento corto de miedo, teniendo en cuenta las imágenes y los aportes del cuento y las cosas a la que los niños y niñas le temen.
- ✓ Realizar una lectura de imágenes profunda sobre los detalles que brinda cada aspecto del cuento. Para argumentar situaciones extrañas que han sucedido en nuestras vidas.
- ✓ Dialogar al final del cuento sobre las cosas que nos dan miedo, para planear colectivamente la escritura y poder nutrir el cuento que se va a crear.
- ✓ Identificar sobre los elementos principales del cuento, las partes que componen el texto, los personajes, las situaciones, los lugares, y demás.

Momentos del taller:

Sensibilización: Nos vamos a ubicar en la esquina del salón como de costumbre cuando hacemos lectura de cuento para que los niños y niñas puedan visualizar con el mejor detalle las imágenes de cada página del cuento, la pregunta que reina en esta sesión es: ¿Qué ven aquí? Aludiendo a lo literal y lo descriptivo para continuar con las preguntas que nos lleven a descifrar que efectivamente los objetos de la casa se están transformando: ¿Ven algo extraño aquí?, ¿Qué está pasando? mostrando imagen por imagen, interpretando el rostro del niño del cuento y las cosas extrañas que suceden en la casa, ya más adelante podremos

observar si los niños y las niñas expresan otras preguntas o expresan sus inferencias distintas a la pregunta inicial. Al final del cuento la pregunta de cierre cuando el niño está en el cuarto y la puerta está a punto de abrir será: ¿Qué creen que hay detrás de la puerta? De acuerdo a las respuestas de los niños y las niñas daremos vuelta a la página y sabremos si alguien logró adivinar si eran los padres, de lo contrario admiraremos las múltiples posibilidades de lo que hubiera podido estar tras la puerta.

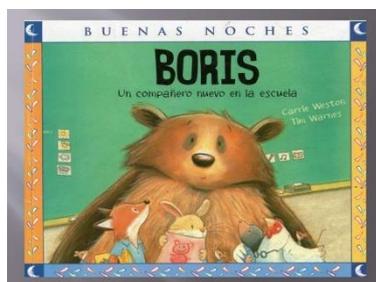
Cuando finalice el cuento vamos a hablar sobre las cosas que nos asustan, porque consideramos importante hablar desde lo que sucede a nuestro alrededor y como esto nos genera inquietud, igual que como pasa cuando nos da miedo la oscuridad, las arañas, los payasos, etc., creemos que el cuento nos posibilita hablar de lo que nos inquieta, así como le inquietaba al niño del cuento cuando observaba esas cosas curiosas que veía en su entorno, probablemente habrá varias cosas que asustan en común y podremos reflexionar sobre cómo nos hacen sentir eso, como hacemos para sentirnos seguros, que hacemos cuando tenemos miedo, en el dialogo podrán salir cosas valiosas que se salen del foco de la pregunta, pero nuevamente son insumos para poder continuar con el segundo momento.

Producción: La instrucción es crear un cuento a partir de lo que vimos en la historia y los miedos que nos acompañan, para crearlo es necesario tener en cuenta los elementos de la narración, tales como: personajes (al menos uno) podría pasar incluso que los mismos niños y niñas sean los personajes principales; el lugar donde sucede, puedes ser la casa, el parque, un lugar donde los niños y niñas se hayan sentido asustados o su lugar favorito; la situación, en este caso son las cosas que nos asustan aquí el diálogo cobra fuerza porque conocemos que otras cosas producen miedo y tal vez lo que le asusta al otro no me asusta a mí, como el propósito es crear un cuento de terror, esas situaciones que nos dan miedo son provechosas.

Identificar la estructura narrativa, inicio, nudo y desenlace, les ayuda a organizar la secuencia de hechos; como probablemente el tiempo se acorte con el diálogo, la actividad está pensada en dos sesiones así que en la primera sesión haremos la portada y el inicio, el diálogo que se hizo al final del cuento nos dará pie para planear lo que vamos a escribir y en la segunda sesión esas ideas tendrán más fuerza para ser plasmadas en el nudo y el desenlace.

Socialización: Al finalizar esta sesión, tendremos la portada y el inicio del cuento, así que es muy importante que los niños y las niñas que necesiten de contrastación de la maestra, transcriban como lo hace la maestra ya que será un recurso leído por otros niños y niñas o por sus padres cuando lleven el cuento a sus casa, se aclara que lo importante no es la escritura gramaticalmente correcta sino el contenido de la historia pero debe ser clara para ser entendida por el otro, como es una historia que continuará en la segunda sesión, se necesita que quede clara la idea que quieren expresar, para ello la maestra se tomará el tiempo con cada niño para lograr que todos queden en el mismo punto e iniciar en la segunda sesión. El desarrollo del taller se encuentra en el anexo 7.

Taller 8



Propósitos:

- ✓ Proponer el cuento “Boris, un compañero nuevo en la escuela” para que los niños identifiquen como es adaptarse en un nuevo lugar y la importancia de respetar las diferencias.

- ✓ Producir un texto narrativo en el cual los niños y niñas le permitan al lector hacer una representación mental de su experiencia al llegar nuevos a un lugar, identificando en la temática sus emociones, percepciones, lugares, con quienes estaban y características que se destacan de la vivencia.

Momentos del taller:

Sensibilización: Inicialmente se ubicarán los niños y niñas en círculo y se les explicará que van a ir pasando una madeja de lana en la que el niño que empiece dirá una cualidad o algo positivo que le quiera decir al compañero que escoja; cuando se la pase él va a decir una cualidad de otro niño y así sucesivamente, hasta que se forme una telaraña entre todos. Luego se preguntará ¿Cómo se sintieron al escuchar cosas positivas? ¿Qué hizo que la telaraña se formara? ¿Por qué fue importante la participación de todos?

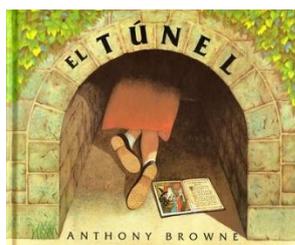
Luego se realizará la lectura del cuento ‘‘Boris un compañero nuevo en la escuela’’ de Carrie Weston y Tim Warnes; se mostrará la portada y se harán preguntas a los niños ¿De qué creen que va a tratar el cuento? ¿Quién será Boris? A medida que se lea el cuento se preguntará ¿Por qué creen que los niños gritaron al ver a Boris por primera vez? ¿Cómo creen que se sintió Boris cuando los ratoncitos le dijeron que era muy grande, peludo y tenebroso? ¿Creen que Boris tenía la intención de asustar a los demás? ¿Por qué creen que los compañeros creían que Boris les iba hacer daño? ¿Ustedes alguna vez se han sentido solos en el colegio como Boris? ¿Por qué Boris descubrió que estaba bien ser cómo él era? ¿Qué sucedió para que los niños aceptaran a Boris?

Al terminar, se hará la reflexión preguntando como ellos se sintieron cuando llegaron nuevos al colegio, como los trataron sus compañeros, si les sucedió algo similar al cuento, cómo piensan que hay que tratar a una persona cuando llega nueva algún lado y la importancia por el respeto a las diferencias de los demás.

Producción: Se les indicará a los niños y niñas que van a narrar en media cartulina una experiencia que hayan tenido cuando llegaron nuevos a algún lugar, por ejemplo; al colegio, al barrio, al conjunto, a un curso que asistan o a un grupo de deporte que practiquen y van a escribir donde fue, que sucedió ese día, cómo se sintieron y cómo fue el trato de los demás hacia ellos. Para esto se va a planear el texto y con preguntas que se escribirán en el tablero se podrán guiar, las cuales serán ¿Cómo fue mi experiencia? ¿Qué me gustaría decir? ¿En qué lugar estaba? ¿Qué personas estaban? ¿Qué hice ese día? ¿Cómo me sentí en este nuevo lugar? ¿Cómo me trataron los demás?

Socialización: Finalmente, se les indicará que harán un dibujo que represente esta experiencia y se hará la contratación de los escritos de los niños y niñas, los que alcancen van a hacer una socializar sus escritos. El desarrollo del taller se encuentra en el anexo 8.

Taller 9



Propósitos:

- ✓ Acercar a los niños y niñas a la producción escritural de un texto narrativo, con el fin de apoyar la identificación de su estructura, a partir de la creación de una nueva versión del cuento El túnel, de Anthony Browne.

Momentos del taller:

Sensibilización: Se iniciará dando a los niños y niñas una silueta de una hoja de árbol, aquí van a escribir los nombres de sus seres queridos más importantes y una corta frase

de porque son importantes en sus vidas finalmente cada uno de manera breve le contará a todos los que plasmó en la hoja para que pueda pegar su hoja encima del tronco de árbol que estará dibujado y pegado en el tablero, aquí cada uno pegará su hoja hasta que se conforme el árbol.

Luego se pasará a leer el cuento “El túnel de Anthony Browne” y se harán las respectivas preguntas para dialogar con ellos de su contenido, inicialmente se mostrará su portada y título, se preguntará ¿De qué creen que tratará el cuento? ¿Qué personajes aparecerán? Cuando ya se empiece a leer se preguntará ¿Por qué creen que los hermanos peleaban todo el tiempo? ¿Qué creen que hay al otro lado del túnel? ¿Qué creen que le pasó al hermano? ¿Qué será la figura de piedra que encontró la hermana? ¿Por qué el abrazo de la hermana hizo que su hermano se volviera normal de nuevo? ¿Por qué creen que los hermanos finalmente cambiaron de actitud?

También se dialogará acerca de si ellos han vivido situaciones similares con sus hermanos y cómo se sienten al respecto; también de la importancia de la familia, pero se reconocerán las diferencias existentes. Finalmente, se hará una estrategia de re-narración para reconstruir el cuento, haciendo las siguientes preguntas ¿Recuerdan cómo inicio el cuento? ¿Recuerdan cuál fue el problema del cuento? ¿Cuál fue la solución al problema?

Producción: Se les darán a los niños unos cuadernillos en forma de cuento y se les indicará que van a hacer un cuento, se recordará las partes que debe tener el cuento un inicio, nudo y desenlace.

Luego se explicará que el cuento que van a realizar va a ser una versión diferente del cuento acabado de leer “el túnel” y se hará la comparación de que así como cuando los hermanos cruzaron el túnel salieron diferentes, así se puede hacer una versión diferente del mismo cuento, por lo tanto se les indicará que pueden pensar en otro espacio, en otro

problema que tengan los personajes, pueden agregar otros personajes, la idea es que no hagan el mismo cuento, sino cada uno le dé una esencia diferente al cuento tomando como base el que se leyó.

Para la planeación de este cuento se dinamizará con preguntas su escritura, así que se preguntará ¿De qué quieren que trate la otra versión del cuento el túnel? ¿Colocaran más personajes o dejaran los que están? ¿Quieren que las actitudes de los hermanos sean diferentes? ¿Quieren ser la historia se desarrolle en otro lugar? ¿Qué problema quieren que tenga esta historia? ¿Cómo se solucionará?

Socialización: Los niños harán la portada de su cuento, con las ilustraciones pertinentes y el título que le deseen colocar, luego las maestras irán pasando de manera individual a realizar la contrastación en los casos necesarios.

El desarrollo del taller se encuentra en el anexo 9.

Taller 10



Propósitos:

- ✓ Continuar la producción propia del cuento de susto que se inició la semana pasada a través de la lectura del cuento “Vaya susto”, como un recurso para que los niños expresen libremente sus emociones

- ✓ Dialogar antes de la lectura del cuento en torno a la pregunta ¿Qué pesadillas recuerdan haber tenido? con el fin de poder escuchar sus experiencias y lograr relacionar la historia con su cotidianidad.
- ✓ Generar suspenso en el ambiente de la lectura del cuento a través de la moderación de voz, con el fin de propiciar la elaboración de predicciones e inferencias.

Momentos del taller:

Sensibilización: Debemos hacer un recordatorio de la sesión pasada en la que iniciamos el cuento, rescatando las cosas extrañas que vimos en el cuento “Cambios” y entregando a los niños y niñas las hojas en donde iniciaron con la portada para continuar con la historia allí mismo. Pasaremos al momento de lectura de nuestro siguiente cuento, “Vaya susto” que nos permitirá hablar de las pesadillas, pero antes de la lectura tendremos una breve conversación sobre esas pesadillas que hemos tenido y como nos hicieron sentir ¿Han tenido pesadillas? ¿Cómo se han sentido? ¿Qué hicieron en ese momento? Esto nos permitirá entablar un diálogo para conocer nuestros temores y cómo a través de estas experiencias también nos podemos relacionar debido a que probablemente compartamos los mismos miedos. Siendo el propósito del dialogo la expresión de las emociones de las que poco hablamos como es el miedo, nos interesa ser escuchados y poder compartir aquello de lo que casi no nos gusta hablar.

En la lectura la estrategia principal es la moderación de la voz para crear suspenso a lo largo de la lectura, habrá momentos de voz alta, momentos de voz baja, tiempo en silencio, caras de susto, por supuesto como se esperaría sorpresa y posiblemente gritos por parte de los niños y niñas.

Producción: En la creación del cuento tendremos muy presente la contrastación, ya que los niños y niñas tendrán acceso a los demás cuentos de sus compañeros, será un recurso

de lectura, sentimos que el ser leído por otros es un gran detonante para que se inspiren de una gran manera, por ningún motivo las maestra en formación intervendrán en la creación del cuento, solo al momento de contrastación porque lo ideal es que sea una labor exclusiva de los niños y niñas, en ese caso, la mediación se tendrá en cuenta por medio de las preguntas que orientarán la creación del cuento: ¿Qué hace tu personaje?, ¿De qué trata tu historia?, ¿Cómo destruimos al monstruo?.

Socialización: Para finalizar la construcción del cuento vamos a recordar sobre los aspectos básicos que debe tener un cuento, personajes, situaciones, lugares, un inicio, un nudo, un desenlace, un autor, un título y una portada, para ello les diremos rápidamente cuales eran es partes en el cuento “Vaya susto”. Los cuentos se pondrán en nuestra caja de terror de acceso libre para quien desee leer otros cuentos, de igual forma tendrán la posibilidad de poderlo llevar a sus casas y compartirlo con su familia o amigos, pero con el compromiso de traerlo de vuelta ya que es un trabajo hecho por y para nuestro salón.

El desarrollo del taller se encuentra en el anexo 10.

6. Análisis de los Talleres

En este apartado se realizará el análisis de los talleres descritos anteriormente, desde las categorías relevantes en el marco conceptual y evidenciadas en la descripción de los talleres, en relación con la mediación, como una acción que crea condiciones para el aprendizaje de la lectura y la escritura; el rol del maestro mediador que acompaña la exploración, la comprensión y la creación y la mediación como una forma de enriquecer la producción escrita.

Dichas categorías surgieron al realizar la revisión de los diarios de campo, cuyos textos se encuentran en los desarrollos de cada taller, en los anexos. Allí se da cuenta del proceso vivido con los niños y las niñas, describiéndolo e interpretándolo. La reflexión sobre lo registrado en dichos diarios, nos permitió identificar los aspectos relevantes, las convergencias, las fortalezas, que fueron dando lugar a las categorías de análisis que se presentan a continuación.

6.1 La Mediación, Acción que Crea Condiciones para el Aprendizaje de la Lectura y la Escritura en los Niños y las Niñas

La mediación ha sido un aspecto fundamental en este proyecto pedagógico, ya que se han dispuesto condiciones significativas en las que los niños y niñas puedan escuchar, participar, interactuar, sensibilizarse y relacionarse con los textos, desde su propia vida, reconociendo que el momento de lectura en el aula es una oportunidad para intercambiar saberes, sentires y experiencias.

Se destacan aquí la interacción con los libros, la relación con la cotidianidad y la emocionalidad, la participación y escucha y la reflexión, como aspectos que crean condiciones para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

6.1.1. La Interacción con el Libro un Acercamiento Motivador a la Lectura

Las maestras en formación reconocimos la importancia de posibilitar a los niños y niñas el acercamiento de los libros a través de la disposición de un ambiente, un tiempo y un lugar pensando para dinamizar el momento lector, pero esto demandó en nosotras, como mediadoras de la lectura una actitud tranquila y de espera, para que los niños y niñas logaran disfrutar de la lectura sin premura del tiempo, en donde les surgiera el deseo por leer, escuchar, observar y participar sin ninguna imposición; además brindar la confianza para que se sintieran con total seguridad de dar sus opiniones frente a todos, sin sentirse juzgados y así generar un dialogo tranquilo y reflexivo.

En todos los talleres los niños y las niñas tuvieron la posibilidad de interactuar con los libros de manera directa, los exploraron, apreciaron sus imágenes, se crearon expectativas frente a ellos y hacían predicciones frente a los hechos y los personajes.

De manera particular, en el taller 1 se evidenció que los niños y niñas se acercaban al cuento como una experiencia casi novedosa, debido al hecho que no es una actividad que se haga con frecuencia en el aula, ya que este tipo de lectura es lejano en sus jornadas escolares, incluso en sus hogares; esto puede ser un factor que incide en el poco acercamiento a los libros y al gusto por leer; por lo tanto, esto funcionó como incentivo para ellos, porque fue una forma distinta de leer, ya que generalmente tiende a hacerse una lectura pasiva y sin tiempo para dialogar sobre lo que sucede allí; de esta manera, fue emocionante poder acercarse a los libros, tener una relación más íntima con ellos, tocarlos, ver las imágenes, preguntarse, interactuar con las mismas y poder opinar sobre lo que les parecía curioso de éstas; así se sintieron escuchados y reconocieron que su voz es valorada al momento de participar.

De acuerdo a lo anterior, como menciona Quizhpe 2012, citado por Rojas (2017) esta actitud del maestro se constituye en una mediación, en la medida en que permite que exista una negociación con todos los integrantes en los cuales el mediador crea las condiciones motivacionales y afectivas para que los sujetos sientan interés y deseo de leer.

La lectura de imágenes jugó un papel importante en la interacción con los libros; tal es el caso de los talleres 3 Cosas que le gustan a Willy y 4 Mi Mamá, al pertenecer a la categoría de Libro Álbum, brindaron la posibilidad de leer el cuento desde la perspectiva de cada uno de ellos, porque las imágenes las relacionaron con su cotidianidad, con las cosas que a ellos les gustaban y con los aspectos que sus madres y sus seres queridos realizaban para ellos.

Como se comentaba anteriormente los niños y las niñas se motivaron a escuchar, se disponían para el momento de leer, ya que llama su atención poder vivenciar de formas significativas la lectura y encontrar en este momento condiciones afectivas aún sin haber escuchado el texto, incluso solo con verlo, donde se posibilitó en los niños y las niñas una exploración de diferentes textos despertando su interés y una manera autónoma acercarse a la lectura. Se puede mencionar que en todos los talleres se hizo ese acercamiento al libro, al iniciar, durante la lectura y al finalizar la misma.

6.1.2. La Relación con la Cotidianidad y la Vida Emocional de los Niños

La lectura y la escritura están en todo momento en la vida de los niños y niñas, por lo tanto, sus emociones, sus pensamientos y su diario vivir están presentes en su proceso lector y escritor, es así que realizan una constante relación de lo que leen con lo que sucede y al momento de escribir reconocen que lo hacen con una intención, también comprenden que alguien lo leerá, así que colocan su mayor esfuerzo en las producciones que realizan.

Articular la cotidianidad y las emociones de los niños y las niñas es importante para su aprendizaje porque les permite establecer una relación especial con el personaje y las

situaciones que se viven en el cuento, de esta manera logran identificarse y escribir en pro de aquello con lo que ya están familiarizados y pueden seguir descubriendo.

Lomas (2003) mencionado en el marco teórico, afirma que la dialéctica entre lector, texto y contexto influye en la comprensión del mismo texto, pero para que haya una relación relevante e influyente para la producción, es necesario que, a través de la escucha, la voz de los niños y las niñas se entre en diálogo para reconocer sus experiencias; por ello, todas sus opiniones son importantes en cada uno de los talleres y aún más cuando responden las preguntas que se generan a raíz del cuento.

En cada uno de los talleres, se articularon sus experiencias y saberes con las situaciones del cuento, como en el taller 3 *Cosas que le gustan a Willy*, hablaron desde sus intereses; en el taller 4 *Mi mamá*, hablaron desde la importancia que tienen sus madres y sus familiares más cercanos para ellos; en el taller 9 *Túnel*, hablaron desde la afectividad con sus familias y amigos siendo esta importante para relacionarse con el mundo; y en el taller 10 *Vaya susto*, hablaron desde sus temores, pesadillas, y miedos.

De esta manera, los niños y las niñas no solo relacionaron parte de las imágenes con su propia cotidianidad, como se evidenció en el taller 1 *Las pinturas de Willy*, sino que lograron interactuar con el cuento, expresando sus propias conclusiones de cada imagen; cabe aclarar que este mismo resultado se pudo observar en los talleres siguientes, pero siendo este el primero llamó la atención por la participación del grupo.

En el taller 2 *Letras al Carbón*, el cuento fue un detonante para que los niños y las niñas pudieran expresarse por medio de las cartas que le escribieron a esa persona importante (mamá, maestro, amigo). De igual forma en el taller 6 *La escuela de los niños felices*, se logró hacer una relación del cuento con la importancia que tiene el maestro para el grupo, a pesar de que el cuento se centraba más en la escuela que en el maestro, esto se logró porque

relacionaron lo que pasa en el cuento con lo que les sucede a ellos; así, se identifican con el personaje y lo ajustan a su realidad.

Se aprecia, en general, que los cuentos que se asemejan a la realidad de los niños, les permite conectarse de manera inmediata con ellos, ya que al escuchar en una historia aspectos de su vida encuentran una relación con sus experiencias, gustos y disgustos con los del personaje principal, esto a su vez posibilita el interés por la participación, por contarle a los demás aspectos que son importantes para ellos y que quieren que los demás conozcan, incluso de eso que los hace únicos, pero que también los hacen tener semejanzas y diferencias con sus compañeros reconociéndose como parte de un grupo.

De esta manera se puede fomentar que en otros momentos cuando los niños y las niñas lean por su cuenta o que las maestras en formación les lean, puedan verse reflejados en los textos, desde las situaciones que viven los personajes, porque así encuentran una cercanía con su vida e incrementan el interés por seguir leyendo otro tipo de textos.

La lectura es, ante todo, como lo afirma Petit (2001) una cuestión de encuentros; diríamos que son encuentros sensibles, personales, intersubjetivos, de experiencias, saberes, amores y desamores.

6.1.3. La Lectura, un Espacio para la Participación y la Escucha

Este factor es fundamental para el aprendizaje de los niños y niñas, ya que por medio de sus intervenciones las maestras en formación podemos reconocer sus saberes previos, nociones, experiencias, opiniones y comprensiones sin embargo, para que esto suceda se requieren tiempos para que los niños hablen de diferentes aspectos; acá es fundamental brindar la confianza para que participen, pero también para que reconozcan rutinas de escucha por el otro, en donde hablar es valioso pero oír al otro es igual de valioso, lo cual genera un clima de respeto y de construcción por parte de todos.

También reconocimos en la expresión, la importancia de que se sintieran capaces de ser productores de textos, ya que el expresarse de manera libre fue una condición para crear, imaginar, resolver problemas, permitiendo desarrollar la oralidad, la lectura y la escritura como prácticas que las pueden ver con sentido y con funcionalidad para su vida, en la medida en que les abre oportunidades para participar en eventos de la cultura.

Las maestras en formación comprendimos la importancia de escuchar la voz de los niños y las niñas, siendo este el detonante esencial para entablar un diálogo antes, durante y al finalizar la lectura; aunque el tiempo no fue un gran aliado, ya que fue un poco limitado, se resalta la importancia de poder enriquecer estos momentos de interacción entre el texto, el lector, las preguntas y opiniones del grupo; gracias a esto se rompió con el esquema de la lectura dentro del aula sea de forma mecánica y se encontraron otras estrategias de participación por parte de los niños y las niñas; por ejemplo, en el taller 8 con el cuento *Boris un compañero nuevo en la escuela*, hablaron sobre sus experiencias buenas y malas al llegar como nuevo a un lugar, entre ellos el colegio; esto garantizó que la lectura fuera aún más enriquecida al participar y escucharnos entre todos, por lo tanto fue una provocación para participar y escuchar.

También se puede destacar en el taller 3 como los niños y las niñas hablaban desde sus intereses, a pesar de que el cuento trataba de las cosas que le gustaban a Willy, salió la posibilidad de hablar sobre aquello que no les gusta y se llegó a la conclusión que a la mayoría no le gustaba discutir con sus compañeros, se logró hablar sobre gustos y disgustos; a raíz de esto se pudo llegar a un acuerdo sobre la importancia de tener buena relación con los compañeros que tenemos al lado, entre ellos pudieron encontrar que tienen varias experiencias y gustos en común como los disfraces, programas de televisión, sabores, viajes con la familia, juegos y demás. De esta manera, se vio la participación como un proceso que se genera en el seno de los grupos que colaboran entre sí, dialogando, discutiendo y

consensuando qué es lo que quieren hacer juntos, cómo lo quieren hacer, aprendizaje que es fundamental para imprimirle a la lectura y la escritura el uso social de las mismas.

Aquí se comprendió que la mediación en la lectura es una estrategia que involucra los saberes, los contextos, las experiencias y los aprendizajes; donde es condición abrir un lugar para dialogar sobre ellos mismos, sus saberes y experiencias, puesto que estos se relacionan con la apropiación que hacen los niños del mundo. Esta apropiación se da inicialmente en el ámbito social, es decir, el niño comprende el mundo, construye sus conceptos y los utiliza sólo a través de las interacciones con los otros.

6.1.4. La Lectura como Puente para la Reflexión

Es importante garantizar la reflexión en los niños y niñas porque eso implica el pensar de manera consiente, valorar puntos de vista, ver la realidad desde diferentes perspectivas, gestionar sus emociones, pero es necesario fomentarlo de una manera intencional, con la mediación del maestro, para que sea un asunto relevante y significativo.

En el caso de la lectura y la escritura, el reflexionar garantiza la comprensión de los textos, del mismo modo permite relacionar la lectura con la vida cotidiana de los niños y niñas, fortalecer la oralidad, la argumentación y una expresión espontánea; de esta manera nuestra intención no fue de carácter moralizante al reflexionar sobre los textos, sino que los niños y las niñas pudieran ser críticos con las acciones propias y las de los demás.

Los cuentos presentan a los niños y niñas diferentes visiones del mundo, los desafía a reconocer y reflexionar sobre otras creencias y valores, produciendo cambios y transformando sus propios conceptos a partir de las interpretaciones realizadas.

Siendo así, es esencial lo que contribuye la lectura de cuentos a nivel cognitivo y afectivo “Aunque leer literatura no cambie el mundo, si puede hacerlo más habitable, porque el hecho de vernos en perspectiva y reconocernos en la experiencia de otros, contribuye a

abrir nuevas puertas para la sensibilidad y el entendimiento de nosotros y de los otros’’

(Reyes, 2016, p 32).

En este sentido, se encontró en el taller 9 con el cuento el Túnel que los niños y niñas eran reflexivos, ya que se evidenciaba en sus participaciones que caían en cuenta de por qué sucedían malas acciones y eran propositivos en cómo se podían mejorar, por ejemplo, en el momento de la lectura, se realizó la pregunta ¿Por qué el abrazo de la hermana hizo que su hermano se volviera normal de nuevo?

