

Recetas, Cuentos, Cartas y Canciones Para Jugar, Leer y Promover La Oralidad, La  
Literatura y La Escritura Emergente En El Grado Transición

Karol Liliana León Guerrero

Universidad de la Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía e Investigación en el Aula

Chía, Cundinamarca

2024

Recetas, Cuentos, Cartas y Canciones Para Jugar, Leer y Promover La Oralidad, La  
Literatura y La Escritura Emergente En El Grado Transición

Karol Liliana León Guerrero

Trabajo de Grado para optar por el título de Magíster en Pedagogía e Investigación en el  
Aula

Maestra Asesora

Carmen Eugenia Pedraza Ramírez

Universidad de la Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía e Investigación en el Aula

Chía, Cundinamarca

2024

## Tabla De Contenido

Introducción .....	12
Planteamiento del problema .....	15
Justificación .....	15
Análisis del contexto institucional.....	18
Formulación del problema.....	25
Objetivos.....	27
Específicos.....	27
Marco De Referencia .....	28
Antecedentes.....	28
Marco legal .....	45
Marco teórico.....	52
Diseño Metodológico .....	87
Tipo y diseño de investigación .....	88
Población y muestra.....	91
Consideraciones éticas.....	93
Instrumentos de recolección de información.....	95
Plan de Acción .....	100
Diseño de la propuesta.....	100
Implementación de la propuesta.....	104
Registro y sistematización de la implementación.....	112
Análisis y evaluación de la propuesta.....	118
Conclusiones .....	141
Recomendaciones .....	144
Bibliografía.....	146
Anexos.....	151

## Lista de Tablas

Tabla 1. Instrumentos de recolección.....	97
Tabla 2. Taller de cocineritos .....	104
Tabla 3. Recetas para contar, leer y preparar .....	106
Tabla 4. Taller de canciones, rimas y karaokes.....	107
Tabla 5. Taller de escritura apertura del correo escolar .....	108
Tabla 6. Taller de cocineritos “pinchos de frutas” .....	110
Tabla 7. Taller de escritura “cartas para los niños del Sucre”.....	111
Tabla 8. Actividades permanentes “escritura de la fecha” .....	113
Tabla 9. Actividades permanentes “lecturas de cuentos”.....	114
Tabla 10. Lectura de etiquetas.....	116

## Lista de Figuras

<b>Figura 1.</b> Institución Educativa Camilo Torres Restrepo .....	19
<b>Figura 2.</b> Sede H Maria Cano .....	20
<b>Figura 3.</b> Clasificación de la Literatura infantil .....	57
<b>Figura 4.</b> Fases de la investigación acción .....	89
<b>Figura 5.</b> salón de Clases Sede H María Cano .....	92
<b>Figura 6.</b> Niño escribiendo la fecha del día.....	113
<b>Figura 7.</b> Lectura de cuentos diaria .....	114
<b>Figura 8.</b> Préstame un libro para llevar a casa.....	115
<b>Figura 9.</b> Lectura y escritura emergente de etiquetas .....	116
<b>Figura 10.</b> Niños disfrutando de la lectura .....	122
<b>Figura 11.</b> Elección de cuentos preferidos .....	123
<b>Figura 12.</b> Formato escolar préstamo de libros .....	124
<b>Figura 13 .</b> Estudiante llenando préstamo de libros. ....	125
<b>Figura 14.</b> Portada de Carpeta viajera Historias de Río .....	128
<b>Figura 15.</b> Historia del río transcrita por una familia .....	128
<b>Figura 16.</b> Taller de cocineritos.....	130
<b>Figura 17.</b> Taller de cocineritos.....	131
<b>Figura 18.</b> Taller de panaderos .....	133
<b>Figura 19.</b> Receta escrita por un estudiante.....	134
<b>Figura 20.</b> Carta para los niños de Sucre.....	136
<b>Figura 21.</b> Carta elaborada por una estudiante. ....	136
<b>Figura 22.</b> Carta elaborada por un estudiante a un niño de Sucre .....	137
<b>Figura 23.</b> Taller de rimas y canciones.....	139