Alejandra ‘‘Porque ella lo hizo con todo el cariño’’

Sebastián ‘‘Porque ese es el amor de hermanos así haya peleas’’

También se preguntó ¿Por qué creen que los hermanos finalmente cambiaron de actitud? Luis ‘‘Porque sabían que era mejor jugar y divertirse que pegarse’’

Erika ‘‘Porque cuando el niño se hizo piedra en el bosque hizo que se perdonaran’’

Nicolas ‘‘Porque se dieron cuenta que si se querían’’

Con esto se puede evidenciar que los niños y niñas reconocieron en el final del cuento que el amor de hermanos fue lo que los salvó y que el problema que se presentó les permitió cambiar sus actitudes, perdonarse y darse cuenta de que los hermanos se podían relacionar de otras mejores maneras, del mismo modo, después de leer el cuento se preguntó ¿Han vivido situaciones similares con sus hermanos? La mayoría respondió que sí, pero Luisa dijo ‘‘Mi hermana y yo peleamos muchas veces, pero esto puede dejar de pasar cuando uno da amor, así como en el cuento’’

Con lo anterior se observa que ellos reconocen que viven estas situaciones y son conscientes que tienen tratos inadecuados con sus hermanos y resaltan del amor, la empatía, la tolerancia, ejes importantes para mejorar sus relaciones y las de los demás.

De acuerdo a estas reflexiones que el cuento suscitó en los niños y niñas se pueden reconocer los planteamientos de Reyes (2016) y como efectivamente el leer no cambiara sucesos desagradables que pueden ocurrir, pero si les posibilita ser más reflexivos cuando estos ocurran, incluso permite que ellos sean conscientes de sus errores y que desde los personajes reconozcan que hay otras maneras de actuar y de estar en un mundo más ameno si empieza el cambio por ellos mismos.

Además, siguiendo el ejemplo del taller 8 con el cuento de Boris un nuevo compañero en la escuela se preguntó ¿Porque Boris descubrió que estaba bien ser como era?

María “Boris se dio cuenta que no era malo ser grande porque así ayudó a sus amigos”

Sergio “Ser como era lo ayudó a espantar las ratas malas”

Lina “Los animales se dieron cuenta que los podía ayudar con lo grande que era Boris”

Esto permite comprender, que los niños reconocieron que las personas tienen atribuciones físicas o actitudinales que pueden ser diferentes a las propias y eso no es sinónimo de rechazo, sino que hacen única a una persona y le permiten reconocer habilidades que tiene en diferentes situaciones, incluso que no está mal ser diferente, sino que desde la diferencia nos complementamos con los demás.

También, se puede ver como a través de todo lo que se vive en el momento lector los niños y niñas pueden ser más sensibles con el entorno y ser más capaces de percibir el mundo de una manera distinta y que no actúen por impulsos, sino pensando y entendiendo al otro, manifestando sentimientos de empatía, compasión, amor por el otro y suscitar la reflexión.

Esto mismo se logró evidenciar en el taller 4 del cuento mi Mamá, ya que tenían un referente importante en sus vidas y este cuento permitió expresar lo importante que son las madres para todos, además de todo aquello que hacen por nosotros, siendo ellas unas super mamás.

Un ejemplo que responde a este logro es cuando empezaron a hablar sobre las cosas que hacen en las casas para ayudar a las mamás, entonces mencionaron, “el sacar la basura, recoger los juguetes, organizar la cama y demás, pero nuevamente no se habló explícitamente de las madres, los mismos niños y niñas sin necesidad de que se hiciera una pregunta en concreto hablaron sobre la importancia de ayudar a todos en general, al profesor, a la abuela, a los compañeros y esto nos ayuda a comprender el sentimiento de humanidad, de colaboración, de pensar en el otro y de ser capaces de ponerse en el lugar de ese otro” Con esto se pudo evidenciar, que ellos ya no pasan por alto las labores de sus madres, sino reconocen en pequeñas o grandes acciones el apoyo que dan en la vida de cada uno.

La lectura mediada es puente de comunicación entre el lector mediador, el texto (cuento) y el oyente lector, se pudo dar cuenta que, se establecen relaciones dentro del aula a través del acercamiento de los niños y las niñas a los cuentos de forma física, porque pudieron tocarlo y verlo de cerca; forma dialógica, porque se logra interrogar e interactuar con el cuento; y de forma conectiva, porque son los niños y las niñas quienes establecen conexión con su cotidianidad

6.2. El Maestro Mediador, un Maestro que Acompaña la Exploración, la Comprensión y la Creación

Para que haya mediación debe haber un agente que posibilite un puente entre la comprensión del texto que se lee y la producción de los propios textos; en este caso es el maestro quien establece dicho puente al brindar un acompañamiento permanente. Ello

implica tener ciertas características como disposición, buen manejo de la voz, buen manejo de los tiempos, preparación, capacidad de escucha y reflexión de su qué hacer para mejorar y encontrar nuevas estrategias que apoyen los procesos individuales y colectivos.

Cabe resaltar que en cada taller se logró evidenciar tanto el disfrute por la lectura, dada la conexión que se tenía con cada uno de los cuentos; como la participación de los niños y las niñas en el diálogo establecido en torno a las historias leídas, ya que al principio esta no era tan recurrente como al final; en cada taller iban ganando confianza y seguridad en el momento del diálogo, lo cual brindaba elementos para pensar en la producción de su propio texto enriquecido por las ideas de todos, esos textos propios se definían como sus creaciones, ya que eran textos auténticos que se adornaban con la esencia de cada uno y por más de tener un tema en común ningún escrito se parecía a otro.

A lo largo del proceso lector y escritural de los niños y niñas en cada taller se logra evidenciar como hacen un recorrido desde la comprensión literal a la comprensión dialógica del texto. Partiendo de las clases de español al responder preguntas literales de las historias cortas que entrega el maestro para sus actividades como se muestra en la figura 3 del capítulo 1 Marco Contextual del presente trabajo, como por ejemplo ¿Cómo se llama la Tortuga? ¿Qué había en la casa? ¿De qué sabor era el bocadillo? Preguntas que no les permite a los niños y las niñas indagar más allá de la historia.

Hasta lograr la comprensión dialógica que les permite a los niños y las niñas, indagar el texto, hacer preguntas de inferencia, realizar predicciones de la historia, lo cual brindaba sentido a la lectura de los cuentos, porque los niños y las niñas comprenden que la lectura y mediación del mismo no se limita a que el maestro recite un libro, sino que entretejen interrogantes, donde entran en juego sus saberes previos, sus intereses, los comentarios de los demás compañeros y lo utilizan a su favor para participar tanto en la lectura como en la

producción de sus textos. Aquí el maestro a través de las preguntas y la comunicación acertada sin la necesidad de brindar las respuestas de lo que se espera que produzcan, logra que los participantes establezcan la relación necesaria y ordenen sus ideas para escribir.

Lo anterior se puede evidenciar en el anexo 2, desarrollo del segundo taller, donde a través de las preguntas que realizan las maestras en formación se dinamiza la lectura del cuento, preguntas antes, ¿De qué creen que trata el cuento viendo el título y la imagen? Uno de ellos respondió: de una niña que escribía en el piso con carbón; durante, ¿Qué creen que decía la última carta de Miguel Ángel? Un niño respondió: que le iba a pedir matrimonio y llevarla al mar; al finalizar, ¿Cómo creen que se sentía Gina al no poder leer las cartas? Un niño respondió: triste porque no entiende lo que dice. De esta manera, a través del planteamiento de hipótesis, preguntas realizadas por las maestras y el diálogo dinámico, se logra mediar el cuento enriqueciendo la participación de todo el grupo y obteniendo las comprensiones del mismo.

Ahora bien, la mediación del maestro también exige escucha activa, seguimiento y dedicación en el momento de la contrastación, para lograr que los niños y niñas expresen lo que quieren decir. Antes de este acompañamiento la escritura se limitaba a copiar del tablero y transcribir lo del libro o de las guías que entregaba el profesor, lo cual carecía de sentido para los niños y niñas. En consecuencia, el acompañamiento en la contrastación como estrategia de mediación en la producción, los niños y niñas no solo se sentían más seguros de lo que expresaban, sino que lo hacían de una forma dinámica y activa, desde sus saberes, lo explorado en el cuento, desde sí mismos y desde sus emociones.

En síntesis, el maestro debe estar en constante comunicación con el grupo para propiciar la exploración, comprensión y producción de textos por medio de preguntas, diálogo y provocaciones, para que los niños y niñas logren comprender el sentido de la

lectura y relacionarlo con su cotidianidad. A partir de este acompañamiento el grupo podrá tener los insumos precisos para realizar la producción de los textos, teniendo siempre de la mano al maestro que media la situación.

Se destacan como estrategias de mediación: la lectura en voz alta, la disposición del ambiente y la pregunta y el dialogo de las cuales nos referiremos a continuación.

6.2.1. Lectura en Voz Alta es Darle Vida a la Historia

La lectura en voz alta en los talleres fue fundamental para lograr un acercamiento más atractivo y de disfrute hacia la lectura, porque reconocemos que leer en voz alta le ayuda a los niños y niñas a convertirse en lectores, es enseñarles cómo funcionan los diferentes tipos de escrituras y de cómo el texto impreso puede cobrar vida por medio de la interpretación.

Además, como mediadoras de lectura, se logró que conocieran textos que aún no sabían leer de manera convencional y se convirtieran en algo accesible para ellos y generar un espacio en el que se pudiera compartir con los demás desde experiencias imaginarias que los hacen sentir parte de una comunidad.

De esta manera, retomamos del marco teórico a Robledo (2017) quien plantea que más que leer un texto a los demás, se trata de animarlo y darle vida, para que los lectores tengan una relación más íntima con los textos, por eso es necesario que un mediador posibilite estrategias de apropiación de textos.

Siendo así, en el taller 2 con el cuento Letras al carbón, al comenzar a leer el cuento se logró evidenciar que el tono de voz de la maestra en formación, su mirada, su postura, la manera en que hace pausas, acentos y gestos atrae la atención de los niños y las niñas, aquí ellos observan la actitud de la maestra y pueden reconocer en ella un modelo de cómo leer en voz alta sin tener que dar una clase para ello.

Siguiendo el mismo taller, como el cuento trata de unas hermanas que están aprendiendo a leer y los niños y niñas están en este proceso comprendieron que era su caso y se identificaron con el cuento, se evidenciaba actitudes de agrado, de emoción y a la expectativa por lo que fuera a suceder, al final del cuento los niños y niñas mostraban emociones de alegría porque las hermanas aprendieron a leer y se escuchó que Lina tuvo una conversación con su compañera donde le dijo “Tan chévere me gustaría leer cosas así”

De esta manera Beuchat (2013) citado en el marco teórico plantea que el gusto por escuchar también invita a querer leer, no solo con lo que se ha escuchado, sino con distintos tipos de textos, porque la actitud con la que se lee es lo que contagia los deseos de leer.

En taller 8 con el cuento “*Boris un nuevo compañero en la escuela*” las maestras en formación aprovecharon para realizar los diferentes cambios de voces y pronunciaciones, para que los niños y niñas se adentraran en la historia; aunque hubo tantos rugidos y sonidos del personaje principal, como un animal feroz, ellos comprendieron que él no era un personaje malo o que quería hacerle daño a los demás compañeros, reconocieron que él físicamente era así, más por sus gestos y pensamientos sabían que lo único que quería era hacer nuevos amigos. La relación del personaje con sus compañeros, su forma de comportarse, y su forma de ser, les dieron pistas a los niños y las niñas sobre la verdadera personalidad de Boris, sin necesidad de que las maestras en formación dijeran que en realidad no era un oso malo

Con esto volvemos a Beuchat (2013) Quien expone que la lectura en voz alta fortalece la escucha analítica y se hace una comprensión de la lectura desde habilidades del pensamiento como predecir, analizar y relacionar. Según esto los niños y niñas, fortalecieron sus habilidades de pensamiento, debido a que analizaron que, aunque el personaje se veía feroz su personalidad no era así y lograron relacionar con todo lo que veían y escuchaban del cuento que las intenciones eran buenas, más no como se mostraba por encima el cuento, ellos

lograron profundizar y comprendieron la intención del autor, que el ser físicamente grande y fuerte no quería decir que iba hacer daño y que a veces nos equivocamos por la apariencia física.

Otro caso que merece la pena mencionar es en el taller 7 *Cambios* y el taller 10 *Vaya susto*, en ambos talleres, la gestualidad de las maestras en formación, la tonalidad baja y la tonalidad de asombro, fueron un plus bastante importante para crear suspenso a pesar de no ser cuentos de terror, sino de cosas extrañas que pasan en la historia, pero dieron paso a poder hablar de las cosas que nos asustan, que nos incomodan, como dice Prieto (2017), la mediación es una estrategia que invita a la apropiación del mundo y de uno mismo, por ello a través de la lectura se logró que los niños y niñas lograran apropiarse de este par de cuentos para hablar desde sus sentires.

Un aspecto a resaltar es que cuando las maestras en formación juegan con la voz y con los gestos, los niños y niñas tienden a repetir dichos gestos, haciendo parte de la ambientación del texto; es una forma provocadora de invitar al lector a participar en este juego de voces, pero también motiva a las maestras a seguir participando.

En resumen, la lectura en voz alta resulta ser un recurso mediador, lleno de emocionalidad y de interpretación, no basta solo con leer el cuento para que los niños y las niñas lo escuchen, es necesario darle vida a lo que se lee, cuando se juega con la tonalidad, cuando se juega con el mismo texto, cuando hay una preparación previa del cuento, de esta manera se logra entender que es un momento significativo para todos, tanto para quien lee como para quien escucha, vuelve a todo el grupo partícipe de la intención y la interpretación de la lectura; siguiendo a Beuchat (2013) demostrar el deseo de entregar lo que se preparó por un lado y por el otro, hacer comprender al grupo la importancia que tienen como para tomar la iniciativa de leerles con afecto.

6.2.2. Disposición del Ambiente una Motivación a la Lectura

Disponer un ambiente para la lectura permitió que los niños y niñas se interesaran por lo que sucedería en ese momento, por lo tanto se trató de brindar un espacio significativo tranquilo y pensado para su ejecución, de esta manera se preparó con antelación un tiempo y un lugar adecuado, posibilitando condiciones materiales y socio afectivas que involucraban las experiencias de los niños y niñas para generar en cada taller una disposición y motivación por escuchar, participar y disfrutar de la lectura.

De esta manera, en el taller 2 con el cuento *Letras al carbón* se inició la sesión mostrando un buzón de cartas, este era un objeto simbólico que dinamizaría el cuento y se les dijo que estaría presente en todo el taller y llevaría en su interior la esencia de cada uno de ellos, así que todos lo miraban de manera curiosa y se preguntaban entre ellos ¿para qué será?

De acuerdo a lo anterior, el objeto propuesto en el taller enriquece el espacio, promoviendo la comunicación y sensibilidad y facilita el momento simbólico ya que promueve la búsqueda de significado.

Es así como este buzón de manera inicial no sólo los animó por escuchar la lectura y participar de la sesión, sino a generar hipótesis del uso que tendría, porque unos decían “de pronto vamos a echar cartas ahí” también decían “vamos a sacar cartas secretas de ahí” “vamos a leer cartas” Además, al momento de escribir sus cartas y saber que iban a ser depositadas en el buzón se evidenció gran emoción de terminar para meter sus cartas, ya que fue una producción valiosa y reconocida por el contenido afectivo que había escrito cada uno.

En el taller 5 del cuento *El sexto sentido* se propuso una experiencia sensorial antes de leer el cuento, para estimular sus sentidos con diferentes materiales y acercarlos al tema central del cuento; al terminar la experiencia los niños hablaron de los sentidos que usaron, identificaron emociones, expresaron sus impresiones, lo que sintieron en el momento y evocaron recuerdos familiares cuando interactuaban con los diferentes elementos.

Estos recuerdos surgieron de una pregunta que se realizó ¿Cuándo olían, escuchaban o palpaban los elementos trajeron recuerdos a su mente o pensaban en alguien?

-Laura ‘‘Yo recordé cuando salgo al parque con mi mamá y mis hermanos jugamos, vemos muchas cosas y jugamos con lo que hay en el piso’’

-Santiago ‘‘Mi papá siempre hace café y me acuerdo de ese olor en la mañana’’

-Lina ‘‘Yo me acuerdo cuando fui con mi familia a viajar cerca, pero había muchos árboles, agua, animales y no se escuchaban muchas cosas, yo me sentía feliz con todos’’

-Luis ‘‘Yo me acordé de mi mamá, mis hermanas, mi perro son muy importantes para mí’’

Para referirnos a lo anterior, reconocemos que preparar el ambiente y los objetos posibilita disponer espacios en donde se vivencia una transición entre lo real e imaginario y así poder viajar a otros espacios y tiempos. Con esto se puede evidenciar, que la sensibilización previa a la lectura permitió que los niños tuvieran una experiencia agradable y relajante que los transportara al poder recordar momentos de su vida, experiencias y personas importantes para ellos, esto fue fundamental ya que se veía mucha efusividad al participar de su contexto familiar y cosas que han hecho en su vida, ya que se sienten importantes y reconocidos por todos los integrantes.

En el Taller 8 del cuento ‘‘*Boris un nuevo compañero en la escuela*’’ al iniciar los niños y niñas hicieron una telaraña de lana en la cual a medida que esta se iba formando decían aspectos positivos del compañero que escogían, al finalizar se les preguntó ¿Cómo se sintieron al escuchar cosas positivas? Respondieron ‘‘bien, feliz porque son cosas bonitas que nos decimos’’ ‘‘me gustó porque nunca decimos cosas así, siempre estamos en otras cosas o incluso algunos se tratan feo’’. De acuerdo a lo anterior se trata de propiciar un ambiente que posibilite la comunicación y el encuentro con las personas, dar lugar a materiales y actividades que estimulen la curiosidad, la capacidad creadora y el diálogo.

Siguiendo la misma línea en el taller 9 con el cuento *El túnel* al iniciar los niños y niñas escribieron en una silueta de hoja de árbol personas importantes para su vida y por qué lo son y luego los pegaron en un árbol conformado por las hojas de todos, al participar resaltaron a su familia, sus cuidados, el amor y lo que hacen por ellos; por eso, como lo dice Duarte (2003) el contexto familiar es muy provocativo al momento de participar y se crea un diálogo en el que todos quieren hablar de sus vivencias y algunos encuentran semejanzas y diferencias las cuales dicen en el momento. Esta expresión libre permite una sensibilización y apertura a lo que va a suceder en el cuento, ya que siempre se trataba de articular el momento previo a la lectura y el momento central de lectura, porque incrementaba su interés y su disposición.

En el taller 4 *Mi mamá*, se contó con un recurso que resulta ser atractivo para los niños y niñas, era una tarjeta en forma de jarrón con flores, propuesta para crear la tarjeta para el día de las madres, para ellos es importante expresarse por medio de un detalle cuando se trata de darle algo a otra persona, sucede bastante con las cartas bien sea para un familiar o un compañero, pero se esfuerzan en gran medida para que todo salga “bonito” según ellos, siguiendo al Ministerio de Cultura (2014) los objetos son una representación simbólica y apoyan la disposición del ambiente en la medida que dotan de significado el espacio, funcionan como referencia de interpretación de lo que se va a realizar a continuación, dan pistas de lo que pueden encontrar en el cuento, como se evidenció en el presente taller, ya que resultaba importante para los niños y las niñas poder regalarle a sus madres una tarjeta especial.

Ahora bien, parte de la disposición del ambiente lo constituye el encuentro con el otro, por eso cuando se hace referencia a este, se tiene en cuenta el espacio físico, el objeto simbólico y el encuentro consigo mismo y con los otros.

En el taller 3 *Cosas que le gustan a Willy*, se tuvo la oportunidad de hacerlo en la biblioteca, cambiar de espacio es importante para los niños y las niñas, primero porque cambian la rutina de estar todo el momento en el salón; segundo, porque les emociona y los motiva para trabajar, tercero, porque los ayuda a apropiarse de este lugar que es importante y que ellos pueden utilizar y cuarto, porque les indica que no solo se lee en el salón, también lo pueden hacer en sus casas y en otros espacios de la escuela.

En cada momento de lectura los niños y las niñas ya reconocían que debían entrar en disposición; en todos los talleres se sentaban en el piso, en media luna, para que tuvieran una mejor visualización del cuento y una mejor disposición de escucha e interacción que al estar sentados en las filas del salón.

Para que haya un buen momento de lectura y escritura, debe haber una preparación previa del cuento, del espacio, de los materiales, de los recursos necesarios para poder brindar una experiencia enriquecedora para los niños y las niñas, de disfrute y aprendizaje significativo. Dentro de los talleres, se partió de un momento de sensibilización, luego de lectura y finalmente de producción.

En este sentido, el ambiente del que se ha hablado solo es posible en la medida en que haya la creación de un clima de seguridad afectiva en el aula, al aceptar a todos y a cada uno de los niños y las niñas como personas que aprenden a su propio ritmo. En este sentido cada uno debe percibir que es aceptado incondicionalmente por su maestra y que se le quiere en el grupo.

6.2.3. La Pregunta y el Diálogo como Intercambio de Saberes y Experiencias

A través de la pregunta los niños y las niñas pueden dar cuenta de aquello que conocen y reconocen en los textos, conforme a sus saberes y experiencias; pero también hacen sus propias preguntas con el fin de obtener nuevos saberes. De manera intencional, el

maestro puede formular preguntas que lleven a la predicción, la inferencia y el juicio, favoreciendo que haya una interacción mayor.

A medida que se respondían las preguntas se iba generando un diálogo entre maestras en formación y todos los niños y niñas, lo cual permitió conocer y fortalecer esas comprensiones. Es así, que en el taller 2 con el cuento *“letras al carbón”* se mostró la portada del cuento y se preguntó ¿De que creían que iba a tratar el cuento? se evidenció que sus respuestas eran muy ligadas al título y decían “de letras que las van a escribir con carbón” o al ver su ilustración decían “de una niña que escribían en el piso con carbón” aquí una maestra en formación hace un comentario provocador “yo creo que va ser de una bruja mala” y todos en coro respondieron “nooo” y se les preguntó ¿por qué no?

Lina respondió “porque el título no parece que fuera hablar de eso”

Luis respondió “yo creo que van a aparecer muchas letras y la niña y el perro las va a descubrir”

Con lo expuesto anteriormente, se toma del marco teórico a Solé (1992) quien aborda que las predicciones tienen que ver con aspectos de la portada del texto como: su estructura, título, ilustraciones, encabezados y se dan por las experiencias y conocimientos los cuales permiten aproximar a los lectores al contenido de la lectura. De esta manera, se pudo evidenciar que cuando la maestra en formación provoca una opinión descontextualizada de lo que podría tratar el cuento, los niños y niñas se dan cuenta al instante que ni el título, ni la imagen tiene que ver con lo que dice y se arriesgan a dar una hipótesis de lo que podría suceder, formando unas comprensiones del cuento.

También en el taller 8 con el cuento *“Boris un nuevo compañero en la escuela”* se preguntó desde la portada ¿De qué creen que va a tratar el cuento? Y en varias participaciones dijeron “De un oso grande que tiene amigos” “De un oso que estudia, es amable y les dice cosas bonitas a sus amigos” “De unos animales que son amigos que se

tratan bien y no pelean” esto llamó mucho la atención y se les preguntó ¿porque creen todo esto? Y respondieron, basados en su experiencia, “Porque en la actividad anterior hicimos una telaraña y nos dijimos cosas entre todos” “Porque al ver la portada todos los animales están juntos y sonriendo y puede ser parecido a lo que hicimos ya que se ve que también trata de un colegio y este oso puede ayudar a sus amigos”

Por otro lado, con el taller 5 del cuento el *sexto sentido* surgió algo muy interesante, ya que inicialmente se les preguntaba a los niños y niñas si existían otros sentidos diferentes a los que conocían y decían que no y se preguntó ¿saben cuál es el sexto sentido? Y respondieron “escuchar” pero a medida que se leía el cuento surgieron otras comprensiones en ellos y se reconocieron en preguntas como: ¿Se explica solo con palabras todo lo que se siente o hay otra manera? Y ellos respondían “si, con gestos” “con señas” “con el cuerpo”

¿Será que cuando vemos las expresiones de las personas podemos saber cómo se sienten? Ellos respondieron “si cuando lloran es porque están tristes” “cuando se ríen es porque están felices” “cuando mi mamá me lleva al parque siento que está feliz” “cuando mi hermano lo regañan esta triste”

Finalmente, los niños en sus participaciones llegaron a la comprensión de lo que era la empatía y entender a los otros, sin necesidad de mencionarlo explícitamente, además comentaban que “el sexto sentido era entender a los otros” o que también es “cuando sentimos felicidad o tristeza” y que “con el sexto sentido podemos sentir muchas cosas” en este caso la pregunta fue fundamental para que los niños y niñas llegaran a esas comprensiones, por lo tanto se puede corroborar que la lectura es un proceso de emisión y verificación de predicciones que conducen a la construcción de la comprensión del texto.

Por otro lado, se puede encontrar que en taller 7 *Cambios*, cuando las maestras en formación hacían preguntas sobre la gestualidad del personaje, algunos niños y niñas podían inferir que estaba enojado, asustado o triste y al preguntar el porqué, respondieron:

- Porque está sólo
- Porque está asustado
- Porque no tiene con quien jugar
- Porque no encuentra a su gato
- Porque sus juguetes están desapareciendo

Se puede dar cuenta como el cuento brinda las herramientas necesarias para que los niños y las niñas lleguen a sus propias conjeturas, la pregunta de tipo inferencial, ¿Cómo creen que se siente el niño? Y ¿Qué hay detrás de la puerta? fueron claves para entablar diálogo y comprender el cuento.

Lo anterior, es fundamental ya que realizar preguntas que propicien la predicción o la inferencia les permite imaginar a los niños y las niñas un mundo de posibilidades que pueden ocurrir en los textos, siendo muy conscientes de su secuencia, su intención, lo que allí sucede; además los niños se acompañan mucho de las imágenes y relacionan lo leído, lo que escuchan de los compañeros, para participar sobre lo que se pregunta. Un aspecto fundamental que hay que tener en cuenta es, que así las predicciones sean verídicas o no, lo importante es la construcción e interpretación que hacen y cómo llegan a esas respuestas.

Siguiendo a Solé (1992) para que haya una acertada predicción de la lectura es necesario que los niños y las niñas se apoyen en las interpretaciones que ellos mismos van realizando a través del texto; por ello cuando se le pregunta al grupo ¿Qué hay detrás de la puerta? empiezan a sacar sus propias conclusiones dejando en claro que todo el tiempo se están guiando por el texto. Uno de los niños respondió que estaba el gorila, porque apareció al principio en la sala y luego hasta el final cerca de la ventana; otro niño dijo que se trataba de los padres y en ese momento una niña dijo que si eran los papás pero que estaban preocupados porque las cosas no estaban, efectivamente recordó que poco a poco se estaban transformando en animales; y una niña respondió que se trataba de los papás pero que venían

con un hermanito, cuando se le pregunta el porqué, ella responde que cuando nació su hermano sus padres llegaron así mismo a la casa para presentarla. No sólo hicieron relación con el personaje al ser un niño igual que ellos, también lograron relacionar el cuento con sus experiencias de vida.

La pregunta debe surgir en un diálogo tranquilo con los niños y niñas y no en términos de hacer una evaluación de comprensión de lectura, sino posibilitar un espacio importante para la oralidad y la escucha, la expresión de diferentes puntos de vista, la reflexión sobre los textos y sobre la propia vida.

En este caso, cuando se dialoga se da la posibilidad de aprender de todos, ya que se accede a distintos conocimientos, saberes previos, preguntas, se reflexiona de lo que sucede y también se abordan experiencias vividas. Mediante el diálogo se logró además que los niños y las niñas hablaran desde sus emociones, el grupo pudo comprender que a veces suceden cosas buenas y a veces no tanto, y así, de cierta forma comprender al otro. En este sentido, Yolanda Reyes (2005) mencionada en el marco teórico, hace referencia de la importancia del diálogo como complemento en el momento de la lectura, ya que este es el puente entre el texto, la persona que lee y en el caso de los talleres las personas que escuchan, siendo estas dos últimas personas de contextos distintos con distintas experiencias de vida, no hay que olvidar que el adulto mediador también es portador de experiencias y de saberes previos que pueden o no relacionarse con la lectura.

En el taller 4 *Mi mamá*, logró hablar sobre la importancia que tienen las madres para los niños y las niñas, pero lo asombroso es como también se dijo que no solo las madres son importantes, también lo son las abuelas, los abuelos, los familiares, el profesor y los compañeros, y es precisamente esto lo que interesa y genera el diálogo, permitir que sean los niños y las niñas quienes lleguen a esas conclusiones, relacionarlo con sus vidas, con sus

seres queridos, hablar desde el cuento, pero en contexto con sus vidas, desde lo que para ellos interesa, escucharlos y guiarlos en este proceso.

En este marco, la pregunta y el diálogo son condiciones para la mediación de la lectura. Las voces de los niños y niñas están llenas de experiencias, de saberes, de sus intereses y por ello cobran valor al momento de ponerlas en relación con el cuento, a través del diálogo y la pregunta, pero no hay que olvidar que las maestras en formación son sujetos que también tienen experiencias previas, y que merecen ser compartidas, en ese momento de encuentro con el otro. Recae en el maestro la responsabilidad de formular un determinado tipo de preguntas hacia el niño y la niña, que lleven a pensar, a interesarse por los hechos de los que se trata, a hacer predicciones, inferencias y juicios, guiadas por un diálogo interactivo. Por supuesto, que esto no descarta la importancia de estimular a los niños a que se formulen sus propias preguntas.

En síntesis, la lectura permite generar preguntas e interrogantes que con ayuda de los acontecimientos vividos conlleva a la reflexión e introspección, generando la posibilidad de la construcción o deconstrucción del propio conocimiento, de los pensamientos y sentimientos, haciendo de la lectura una experiencia significativa para su vida

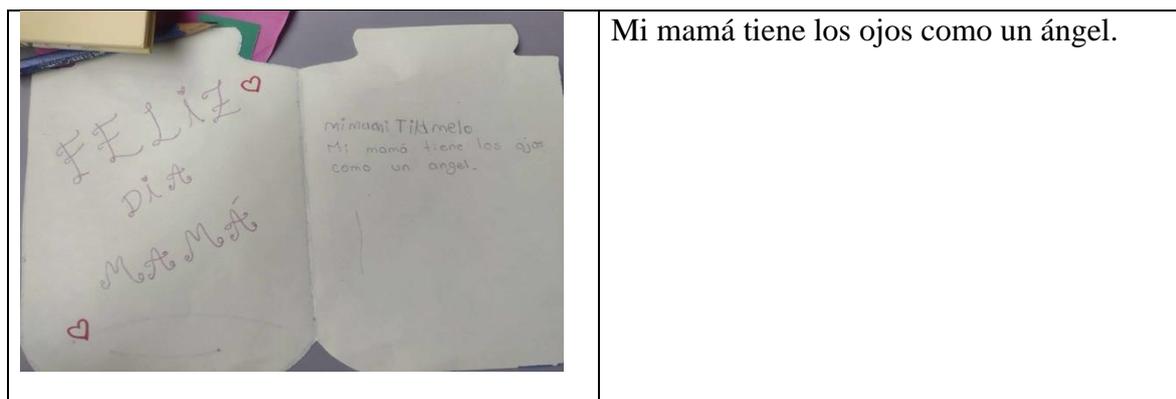
6.3 La Mediación, una Forma de Enriquecer la Producción Textual

La mediación de las maestras en formación es fundamental para motivar a los niños y niñas a escribir, por ello se trata de realizar un ejercicio de planear, dialogar orientar, acompañar y revisar las producciones textuales con ellos, para que comprendan que el escribir se hace con un propósito, para un destinatario y para transmitir algún efecto en el otro; con esto los niños y niñas comprenden que la escritura va más allá de transcribir información, sino que tiene un sentido comunicativo.

6.3.1. La planeación del Texto desde el Diálogo

En todos los talleres realizados antes de proponer una producción escrita se planeaba el texto con los niños y niñas, desde preguntas que los orientaban para poder organizar sus ideas y escribir sus textos, de igual manera se hacía un diálogo previo para que todos reconocieran que tenían mucho que expresar y que podían hacerlo desde el lenguaje escrito.

En el taller 4, *Mi mamá*, se intentó que los niños y las niñas cambiaran las frases de “Te amo mamá” o “te quiero mamá” por otras frases que expresaran cariño hacía sus madres, así que se les pidió que pensarán en otras cosas, a raíz del cuento surgieron ideas como “Mi mamá es como un super héroe” o “Es tan bonita como una flor”, a los que más dificultades tenían para pensar en la frase, se les pidió que considerarán las cosas que más les gustaba de sus madres y empezaron a comparar los abrazos con la suavidad de los peluches, los ojos con los arcoíris, su dulzura con la de los ángeles, permitiendo que lograran crear la frase para la tarjeta.



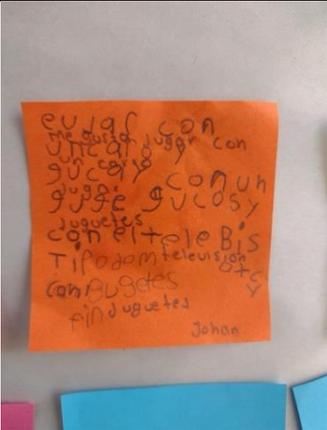
Siendo así, la planeación previa a que los niños y niñas escribieran fue fundamental en cada taller, ya que permitió realizar un plan de lo que se iba a escribir, a quien iba dirigido, cuál era la intención del texto, cuál era el tipo de texto y así organizar sus ideas frente al propósito de mismo.

De esta manera, los niños y niñas iban reconociendo que no solo en los escritos que realizaban con las maestras en formación se debe planear el para qué, cómo y por qué escribir, sino que al realizar sus escritos en otros momentos escolares pueden recordar que la

escritura necesita de organizar sus ideas para que puedan ser entendidas por otros. La planeación previa y en colectivo, permitía que los niños y niñas dialogaran sobre lo que querían escribir, ya que esto ayudaba a los que aún no tenían ideas claras y servían de guía para sus propios escritos.

Después de los ejercicios de planeación fue interesante apreciar que los niños y las niñas ya no manifestaban no saber escribir y no esperaban a que alguien les escribiera, sino que todos se dirigieron a sus puestos de manera tranquila y escribían con seguridad; esto se fue logrando por la mediación de las maestras en formación, debido a que en cada sesión se recalca la importancia de escribir con tranquilidad, desde la expresión libre, desde eso que los motivara a escribir, desde sus propias vidas; más nunca fue una obligación, una calificación de ortografía, de tamaño de letra o espacio de la hoja, lo cual, aunque puede ser importante en los procesos de escritura, se va adquiriendo con el tiempo.

Se logró cambiar ese imaginario de que, por el hecho de no escribir de manera alfabética, no significaba que no supieran escribir, esto ayudó a que fueran fluyendo en la escritura y dejaran la apatía por esta actividad, como lo percibimos al inicio. Lo anterior se puede evidenciar en el taller 3, *Cosas que me gustan*, en el caso de Johan que ha tenido esa sensación de no saber escribir, ha logrado a través de los diálogos, tener ciertas ideas para expresar en la escritura, especialmente en este taller se pudo dar cuenta de que escribió: “Me gusta jugar con un carro, jugar con juguetes, ver televisión y juguetes”, porque es algo que disfruta y por lo que se puede guiar para escribir.

| | |
|---|--|
|  | <p>Me gusta jugar con un carro, jugar con juguetes y televisión.</p> <p>Johan.</p> |
|---|--|

En el taller 8 Boris un nuevo compañero en la escuela se les explicó que iban a escribir acerca de una experiencia cuando llegaron nuevos a un lugar, ya fuera en el colegio, el barrio u otro momento que quisieran compartir, para dialogar sobre esas emociones; se les explicó que era importante planear el texto para saber qué escribir y se les hicieron las siguientes preguntas ¿Cómo escribiría mi experiencia? ¿Qué me gustaría decir? ¿En qué lugar estaba? ¿Qué personas estaban? ¿Qué hice ese día? ¿Cómo me sentí en este nuevo lugar? ¿Cómo me trataron los demás?

Acá se les indicó, que la idea no era que escribieran una respuesta como listado a cada pregunta, sino que pudieran integrar estas para poder expresar su experiencia y el lector pudiera hacerse una idea de lo que pudieron vivir. Para ello se hizo un pequeño ejemplo con las participaciones de los niños y niñas, en el que a medida que se hacía la pregunta ellos iban participando desde su vivencia.

Se pudo evidenciar que planear el texto fue fundamental para que los niños y niñas les generaran ideas y una organización para escribir, reconociendo la razón porque se escribe y para quien se escribe, en este caso el diálogo mediado desde preguntas fue fundamental, para que los niños pensarán que iban a escribir, de igual manera los ejemplos que se hacían desde

las participaciones servían para los niños y niñas que muchas veces suelen decir que no saben que escribir o que no saben que escribir.

En el taller 9 se les indicó que iban hacer otra versión del cuento el Túnel, aquí se les recordó lo que debía tener el cuento, la importancia del inicio, nudo y desenlace y con preguntas se movilizó su planeación, en estas se les indicaba que es importante primero planear que se va a escribir para plantearlo en el papel, así que se realizaron las siguientes preguntas ¿Qué otra versión les gustaría escribir? ¿Qué espacio colocarían? ¿Quieren agregar otros personajes o dejar los mismos? ¿Qué otro problema puede aparecer? Esta parte fue fundamental, ya que era necesario que comprendieran que la escritura de este cuento tenía una intención y no era de escribir otro tipo de historia sin ningún motivo, sino había una instrucción de que su escrito era libre, pero desde la versión del cuento el túnel.

Las maestras en formación reconocimos la importancia de que los niños y niñas fueran conscientes de planificar sus textos, para hacerlos más coherentes y significativos, desde esta instancia, era evidente que los niños y niñas debían reconocer por qué escribíamos un texto y cómo hacerlo, la idea era adentrarlos en un ejercicio de escritura tranquilo, ameno, en el que pudieran escribir de sus experiencias, ideas, saberes, de su vida propia, pero de una forma pensada y organizada, para que fuera clara y también contribuyera a sus futuros ejercicios escritos, no solo en los académicos sino para su vida.

El diálogo previo a la producción del texto es una estrategia de sensibilización y preparación, porque posibilita la organización y la expresión de las ideas de forma coherente, además de permitir que sean los niños y las niñas quienes planeen sus textos y no que sean las maestras quienes den las respuestas; la mediación implica guiar a los niños y niñas a llegar a aquello que quieren expresar; implica realizar las preguntas adecuadas para guiar a los niños y niñas en la expresión de sus ideas.

Tan fundamental como fue el acompañamiento en la planeación, fue seguir con el acompañamiento individual mientras los niños y niñas están escribiendo, para que comprendieran que no estaban solos en este proceso y que estábamos presentes para apoyarlos. Aquí fue necesario que las maestras en formación observaran a cada uno, respondiera preguntas, dieran ideas y encontraran puntos para enriquecer; hacer la contrastación, lo cual implicaba tiempo para escuchar, desde la oralidad, que había escrito cada uno y hacer una contrastación alfabética de lo que expresaban en sus textos; este proceso fue fundamental porque generaba confianza en el momento de escribir y los conducía a reflexiones.

En todos los talleres, el tiempo de escucha, fue un momento valioso para poder comprender lo que querían expresar los niños y las niñas, como en el taller 4, *Mi mamá*, Sharit no suele escribir porque dice que no sabe hacerlo, al menos alfabéticamente, pero en esta ocasión su tarjeta fue una de las más expresivas, “Mi mamá es tan suave como un perrito y me gusta cómo me consiente como si fuera una amada, te quiero mamá eres la mejor mamá” o en el taller 10, *Vaya susto*, en el que uno de los niños escribió letras al azar y al hacer la contrastación quería escribir: “Un conejo no me vaya a llevar a un lugar aterrador. No me vayan a comer”. Así sucede con la mayoría de los niños y niñas, escriben poco, pero al momento de la contrastación, su oralidad se expande.

6.3.2. Diferentes Textos, Distintas Formas de Escribir

Para el momento de producción escritural, fue necesario recurrir textos, en los cuales los niños y niñas pudieran reconocer y entender sus funcionalidades; de esta manera Ramos (2009) se refiere a que no basta dialogar con los niños y dejar una reflexión al aire, también hay implica situaciones en donde sea necesario escribir con distintos tipos de texto y funcionalidades para que se puedan expresar y comunicar las ideas por escrito.

Desde la perspectiva sociocultural de la escritura se entiende la necesidad de atender a los distintos géneros discursivos, creando para su aprendizaje realidades diversas que permitan a los niños a ponerse en situación de leer textos ajustados a las características que impone cada situación comunicativa, a fin de que a partir de las distintas situaciones se vayan aprendiendo progresivamente las características formales de cada una de ellos ya sea una noticia, una definición, una carta, un cuento, una receta, etc.

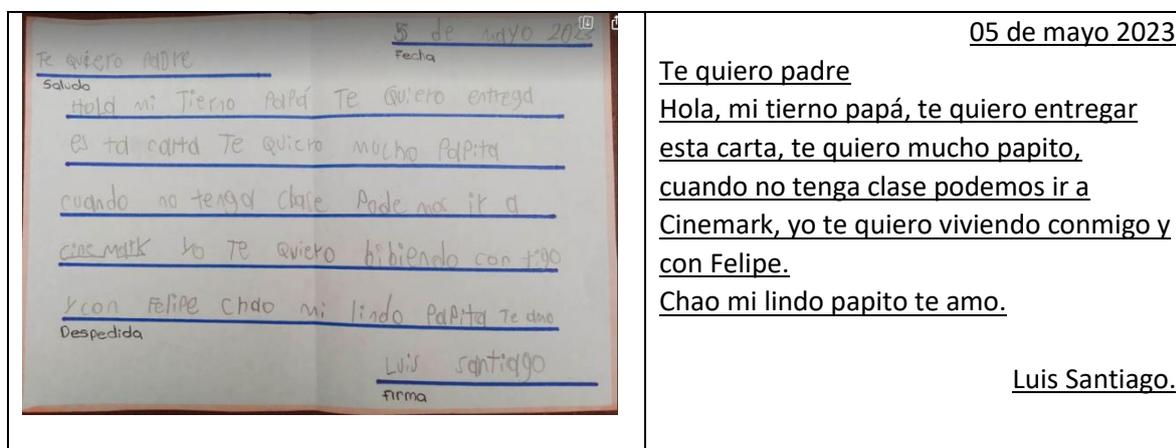
Como maestras en formación en cada taller propiciamos el acercamiento a distintos tipos de textos, que fueran retos para los niños y niñas, para ayudarlos a avanzar y fortalecer los procesos lectores y escritores; se crearon folletos, cartas, tarjetas, fichas, cuentos, que tuvieran como intenciones la expresión, la descripción y la narración. La expresión, estuvo presente en el taller 4 *Mi mamá* a través de las emociones, ya que los niños y las niñas escribieron una frase de cariño hacía sus madres, incluso también puede ser descriptivo, porque escribieron como sus madres tenían ciertas características que las hacen especiales.

La descripción estuvo presente en el taller 8 *Boris un compañero nuevo en la escuela*, porque hicieron un recuento de cómo se sintieron llegando nuevos a un lugar, igual que en el taller anterior también tiene características de expresión porque hablaron desde sus sentimientos, pero contaron sus experiencias, por lo tanto, hablaron desde la descripción y desde la expresión. En el taller 10 *Vaya susto*, los niños y las niñas hicieron una corta narración de un cuento de miedo, algunos tomaron como referencia las películas, otros la historia del cuento y otros personajes de terror, lo importante es que lograron comprender que una historia tiene ciertas características que lo convierten en una narración, sin decirles que significa narrar un cuento, pero en sus producciones hubo un inicio, nudo, final, personajes, lugares, situaciones y demás aspectos que han podido evidenciar en la mediación de la lectura de los cuentos.

Los aspectos anteriormente mencionados, se han logrado trabajar a través de los talleres, gracias a la mediación que se ha hecho tanto en la lectura como en la escritura, dado que se han encontrado cuentos que tienen más fuerza en lo narrativo como *Letras al carbón*, otros tienen más fuerza en lo descriptivo como *Cosas que me gustan*, y otros tienen más fuerza en lo expresivo como *Sexto sentido*, lo que ha permitido que los niños y las niñas capten estos pequeños detalles o pistas que traen los cuentos y adaptarlos a sus producciones.

Por lo tanto, al tener cada uno con una estructura diferente requería de una explicación y acompañamiento para que los niños lo comprendieran y lo construyeran desde sus propios escritos; de esta manera se hacían diálogos y se participaba en la planeación de los textos, primero de forma verbal y luego escrita. Se trabajó entonces sobre la expresión de emociones y sentimientos; sobre el detalle de ciertas situaciones y sobre hechos imaginados sucedidos a algún personaje.

Es así que en el taller 2 “*letras al carbón*” se les propuso a los niños y niñas escribir una carta para alguien importante y se evidenció una emoción muy grande, ya que su escrito se realizaba para expresar sus sentimientos de manera auténtica y sentida.



En este taller se les motivó a que escribieran como ellos sabían o recordaban, ya que no les íbamos a calificar su ortografía, sino que queríamos que se expresaran lo que sentían;

algunos comentaron que era un poco raro, porque siempre se les obligaba a escribir bien, sin equivocarse, pero al ver una manera diferente de escribir lo empezaron hacer con gusto.

Cuando los niños y niñas terminaron sus cartas en el momento de hacer la contrastación se podía evidenciar, que en su mayoría están en el nivel silábico-alfabético, algunos en nivel silábico y otros en el nivel alfabético; unos escribían de forma fluida y otros escribían fragmentos cortos en forma de lista y se encontró que los niños que menos escribían al momento de hacer la contrastación y decir que habían escrito, en su oralidad expresaban más cosas que quizás no habían escrito, pero se les hacía importante expresar desde lo verbal.

De acuerdo a lo anterior, se encontró que hay un gran valor en la escritura referida a una situación comunicativa, que solo escribir desde la forma gramatical correcta, ya que como lo enuncia desde el Castaño (2014) “un texto se escribe no solo desde la corrección gramatical, sino desde otros ángulos y teniendo en cuenta otros factores: quién será el lector, qué efecto se intenta producir, qué decir y cómo hacerlo para lograr ese propósito” (p. 18).

Esto es un eje importante en este trabajo de grado, ya que más que preocuparnos por la escritura “correcta”, queríamos que los niños y niñas reconocieran las intenciones de los textos, que se expresaran de una manera diferente a la verbal, que la escritura tuviera un sentido comunicativo y que para ello era necesario hacerle entender a quién nos lee lo que pensamos, sabemos, sentimos, que la ortografía y todas las reglas de la lengua se adquieren con el tiempo y la práctica, pero era necesario hacerles ver que la escritura no es un asunto de transcribir del tablero al cuaderno, sino de propiciar la comunicación con el otro.

Por otro lado, el taller *5 el sexto sentido* se evidenció un gran reto para los niños y niñas, en primer lugar, porque tenían que pensar y escribir en cómo sabían cuando otra persona sentía algo y colocarse en su lugar, en este caso era evidente que en muchas

ocasiones ellos escriben de su vida propia o de sus gustos o para comunicarle algo a alguien, pero esta vez debían escribir del otro y comprenderlo cuando manifiesta alguna emoción, sin embargo se reconoció que todo lo que se hizo en el taller empezando por la sensibilización y el momento del cuento posibilitó que tuvieran unas comprensiones diferentes acerca de las emociones, del otro y de la empatía y con esto lograron hacer un ejercicio de escritura pensado más en el otro que en ellos mismos.

En los escritos se logró evidenciar, que pocos niños y niñas escribieron acerca de esos momentos que los colocan felices y tristes a ellos mismos, pero otros si escribieron de alguien diferente y de esas manifestaciones que perciben de ellos y los hacen comprender lo que sienten, incluso escribieron de manera breve ellos como se sentían al ver esas reacciones, también se evidenció que algunos además de escribir recurren a los dibujos para explicar lo que quieren decir.

En el taller 8 *Boris un compañero nuevo en la escuela* los niños y niñas debían describir la forma como se sintieron cuando llegaron nuevos a un lugar; al empezar a escribir lo hacían con pocas palabras y las mostraban a las maestras en formación, para reconocer si les estaba quedando bien, como necesitando aprobación para poder continuar con su escritura. Al momento de hacer el acompañamiento de manera individual, se podía evidenciar que la mayoría de los textos eran acerca de cuando llegaron nuevos al colegio, ya que puede ser su recuerdo más próximo y el que ha dejado huella porque es el momento en que empezaron su vida escolar, sin embargo, otros pocos escribían de lugares nuevos que habían conocido.

En sus escritos se pudo evidenciar que no son muy extensos y no son detalladas las descripciones, pero expresaban elementos esenciales que se nombraban en la planeación del texto, como el lugar en el que estaban, como los trataron los demás, algunas personas involucradas y lo que sintieron. De esta manera, logran reconocer que se escribe con una

finalidad, en este caso describir las vivencias que los han marcado, para compartirlas con otros.

Camps (1999) citada en el marco conceptual, expresa que los distintos géneros crean un horizonte para el escritor, por ello se crearon distintos talleres para realizar distintos textos, como en el taller 1, *Las pinturas de Willy* en el que se hicieron fichas descriptivas, donde se logró observar que se les facilita más a los niños porque se trata de escribir sobre lo que ellos mismos hicieron, ósea sobre lo que ya está puesto, les da una mejor idea sobre lo que deben escribir igual que en el taller 3, *Cosas que me gustan*, donde los niños y las niñas hablaron desde sus intereses, son aspectos que ya conocen, así que la descripción es más sencilla.

Distintos tipos de texto, significa distintas experiencias de participación, también es reconocer que hay distintas formas de escribir, que cada texto es especial, que se pueden crear formas distintas de escritura y que se pueden aprender de ellas desde la diversidad, se enriquece el aprendizaje de los niños y niñas, además de ser una forma divertida de reconocer otras tipologías.

6.3.3. Se escribe con una Intención

Es importante resaltar el carácter social de la lectura y la escritura, teniendo en cuenta que es un acto de comunicación entran en juego el otro que escucha, alguien que expresa, el puente de comunicación y el sentido de la producción, así pues, la persona a la que va dirigida el escrito, o el sentido con el que se realiza el escrito es fundamental para que no pierda la esencia en los procesos escriturales de los niños y niñas. Todos los talleres cumplieron con tener un significado en la producción de los niños y las niñas, lo que les permitió escribir desde sus intereses, desde sus sentires y desde sus ideas, para compartirlas con otros.

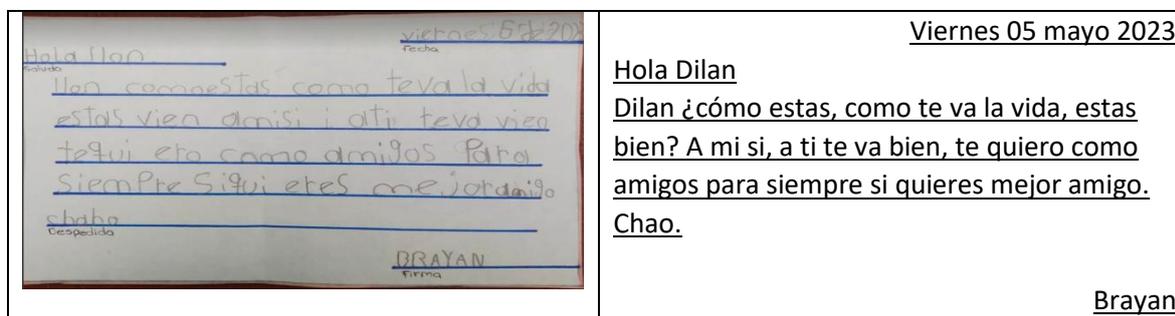
Vygotsky citado por Bellón y Cruz (2002) en el marco conceptual, habla de la vinculación nata de la escritura con los seres humanos, siendo seres de lenguaje los niños y las niñas tienen necesidad de comunicarse y la escritura es una forma física de canalizar sus ideas y sus sentires a través de los textos, es una forma de dejar evidencia de lo que ellos son, sienten y piensan; también resalta la importancia de la escritura como mediación de la vida cotidiana. En los talleres 4 *Mi mamá* y 6 *La escuela de los niños felices*, se tomaron en cuenta dos fechas importantes (día de las madres y día del maestro) para realizar este par de talleres, si bien todos los días no hay celebraciones especiales, de todos los días se puede tomar algo para que los niños y las niñas escriban desde sus contextos, pues cada escrito tiene parte de lo que ellos son.

Esto lleva a pensar que se pueden cambiar las dinámicas que se vienen trabajando en la escuela, pues para estas fechas importantes, siempre se habla de hacer tarjetas que digan “Te amo”, “Te quiero” así que las maestras en formación tomaron el sentido de estas dos fechas y sirvió como insumo para transformar estas tarjetas en algo más que una frase en común, las frases que salieron, estuvieron fuera de lo habitual, lo cual animó a los niños y niñas a poder escribir más. Lo anterior sirve como reflexión porque indica un camino mediador para actuar en el aula, puesto que después de leer un par de cuentos y hablar sobre ellos, a los niños y a las niñas les surgieron muchas más ideas de las que comúnmente ponen en sus escritos.

Por ejemplo, en el taller 4 “Mi mamá es tan suave como un perrito y me gusta cómo me consiente como si fuera una amada. Te quiero mamá, eres la mejor mamá.” y en el taller 6 “El profesor William trabaja como un súper héroe.” los niños y las niñas saben lo que implica escribir “Te amo”, reconocen la carga afectiva que tienen estas palabras, pero encuentran gratificante escribir porque es tan importante sus seres queridos para ellos, además les brindó

confianza para poder expresarse oralmente, sintieron que podían escribir más porque lo estaban haciendo bien.

Camps (2003) citada en el marco teórico también entra en concordancia con que los textos no son objetos cerrados sino un reflejo del diálogo permanente entre los involucrados y es precisamente lo que se quiere lograr trabajar con los niños y las niñas dentro del aula. En el taller 2 *Letras al carbón*, cuando se les invitó a que escribieran para una persona especial, sin decirles a quién específicamente, tuvieron que hacer un recuento de quién es importante para ellos, a quién quieren dedicarle su tiempo y sus palabras, además de transmitir por medio de la carta, lo que significa para ellos esa persona especial, sus sentires frente a ella o el, en pocas palabras la inspiración que les impulsa a escribir.