## **Índice de anexos**

**Anexo A.** Formato de entrevista a docente de educación inicial.

**Anexo B.** Formato de entrevista al rector de la Institución Educativa.

**Anexo C.** Modelo de diario de campo.

**Anexo D.** Consentimiento informado

**Anexo E.** Diario de campo

**Anexo F.** Actividad planeada desde el instrumento de caracterización.

**Anexo G.** Recetas de panadero con etiquetas.

**Anexo H.** Recetas para contar, leer y preparar: churros en la escuela.

**Anexo I.** Stand el carrito panadero de la Sede H María Cano.

**Anexo J.** Karaoke de gato garabato.

**Anexo K.** Taller de escritura “apertura del correo escolar”.

**Anexo L.** Escribamos cartas a los niños del Sucre.

**Anexo M.** Libro viajero historias del Río.

**Anexo N.** Poema Adan el pescador.

**Anexo O.** Poema chico el bocachico.

**Anexo P.** Karaoke de la vida está por empezar.

**Anexo Q.** Creación artística “Mi escondite”.

**Anexo R.** Karaoke que rima que rima con Lima Limón.

**Anexo S.** Recital literario.

**Anexo T:** Socialización historias del río.

## **Agradecimientos**

A Dios, el artífice de mi vida, quien fue el principal autor de este sueño, y en su tiempo me regaló este proyecto de iniciar y culminar con éxito.

A mi esposo e hija por toda la paciencia, colaboración y soportes de tiempos de ausencia, para que yo me dedicara a estudiar, y así nuevos logros alcanzar.

A mis padres y hermanas por su aliento y oraciones de fe en todo tiempo, que fortalecieron mi espíritu y me impulsaron en todo momento.

A mi maestra asesora por su tiempo, esfuerzo y persistencia, para que semestre a semestre trabajáramos invitándonos a hacer un trabajo con excelencia.

A mis queridos estudiantes y padres, que sin pensarlo se vincularon a esta propuesta; con sus tareas, opiniones y asistencia, enriquecieron e hicieron grande esta experiencia.

A la Universidad de La Sabana por este espacio académico lleno de calidad en sus contenidos y en sus maestros, que hicieron de cada clase virtual una vivencia de construcción de saberes que repercutían en las prácticas académicas.

Al Ministerio de Educación por la oportunidad y por apoyar estos programas de calidad, que nos permiten capacitación a los maestros de Colombia y cualificar el quehacer profesional.

## **Resumen**

Generar hábitos de lectura espontáneos desde la niñez y combinarlos con el aprendizaje formal de la lectura y escritura siempre han sido objeto de preocupación de los educadores y familias, lo que ha generado confusión en las prácticas, y ha desdibujado el verdadero sentido y valor de la comunicación como procesos que no solo obedecen a un ejercicio de decodificación, sino que trascienden e involucran muchas acciones cognitivas, afectivas, lingüísticas y culturales.

Desde que el ser humano nace, o aun durante su gestación, es un ser comunicativo dotado de facultades que le permiten relacionarse con los sonidos de su cuerpo, y que a medida que crece se van convirtiendo en voces y palabras que van nutridas no solo de simbolismos sino también de emociones. En ese sentido, desde la educación inicial se promueven espacios maravillosos que recrean la palabra oída, cantada y narrada para generar en los niños el disfrute, permitiéndoles a su vez acceder al lenguaje en toda su magnitud a través de acercamientos que tengan en cuenta los acervos familiares y culturales y el contacto directo con experiencias y ambientes literarios para desplegar en el interior de cada niño el deseo inagotable de conectarse con el mundo simbólico de las palabras, desarrollando todas sus habilidades.

El presente trabajo de investigación en el aula surge ante la necesidad de fomentar y promover desde las aulas de clase y desde las familias de los niños y niñas de grado transición de la Institución Educativa Camilo Torres Restrepo de la Sede H María Cano, ubicada en la comuna seis de la ciudad de Barrancabermeja del departamento de Santander, el disfrute por la palabra en todas sus manifestaciones, para propiciar acercamientos que fortalezcan las habilidades de oralidad y la escritura emergente tomando como vehículo la literatura como una de las actividades rectoras de la educación inicial.



Esta propuesta de aula buscó fortalecer los procesos comunicativos de los estudiantes del grado transición a través de vivencias agradables de oralidad, literatura y escritura emergente para propiciar disfrute y hábitos lectores que desencadenen aprendizajes para la vida. Para ello, se diseñaron acciones pedagógicas cotidianas tales como la lectura en voz alta de cuentos, historias del río y talleres infantiles denominados *Recetas, cuentos, cartas y canciones para jugar*. Estas actividades incluyeron el arte, el juego, la exploración y la literatura como acciones propias de la educación inicial y permitieron la vinculación de las familias y el intercambio de experiencias literarias entre pares.