Vemos que el sentido del texto escrito también juega un papel fundamental en la producción, porque implica que hay un motivo para escribir, en este sentido Camps (1999) dice que tener un motivo para escribir es tener una situación que empuja a actuar, por ello se trabajaron distintos tipos de textos, desde notas descriptivas, cartas, cuentos, para que cada uno tuviera su toque especial, al lograr que los niños y las niñas entendieran este sentido, es decir que con que motivo escribían, lograban entender las características de los textos que producían, ocurrió con los textos narrativos del taller 9 *Túnel*, al crear un final alternativo de la historia y el taller 10 *Vaya susto*, al crear su propio cuento de miedo, si bien los dos talleres tuvieron su carácter narrativo y hasta descriptivo, aunque con más fuerza en el primero, los

dos talleres tuvieron un significado distinto, en uno era continuar la historia de una forma distinta y en el otro era crear otra historia.

Ahora si se tiene en cuenta que la escritura tiene un carácter social como cultural, implica que ésta me vincula con la comunidad, en un intercambio de significados, por ello ser leídos por otros lleva a veces a tener varios destinatarios. En los talleres 1 *Las pinturas de Willy* y 3 *Cosas que me gustan*, los niños y las niñas pudieron exponer al público sus producciones, lo cual también implicó un carácter motivador para esforzarse más en lo que querían escribir, al estar expuestos en el salón otros niños, niñas, maestros y padres ajenos a los talleres, pudieron leer las producciones que realizaron.

La experiencia de poder exponer al público los escritos enriquece las relaciones entre los sujetos, crea un diálogo interno entre quien escribe y las personas que leen, sin necesidad de que sean los niños y las niñas quienes expresen de forma verbal lo que ellos mismos hicieron; entonces se puede decir que quien lee entra en contacto con las ideas, las emociones y los intereses de los escritores, encontrando cosas en común, diversión, incluso cosas con las que no están de acuerdo; que otros puedan apreciar sus escritos, les da un aire de importancia que les impulsa a escribir más, a sentirse seguros de sus trabajos, a sentir que pueden hacerlo mejor.

En el taller 5 *Sexto sentido*, la expresión y la descripción tuvieron gran relevancia puesto que las emociones jugaron un papel trascendental en la producción, no sólo hablaron de sus propias emociones sino que también hablaron de las emociones de otros; logrando un proceso de reconocimiento del entorno, del contexto o de la cotidianidad de los niños y las niñas, hicieron un trabajo de relacionar situaciones por las cuales los demás se sienten de cierta manera y cómo eso también es lo que les hace sentir a ellos mismos, poniendo en evidencia lo que son, lo que sienten y cómo son sus contextos, en particular los contextos familiares.

Ahora bien, reconociendo que la evaluación un proceso formativo y de reflexión, estuvo presente en el inicio, durante y al finalizar los talleres, con el fin de recoger los aspectos positivos que dejaba cada lectura de los cuentos, cada producción de los niños y las niñas, la acción de las maestras en formación, la participación del grupo en cuanto a lectura y escritura, la comunicación acertada en el diálogo tanto en la mediación como en la producción y demás aspectos que enriquecían el proceso individual de cada niño, niña y maestras, para rescatar los aspectos buenos y mejorar en los aspectos que lo requerían.

La evaluación entonces se realiza para el aprendizaje, como acción bidireccional que tiene en cuenta, momentos constantes y relevantes de la acción de los niños y las niñas, la capacidad que tienen de imaginar mundos posibles, crear situaciones que usen a su favor para la producción, intervenir conforme a su experiencia para enriquecer las conversaciones que los motiva a mejorar su confianza y sus actitudes, pero a su vez se convierte en una guía para las maestras en formación que posibilita pensarse en la reflexión propia dentro del aula.

6.4 La Producción de Textos, una Experiencia Sensible y Creativa

Es importante que los niños y niñas escriban porque deben reconocer en la escritura una forma de expresión y comunicación, una oportunidad de compartir con otros sus saberes, ideas y experiencias y de exteriorizar su imaginación, fomentando la creatividad y las diferentes habilidades de pensamiento; es por esto que la escritura desempeña un papel importante en el desarrollo académico, emocional y social de los niños, ya que les permite comunicarse, pensar críticamente, expresarse creativamente y prepararse para las demandas de la vida.

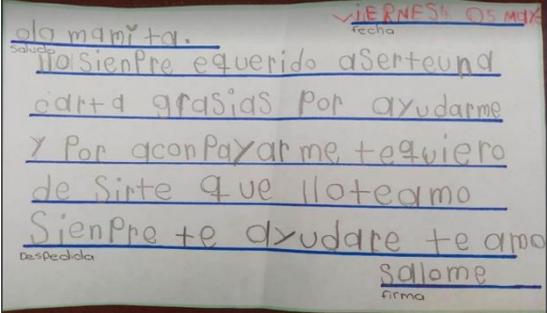
La escritura además de ser una experiencia del lenguaje y del pensamiento, es una experiencia sensible en la que están en juego los sentimientos. Esta práctica se vincula con la vivencia que posee el sujeto, en la cual él encuentra apertura para manifestar en palabras

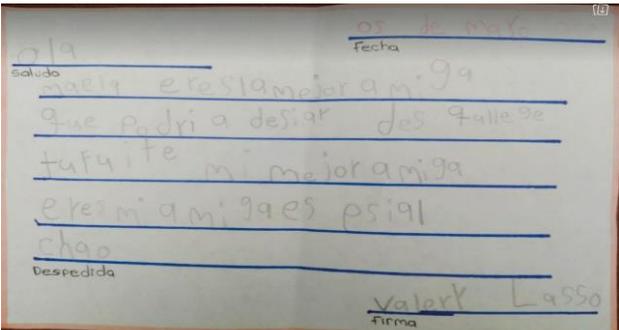
aquello que le acontece, para hablar de sí mismo, para expresar sus deseos más profundos, para pensar acerca de los otros, para reflexionar sobre su accionar, entre otras posibilidades. Por ello, de lo que se trata es de pensar la escritura como experiencia que atraviesa la subjetividad.

Al respecto, McCormick (1992), menciona que “La escritura es más que la vida, es la conciencia de la vida, escribimos porque queremos entender nuestras vidas” (p.19). Así la escritura nos permite convertir el caos en algo bello, rescatar y transformar momentos de nuestra experiencia. En ese sentido, se señala la importancia de una escritura significativa que posibilite una relación personal e interpersonal que dé lugar a nuestra verdad, a nuestra historia, para escuchar y ser escuchados.

De esta manera en los talleres, la mediación de los cuentos era una motivación para que los niños y niñas escribieran a partir de sus propios sentimientos y emociones, desde lo que querían expresar, en la mayoría de sesiones sus producciones se relacionaban con la vida cotidiana y la emocionalidad, pero en otras ya eran escritos relacionados con su imaginación y creatividad, aquí aunque la escritura partía de la lectura de los textos, y del diálogo sobre los mismos, cada uno le daba su sentido y tenía autonomía en escribir. Retomando a Camps, (1999), resalta que tener un motivo para escribir es tener una situación que nos empuja a hacerlo, lo que se denomina situación comunicativa implica escribir con significado, para alguien y por alguna razón.

Es así, como en el taller 2 los niños y niñas escribieron una carta a una persona especial para ellos, esto porque decidimos recurrir a situaciones reales de su vida, para que tuvieran la necesidad de expresarse desde sus propios sentires.

| | |
|---|---|
|  | <p style="text-align: right;"><u>Viernes 05 mayo</u></p> <p><u>Hola mamita.</u></p> <p><u>Yo siempre he querido hacerte una carta,</u> <u>gracias por ayudarme y por acompañarme.</u> <u>Te quiero decir que yo te amo.</u> <u>Siempre te ayudare te amo.</u></p> <p style="text-align: right;"><u>Salomé</u></p> |
|---|---|

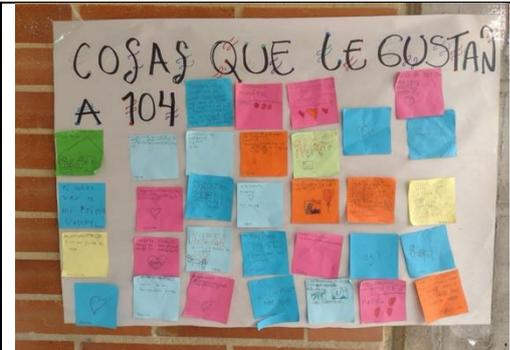
| | |
|--|--|
|  | <p style="text-align: right;"><u>05 de mayo 2023</u></p> <p><u>Hola</u> <u>Maela eres la mejor amiga que podría</u> <u>desear, desde que llegue fuiste mi mejor</u> <u>amiga, eres mi amiga especial.</u> <u>Chao.</u></p> <p style="text-align: right;"><u>Valery Lasso</u></p> |
|--|--|

En estas cartas se pudo reconocer la importancia de los papás y los amigos en la vida de los niños y niñas, porque la mayoría escribieron para ellos, a quienes les daban las gracias por algo en especial, expresaban su amor, los invitaban hacer cosas y escribían momentos importantes que han pasado. En cada carta se evidenció el sello personal de cada niño y la manera en que cada uno busca expresar su cariño, desde su sentir; unos son más extensos que otros en palabras, pero todos con una intención comunicativa clara y una fuerza expresiva que hacía entender al lector el sentimiento y la gratitud hacia ellos.

En el taller 4, *Mi mamá*, y en el taller 6, *La escuela de los niños felices*, ya se tenía un destinatario específico que eran las madres y el profesor; estos dos talleres fueron fundamentales, por dos razones, la primera porque posibilita la escritura a partir de la cotidianidad como una acción social, ya que se aprovecharon dos fechas importantes, el día de las madres y el día del maestro, involucrando emociones, sensaciones de bienestar, seguridad al escribir e ideas ya traídas de los cuentos. Y segundo porque es un claro ejemplo

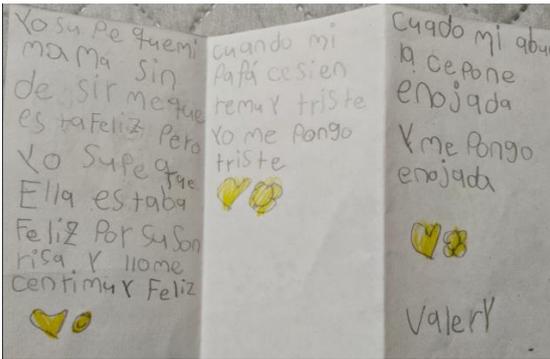
de la escritura como acto comunicativo, escribir una carta para alguien es pensar en el lector de dicha carta o tarjeta, significa considerar importante al otro, pensar en un ser especial que motiva a realizar un escrito especial, no solo expresaron sus emociones, sino que entablaron un puente de comunicación con sus seres queridos.

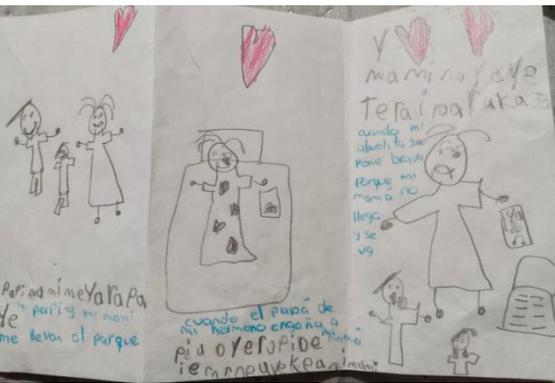
Así mismos sus intereses son tenidos en cuenta para las producciones, lo que sienten es tan importante como lo que piensan y les importa, escribir desde sus sentires, es tener la posibilidad de encuentro con el otro, por ejemplo en el taller 2, *Cosas que me gustan*, a pesar de que cada uno tiene intereses y desintereses propios, muchos coincidieron en que les gustaban los juguetes y les disgustaban las peleas entre compañeros, haciendo resaltar que el bienestar grupal hace parte de las cosas que les gustan, por ellos jugar con los amigos, pasar tiempo en familia, son aspectos que les impulsa a expresarse a través de un sentimiento tan motivador como es la felicidad.

| | |
|---|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> -Me gusta jugar con mi celular, pero o que más me gusta es jugar con Martín y Luis. -Me gusta pasar tiempo con mi mamá. -Me gusta jugar con los juguetes. |
|---|---|

En el taller 5 *El sexto sentido* los niños escribieron acerca de cómo sabían cuando otra persona estaba feliz, triste y enojada y esto como los hacía sentir y también escribían situaciones que ellos mismos vivían y esto como los hacía sentir.

| | |
|--|---|
|  <p>Enojado Triste Feliz</p> <p>Cuando mi Papá coge la correa</p> <p>Cuando el profe no hace nada</p> <p>Cuando mi mamá está acompañada</p> | <p>Enojado: Cuando mi papá coge la correa.</p> <p>Triste: Cuando el profe no hace nada.</p> <p>Feliz: Cuando mi mamá está acompañada.</p> |
|--|---|

| | |
|--|--|
|  <p>Yo supe que mi mamá sin de sí me que es ta feliz pero yo supe que ella estaba feliz por su sonrisa y llome centim y feliz</p> <p>Cuando mi papá cesien tem y triste yo me pongo triste</p> <p>Cuando mi abue la ce pone enojada y me pongo enojada</p> <p>Valery</p> | <p>Feliz: Yo supe que mi mamá, sin decirme que estaba feliz, yo supe que estaba feliz por su sonrisa y yo me sentí muy feliz.</p> <p>Triste: Cuando mi papá se siente mal y triste yo me pongo triste.</p> <p>Enojada: Cuando mi abuela se pone enojada yo me pongo enojada.</p> |
|--|--|

| | |
|--|---|
|  <p>Papá y mamá me llevan al parque</p> <p>Cuando el papá de mi hermano engaña a mi mamá</p> <p>Mami y papá Tera y papa</p> <p>cuando mi abuelita se pone brava porque mi mamá no llega y se va</p> | <p>Feliz: Cuando mi papi y mi mami me llevan al parque.</p> <p>Triste: Cuando el papá de mi hermano engaña a mi mamá.</p> <p>Enojada: Cuando mi abuelita se pone brava porque no llega mi mamá y se va.</p> |
|--|---|

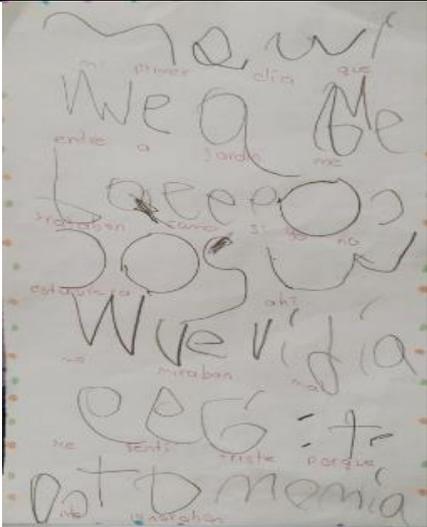
De acuerdo a sus escritos, se puede ver como el reconocer que los niños tienen experiencias y conocimientos es lo que les permite dar significado a sus propios escritos, en este caso se evidencia ese importante vínculo con la familia que siempre está reflejado en sus escritos. También se evidencia la sinceridad para expresar lo que sienten, debido a que cada

uno decide que contar y hasta donde contarlo y lo encuentran muy normal al momento de expresarlo, porque en la parte de tristezas y enojos comentan problemáticas que viven y quieren exteriorizar, sin miedo a ser juzgados, ya que en el espacio se brindó la confianza y seguridad para expresarse, por lo tanto además de leer y escribir; los talleres permitían una sensibilización por parte de los niños y niñas y que pudieran exteriorizar sus emociones.

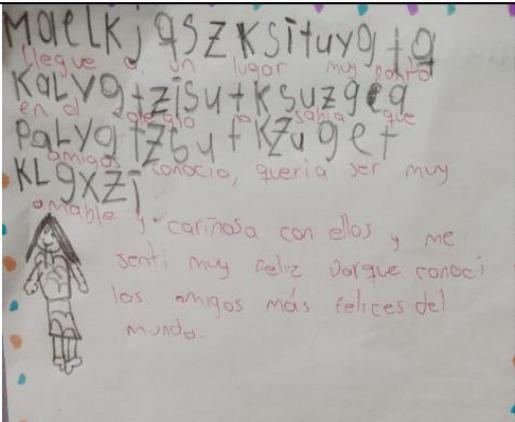
En el taller 8 *Boris un nuevo compañero en la escuela* los niños y niñas escribieron un texto que le permitiera al lector hacer una representación mental de su experiencia al llegar nuevos a un lugar, identificando sus emociones, lugares, personas, hechos representativos, esto con el fin de que al describir las propias experiencias permite tomar conciencia de lo que se vive para transformar esos momentos desde una escritura significativa.

| | |
|--|--|
|  <p>EL primer día de transición me miraban bien me trataban mal me sentía nerviosa me trataban mal los que no conocían y con el tiempo me volví amiga de ellos</p> <p>Below the text is a drawing of a person with long hair and a butterfly, and a pink shape.</p> | <p>En el primer día de transición me miraban bien, me trataban mal, me sentía nerviosa, me trataban mal los que no conocían y con el tiempo me volví amiga de ellos.</p> |
|--|--|

En este escrito se evidencia que menciona un lugar, el recuerdo del trato de sus compañeros y su sentir frente a las reacciones de los demás, pero complementa su escrito de una manera interesante, ya que reconoce que, aunque inicialmente fue duro adaptarse al grupo y que sus compañeros no la aceptaban resultó formando lazos afectivos y haciendo parte del grupo.

| | |
|---|---|
|  | <p>Mi primer día que entré a jardín me trataron como si yo no estuviera ahí y me miraban mal, me sentí triste porque ignoraban.</p> |
|---|---|

En este escrito se menciona el lugar, el trato de los demás compañeros y el sentimiento debido a lo que sucedió, se necesitó de la contrastación porque está en el nivel silábico, se evidencia que trata de hacerse entender desde las letras que conoce y la separación de sílabas. Sin embargo, en el trasfondo del escrito, aunque no es muy extenso da cuenta de un momento crucial en la vida como es llegar por primera vez al jardín, en este caso no fue un recuerdo bueno, pero se logró conocer desde lo escrito como fue este suceso.

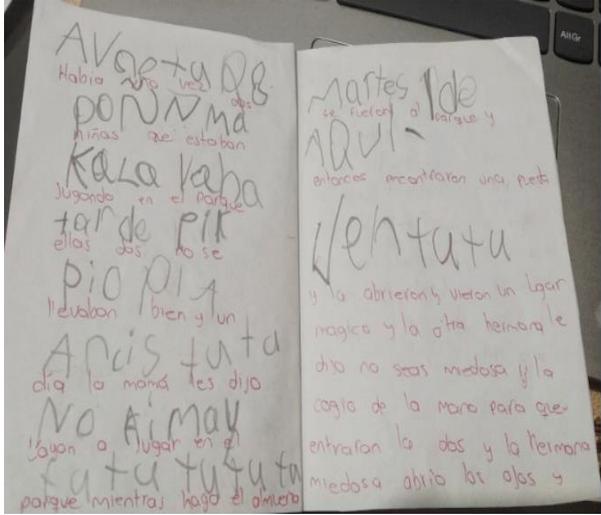
| | |
|---|---|
|  | <p>Llegué a un lugar muy bonito en el colegio, no sabía qué amigos conocería, quería ser muy amable y cariñosa con ellos y me sentí muy feliz porque conocí los amigos más felices del mundo.</p> |
|---|---|

Aquí se menciona el lugar y lo que siente al llegar, hace una descripción breve de cómo percibe el colegio y como quería ser frente a los demás, finalmente reconoció que fue un recuerdo feliz y escribe el porqué. En este escrito también se necesitó de la contrastación,

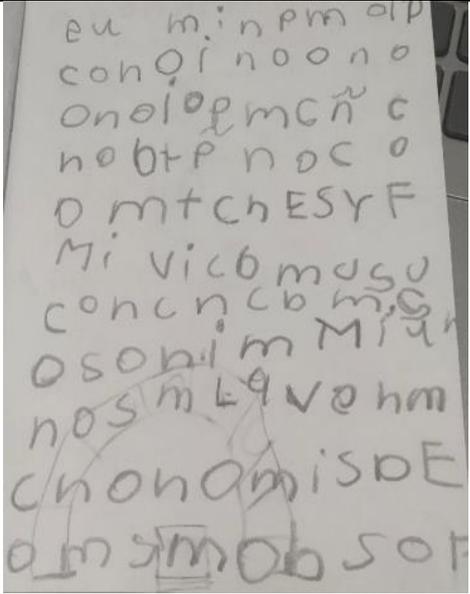
ya que todas las letras se escriben seguidas, sin correspondencia sonora, apreciándose una escritura presilábica, se muestra que en el diálogo se expresó más de lo que logró escribir.

Aquí se evidenció la importancia de que los niños y niñas expresaran momentos importantes de su vida, ellos reconocen si estos fueron buenos o malos en su momento, cada uno es auténtico en describir su vivencia y se resalta el hecho de que son muy sinceros al describir eso que vivieron y sintieron.

En el taller 9 los niños y niñas escribieron otras versiones del cuento *El túnel*, con esto se acercaban a la producción de un texto narrativo e identificaban la estructura del cuento, acá se evidenció la imaginación y las habilidades que tiene cada uno para escribir cuentos.

| | |
|--|---|
|  | <p>Había una vez dos niñas que estaban jugando en el parque, ellas dos no se llevaban bien y un día la mamá les dijo vayan a jugar en el parque mientras hago el almuerzo, se fueron al parque y entonces encontraron una puerta y la abrieron y vieron un lugar mágico y la otra hermana le dijo no seas miedosa y la cogió de la mano para que entraran las dos y la hermana miedosa abrió los ojos y encontró a su hermana en el piso y después la cargo a un árbol y el árbol era mágico y la dejó y cuando regresó de coger las uvas para salvarla la encontró viva y se sorprendió porque estaba bien, luego volvieron a la casa y la mamá se colocó feliz.</p> |
|--|---|

Este minicuento conserva la estructura de inicio, nudo y desenlace, se hace la contrastación y se evidencia que la oralidad permite que María sea más expresiva y cuente con más detalle lo que trata su cuento que con la escritura. También se evidencia que mantiene elementos del cuento el túnel y cambia la versión respecto a los personajes, los lugares, la problemática y solución y se mantiene el final donde los personajes que en este caso son dos hermanas vuelven a la casa con la mamá.

| | |
|---|--|
|  <p>Handwritten text in a child's script, possibly a story or drawing. The text is written on a piece of paper and includes words like 'Mi vicb mugu', 'concnco m', 'osobim M', 'nos m l vohm', 'chonomisoe', and 'om smob 5of'.</p> | <p>Los niños fueron a un portal y estaban todos los animales de la selva y les gustaba jugar mucho y se divertieron, pero a la hermana le daba miedo jugar con los animales y el hermano le dijo que era una tonta y la hermana se encontró una piedra y se sentó y se puso a llorar y el hermano se fue corriendo a encontrarse con los animales y la hermana se fue a la casa y el hermano quedo atrapado y la hermana le dijo a la mamá que encontraron un portal y la mamá lo fue a buscar y lo encontraron atorado en una piedra congelado y la hermana le pego con algo para que se rompiera el hielo y luego volvieron todos juntos a dormir.</p> |
|---|--|

Este minicuento tiene un inicio, un nudo y un desenlace. Al hacer la contrastación aparecen muchos elementos y detalles de una manera muy espontánea que quizá no estaban inicialmente en el escrito. También se encuentran aspectos del cuento el túnel, pero desde una nueva versión; se mantienen los personajes que son unos hermanos, pero ya no entran a un túnel sino a un portal; la problemática fue que el hermano quedó atascado en una piedra y el desenlace fue que la hermana uso un elemento para romper esto y que se pudieran ir.

Analizando las producciones textuales de los niños y niñas se puede ver como empiezan escribiendo textos cortos, como fichas, cartas, tarjetas, descripciones, pero con el tiempo se colocaba el reto de escribir textos más largos, como el cuento y esto fue importante porque implicaba en ellos esfuerzo en sus procesos escriturales y en las maestras en formación por guiar, explicar y motivar sus escritos.

En cada texto, se puede evidenciar la autenticidad que tienen al plasmar sus pensamientos, sentimientos, saberes y aspectos que quizá nunca habían contado, haciendo de este espacio un momento de interacción y diálogo entre el texto, el lector y su contexto, ya que se reconocía la realidad de los niños y niñas como eje que impulsaba la escritura, es por

ello que “los textos no son productos cerrados en sí mismos, sino que entran en relación y se reflejan unos a otros en un diálogo permanente” (Camps, 2003, p. 27).

Por eso, como maestras en formación aprovechamos de estas situaciones reales para escribir, para que la escritura no se conciba como una práctica lejana de la vida propia.

En efecto, el que los niños y niñas escribieran de su realidad, permitía tomar conciencia de lo que era su vida, en este caso posibilita a la reflexionar de lo que han vivido, ya que esto les permite comprender sus emociones, pensamientos y comportamientos fomentando el autoconocimiento.

Además, al escribir de su vida, de lo que saben y piensan, les permite ser creativos al relatar sus experiencias de manera sensible, estimulando su imaginación y creatividad; en resumen, además de desarrollar habilidades de escritura se promueve el autoconocimiento y la expresión personal, proporcionando herramientas para reflexionar sobre su pasado y construir un sentido de identidad y comprensión por el mundo que les rodea.

En el presente trabajo, la producción escrita de los mismos niños y niñas se evidenció como un acto comunicativo, un acto social, un acto expresivo y en especial un acto propio, posible porque se favoreció dar cuenta de sus voces, pensar, planear, ejecutar aquello que soñaban en sus mentes al papel. De igual forma, posible gracias a la mediación de las maestras en formación, al acompañarlos, escucharlos, ayudarlos para que logaran la escritura creativa, sensible, con sentido social, expresivo e imaginativo. En palabras de McCormick (1992), no fue solo motivar a escribir sino posibilitar involucrarse profunda y personalmente en la escritura, en lo que se necesita decir a los demás: este soy yo, esta es mi historia, mi vida, mi verdad y necesito ser escuchado.

7. Conclusiones

En términos generales se puede afirmar que el proyecto pedagógico desarrollado ha enriquecido los procesos escriturales de los niños y las niñas de primer grado, tanto a nivel grupal, como a nivel individual. Este proyecto fue una experiencia que retomó propósitos, que a nivel institucional son relevantes, como es el acercamiento a la escritura alfabética formal, aunque se hizo con base en los intereses, pensamientos y sentires de los niños y las niñas, se logró alejarlos de las acciones cotidianas de la transcripción del tablero al cuaderno, concediéndole un lugar fundamental a sus voces.

La producción textual, implicó un gran reto, porque se trataba de que ellos pudieran escribir por cuenta propia, encontraran un sentido más allá de cumplir con una tarea, sin embargo, lograron comprender que se escribe con una intención, para alguien que los lee y que la escritura forma parte de la vida en general.

El acercamiento que tuvieron hacía los cuentos que fueron leídos por las maestras en formación en cada uno de los talleres, reflejó el placer inmenso que sienten cuando alguien les lee en voz alta, logrando enriquecer sus procesos de comprensión a través del diálogo suscitado en cada lectura y las preguntas que lo acompañaban, con lo cual también lograron fortalecer su confianza, su seguridad al hablar y al expresarse. Se pasó de una lectura literal, que era la habitual, a una lectura inferencial, al hacer interpretaciones sobre las imágenes, los gestos de los personajes, las relaciones entre los hechos, al hacer deducciones sobre lo no dicho, al relacionar su cotidianidad con el cuento y los personajes.

Siguiendo la línea del cuento, se evidenció que fue un excelente tipo de texto para los niños y las niñas, ya que les atrae por sus características, pero también se reconoce que es importante leerles otro tipo de textos, para que conozcan a través de los maestros otros textos

que ellos también pueden leer y elaborar, de esta manera su riqueza textual aumenta y su aprendizaje igual.

Cabe mencionar que los logros personales también tuvieron gran impacto dentro del proyecto, teniendo en cuenta que al principio algunos niños y niñas se refugiaban en la concepción de no saber escribir por no hacerlo con la escritura formal, pero al final de los talleres, con la motivación de las maestras y sin importar el tipo de texto propuesto, los niños y las niñas se arriesgaban a escribir, algunos mediante escritura silábica, incluso presilábica, pero lo intentaban siempre con interés y los que ya estaban en un nivel alfabético a medida del tiempo lograron escribir producciones más extensas y fluidas. Se logró que exploraran su capacidad creativa en las producciones de cada taller, algunos fueron de tipo descriptivo, otros de tipo expresivo, otros de tipo narrativo, pero su punto de encuentro siempre fue la libertad de poder escribir desde lo que ellos son y sienten.

Los talleres fueron propuestos desde la relación que había de los cuentos con la cotidianidad de los niños y las niñas, con aspectos relevantes de su vida desde lo afectivo y emocional, lo cual fue crucial para que expresaran de manera propia sus intereses, sus saberes previos y experiencias personales, los cuales fueron parte del detonante de sus creaciones. Articular su cotidianidad en las sesiones, genero motivación por participar activamente de lo propuesto, reflexionar sobre los textos y así mismo que los niños y niñas establecieran relaciones singulares con los personajes y las situaciones que vivían en los cuentos.

Es indispensable reconocer el papel de la mediación en esta propuesta, en este caso las maestras en formación nos convertimos en ese puente de comunicación entre el cuento y los niños y niñas y en disponer condiciones motivacionales y afectivas desde la planeación, la disposición del espacio, la actitud, la confianza brindada y el acompañamiento grupal e

individual, lo cual generó una conexión e interés por los textos desde la lectura y desde la escritura posibilitando la producción de textos auténticos y significativos de los niños y niñas.

Ahora bien, siendo el objetivo principal la construcción de una propuesta de producción textual a través de la mediación lectora, se logró generar motivación para que los niños y niñas escribieran sus propios textos, sin alguna imposición u obligación, debido a que el momento inicial de sensibilización, a partir de la lectura de los cuentos, los motivaba a dialogar, interactuar, pensar, evocar recuerdos y esto posibilitaba una producción escrita que tuviera como eje la expresión libre de los niños y niñas desde un tema en común. Aquí fue fundamental la lectura en voz alta, en la cual se debía transmitir el deseo por leer, por darles vida a las historias, el jugar con las tonalidades, la corporalidad, ya que esto permitía un acercamiento atractivo por la lectura, dar a conocer diferentes textos y poder disfrutarlos, abriendo paso a la imaginación, el diálogo y el intercambio de saberes.

En la mediación lectora también se tuvo en cuenta una disposición del ambiente con objetos físicos que animaban a los niños en sus producciones, tales como la caja de correo, la telaraña de lana, el árbol de hojas, las tarjetas, que hacían parte tanto del ambiente como del contexto del cuento. Hay que rescatar que estos elementos fueron atractivos, porque impulsaron a que los niños y las niñas se motivaran y sintieran curiosidad por el sentido de los cuentos y la escritura, los emocionaba y los hacía sentir parte del cuento, como también la actitud de las maestras en formación, su disposición, el afecto y la seguridad que brindaban en el espacio.

Es importante tener en consideración que el docente debe sentir emoción al leer, debe ser consciente de su rol mediador, que emociona con su voz y enamora a los niños y las niñas de la lectura. Igualmente ser consciente de la necesidad de planear sus formas de mediación, ya que es un acto intencionado. También es importante reconocer la necesidad de tener una

educación literaria, para ofrecer a los niños y niñas calidad de lo que se lee, siendo este un compromiso en el que nos seguiremos formando.

En cuanto a la formación de las maestras hay que resaltar que la construcción de la propuesta representó un desafío para las maestras en formación, siendo importante la relación del contexto de los niños y niñas, la cotidianidad de la escuela, los intereses de la institución y los objetivos de la propuesta; ya que esto nos brindó una oportunidad para reflexionar sobre nuestra razón de ser maestras, frente al compromiso con los niños y las niñas; nos incentiva además a continuar profundizando en el proyecto, dados los avances positivos ya mencionados; también nos motiva a intentar transformar o por lo menos dar otra mirada a las dinámicas de la escuela, en torno a la lectura y la escritura, para abordarlas con un sentido social y crítico donde las voces de los niños y las niñas sean escuchadas.

Los logros obtenidos en este proyecto son el resultado de un proceso formativo, en el que confluyeron los aprendizajes construidos en los seminarios, las prácticas pedagógicas, el acompañamiento de los docentes, y la comprensión desde la licenciatura, pero también fue posible gracias al apoyo del maestro titular, quien posibilitó el espacio y el tiempo para que se tuviera oportunidad de darse de forma armónica cada taller; su experiencia tuvo un papel fundamental en el proyecto, nutriendo las experiencias desde sus conocimientos y acompañamiento con los niños y niñas.

Una dificultad que se debe mencionar en el proyecto es el factor tiempo, a pesar de que el maestro titular brindó el espacio, el tiempo pasaba muy rápido y se debían apresurar las cosas o se debía dividir el taller en dos momentos, ya que la institución debía cumplir con otras actividades. La dificultad con el tiempo se presentaba también porque el diálogo durante la mediación lectora se extendía gracias a la riqueza de las ideas de los niños y niñas.

En el momento de producción se sufría la misma dificultad, debido a los niños y las niñas que requerían de contrastación por parte de las maestras en formación, ya que se hacía un acompañamiento individual que tomaba tiempo y era necesario poder hacer un acompañamiento a todos.

Otra dificultad evidenciada fue trabajar con las familias y tener un trabajo colaborativo con el maestro titular, debido a los tiempos y las rutinas de la institución, por lo tanto, se recomienda para un futuro trabajo en esta línea pensarse en como relacionar a las familias y los maestros en estas propuestas, ya que se podrían lograr aprendizajes y prácticas significativas que trasciendan de las instituciones a los hogares, reconociendo que las familias tienen un papel fundamental en el desarrollo de los niños y las niñas.

Este proyecto deja por sentado que los actores principales son los niños y las niñas, que ellos merecen ser escuchados porque lo que tienen que decir pesa mucho, porque sus saberes previos son igual de importantes que los del maestro, porque son sujetos creativos y críticos, porque su cotidianidad debe ser motivo de diálogo. De esta manera, es necesario pensar la lectura y la escritura como experiencias en las que los sujetos son atravesados por vivencias sensibles, con posibilidades para relacionarse consigo mismos y con los otros.

8. Referencias

- Arellano, P. (2019). La construcción del rol docente desde una mirada renovadora de la lectura y la escritura. *Pedagogía y Saberes*, 51, 23-32
- Ávila, R. (2005) La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE): Balance de una experimentación. *Educación e Investigación*. Sao Paulo. v 31. n 3
- Baeza, P. (2017). Mediación y motivación lectora en educación primaria: el cuento como recurso didáctico. Universidad Internacional Rioja. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/5740>
- Bellón, C., y Cruz, M. (2002). La escritura como actividad sociocultural compleja en el aula de transición: avances teóricos. *Revista Enunciación*, 2002-00-00 nro: 7 pág: 57-63.
- Beuchat, C. (2013). ¿Por qué leer en voz alta? *A viva voz lectura en voz alta*. (p.16-28). Santiago de Chile, Chile. https://bibliotecas-cra.cl/sites/default/files/publicaciones/avivavoz_web.pdf
- Borja, I. López, A. Méndez, P. Segura, A. y Rincón, F. (2008). Orientaciones para la enseñanza de la escritura en la educación inicial y primaria en discursos oficiales y científicos. Colombia, 1994-2004. Artes y Ciencias Sociales. Bogotá, Colombia. Pp. 133 - 147.
- Calle, G. (2016). Perspectivas de los centros de escritura en Colombia. *Hallazgos*. Bogotá, Colombia. Pp. 145 - 172.
- Cáceres, H., Firacative, O., Muzurú, J., Cortés, W., Ramírez, K., Morales, J. y Copete, J. (2014). Devenir histórico de enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia. *Itinerario Educativo*, xxviii (63), 179-194
- Camps, A. (1999). Motivos para escribir. Guix. *Elements d'acció Educativa*, 251. P.p. 5 – 10
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona. Grao

- Camps, A. Guasch, O. Milán, M. y Ribas, T. (2007). El escrito en la oralidad: El texto intentado. Archivos de Ciencias de la Educación ISSN 2346-8866. [https://www.academia.edu/75080515/El escrito en la oralidad el texto intentado](https://www.academia.edu/75080515/El_escrito_en_la_oralidad_el_texto_intentado)
- Cassany, D. (1999). Construir la escritura. Barcelona, Paidós.
- Castaño, A. (2104). Prácticas de escritura en el aula: Orientaciones didácticas para docentes. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.
- Camacho et al. (2010). Textos Narrativos. Enciclopedia de conocimientos fundamentales. Volumen 1 (22-28). México. UNAM. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Tomo_1.pdf
- Colomer, T. (1996). *El Álbum y el texto*. Editorial Peonza. <http://ciiesregion8.com.ar/portal/wp-content/uploads/2018/08/COLOMER-El-%C3%A1lbum-y-el-texto.pdf>
- Colegio Ciudadela Educativa de Bosa. Manual de convivencia escolar 2022 – 2023. Disponible: https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2022-07/Manual%20de%20Convivencia%202022_2.pdf
- De Lucia, N y Ortega, S. (2003). Producción de textos escritos. Mendoza.
- Domínguez, M. (2006). El maestro y la escritura desde la perspectiva de la formación docente. Revista universitaria de investigación, Año 8, No. 2. 57 – 65. file:///C:/Users/User/Downloads/DialnetElMaestroYLaEscrituraDesdeLaPerspectivaDeLaFormaci-2724044.pdf
- Espinosa, J. (2013). La Escritura en la Primera infancia. file:///C:/Users/User/Downloads/EspinosaD%C3%ADazJohnJairo2017%20(3).pdf
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI editores.
- Fons, M. (2004). Leer y escribir para vivir alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en el aula. Editorial Grao.
- Fons, M. (2004). Leer y escribir para vivir alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en el aula. Editorial Grao.

- Fumero, F. (2004). Estrategias de comunicación en la producción de textos para estudiantes de la segunda etapa de educación básica. *Revista universitaria de investigación*, vol. 5, No. 99 pp37 – 51.
- Galindo, D., y Correa, R., (2019). Lectura, escritura y oralidad en la escuela desde la perspectiva sociocultural. *10 (1)*, 163-176. 10.19053/20278306.v10. n1.2019.10020
- García, O., y Rojas, S. (2015). La enseñanza de la lectura en Colombia: Enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las tres últimas décadas del siglo XX. *Pedagogía y saberes*, (42), 43-60.
- Garton, A. (1994). *Interacción y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Paidós, Buenos Aires.
- González, M. (2008). *El trabajo de grado en el proyecto curricular de Educación Infantil*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Goodman, K. (1996). *La lectura, la escritura y los textos escritos: Una perspectiva transaccional socio psicolingüística*. Lavalle 2116. Buenos Aires Argentina.
- Hernández, J. (2017). *En lo audiovisual me veo, te veo... me escribo*. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9975>
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P, (1998). *Planteamiento del problema: objetivos, preguntas de investigación y justificación del estudio*. *Metodología de la investigación*.
- Jolibert, J. (1991). *Formar niños lectores y productores de textos*. Chile. chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redformaciondocente.org/wp-content/uploads/2019/01/12_04_Jolibert.pdf
- Lozano, L. (2000). *Experiencias de Lecto escritura con niños del grado primero de primaria de la concentración urbana San Antonio de Ráquira, Boyacá*. <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/5847/128261.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Lozano Rodríguez, M. I. (2017). El aprendizaje de la lectura inicial desde una perspectiva sociocultural: una experiencia de formación en investigación. *Enunciación*, 22(2), 166-177.
- McCormick, L. (1992). *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Escuela de escritura. Documento de lineamientos*. Bogotá. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411558_recurso_3.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá. Colombia.
- Ministerio de cultura, et al. (2014). *Lenguajes y ambientes de lectura*. [Archivo PDF]. Recuperado de Munita, F., Riquelme, E. (2013). *¿Por qué leer en voz alta? A viva voz lectura en voz alta*. (p.28-44). Santiago de Chile, Chile. Recuperado de https://bibliotecas-cra.cl/sites/default/files/publicaciones/avivavoz_web.pdf
- Montilla, L. & Torres, L. (2020). *Aprender a escribir a partir de la vida, una experiencia de aula en la Escuela Urbana Camilo Torres*. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12355>
- Muñoz, D. (2018). *Pequeños Escritores de Minicuentos*. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11121/TE-22606.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y ciudadanas*. Bogotá, Colombia.
- Montes, G. (2006). *La gran ocasión la escuela como sociedad de lectura. Plan nacional de lectura*. Ministerio de educación ciencia y tecnología. Buenos aires. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002208.pdf>
- Munita, F. (2014-septiembre). *Mediador escolar de lectura literaria*. [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona.

- Ochoa, S. Correa, M. Aragón, L. Mosquera, S. (2010). Estrategias para apoyar la escritura de textos narrativos. ISSN 0123–1294 Vol. 13 N. 1
- Prieto, D. (2017). Construirse para educar. Caminos de la educomunicación. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 135, 17-32.
- Pérez, M. (2008). Hacia una fundamentación del trabajo pedagógico y didáctico en el campo del lenguaje. Universidad Javeriana. [Archivo PDF].
- Petit, M. (2001). Lecturas: del espacio íntimo al espacio público. México: Fondo de cultura económica.
- PEI. Proyecto Educativo Institucional. (2012). Colegio Ciudadela Educativa de Bosa IED. file:///C:/Users/User/Downloads/CAP%2006%20-PROYECTOS%20PEDAGOGICOS%20-%20GESTION%20ACADEMICA%20(1).pdf
- Ramos, J. (2009). Enseñar a escribir con sentido. Aula de innovación educativa N. 185. PP. 55 – 63.
- Restrepo, B. (2004) La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico Educación y Educadores, núm. 7, 2004, pp. 45-55 Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia.
- Reyes, Y. (2005). *La lectura en la primera infancia*. [Archivo PDF]. http://funsepa.net/guatemala/docs/lectura_primera_infancia.pdf
- Reyes, Y. (2007). *La Casa imaginaria*. Lectura y literatura en primera infancia. Editorial Norma.
- Reyes, Y. (2016). La poética de la infancia. Colombia, Editorial Luna Libros.
- Rodríguez, D. (2022). Estrategia pedagógica para el acercamiento a la lengua escrita en niños de jardín a partir de las actividades rectoras. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17660>

- Rodríguez, M. (2012). Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia. 971-958-8782-07-2 P. 13-43.
https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/taller_una_e_strategia_para_aprender_ensenar_e_investigar_0.pdf
- Robledo, B. (2017). El mediador de lectura la formación del lector integral. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ibbychile.cl/ibby/wp-content/uploads/2017/11/El_Mediador_de_lectura_web.pdf
- Rojas, S., et al. (2021). Acerca de la formación de maestros mediadores de lectura y los procesos de valoración y selección de obra con perspectiva infantil. Ponencia presentada en la semana de la investigación 2021. Centro de investigación de investigación de la Universidad Pedagógica CIUP. Bogotá, Colombia.
- Rojas, S. (2017). La mediación de la lectura: algunas consideraciones teóricas. (pp. 59-79). http://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI_UNAM/CL66
- Santiago, G. (2006). *Filosofía, niños, escuela: trabajar por un encuentro intenso*. Buenos Aires: Paidós.
- Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Grao. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>
- Teberosky, A. (1982). Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. Siglo XXI Editores. México. D. F.
- Villegas, Robles. (1996) Escuela y lengua escrita. Mesa Redonda. Editorial Magisterio.
- Vygotski, L. (2000). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. España: Crítica. <http://www.objetos.unam.mx/literatura/borrador/pdf/narracion.pdf>

9. Anexos

9.1 Anexo 1. Desarrollo del taller 1. Ficha descriptiva

La sesión consistió en la lectura del cuento “Las pinturas de Willy” de Antony Brown y luego se creó nuestra propia galería de arte con una pregunta que surgió por las maestras en formación, acerca de ¿cómo se logró darle otro final al libro, que pinturas podrían aparecer allí? esto dio paso a que el interés por la producción de los niños y niñas fuera esencial.

En la lectura del cuento se destacó la atención de los niños y niñas y su capacidad de escucha ante la lectura de la historia. Lo interesante de este cuento es que cada pintura tenía elementos particulares en sus imágenes, eran ese tipo de aspectos que los niños y niñas pudieron notar, algunas las relacionaron con aspectos de su cotidianidad como la pintura del baño o del paseo del perro, se extrañaban cuando veían cosas raras como los peces de banano o el paseo de humanos y la cobija de banano. Salieron recuerdos y momentos de su contexto, historia de sus mascotas o de las salidas al parque.

Llamó mucho la atención la forma en que los niños y niñas intentaban acercarse y tocar el cuento, porque se siente la emoción de ellos por el momento y cuando un niño encontró algo raro, los demás empezaban a buscar y encontraban otras cosas.

La lectura en voz alta es algo que les gusta, los emociona, es un momento especial que ellos disfrutan, porque les posibilita varias cosas, entre ellas, escuchar al maestro que juega con la voz y los gestos, esto además ayuda a que los niños y niñas enriquezcan su pronunciación; imaginar la situación que se vive en el cuento, relacionarlo con su vida cotidiana, hacer preguntas que pueden ser respondidas de manera inmediata (diálogo); también es una forma de afecto hacia ellos, ya que reconocen la importancia y el esfuerzo implicado en la lectura.

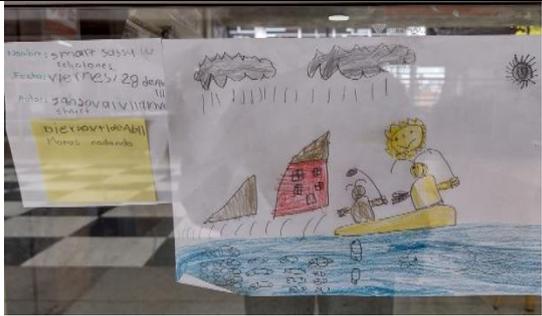
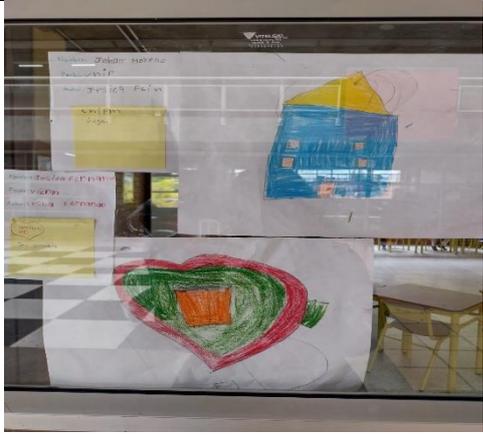
Al final del cuento como aparecen las pinturas reales en las que se inspiró Willy, se logró evaluar como Juan Esteban dio una hipótesis muy interesante sobre por qué primero aparecieron las pinturas de monos y luego la de humanos, porque antes cuando el mundo se creó todos éramos monos y ahora todos somos humanos.

Luego hicieron su propia pintura y lo que más destacó es la ficha informativa de la pintura, donde pusieron el nombre y una descripción de su pintura. En su mayoría surgieron dibujos sobre lo que les gusta hacer como jugar con sus amigos o sus primos, personajes favoritos como paw patrol o lilo el cocodrilo, dibujaron a Willy en la luna, una simulación de la pintura de la pesca, pero con otros detalles y lo mejor fue que no se les pidió algo específico, solo algo que les gustara y con lo que pudieran terminar el cuento.

Se resalta en la evaluación, la imaginación del grupo, todos participaron, incluso cuando dijeron que no sabían que hacer, lo intentaron y surgieron cosas maravillosas, a algunos se les dificultó la escritura más que a otros, pero igual lo intentaron. Las maestras en formación hicieron contrastación de lo que escribieron los niños y niñas por medio de la escritura alfabética. Se pudo evaluar que son pocos los niños que necesitan de contrastación, ya que lo hacen de forma presilábica y no se comprende lo escrito; así mismo algunos piden que se les diga cómo se escriben ciertas palabras, la mayoría escribe de tal forma que se acercan demasiado a la escritura alfabética, lo que significa que reconocen la convención formal de la escritura y esto es un insumo para el trabajo colectivo porque los niños y niñas se ayudan entre ellos.

En el último momento, se pegaron las pinturas de los niños y niñas en la ventana con el fin de que pudieran hacer un recorrido y verlas al momento de descanso o cuando pasaran por allí; efectivamente lo hicieron en el descanso y se sintieron orgullosos de sus trabajos, pero también pasó algo muy interesante, los niños y niñas de otros cursos que pasaban por ahí se

quedaron a observar y leer deteniéndose en los que más les gustaron. Los niños y niñas son todos unos artistas y el hecho de que alguien más los observará y leyerá, les ayudó a sentir más emoción y seguridad por sus trabajos.

| | |
|---|--|
|  | <p>Nombre: Felicitaciones Autor: Sharith Descripción: Monos nadando</p> |
|  | <p>Nombre: Víctor Autor: John Descripción: Un mono que le gusta leer mucho y le gusta leer un libro.</p> <p>Nombre: Juanito Autor: Valeria Descripción: Había una vez un monito llamado Juanito y fue a la luna y fue a ver lo bonita que era.</p> |
|  | <p>Nombre: Jessica Autor: Johan Moreno Descripción: Jugar</p> <p>Nombre: Jessica Fernanda Autor: Jessica Fernanda Descripción: Ser amable</p> |



9. 2 Anexo 2. Desarrollo del taller 2. Carta a un ser querido

Inicialmente se convocó a los niños a sentarse en círculo en el piso para compartir el espacio de lectura, aquí ellos reconocían que este momento no es igual al de sus asignaturas en el que deben estar sentados en la mesa y atendiendo diferentes indicaciones, sino es el espacio tranquilo, planeado y pensado para escuchar, participar y adentrarse en la historia que se les quería transmitir, ellos mostraron mucha disposición al sentarse y escuchar porque les gusta que les lean cuentos.

Luego se les mostró el objeto simbólico que dinamizaría el cuento que era un buzón y una niña preguntó ¿Qué es un buzón? Y un niño alzó la mano y dijo “es una cosa donde puedes meter cartas para los demás” esto fue muy interesante, porque la idea no es que las maestras sean las únicas que den respuestas, sino los niños también pueden aportar a sus compañeros desde los conocimientos que ya traen.

Este buzón fue muy importante porque se les dijo a los niños y niña que el objeto estaría presente en toda la sesión y llevaría en su interior la esencia de cada uno de ellos, así todos lo miraban de manera curiosa y se preguntaban entre ellos ¿para qué será? Este objeto no solo los animó por escuchar la lectura y participar de la sesión, sino generar hipótesis en que uso tendría y ellos como iban a contribuir a llenar ese buzón.

En el momento que se presentó el cuento se generó el diálogo dinamizado por preguntas. Al preguntar por la portada: ¿qué creían que trataba el texto?, se evidenció que sus

respuestas eran muy ligadas al título y decían “de letras que las van a escribir con carbón” o al ver su ilustración decían “de una niña que escribían en el piso con carbón” aquí una maestra en formación les dijo: yo creo que va ser de una bruja mala y todos en coro respondieron “nooo” y les preguntamos por qué no y dijeron “porque el título no parece que fuera hablar de eso” una niño respondió “yo creo que van aparecer muchas letras y la niña y el perro las va descubrir”

Acá se pudo evidenciar que cuando la maestra en formación provoca desde una opinión descontextualizada de lo que podría tratar el cuento, los niños se dan cuenta que ni el título ni la imagen tiene que ver con lo que dice y se arriesgan a dar una hipótesis de lo que podría suceder, quizá inicialmente no tenían muchas ideas de lo que podría suceder, pero si estaban formando unas comprensiones del comienzo del cuento.

A medida que se va leyendo el cuento este trata de como unas hermanas aprenden a leer desde unas cartas que al comienzo no podían descifrar lo que decían, cuando los niños escuchaban esto se daban cuenta que era su caso y se podían identificar con el cuento, ya que están en este proceso de decodificar las letras y se veían muy ansiosos en escuchar que iba a pasar. Las diferentes preguntas que se realizaron de predicción e inferencia generaron un diálogo activo por parte de la mayoría de los niños y niñas, ya que todos alzaban la mano para expresar sus opiniones, una pregunta que se les hizo fue:

¿Será importante saber leer? Y todos en coro dijeron que sí, individualmente algunos niños fueron participando y decían: 1 “Es importante saber leer porque cuando uno sea grande y deba ir al trabajo tiene que entender todo lo que dice el computador” 2 “Es importante para pasar las notas de las clase” 3 “Es importante para entender lo que dicen los demás” acá se puede evidenciar que aunque todos reconocen que es importante saber leer unos tienen la concepción instrumental a de la lectura, de que se lee para obtener algo, otros

si la reconocían desde el sentido comunicativo de ser entendido, pero nadie contestó que podría ser importante con fines más del gusto, interés o deseo por leer.

Respecto a las preguntas de predicción, se veía como volaba su imaginación para responder lo que podía suceder en el cuento, pero sus respuestas siempre eran contextualizadas; cuando se preguntó: ¿Qué creen que decía la última carta de Miguel Ángel? Un niño respondió: “yo creo que le va a pedir matrimonio y la va a invitar al mar, porque él está muy interesado en ella y siempre le escribe” se puede ver que tiene una hipótesis que puede ser verídica o no, pero no se sale del tema del cuento.

También se pudo ver cómo reconocían los sentimientos de los personajes y el porqué de sus actos en la pregunta de ¿Cómo creen que se sentía Gina al no poder leer las cartas? Dijeron “triste porque no puede entender lo que le dice Miguel Ángel eso es muy feo no saber”

En definitiva, las preguntas fomentaban el diálogo, en el que los estudiantes fueran activos en la participación. Se pudo evidenciar que las preguntas los movilizaban a la comprensión del texto, desde sus diversas interpretaciones, opiniones y experiencias. Por otro lado, en el momento que debían hacer la carta se emocionaron, ya que no debían escribir de un tema académico o para obtener una nota como siempre están acostumbrados, sino en este caso iban a escribir desde lo que cada uno le querían expresar a una persona importante para ellos, desde sus propios sentires y vivencias con otro, era una producción propia que daría lugar para ser escuchados.

Sin embargo, en el momento que ya iban a escribir decían que no sabían escribir y preguntaban cómo se escribían las palabras; pero nuestro enfoque no es que escriban alfabéticamente de manera “correcta” sino es que se expresen desde sus saberes y escriban con un significado y sentido para ellos, así que les decíamos que como ellos sabían o

imaginaban, que no les íbamos a calificar sus letras, sino que queríamos que se expresaran, para ellos esto era un poco raro, pero lo hacían sin ninguna obligación.

En el momento de hacer la contrastación se puede evidenciar, que están en su mayoría en el nivel silábico-alfabético y algunos en nivel silábico, unos escribían de corrido por las líneas y otros escribían fragmentos cortos en forma de lista. Se podía evidenciar que los niños que menos escribían, al momento de compartir que querían decir, en su oralidad expresaban muchas cosas, que quizás se quedaban cortas en lo escrito.

También se pueden reconocer esas estrechas relaciones afectivas con los papás y los amigos, porque la mayoría les escribieron a ellos, a quienes les daban las gracias por algo en especial, expresaban su amor, los invitaban hacer cosas y escribían momentos importantes que han pasado. En cada carta se evidenció el sello personal de cada niño y la manera en que cada uno busca expresar su cariño, desde su sentir.

Cuando los niños escriben desde su vida se vuelve más rico el proceso, ya que, al no ser temas ajenos para ellos, se interesan por escribir y no se vuelve una práctica tediosa o impuesta, cuando escriben de ellos o alguien, esto los motiva y tienen la disposición por comunicarse, por ser leídos y hacerse entender.

Finalmente, se colocó el buzón al frente en una mesa y se les dijo a los niños y niñas que al acabar iban a depositar sus cartas ahí, los niños se alegraron mucho y todos querían acabar para llevarla al buzón, esto le dio un sentido a la actividad porque reconocía la importancia del contenido que había hecho cada uno.

ola mamita.
 fecha VIERNES 05 MAY
Siempre he querido aerte una
carta gracias por ayudarme
y por acompañarme te quiero
de sierte que llote amo
Siempre te ayudare te amo
 Despedida
Salome
 firma

Viernes 05 mayo
Hola mamita.
Yo siempre he querido hacerte una carta,
gracias por ayudarme y por acompañarme. Te
quiero decir que yo te amo.
Siempre te ayudare te amo.
Salomé

Hola Dilan
 fecha viernes 5 de 2023
llan como estas como te va la vida
estas bien amisi i ati te va bien
tequi eta como amigos para
Siempre siqui etes mejor amigo
 chaba
 Despedida
BRAYAN
 firma

Viernes 05 mayo 2023
Hola Dilan
Dilan ¿cómo estas, como te va la vida, estas
bien? A mi si, a ti te va bien, te quiero como
amigos para siempre si quieres mejor amigo.
Chao.
Brayan

Hola mamá
 fecha VIERNES 05 mayo
mamá mitede mamu
mamá de pata pata
te quiero
pata pata pata pata
no tienes mucha plata.
pata pata pata pata te
que no quiero que gastes la plata
 Despedida
miguel
 firma

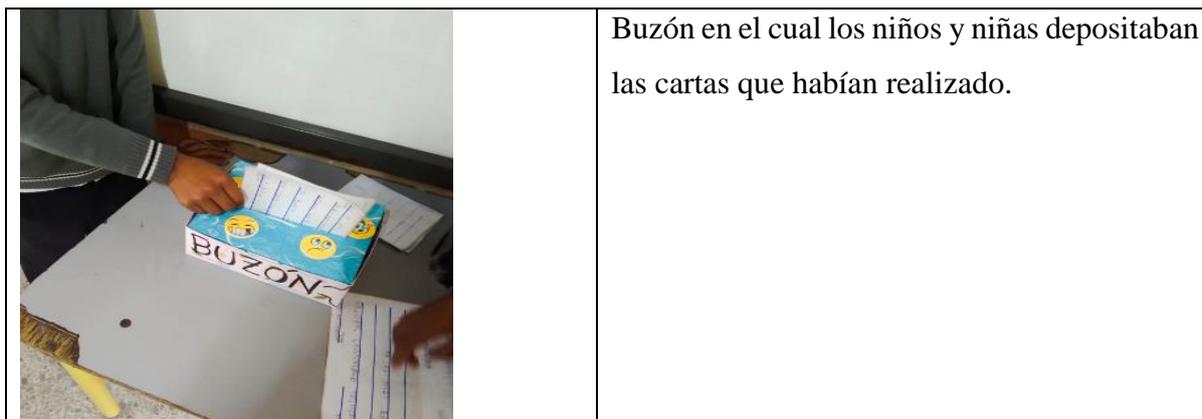
Viernes 05 de mayo
Hola, mamá
Mamá te amo mucho, mamá te quiero, no
tienes mucha plata, no quiero que gastes la
plata.
Miguel

Te quiero padre
 fecha 5 de mayo 2023
Hola mi tierno papa te quiero entregar
esta carta te quiero mucho papita
cuando no tenga clase pade mas ir a
cinemark lo te quiero bihiendo con tío
y con felipe chao mi lindo papita te amo
 Despedida
Luis Santiago
 firma

05 de mayo 2023
Te quiero padre
Hola mi tierno papa, te quiero entregar esta
carta, te quiero mucho papito, cuando no
tenga clase podemos ir a Cinemark, yo te
quiero viviendo conmigo y con Felipe.
Chao mi lindo papito te amo.
Luis Santiago.

ola
 fecha 05 de mayo
quei eras la mejor amiga
que podría desear des julio 20
tufite mi mejor amiga
eres mi amiga es psig
 chao
 Despedida
valery Lasso
 firma

05 de mayo 2023
Hola
Maela eres la mejor amiga que podría desear,
desde que llegue fuiste mi mejor amiga, eres
mi amiga especial.
Chao.
Valery Lasso



9.3 Anexo 3. Desarrollo del taller 3. Ficha descriptiva

La biblioteca es un lugar que los niños y niñas disfrutaban visitar, ya tienen claro cuáles son las normas básicas de respeto de este lugar, entonces el recorrido fue más sencillo esta vez. Primero se dejó claro que íbamos a leer un cuento en específico por lo tanto no se podían tomar los libros al azar, debíamos organizarnos de tal manera que pudiéramos ver al frente, el espacio no fue muy adecuado para realizar esta acción por las mesas, así que quedaron dos grupos en dos mesas y el resto alrededor, el espacio de participación también es muy importante al momento de leer y escribir debe ser un espacio amplio que permita una buena lectura para tener visión de todo el grupo y a su vez permita a los niños y niñas tener acceso visual al cuento.

Al momento de empezar a leer, al evaluar el momento, se preguntó de qué creían que trataba el cuento y ellos respondieron de las cosas que le gustan al mono, así que se preguntó: ¿Qué cosas no les gustan? Inmediatamente empezaron a alzar la mano y dar su punto de vista, se tuvo que recordar que no se podía gritar así que se hicieron varias pausas, sin embargo, todos coincidieron en que no les gustaba pelear con los amigos y que les pegaran. Esa pregunta abrió la puerta para hablar de las cosas que nos hacían felices porque nos gustaban y las cuales encontraríamos en el cuento.

Nos dimos cuenta que cada una de las cosas que le gustan al protagonista también son del interés de los niños y niñas, entonces se empezó a hablar sobre esos recuerdos y momentos que tenían cuando pintaban y no solo sobre la acción sino sobre el contenido de la acción, al protagonista le gustaba pintar y cada uno de los niños y niñas hablaban en el grupo sobre lo que les gustaba pintar, surgieron aspectos como la comida favorita, los momentos en que aprendieron a montar triciclo y que ya eran muy grandes entonces pasaban al segundo nivel que era la bicicleta, su momento favorito eran los juguetes porque podían compartir con sus amigos y su familia, sus disfraces favoritos, de que personajes se querían disfrazar, hubiera sido interesante hablar del porqué querían dicho personaje, pero el tiempo no ameritaba. Lo anterior fue un recurso para evaluar el diálogo que se presenta en el grupo y la participación de los niños y las niñas.

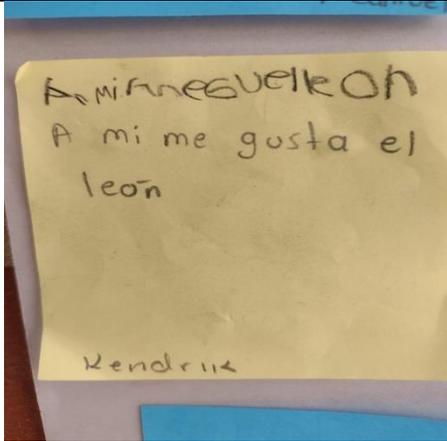
Cuando se llegó a la página de subirse a los árboles, algunos niños contaron historias de sus pueblos y cuando salían al parque porque ellos también se subían a los árboles, la pelota fue un fuerte referente de los niños, incluso hablaron de cuando sus papás les compraron los balones, hablaron del juego de las escondidas y cuando lo hacen en el descanso con sus amigos, solo un par de niños hablaron de las piruetas porque sabían hacer la media luna y se paraban de manos, se habló de las vacaciones porque alguien había ido al mar y como el protagonista hacía castillos de arena, pero la mayoría no ha ido a la playa, entonces Samuel dijo que habían areneros en algunos parques y que ahí también podían construir castillos, entonces los demás niños empezaron a participar, en la página del pastel se preguntó sobre el sabor y algunos niños dijeron que de banano porque era una mono y había una banano en la imagen, otros dijeron que de chocolate por los puntos negros que habían en el platón, otros dijeron de fresa y mencionaron otras frutas porque eran de su sabor favorito.

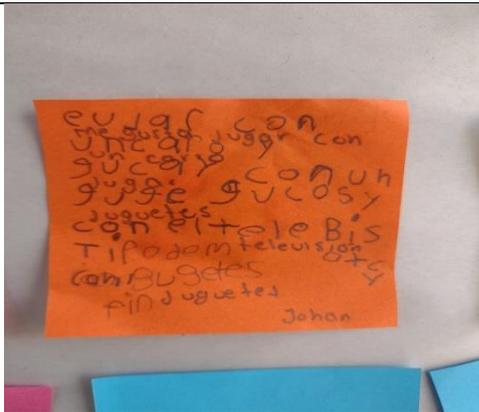
Se habló de los programas favoritos, nuevamente hubiera sido interesante contar con más tiempo para seguir dialogando sobre el porqué les gustaba dichos programas, la imagen

de la fiesta de cumpleaños fue la que más gustó porque resaltaban la importancia y el gusto de compartir con los amigos, de jugar con ellos, de ir a sus cumpleaños y de la afectividad en el salón, en la imagen de los cuentos antes de dormir, se preguntó si les leían en sus casas y la mayoría respondió que no, así que se les recordó que en el colegio también podían leer y que se brindaría ese espacio de lectura para que ellos lo puedan aprovechar y para la imagen de soñar, algunos dijeron que también querían volar como el protagonista y empezaron a surgir que soñaban con ser súper héroes, con tener poderes y demás.

El diálogo fue importante porque dio la entrada a la escritura de la nota, ya que se iba a consignar ahí todo lo que nos gustaba, las que más resaltaron fueron los juguetes, ya que era lo que más los hacía felices y compartir con los amigos, algunos niños y niñas escribieron sobre los animales que más les gustaban y se les facilitaba porque ya sabían cómo se escribía alfabéticamente, escribieron sobre los colores que les gustaba, sobre el helado, algunos hablaron sobre el cariño a los padres y sobre videojuegos.

Se quiere resaltar dos casos, primero se evaluó el proceso de Johan que es uno de los niños que se esconden en la frase: “Yo no sé escribir” pues esta vez no dijo nada, simplemente lo intentó, escribió como él supo para luego hacer contrastación, esto llevó a pensar en el valor que tiene para los niños y niñas escribir desde aquello que más llama su atención y el sentido que tiene para ellos poderlo dialogar. El segundo caso que se evaluó fue el de Kendrik que a pesar de tener un manejo del espacio enorme para escribir y de que muchas veces no siente interés por participar en clase, sabe escribir alfabéticamente muy bien y en esta ocasión también participó de una forma muy activa, lo cual llevó a reflexionar sobre cómo la lectura se convierte en una mediadora para escribir, en la medida en que se acerca a la cotidianidad e intereses de los niños y niñas, en este caso las cosas que les gustan, porque es un tema que ellos pueden hablar con naturalidad, es algo que conocen y de lo que saben, esto los anima a poder producir y expresarse.

| | |
|---|--|
|  | <p>A mí me gusta el león.</p> <p>Kendrik</p> |
|---|--|

| | |
|--|---|
|  | <p>Me gusta jugar con un carro, jugar con juguetes y televisión.</p> <p>Johan</p> |
|--|---|



9.4 Anexo 4. Desarrollo del taller 4. Tarjeta

La sesión inició con el momento de lectura y la organización de la misma, es interesante observar cómo poco a poco los niños y las niñas van adoptando el ritual de organizarse en círculo o en media luna en el piso para tener un momento particular en el día a día de clase, es decir que el grupo se encuentra en total disposición física para escuchar la lectura, de forma que el espacio invita a la calma y a la escucha.

Cuando se empieza la lectura se les pidió especial atención en las imágenes de la mamá del cuento, ya que tenía una particularidad y es que en cada página se visualizaba una parte del vestido, pero no se les contó esta parte, solo se les pidió más atención ya que al final se descubrió un secreto de la madre, esto fue un buen motivo para captar la atención de los niños y niñas, puesto que se mostraron bastantes dispuestos a escuchar, a lo largo de la lectura explicaban con emoción lo que veían en la imagen, ya no levantaban la mano sino que hablaban de una vez porque se sentían contentos de poder tener una respuesta afirmativa a pesar de que en ningún momento se planteó una pregunta, este evento nos hizo evaluar un par de cosas.

La primera, que es importante escuchar a los niños y niñas, dejarlos que se expresen verbalmente ya que esta es su arma principal, claro que es importante tener un momento de silencio y de escucha al momento de la lectura guiada, pero la palabra de los niños y niñas da entrada para que otras cosas dentro del diálogo vayan surgiendo y el taller sea mucho más enriquecido. Y la segunda que esto ayuda mucho a la confianza en sí mismos lo que les permite seguir participando no solo en los talleres sino en las demás clases.

Se entiende que es importante mantener un control del tiempo, siendo este limitado en las sesiones de los talleres, pero cada detalle importa porque abre un camino que se puede seguir y que es mucho más significativo para los niños y niñas, por ello se considera que el espacio de la lectura debería ser un momento de tranquilidad, que vaya sin afanes y que

recoja todo lo que los niños y niñas tengan por decir, en ocasiones se debe cortar la palabra en la lectura para poder tener el tiempo justo del momento de la producción, pero son dinámicas que se deben ir fortaleciendo en el transcurso del proyecto y que también podrían ser útiles en las demás clases.

Cuando terminó la lectura se hizo la pregunta: “¿Qué vieron de especial en las imágenes?” la pista era que se repetía en todas ellas y que estaba en la portada, los niños empezaron a responder cosas como: “la mamá estaba en todas”, “habían juguetes”, “yo tengo un jarrón en mi casa”, “mi súper héroe favorito es...” “yo también le ayudo a mi mamá a cargar cosas en la casa” y al final solo uno respondió que había flores en todas las imágenes, a lo que se preguntó: ¿Dónde estaban las flores por primera vez? Y el mismo niño respondió que en el vestido de la madre, esta respuesta nos dio entrada para reflexionar sobre la importancia que tiene nuestra madre para nosotros y sobre lo que hacemos por ellas.

Entramos en un corto diálogo de reflexión y hablamos sobre la importancia de cuidar a nuestras mamás, los niños y niñas hablaron sobre esas cosas que hacían en sus casa como: llevar la basura, tender la cama, barrer, limpiar el cuarto, recoger los juguetes, hacer las tareas, portarse bien, pero además surgió el comentario de que no solo debemos ayudar a nuestras mamás sino a nuestros papás, a nuestros abuelos, a nuestros maestros, los que nos hizo pensar que los niños y niñas hacían referencia a quienes cuidan de ellos, por esto rescatamos la importancia de permitir que se expresen verbalmente, porque de un solo cuento, pueden salir gran variedad de argumentos que ellos mismos reflexionan y comparten sin necesidad de insistir.

Para el momento de la producción escrita, llevamos unas tarjetas en forma de florero para que los niños y niñas realizaran sus frases, la explicación que se dio es que pensáramos que podíamos escribir distinto a las frases que comúnmente ponemos en las cartas a nuestras

madres, les pedimos que recordaran el cuento y que podíamos pensar en frases como: “Mi mamá es tan especial como un súper héroe”, uno de los niños dijo: “Es tan bonita como una flor” y otro dijo: “tan hermosa como una mariposa” y poco a poco fueron entendiendo la idea, aunque hubieron algunos que escribían “Mamá te amo mucho”, intentamos que pensarán en otras posibilidades, entonces les pedíamos que pensarán en algo bonito o algo que les gustara de su mamá, salieron respuestas como los ojos, los abrazos, los cuidados y empezaron a surgir frases como: “Tan suave como un peluche”, “Sus ojos son como un arcoíris”, “Es tan fuerte y me gustan sus abrazos”, “Tan dulce como un ángel” y terminaban complementando con dibujos y palabras de cariño.

Esto ha llevado a evaluar la participación, en el sentido que todo lo que escriben los niños y las niñas es importante, es decir que pretendíamos cambiar las frases que siempre escriben en las cartas porque es algo que siempre escriben los niños y las niñas, ya que es algo que ya saben transcribir al hacerlo varias veces, pero incluso eso tiene gran significado para ellos porque es lo que sienten por sus mamás, por ello no debemos cohibirlo por completo, en cambio podemos impulsar o motivar a los niños y niñas a que escriban otras cosas, que mejoren su proceso escritural y sentimos que este es un gran paso, a pesar de ser una frase corta, pudieron llevar sus ideas a otro nivel y confiar en que lo que estaban escribiendo es igual de válido, también tiene gran significado.

Nos llama la atención la escritura de Sharith, ya que en clases ella no suele participar, al momento de copiar del tablero se demora demasiado lo que hace que siempre sea la última en terminar, sus intervenciones orales son más que todo para repetir lo que otro compañero ha dicho, pero en esta sesión nos encontramos con que quería escribir algo más que una frase, cuando estábamos trabajando con ella porque siempre se toma su tiempo para trabajar debido a que se distrae con facilidad y construimos la frase con ella, logramos la siguiente: “Mi mamá es tan suave como mi peluche” porque antes ya había escuchado esa frase, cuando nos

entregó la tarjeta para revisarla nos dimos cuenta que escribió otra frase y mucho más larga: “Mi mamá es suave como un perrito y me gusta como si fuera una almohada. Mamá eres la mejor mamá”.

Se evaluó el trabajo de Sharith, porque fue bastante impresionante ya que estábamos acostumbradas a otros resultados por parte de ella, pero gracias al trabajo motivador que llevamos las maestras en formación y el acompañamiento que realizamos con los niños y niñas, el permitirles expresarse libremente, las ideas que salen de todos los compañeros, Sharith ha logrado avanzar un poco en su proceso, ha llegado a tener más confianza en ella misma y en lo que hace, lo que le permite ir alejándose de su zona de confort al decir que no sabe escribir y se esfuerza por producir otras cosas.

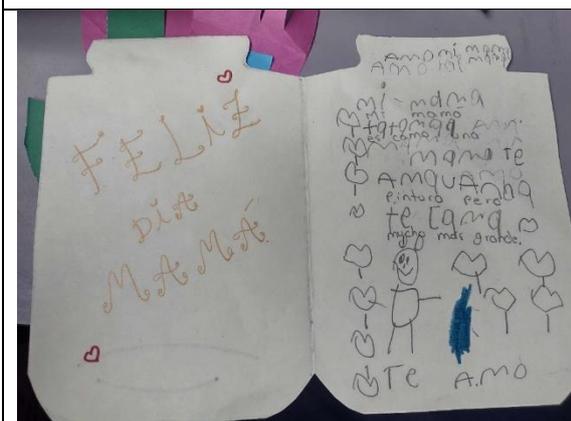
| | |
|--|--|
| | <p>Mi mamá tiene los ojos como un ángel.</p> |
| | <p>Mi mamá es bonita como un arcoíris.</p> |



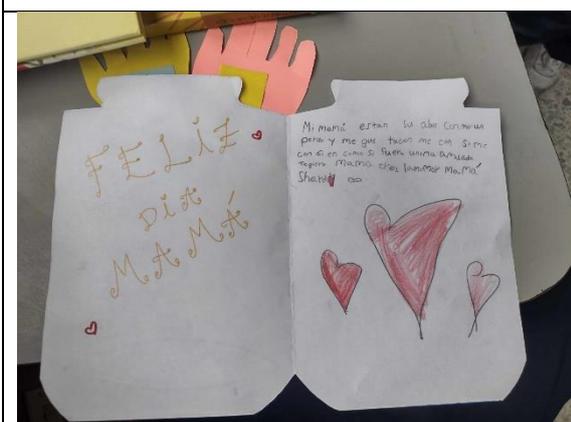
Mamá te amo con todo mi corazón, eres tan suave como un peluche.



Mi mamá tiene los ojos como un ángel.



Mi mamá es como una pintura, pero mucho más grande.



Mi mamá es tan suave como un perrito y me gusta cómo me consiente como si fuera una amada. Te quiero mamá, eres la mejor mamá.

9.5 Anexo 5. Desarrollo del taller 5. Friso

En el momento inicial se realizó la experiencia sensorial con los diferentes elementos propuestos y se les pregunto a los niños ¿Qué sentidos usaron? Y respondían “oler, tocar, probar y escuchar” Luego se preguntó, ¿Cuándo olían, escuchaban o palpaban los elementos trajeron recuerdos a su mente o pensaban en alguien? En muchas participaciones mencionaban a la familia, porque pensaban en momentos felices con sus papás, abuelos, hermanos y amigos también decían que se acordaban cuando iban al parque o estaban al aire libre.

Otra pregunta fue ¿Cómo se sintieron con la experiencia? Algunos respondieron “Me siento asustado porque no sabía que iba a pasar, pero después me gustó”

“Tenía miedo porque tenía los ojos cerrados”

“Fue una experiencia chévere” “me sentí feliz” “me gustó todo lo que nos iban pasando” “nunca me habían hecho esto”

En estas participaciones se puede evidenciar como para los niños su contexto familiar es muy importante, por ende, esta experiencia hizo que recordaran sus seres queridos y momentos que viven con ellos y les producen felicidad. Además, en el segundo momento de preguntas los niños identifican sus emociones de angustia y temor por estar en este espacio con los ojos cerrados sin saber que podía suceder, aunque luego reconocen que se convirtió en una experiencia agradable y para otros, en definitiva, la disfrutaron desde el comienzo y los alegró.

Luego de estas preguntas se hizo una relacionada directamente con el cuento ¿será que hay otros sentidos? Ellos respondieron que no, así que se mostró el cuento y se preguntó ¿Saben que es el sexto sentido? Y ellos volvían a repetir “los sentidos de oler y escuchar” a lo que se respondió que esos ya los habíamos abordado, de nuevo se volvió a preguntar ¿será

que no hay otro diferente? Y un niño respondió ‘‘Es cuando uno puede sentir algo’’ así que se empezó a leer el cuento.

En el cuento, en algunos momentos la autora hace preguntas en su propia historia y se podía ver como los niños las respondían sin preguntarles de manera directa, es decir en el inicio del cuento cuando el personaje principal menciona que hay cosas que le cuesta explicar y le pregunta al lector ¿a ti te ocurre lo mismo? los niños se empezaron a relacionar con el texto y decían ‘‘si a mí me pasa’’ ‘‘si, no es fácil explicar todo’’ esto fue interesante porque también respondían las preguntas del cuento como creando una conexión con él.

Luego se preguntó ¿Se explica solo con palabras todo lo que se siente o hay otra manera? Y ellos respondían ‘‘si, con gestos’’ ‘‘con señas’’ ‘‘con el cuerpo’’ También el texto pregunta ¿qué pasaría si no existiera ningún sentido? A lo que muchos respondieron ‘‘nos morimos’’ ‘‘no existiríamos’’ ‘‘se acabaría la tierra’’ luego el texto propone tapar los ojos, la nariz, la boca y los niños hacen el ejercicio y yo les pregunto ¿siguen sintiendo? Y ellos dijeron ‘‘siento el exterior’’ ‘‘siento a los demás’’ ‘‘me siento viva’’ ‘‘si podemos vivir’’

Finalmente se preguntó ¿Será que cuando vemos las expresiones de las personas podemos saber cómo se sienten? Ellos respondieron ‘‘si cuando lloran es porque están tristes’’ ‘‘cuando se ríen es porque están felices’’ ‘‘cuando mi mamá me lleva al parque siento que está feliz’’ ‘‘cuando mi hermano lo regañan esta triste’’

Para pasar al otro momento se realizó una breve reflexión de lo que era la empatía y de cómo podemos sentir por los otros así no nos expresen lo que sienten con palabras, aquí ellos comentaban que ‘‘el sexto sentido era entender a los otros’’ que también es ‘‘cuando sentimos felicidad o tristeza’’ y que ‘‘con el sexto sentido podemos sentir muchas cosas’’.

A medida que se leía el cuento, se hacían preguntas, se dialogaba con ellos, participaban y hacían los ejercicios que proponía el cuento, iban teniendo otras

comprensiones acerca de los sentimientos y con sus participaciones finales se evidenciaba cómo para ellos ya los sentidos no eran los únicos que nos permitían sentir, sino habían otras maneras y que también podemos comprender las emociones de los otros, esto fue muy interesante porque movilizó su pensamiento, debido a que los saberes previos y experiencias que tenían fueron indispensables para construir esos nuevos saberes y significados, no sólo por la comprensión del texto, sino para su vida propia.

En el siguiente momento, se les explicó que en el formato de folleto en cada cara iban a escribir cómo sabían cuando una persona estaba feliz, triste y enojada y debajo escribían como ellos se sentían al respecto, para ello se planeó el texto desde preguntas para que se guiaran como; ¿a quién le van a escribir? ¿a un integrante de la familia o los amigos? ¿Qué momento recuerdo? ¿Qué vi que me hizo saber que esa persona sentía esa emoción? Después de la explicación fue interesante que ya no manifestaban no saber escribir y esperar que alguien les escribiera, sino que todos se fueron a sus puestos de manera tranquila y se colocaron a escribir sin decir nada.

Se evidenció que en la producción escritural fue un gran reto para los niños y niñas, en primer lugar, porque tenían que pensar en cómo sabían cuando otra persona sentía algo y colocarse en su lugar, también es evidente que muchas ocasiones ellos escriben de su vida o de sus gustos o para comunicarle algo a alguien, pero esta vez debían escribir del otro y comprenderlo cuando manifiesta alguna emoción, sin embargo se reconoce que el cuento posibilitó que tuvieran unas comprensiones diferentes acerca de las emociones, del otro y de la empatía.

En los escritos se puede evidenciar, que pocos niños y niñas escribieron acerca de esos momentos que los colocan felices y tristes a ellos mismos, pero otros sí escribieron de alguien más y de esas manifestaciones que perciben de ellos y los hacen comprender lo que

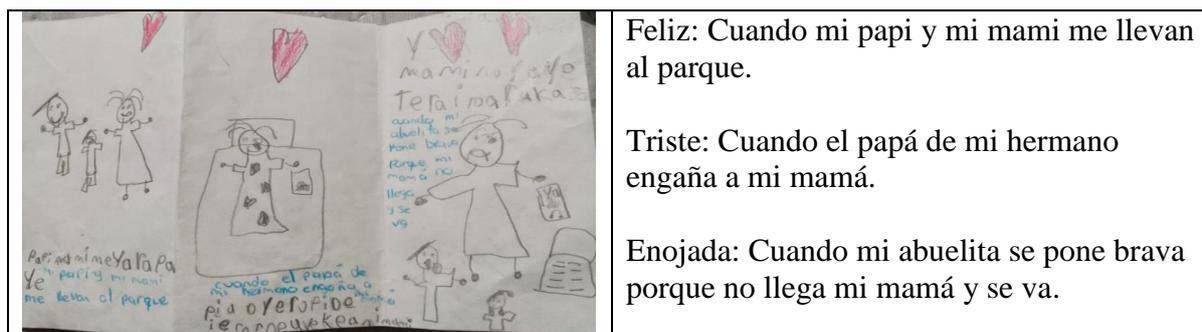
sienten e incluso escribieron de manera breve ellos como se sienten al ver esas reacciones, también se evidencia que algunos además de escribir recurren a los dibujos para explicar lo que quieren decir.

Otro aspecto importante, es que la mayoría escribe acerca de momentos con sus papás y unos pocos incluyen abuelos, hermanos, tíos y amigos, así que se evidencia como los lazos afectivos con su familia son muy importantes y los marcan de gran manera, ya que son muy sinceros al momento de expresarse, por ejemplo, al describir las tristezas y los enojos comentan problemáticas familiares que viven en casa

| | |
|--|---|
| | <p>Enojado: Cuando mi papá coge la correa.</p> <p>Triste: Cuando el profe no hace nada.</p> <p>Feliz: Cuando mi mamá está acompañada.</p> |
|--|---|

| | |
|--|---|
| | <p>Feliz: Cuando mi mamá está feliz, siento que me pongo feliz, muy alegre cuando ella me consiente.</p> <p>Triste: Mi papa pelea con mi mamá me pongo triste.</p> <p>Enojada: Cuando regañan a mi hermano.</p> |
|--|---|

| | |
|--|---|
| | <p>Feliz: Yo supe que mi mamá sin decirme que estaba feliz, yo supe que estaba feliz por su sonrisa y yo me sentí muy feliz.</p> <p>Triste: Cuando mi papá se siente mal y triste yo me pongo triste.</p> <p>Enojada: Cuando mi abuela se pone enojada yo me pongo enojada.</p> |
|--|---|



9.6 Anexo 6. Desarrollo del taller 6. Carta

La experiencia en sí misma fue un detonante, la ambientación de que todo fuera un secreto y de que era algo importante para el profesor porque era un detalle especial influyó bastante en la producción del taller.

El cuento que leímos fue bastante particular y lo pudimos notar al momento de leer porque los niños y niñas tenían expresiones en su rostro de desconcierto, tanto así que no lograron mantener el silencio y los ojos cerrados, todo el tiempo se reían de las particularidades de la historia, porque tenía aspectos de la vida real que hacíamos o que hacemos en la escuela y aspectos no tan reales, por ejemplo en la primera parte se habló de aprender a deletrear, cosa que hacemos cuando escribimos y luego cabalgar caballos, los niños dijeron, aquí no hay caballos, pero si perros que vemos en la calle.

Cuando pasamos la parte de bailar sobre el alambre, les pedimos que por favor cerraran los ojos y se imaginaran que teníamos una cuerda en el salón de pared a pared y que estábamos todos bailando ahí, fue un momento gracioso, a pesar de que la intención era solo cerrar los ojos e imaginar cada escena del libro, el hecho de poder parar un momento en cada

escena y trasportarla a nuestro salón, hizo que el momento de lectura fuera mucho más enriquecido.

Cuando nos detuvimos en el momento de imaginar y soñar momentos mágicos, se les pidió que pensarán en esas cosas bonitas que había en el colegio y en todos esos momentos donde eran felices, los niños y niñas mencionaron el juego con sus compañeros, el tiempo de descanso, poder jugar en clase, aprender con el profesor y tomar las onces. Sentimos que poco a poco nos acercábamos a la meta en la medida que relacionaba lo bueno del colegio con el profesor.

Cuando llegamos a la parte de consolar a los demás, los niños y niñas hablaron sobre esos momentos en que parientes o amigos estaban tristes y ellos les daban un abrazo o los ayudaban, uno de ellos recordó porque es importante ayudar a nuestras mamás para que no se pongan tristes y otro niño habló de como ayudamos a nuestro profesor portándose bien para que no se ponga triste.

Cuando llegó el momento de nuestra pregunta: ¿Por qué o como hace el profesor William para que el salón sea un lugar mágico?, los niños respondieron que él los ayudaba en las tareas, les enseñaba a leer y escribir, los curaba cuando se caían, les daba un abrazo cuando estaban llorando, les ayudaba a que no sacaran malas notas, porque es un buen profesor y los quiere mucho, porque ellos quieren al profesor, le pueden contar sus cosas y sus secretos y porque estaban muy felices en ese salón.

Para el momento de producción, recordamos entre todos, esas cosas maravillosas que hacían los niños y niñas en el cuento, las cosas buenas que el profesor hacía por ellos y las frases que escribimos con anterioridad en las tarjetas para las madres, pedimos esto último para que los niños utilizaran sus propios escritos como referencia de lo que podían escribir para el profesor. Efectivamente algunos niños y niñas escribieron “te quiero profe” con un

dibujo incluido, siendo esta frase importante para ellos, pedimos que la complementaran escribiendo el por qué querían tanto al profesor y por qué se sentían agradecidos con él, salieron respuestas como: porque es bueno con nosotros, porque nos ayuda y porque él nos quiere también.

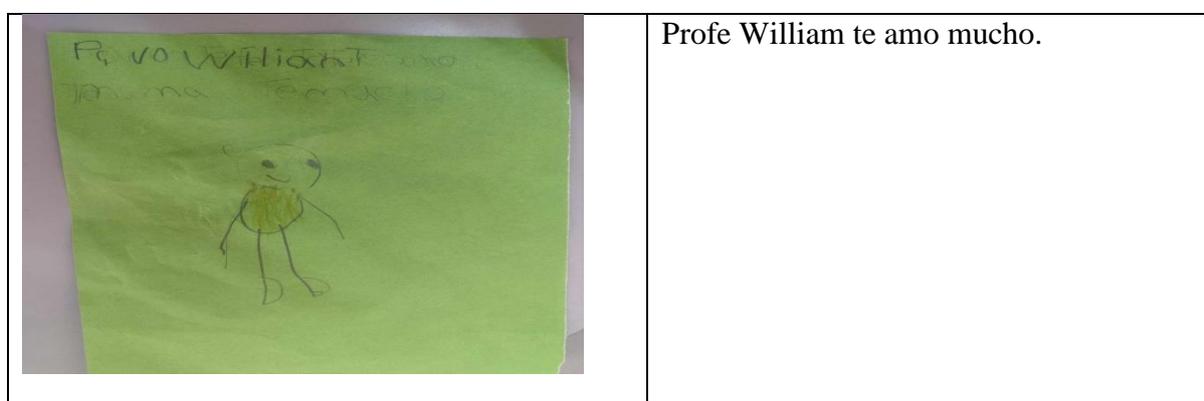
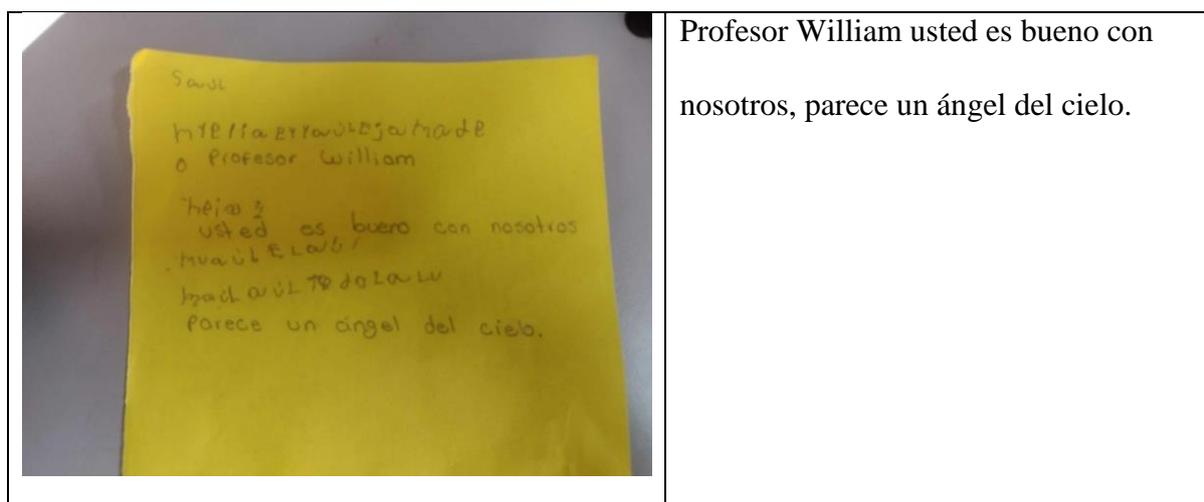
Notamos la alegría con la que estaban escribiendo, no había preocupación por el hecho de no escribir alfabéticamente, estaban más preocupados porque la sorpresa saliera perfecta, querían hacer lo mejor posible, así que constantemente pedían nuestra ayuda para saber que escribir, les respondíamos que pensarán en esas cosas bonitas que el profesor hacía por ellos, en todas las ocasiones que él fue bueno con ellos y que se guiaran.

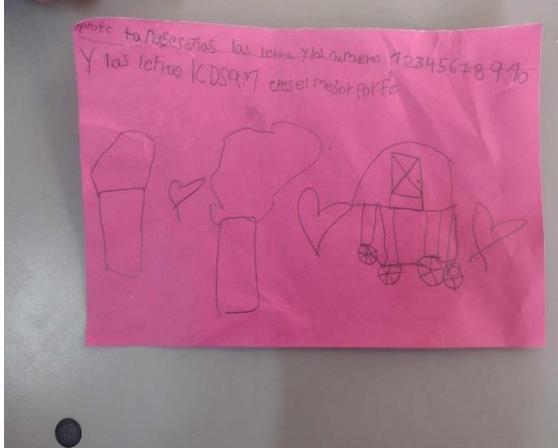
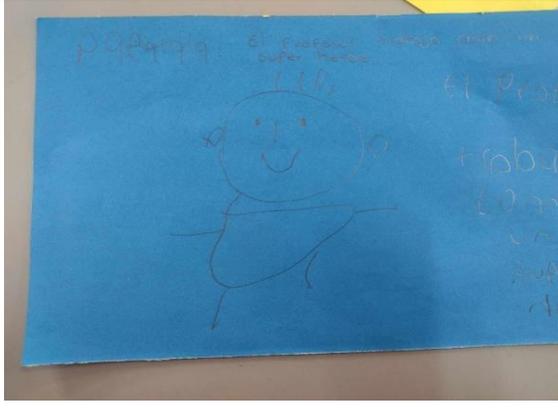
Salieron frases como: “Eres el mejor profesor del mundo”, los niños y niñas entendían que no era escribir por escribir, sino que era una carta dirigida a alguien especial, que otra persona los iba a leer, por ello su esfuerzo era mayor, porque era un regalo de ellos para el profesor.

Otras frases eran: “El profesor trabaja como un súper héroe”, “Profesor pareces una estrella” y “parece un ángel del cielo”, teniendo como referencia las tarjetas que habían hecho para sus mamás, como no sabían que podían escribir, les pedimos que recordaran las frases que escribieron en esa ocasión, les comentamos algunas que escribieron otros niños y ellos tomaron estas referencias para escribir al profesor.

Otras frases se relacionaban con el cuento como: “Eres divertido” y “Me haces feliz con este viaje de aprendizaje”, primero porque relacionábamos lo felices que eran los niños aprendiendo con los animales en el cuento y segundo porque ellos dijeron que es un viaje que hacemos con el profesor, cuando nos enseña los números y las letras y cuando preguntamos porque era divertido, nos respondieron: “porque nos hace reír en clase y es chévere ser feliz”.

Al momento de evaluar el taller se pudo dar cuenta que, cuando los niños y niñas escriben para otros, su motivo de escribir crece más, lo hemos evidenciado en las sesiones de la tarjeta a sus mamás y en esta carta para el profesor William, si bien escribir es un acto comunicativo, es importante para quien escribe y para quien lee, por ello es importante que lo expresado en la carta tenga sentido para ellos y para la persona a la que va dirigida, en este sentido cobra mayor significado que el profesor lea sus cartas y las comente, de esta manera los niños y niñas sienten que hicieron algo importante, que su esfuerzo valió la pena y que van por buen camino.



| | |
|--|---|
|  | <p>Profe tu nos enseñas las letras y los números y las letras. Eres el mejor profe.</p> |
|  | <p>El profesor William trabaja como un súper héroe.</p> |

9.7 Anexo 7. Desarrollo del taller 7. Portada

El momento de la lectura fue bastante extenso porque los niños y niñas estaban muy interesados en los detalles del cuento, se mostraron atentos y comunicativos porque cada detalle que encontraban lo relacionaban entre sí y se mostraban muy curiosos sobre cómo se transformaban los objetos de la casa en animales, uno de los niños dijo que la casa se estaba convirtiendo en un zoológico y luego empezamos a hablar de los animales que tenemos en la casa, los gatos y los perros en general fueron los protagonistas de esta corta conversación, en donde salió a relucir lo gracioso que se veían en el cuento como cuando las mascotas se esconden en la casa.

A medida que se avanzaba en la lectura hablamos sobre los gestos que hacían el niño y la niña; a manera de provocación nos atrevimos a decir (las maestras en formación) que el niño estaba feliz, inmediatamente los niños gritaron que no, que estaba triste, asustado, confundido o enojado, cuando preguntamos ¿por qué? salieron respuestas como: “Porque está solo”, “Porque está asustado”, “Porque no tiene con quien jugar”, “Porque no encuentra a su gato”, “Porque hay muchos animales en la casa” y “Porque sus juguetes se están desapareciendo”.

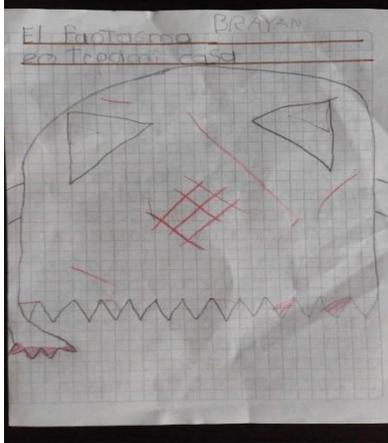
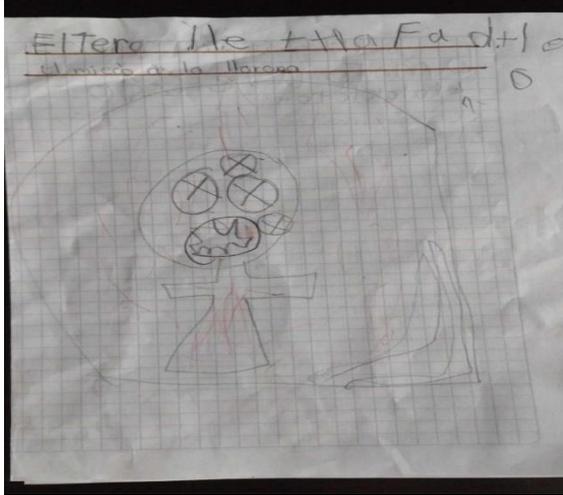
Luego llegó la respuesta a la pregunta: ¿Qué hay detrás de la puerta?, los niños dijeron que estaba el gorila, porque cuando empezó el cuento estaba en la sala, luego ya no estaba y luego apareció en la ventana, así que ya tenía que estar en la puerta; otro niño dijo que estaban los papás llegando con una sorpresa, pero en ese momento interrumpió una niña y dijo que si eran los papás pero que estaban preocupados porque las cosas de la casa ya no estaban y porque el gato se había perdido, otro niño dijo que eran los amigos que habían venido a buscarlo para jugar con la pelota; la respuesta que más nos sorprendió fue de una niña que dijo que era un hermanito, cuando le preguntamos ¿por qué? nos dijo que era porque ella tuvo un hermanito y sus papás llegaron a la casa con él en brazos, así que supuso que en el cuento los papás estaban llegando del hospital, descubrimos la respuesta y efectivamente eran los papás con un bebé.

Cuando entramos en el diálogo sobre esas cosas que nos asustaban, un niño usó de referencia la situación que vivió el protagonista del cuento, porque a veces le asustaba estar solo en la casa, luego los demás empezaron a hablar de monstruos debajo de la cama, de la oscuridad, de los payasos y los monstruos de las películas, les preguntamos qué hacían cuando estaban asustados y la mayoría respondió que buscaban el refugio de sus padres o de la persona que los estaba cuidando porque se sentían más seguros acompañados, los que

hablaron de los monstruos dijeron que tocaba matarlos con espadas y conjuros, pero la mayoría concordaron con que lo primero que hacían era llorar porque les asusta mucho.

Como esta era la primera parte de la construcción de la historia, nos enfocamos más que todo en el diálogo, así que solo alcanzamos a realizar la portada y unos pocos le pusieron nombre a su trabajo, pero lo que más resaltaba eran los monstruos y los fantasmas, a pesar de que a los niños y niñas les dan miedo las películas y todo lo que trata de monstruos, les intriga y de cierta forma llama su atención, lo que facilita querer explorar y hablar de ello, también podemos notar como hacen uso de sus referencias externas, es decir, las películas que ven, las historias que les cuentan por fuera del colegio, como la llorona, la película de terror de winny pooh, aspectos del cuento, como el cocodrilo, y la puerta.

Notamos con gran agrado que sus propios dibujos son una gran influencia al momento de escribir, en este caso la invención de un título, como sabemos les es más fácil dibujar, así que sacamos provecho de esto y pedimos que primero hicieran el dibujo de la portada, lo ideal habría sido que hablaran de sus propios miedos, pero se enfocaron en crear otras historias ajenas a ellos, lo cual nos emocionó totalmente porque es algo novedoso, claro que es importante que hablen de ellos, pero lo que más nos preocupa es que los niños y niñas logren expresarse de forma libre y sin presiones, por ende nos ajustamos a sus intereses y así logramos un excelente trabajo, lo cual funciona como insumo para evaluación de nuestro proceso formativo.

| | |
|---|--------------------------------|
|  <p>El fantasma BRAYAN entrando a mi casa</p> | El fantasma entrando a mi casa |
|  <p>El terror de la llorona BRAYAN El miedo a la llorona</p> | El miedo de la llorona. |
|  <p>El terror de la llorona BRAYAN El miedo a la llorona</p> | Fantasmas y lobos. |



9.8 Anexo 8. Desarrollo del taller 8. Descripción

En el primer momento se les indicó a los niños y niñas que se iba a realizar una telaraña con lana en la que todos participarían diciendo aspectos positivos del compañero que eligieran, al iniciar con los primeros niños se veía que algunos se quedaban callados pensando quizás por pena, nervios o porque era un ejercicio nuevo para ellos y otros pocos solo escogían de su grupo de amigos y mencionaban aspectos como “gracias por tu amistad” “eres un buen amigo” “quiero que seamos amigos” pero a medida que todos se fueron involucrando y escuchando a sus demás compañeros, se evidenció como aparecían nuevos elementos como “me gusta que no peleas cuando te hacen algo” “me gusta que eres amable y me acompañas cuando estoy solo” “me gusta que eres divertida y siempre jugamos en los descansos” “me gusta que me ayudas en cosas que no entiendo de la clase” incluso una niña le dijo a un niño “me gustaría que dejaras de pelear con todos en el salón”

De esta manera, se fue tejiendo la telaraña entre todos y al finalizar se les dijo que la dejaran en el piso con mucho cuidado y se les preguntó ¿Cómo se sintieron al escuchar cosas positivas? ante lo cual dijeron “bien, feliz porque son cosas bonitas que nos decimos” “me gustó porque me siento bien” “me gustó porque nunca decimos cosas así, siempre estamos

en otras cosas o incluso algunos se tratan feo” “es chévere porque no hacemos estas actividades en el colegio” También se preguntó ¿Qué hizo que la telaraña se formara? Y dijeron “que todos participáramos y tuviéramos el pedazo de lana” “el trabajo en equipo”

Lo anterior fue un ejercicio muy interesante, porque se generó un momento tranquilo, de escucha entre ellos y de poder comunicar aspectos positivos hacia sus compañeros y así mismo poder escucharlos. Como se mencionó en el diálogo a partir de las preguntas, el ejercicio les agradó ya que en su cotidianidad escolar no suelen participar de momentos en los que se puedan unir como grupo desde otras maneras; sin embargo, para algunos fue más complejo poder expresar lo que le decían decir algún compañero,

En el siguiente momento se les presentó el cuento Boris un compañero nuevo en la escuela y se preguntó ¿De qué creen que va a tratar el cuento? Y en varias participaciones dijeron “De un oso grande que tiene amigos” “De un oso que estudia, es amable y les dice cosas bonitas a sus amigos” “De unos animales que son amigos que se tratan bien y no pelean” esto nos llamó mucho la atención y se les preguntó ¿porque creen todo esto? Y respondieron “Porque en la actividad anterior hicimos una telaraña y nos dijimos cosas entre todos” “Porque al ver la portada todos los animales están juntos y sonriendo y puede ser parecido a lo que hicimos ya que se ve que también trata de un colegio y este oso puede ayudar a sus amigos”

Estas participaciones fueron muy interesantes, ya que la disposición del ambiente, es decir en el momento inicial cuando se realizó la telaraña permitió que al leer el cuento los niños relacionaran lo que se hizo con lo que podía tratar en el cuento y es evidente como ellos leen los momentos y se generan procesos de pensamiento en donde comprenden que las actividades están articuladas, por lo tanto, en el momento que daban sus hipótesis de lo que

podía suceder en el cuento fueron muy acertadas, ya que tenían que ver con el contenido del cuento y no estaban muy alejados del tema.

Para continuar con la descripción se fue leyendo y realizando las siguientes preguntas ¿Por qué creen que los niños gritaron al ver a Boris por primera vez? Dijeron “Por qué se ve muy grande y feroz” “por qué los animales pensaban que era diferente cómo más pequeño” “porque tiene garras, es muy alto”

¿Cómo creen que se sintió Boris cuando los ratoncitos le dijeron que era muy grande, peludo y tenebroso? “Se puso triste” “se sintió mal porque le dijeron cosas feas y él no quería asustarlos” Después se puso a llorar porque lo dejaron”

¿Creen que Boris tenía la intención de asustar a los demás? “No los quería asustar solo que es muy grande, él es así” “No, él quería hacer amigos nuevos, pero ellos pensaban mal de Boris”

¿Ustedes alguna vez se han sentido solos en el colegio como Boris? “Si, me siento solo cuando no vienen mis mejores amigos” “Si cuando peleo con mis amigas y no hablamos en el colegio”

¿Por qué Boris descubrió que estaba bien ser cómo él era? “Boris se dio cuenta que no era malo ser grande porque así ayudo a sus amigos” “Ser como era lo ayudo a espantar a las ratas malas” “Los animales se dieron cuenta que los podía ayudar por lo grande que era”

Finalmente, se conversó acerca de cuándo los niños y niñas llegaron nuevos al colegio y varios comentaban diferentes experiencias, cómo; “cuando llegué me sentí muy nerviosa no conocía a nadie” “la primera vez me sentía extraña todos me miraban y me daba pena” “Yo me sentí feliz cuando llegué, me gusta conocer nuevas cosas” “al comienzo fue feo, después hice amigas”

De acuerdo a lo sucedido anteriormente, se logró evidenciar que el cuento generó mucha participación y conexión con los niños y niñas, ya que a medida que se generaba un diálogo a partir de las preguntas, se podía ver como tenía mucha relación con el contexto del colegio y llamaba mucho su interés, debido a que la historia trata temas reales que los niños han vivido de alguna manera y se podían identificar con el personaje principal Boris, ya sea desde algunas emociones o situaciones que vivía, además de esto se colocaban en su piel y sentían empatía por la situación que estaba viviendo, ya que en algunos momentos ellos experimentaron algo similar.

De acuerdo a lo anterior, se pudo interpretar que como mediadoras de lectura se crearon las condiciones motivacionales, para que los niños y niñas tuvieran interés por escuchar, pero también por participar y promover un diálogo para hablar desde su propia vida y opiniones, viendo situaciones de este tipo con ojos más sensibles.

De igual manera, la pregunta y el diálogo que se genera es esencial para establecer vínculos con los niños, porque promueve su participación y se puede conocer sobre sus saberes previos, experiencias y acá no se ve algo individualizado, sino las respuestas se ponen en relación con los demás, acogiendo y dándole valor a cada participación porque es lo que lleva a cada uno a la construcción de significados.

En el siguiente momento, se les explicó que iban a escribir acerca de una experiencia cuando llegaron nuevos a un lugar, ya sea el colegio, el barrio u otro momento que quisieran contar, pero se les explicó que era importante planear el texto para saber que escribir, así que esto se hizo desde preguntas que lo guiarían ¿Cómo escribiría mi experiencia? ¿Qué me gustaría decir? ¿En qué lugar estaba? ¿Qué personas estaban? ¿Qué hice ese día? ¿Cómo me sentí en este nuevo lugar? ¿Cómo me trataron los demás?

Acá se les indicó, que la idea no es que escribieran una respuesta como listado a cada pregunta, sino que pudieran integrar estas para poder expresar su experiencia y el lector pudiera hacerse una idea de lo que pudieron vivir. Para ello se hizo un pequeño ejemplo con las participaciones de los niños y niñas, en el que preguntaba y ellos iban participando desde su vivencia, en el lugar comentaban que, en el colegio, en las personas que estaban los demás compañeros, en lo que hicieron decían que estudiar, en cómo se sintieron algunos decían que bien y otros que mal ya que algunos comportamientos de los demás los hacían sentir así.

Siendo así, los niños y niñas empezaron a escribir, pero en varios se repetía la situación que escribían algunas palabras y nos mostraban si les estaba quedando bien como necesitando aprobación para poder continuar con su escritura. Cuando se iba revisando de manera individual se podía evidenciar que la mayoría de los textos eran acerca de cuando llegaron nuevos al colegio, ya que puede ser su recuerdo más próximo y el que ha dejado huella porque es el momento en que empezaron su vida escolar, sin embargo, otros pocos escribían de lugares nuevos que habían conocido.

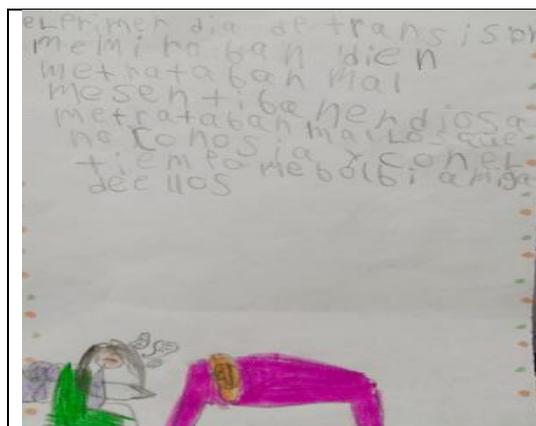
Se pudo evidenciar que planear el texto es fundamental para que los niños y niñas tengan ideas y una organización para escribir, reconociendo la razón porque se escribe y para quien se escribe, en este caso el dialogo mediado desde preguntas fue fundamental, para que los niños pensarán que iban a escribir, de igual manera los ejemplos que se hacen desde las participaciones sirven para los niños que muchas veces suelen decir que no saben que escribir.

De acuerdo a sus escritos, se puede ver que no son muy extensos o tan descriptivos, debido a que estos suelen ser más puntuales, pero expresaron elementos esenciales que se nombraron para la planeación del texto, cómo; el lugar en el que estaban, como los trataron los demás, algunas personas involucradas y lo que sintieron, acá logran reconocer que se

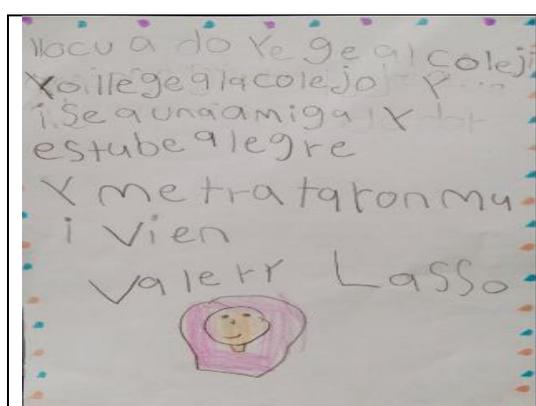
escribe desde una finalidad, en este caso es para expresar tipos de vivencias que los han marcado y se usan situaciones reales como mediación para que los niños y niñas se motiven a escribir, ya que en ocasiones mencionan que no saben y esto es una brecha muy grande que a veces no les permite expresarse más por miedo a equivocarse, pero el contar experiencias propias da apertura a una escritura más libre y sin el miedo por obtener una mala nota.

También es importante rescatar que algunos no necesitan la contrastación, debido que se entiende lo que quieren explicar, evidentemente se encuentran problemas de ortografías o no se separan las palabras, pero ya hay un nivel más alto de reconocimiento de todas las palabras. En otros casos si es necesaria la contrastación, este momento es importante, porque se evidencia como algunos intentan leer sus grafías y lo que escriben tiene un sentido para ellos y es lo que expresan de manera oral, pero para otros sin necesidad de leer saben lo que escribieron y solo cuentan su relato, incluso se extienden para aclarar aspectos de lo que plasmaron, ya que quizás se dan cuenta en el momento que faltó algo escrito y lo dicen desde su voz.

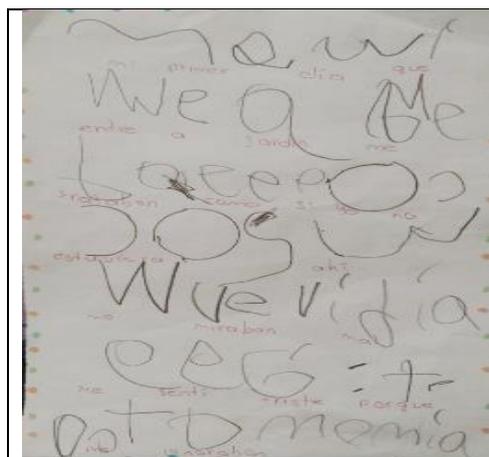
Finalmente, se puede reconocer que este ejercicio de producción escritural permitió a los niños y niñas poder expresarse acerca de momentos importantes en su vida y esto se posibilitó desde la sensibilización inicial del tejido y del cuento, teniendo toda una interconexión de actividades que promovieron la planeación, la escritura y la revisión por parte de las maestras en formación, esta se hace individual con cada niño, dándole valor a sus escritos, promoviendo ideas que puedan reforzar lo que escriben y entablar un dialogo de lo que expresaron y porque lo expresaron.



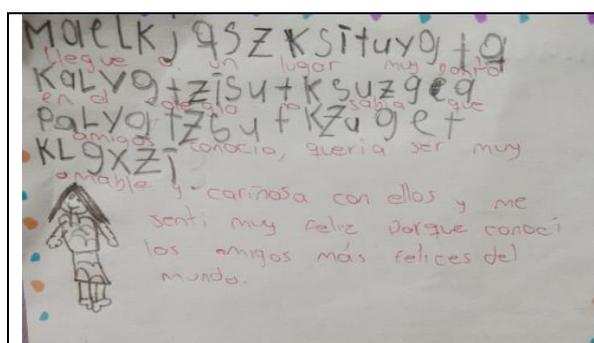
En el primer día de transición me miraban bien, me trataban mal, me sentía nerviosa, me trataban mal los que no conocía y con el tiempo me volví amiga de ellos.



Yo cuando llegué al colegio hice una amiga y estuve alegre y me trataron muy bien.



Mi primer día que entré a jardín me trataron como si yo no estuviera ahí y me miraban mal, me sentí triste porque ignoraban.



Llegué a un lugar muy bonito en el colegio, no sabía que amigos conocería, quería ser muy amable y cariñosa con ellos y me sentí muy feliz porque conocí los amigos más felices del mundo.

9.9 Anexo 9. Desarrollo del taller 9. Cuento

En el momento inicial cuando se les dio a los niños y niñas la silueta de hojas de árbol fue muy importante para ellos, ya que se les preguntaba sobre sus seres queridos más importantes y por qué lo eran y eso los animó a participar de manera activa, ya que todos alzaban la mano al tiempo y solo querían que se les diera la palabra de manera rápida para contarle a los demás una parte importante en su vida, también se mostraban emocionados cuando cada uno iba a pegar su hoja en el tronco. Respecto a lo que escribían, la mayoría colocaba a sus papás, sus hermanos y mascotas, resaltando su amor, su cariño, los cuidados y los juegos.

Esta parte fue importante, ya que se dispuso el ambiente para situar a los niños y niñas en un momento afectivo, en el que trajeran al salón los integrantes de su familia desde el cariño, desde el evocar momentos importantes que han vivido juntos y esto los disponía a entrar en un momento más tranquilo.

Luego, llegó el momento del cuento, el cual se mostró la portada del ‘‘El Túnel’’ de Anthony Browne y se inició con preguntas ¿De qué creen que trata el texto? Y varios participaron ‘‘De una niña que entra por un túnel’’ ‘‘De una niña que entra a un túnel y se teletransporta y llega a un lugar mágico’’ ‘‘En la imagen se ve una niña en un túnel y un libro abierto puede pasar que cuando pasa el túnel el libro ya está cerrado’’ ‘‘De un lugar donde hay muchos leones y animales’’ ‘‘De una niña que le pasan muchas cosas en el túnel y sale diferente’’

¿Por qué creen que los hermanos peleaban todo el tiempo? “Porque eran muy diferentes y no se parecían” “porque uno quiere hacer una cosa y el otro otra y no se entienden” “si se parecen en la cara, pero no les gusta hacer las mismas cosas”

¿Qué creen que hay al otro lado del túnel? “Puede haber animales grandes como leones y cocodrilos” “puede haber brujas y fantasmas” “puede estar una persona mala”

¿Qué creen que le pasó al hermano? “Que un malo lo capturó y lo tiene encerrado” “se murió porque no llegó rápido” “se encontró unos amigos y se quedó jugando”

¿Qué será la figura de piedra que encontró la hermana? “En este momento la mayoría grita en coro ‘es el hermano’ y se pregunta ¿cómo saben? ‘porque se ve el cuerpo del hermano, pero tiene otro color’”

¿Por qué el abrazo de la hermana hizo que su hermano se volviera normal de nuevo? “Porque ella lo hizo con todo el cariño” “porque ese es el amor de hermanos así haya peleas” “porque ella estaba muy caliente y le dio calor” “porque ella lo quería mucho”

¿Por qué creen que los hermanos finalmente cambiaron de actitud? “Porque sabían que era mejor jugar y divertirse que pegarse” “porque cuando el niño se hizo piedra en el bosque hizo que se perdonaran” “porque se dieron cuenta que se querían”

Al finalizar la lectura del cuento, se puede evidenciar con las participaciones y las respuestas a las preguntas que los niños seguían el hilo conductor de la historia y aunque tenía su parte de fantasía la cual a ellos les encantaba porque imaginaban lo que podía pasar en el bosque, también eran muy realistas al responder del porque sucedían algunas situaciones en el cuento, por ejemplo ellos reconocieron en el final que el amor de hermanos fue lo que los salvo y que esta situación les permitió cambiar sus actitudes, perdonarse y darse cuenta que se los hermanos se podían relacionar de otras mejores maneras.

También se dialogó con ellos si han vivido estas situaciones con sus hermanos algunos dijeron que si porque se peleaban mucho y contaban que hasta se agredían o se decían malas palabras, pero otros por el contrario comentaban que eso no les sucedía, ya que sus relaciones con sus hermanos eran como de mejores amigos, se contaban todo y jugaban y no había peleas. Esto es fundamental porque lo que sucede en los cuentos no solo se debe dejar ahí, sino se puede trasladar al contexto de los niños y se puede evidenciar que ellos se identifican con los personajes o con las situaciones que viven, así se da una mejor comprensión del texto, debido a que logran reconocer que son situaciones que les suceden o de lo contrario es un tema que no viven.

Además, se realizó una estrategia de la re-narración del cuento, con preguntas de cuál fue el inicio, cual fue el problema y el desenlace, en las primeras participaciones los niños nombraban solo la parte de cuando los hermanos entraron al túnel y lo que sucedió en este momento, quizá decían esto porque fue la parte que más impacto, así que fue necesario preguntarles de que si estaban seguros que así había iniciado el cuento y ellos dijeron que no, esto ayudo a movilizar sus comprensiones y empezaron a contarlo uno por uno describiendo como empezó, también su problema y otros contaban el final y se pudo evidenciar que hubo una buena apropiación del cuento y recordaban partes importantes del mismo.

En el momento que se les indicó que iban hacer otra versión del cuento se les recordó lo que debía tener el cuento, la importancia del inicio, nudo y desenlace y con preguntas se movilizó su planeación, en estas se les indicaba que es importante primero planear que se va a escribir para plantearlo en el papel, acá se les indico que pensarán desde preguntas ¿Qué otra versión les gustaría escribir ¿Qué espacio colocarían? ¿Quieren agregar otros personajes o dejar los mismos? ¿Qué otro problema puede aparecer? Esta parte fue fundamental porque aquí empieza la escritura de los niños y es necesario que comprendan que la escritura de este

cuento tiene una intención y no es empezar a escribir otro tipo de historias porque si, sino había una instrucción de que su cuento era libre, pero desde la versión del cuento el túnel.

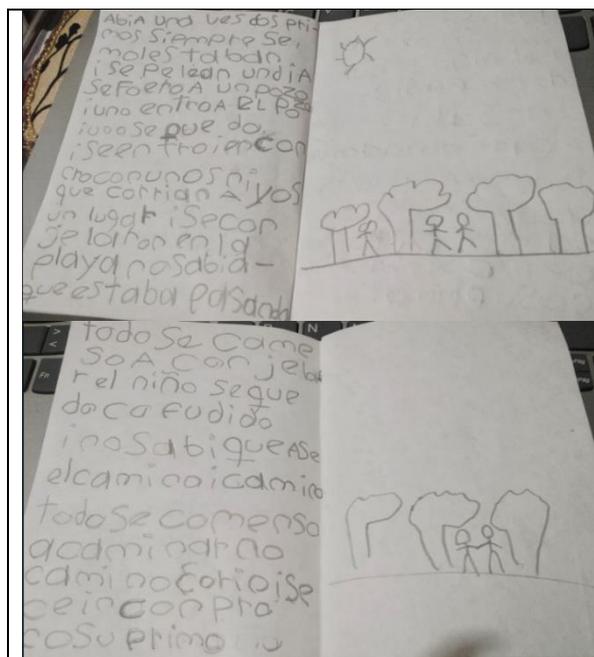
Los niños y niñas se tomaron su tiempo de escribir, pero había algunos que escribían dos líneas y ya nos mostraban para darles nuestra aprobación, sin embargo, se les indicaba que en dos líneas no se expresaban todas las ideas del cuento, que era importante que se expresaran un poco más, que recordaran los aspectos que debían tener en cuenta, así que ellos comprendían y se sentaban de nuevo a escribir.

En la parte final los niños iban pasando por cada maestra en formación y se iba realizando la contrastación de sus cuentos, esta parte era importante porque son muchos niños y es necesario la escucha activa y la atención que merece cada producción, así que con cada uno se realizó el ejercicio de escucharlo e ir escribiendo lo que decían, cuando se hizo se evidenció que su oralidad fue muy potente, ya que algunos en la escritura se quedaban un poco cortos, pero al momento de contar su historia se extendían y contaban muchos detalles, manteniendo la estructura de inicio, nudo y desenlace y teniendo en cuenta la historia del túnel.

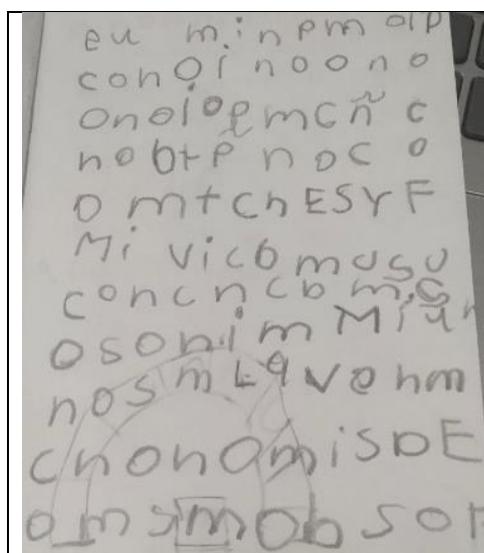
De acuerdo a lo anterior, en la producción escrita algunos no escriben un inicio, es decir un hecho que de apertura al nudo, sino por el contrario empiezan ubicando los personajes y lo que están haciendo para llegar al problema, el cual si se identifica en todos, también se evidencia que algunos son más detallados en lo que sucede en ese momento y en el final si recurren a darle una solución a lo que viven los personajes para hacer un cierre que para todos resulta feliz, esto permite comprender que si se quiere hacer un cuento en donde se mantenga una estructura se necesita de más tiempo y de otras estrategias que los niños y niñas comprendan mejor.

Respecto a la otra versión del túnel, efectivamente todos la mantuvieron y comprendieron la intención, ya que habían elementos de sus historias propias que tenían la esencia del cuento principal, pero ellos la escribían a su modo, se evidenciaba como algunos cambiaban los personajes por primos o amigos o incluso dejaban los mismos, en el espacio aparecían lugares nuevos como el parque, un castillo, un pozo, la playa o incluso dejaban el túnel, respecto al problema varios escribían que se perdía un integrante o que habían personas malas que los perseguían, también que unos se congelaban y otros ardían en fuego y respecto al final la mayoría mantiene que salen bien del problema y llegan a su casa con su mamá a cenar o almorzar así como sucede en la historia del túnel.

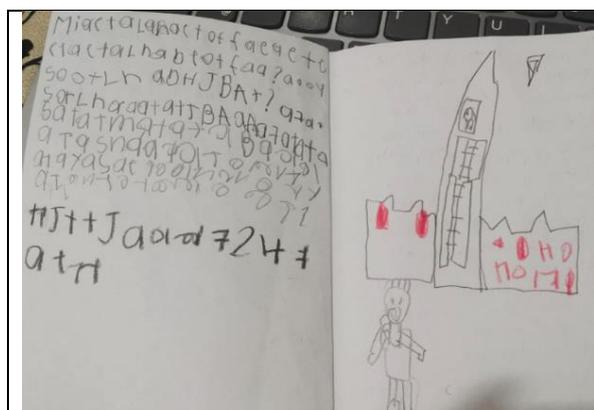
| | |
|--|---|
| <p> Ayer una vez Había una vez dos niñas que estaban jugando en el parque tarde ellas dos no se llevaron bien y un día la mamá les dijo que fueran al parque y entonces encontraron una puerta y la abrieron y vieron un lugar mágico y la otra hermana le dijo no seas miedosa y la cogió de la mano para que entraran las dos y la hermana miedosa abrió los ojos y encontró a su hermana en el piso y después la cargo a un árbol y el árbol era mágico y la dejó y cuando regreso de coger las uvas para salvarla la encontró viva y se sorprendió porque estaba bien, luego volvieron a la casa y la mamá se colocó feliz. </p> | <p> Había una vez dos niñas que estaban jugando en el parque, ellas dos no se llevaban bien y un día la mamá les dijo vayan a jugar en el parque mientras hago el almuerzo, se fueron al parque y entonces encontraron una puerta y la abrieron y vieron un lugar mágico y la otra hermana le dijo no seas miedosa y la cogió de la mano para que entraran las dos y la hermana miedosa abrió los ojos y encontró a su hermana en el piso y después la cargo a un árbol y el árbol era mágico y la dejó y cuando regreso de coger las uvas para salvarla la encontró viva y se sorprendió porque estaba bien, luego volvieron a la casa y la mamá se colocó feliz. </p> |
|--|---|



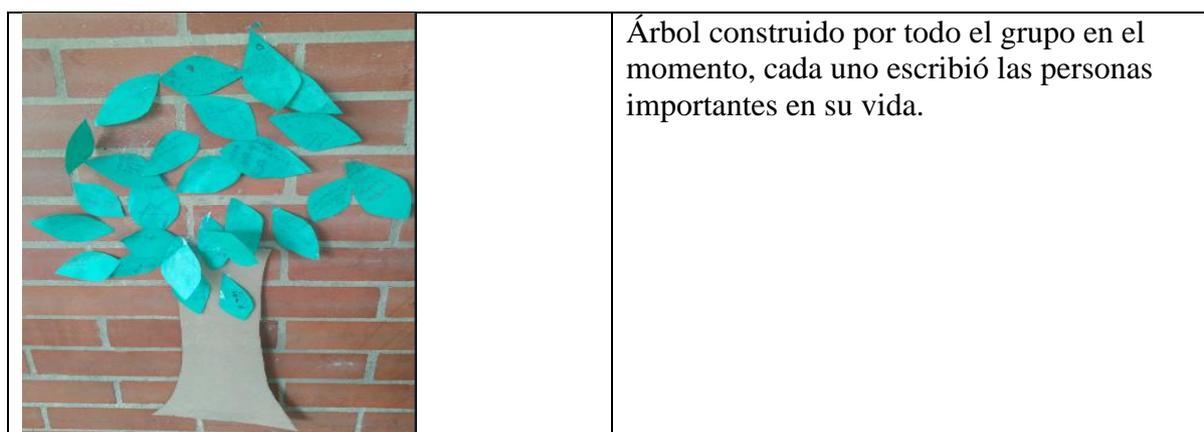
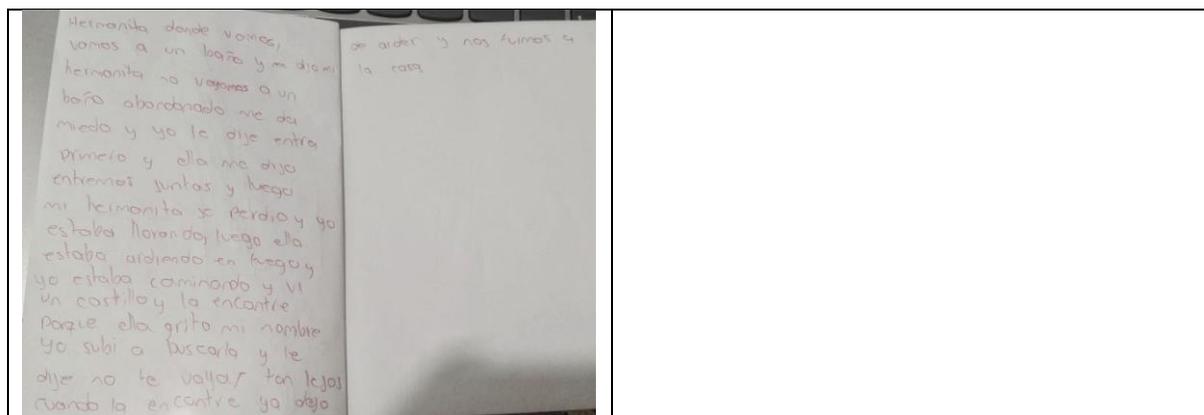
Había una vez dos primos, siempre se molestaban y se peleaban, un día se fueron a un pozo y uno entro al pozo y uno se quedó y se encontró con unos niños que corrían a un lugar y se encontraron en la playa, no sabía que estaba pasando, todo se comenzó a congelar y el niño quedo confundido y no sabía qué hacer, camino y camino, pero todo comenzó a cambiar entonces no camino y sino corrió y se encontró con su primo.



Los niños fueron a un portal y estaban todos los animales de la selva y les gustaba jugar mucho y se divertieron, pero a la hermana le daba miedo jugar con los animales y el hermano le dijo que era una tonta y la hermana se encontró una piedra y se sentó y se puso a llorar y el hermano se fue corriendo a encontrarse con los animales y la hermana se fue a la casa y el hermano quedo atrapado y la hermana le dijo a la mamá que encontraron un portal y la mamá lo fue a buscar y lo encontraron atorado en una piedra congelado y la hermana le pego con algo para que se rompiera el hielo y luego volvieron todos juntos a dormir.



¿Hermanita a dónde vamos? -Vamos a un baño y mi hermanita me dijo no vayamos a un baño abandonado me da miedo y yo le dije entra primero y ella me dijo entremos juntas y luego mi hermanita se perdió y yo estaba llorando, luego ella estaba ardiendo en fuego y yo caminé y vi un castillo y la encontré porque ella grito mi nombre, yo subí a buscarla y le dije no te vayas tan lejos, cuando la encontré ya dejo de arder y nos fuimos a la casa.



9.10 Anexo 10. Desarrollo del taller 10. Cuento

Antes de iniciar con la lectura, les preguntamos a raíz de la portada de que creían que trataba el cuento, los niños y niñas respondieron que “se trataba de un niño que se asustaba con los animales porque había una rana y un conejo”, otro niño dijo que “el niño estaba jugando con sus juguetes” y otro mencionó que “se le había caído un diente y que el ratón llegaba a recogerlo”, pero inmediatamente los demás dijeron que “no era un ratón sino un conejo”, otro niño dijo que “se trataba de un niño que contaba historias de terror”, lo que causó que algunos niños y niñas nos contaran que sus padres a veces les contaban historias para dormir o les leían un cuento, de esta manera logramos evaluar como habían mejorado en sus preguntas de inferencia a lo largo de los talleres.

Cuando empezamos la lectura los niños y niñas se mostraron bastante atentos a lo que iba pasando, solo se escuchaban voces de “Mira profe el conejo” o “Hay algo en la cama”, pero en ningún momento se interrumpió la lectura o paramos para poder responder alguna pregunta que tuvieran, suponemos que los momentos de silencio en donde le poníamos misterio a la historia ayudó a que los niños y niñas estuvieran más interesados de lo que fuera a pasar como si les estuviéramos contando una historia de terror.

Cuando terminamos el cuento, los niños y niñas se rieron tal vez por tranquilidad al ver que no era nada malo, ni era un cuento para asustarlos, además surgió algo interesante y fue la aparición de la mamá al final, porque eso significó un refugio para nuestro personaje, una de las niñas nos contó que cuando ella se sentía asustada se refugiaba en los brazos de su mamá lo que significó mucho porque hilaba nuestra pregunta sobre las pesadillas.

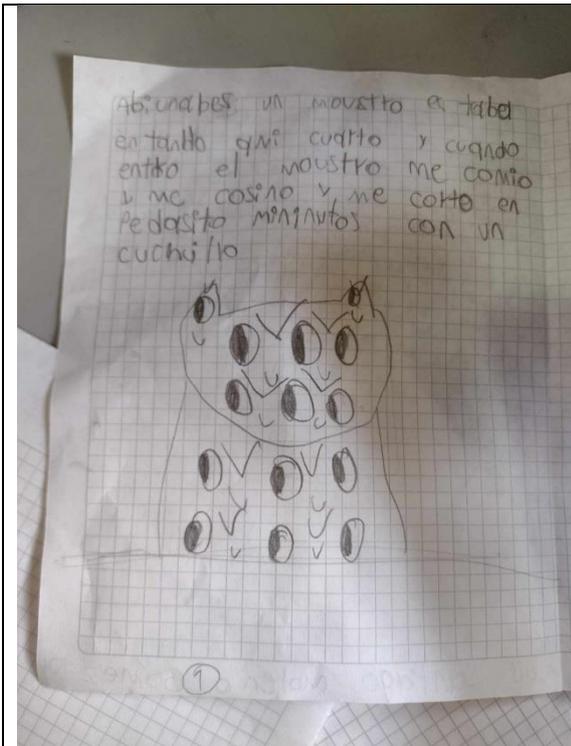
Algunas de las respuestas en cuanto a las pesadillas que tuvieron los niños y niñas, nos contaron que soñaban con monstruos y fantasmas que veían en la televisión o en alguna película, soñaban con que sus papás no estaban y que se sentían solos, animales gigantes, pero lo que más resaltó fue que se tranquilizaban hablando con sus mamás, a pesar de que la mayoría viven con padre y madre, solo tenían en cuenta a la madre para poder refugiarse después de su pesadilla, otros pocos hablaron de jugar para que se les pasara el miedo o de abrazar un oso de peluche.

Después de la socialización de las pesadillas les comentamos la segunda parte del taller, les recordamos rápidamente la sesión en la que hicimos la portada de nuestro cuento de susto y que debían construir su historia de terror a partir de lo que hemos trabajado en las dos sesiones, los niños y niñas estaban más emocionados que de costumbre así que volvemos a concluir que las cosas de miedo tiende a llamarles mucho la atención.

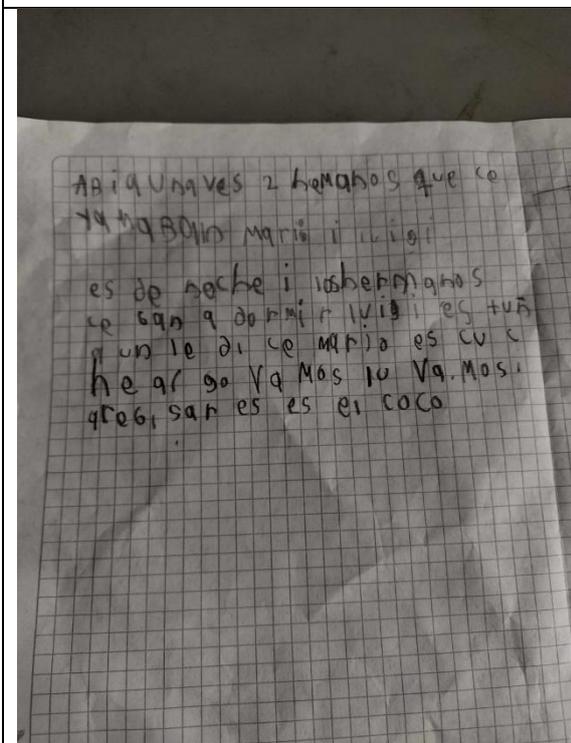
Dentro de las historias encontramos cuentos cortos y otros un poco más largos que no tenían relación o coherencia, pero logramos en algunos trabajos, que hubiera una portada con el título, una imagen representativa y el nombre (fueron pocos), en otros no logramos una portada, pero si una historia corta que fuera coherente, pocas historias fueron un poco más largas pero repetitivas, pareciese que les preocupara más la cantidad de letras que lo que quieren escribir.

Nos llamó mucho la atención la evaluación de un caso donde tomaron unos personajes conocidos (Mario y Luigi) y transformaron la historia, poniendo detalles de susto al momento de escribir, entonces el niño coloco una situación en donde los hermanos estaban a punto de dormir y escucharon un ruido en la noche y cuando fueron a revisar era el coco, esto nos lleva a evaluar que los niños y niñas por sí mismos toman características de su entorno para poder hacer sus creaciones, y nosotros como maestros debemos brindar las oportunidades para que ellos puedan utilizar eso que toman, nos dimos cuenta que es prioridad poderle brindar un espacio y un tiempo lo suficientemente amplio como para poder trabajar en sus escritos.

| | |
|--|---|
| | <p>Un conejo no me vaya a llevar a un lugar aterrador. No me vayan a comer.</p> |
|--|---|



Había una vez un monstruo, estaba sentado
 en mi cuarto y cuando entró el monstruo me
 comió y me cocinó y me cortó en pedacitos
 diminutos con un cuchillo.



Había una vez dos hermanos que se
 llamaban Mario y Luigi. Es de noche y los
 hermanos se van a dormir. Luigi en el sueño
 le dice a Mario que vamos a escuchar y
 vamos a revisar si es el coco.