Acercar a los niños a los libros y cuentos infantiles generando en ellos placer, asombro y riqueza en su lenguaje al imaginar y crear de forma oral sus propias historias fueron algunos de los resultados obtenidos en este trabajo de investigación en el aula. Comprender que la lectura y escritura son procesos que deben iniciar desde las propias experiencias del niño y que son mediadas por el ambiente y obedecen a una intención comunicativa son premisas para que cada docente diseñe desde el aula ambientes propicios que desplieguen el disfrute y la riqueza del lenguaje entendiendo que leer en primera infancia va mucho más allá de descifrar símbolos alfabéticos e implica toda una movilización de habilidades y experiencias que deben ser nutridas de vínculos afectivos, sociales y en un ambiente de libertad.

## **Abstract**

Generating spontaneous reading habits from childhood and combining them with the formal learning of reading and writing have always been the subject of concern of educators and families, which has generated confusion in practices, and has blurred the true meaning and value of communication. as processes that not only obey a decoding exercise, but transcend and involve many cognitive, affective, linguistic and cultural actions.

From the moment the human being is born or even during gestation, he is a communicative being endowed with faculties that allow him to relate to the sounds of his body and that, as he grows, become voices and words that are nourished not only by symbolism but also by of emotions. In that sense, from early education, wonderful spaces are promoted that recreate the word heard, sung and narrated to generate enjoyment in children and allow them to access the language in all its magnitude through approaches that take into account family heritage and cultural; direct contact with literary experiences and environments to develop within each child the inexhaustible desire to connect with the symbolic world of words, developing all their skills.

The present research work in the classroom arises from the need to encourage and promote from the classrooms and from the families of the transition grade boys and girls of the Camilo Torres Restrepo educational institution of the H María Cano Headquarters the enjoyment of word in all its manifestations to promote approaches that strengthen oral skills and emerging writing, taking literature as a vehicle, which is one of the guiding activities of initial education.

This classroom proposal sought to strengthen the communicative processes of transition grade students through pleasant experiences of orality, literature and emerging writing to promote enjoyment and reading habits that trigger learning for life. To this end, daily pedagogical actions were designed such as reading aloud stories, river stories and children's workshops called

Recipes, stories, letters and songs to play. These activities included art, play, exploration and literature as actions typical of initial education and allowed families to bond and exchange literary experiences among peers.

Bringing children closer to children's books and stories, generating in them pleasure, wonder and richness in their language by imagining and creating their own stories orally were some of the results obtained in this research work in the classroom. Understanding that reading and writing are processes that must begin from the child's own experiences and that they are mediated by the environment and obey a communicative intention are premises for each teacher to design, from the classroom, conducive environments that display the enjoyment and richness of the language, understanding that reading in early childhood goes far beyond deciphering alphabetic symbols and involves a whole mobilization of skills and experiences that must be nourished by emotional and social ties and in an environment of freedom.

## Introducción

Desde que se es niño resulta divertido hojear libros, jugar, cantar y tomar un lápiz para imitar y escribir; cuando un adulto se toma el tiempo para leer alguna historia de forma espontánea a un público infantil, sin duda alguna está generando un ambiente de confianza, desarrollo de la imaginación y porque no decir, forjando vínculos afectivos.

La literatura siempre ha mantenido un poder importante en el desarrollo integral del niño especialmente durante su primera infancia. Yolanda Reyes (2020) resalta los beneficios que emanan de la lectura, los cuales no se sitúan únicamente en los procesos de decodificación convencionales que deben ser descifrados textualmente, sino que va más allá, entendiendo que desde que el niño nace puede leer a sus propios padres y cuidadores. Acciones tan sencillas como abrir un libro para ilustrarlo con palabras, hablar, cantar, jugar y leer un cuento se convierten en una raíz que nutre los procesos afectivos, cognitivos, comunicativos y emocionales de los niños, fijando marcas en su vida que posibilitarán los posteriores aprendizajes, el placer por la lectura y el desarrollo de mayores competencias de socialización.

No se pueden desconocer, entonces, las múltiples experiencias de aprendizaje y de fortalecimiento afectivo que generan las experiencias tempranas con la lectura. Son estas vivencias naturales alrededor de los juegos de palabras, los arrullos y los cuentos los que forman las bases de los futuros procesos de alfabetización que llegarán sin prisa de acuerdo con el ambiente familiar, cultural y social en el que ha estado inmerso el niño. Yolanda Reyes (2020) explica cómo la poca o nula proporción de ambientes favorecidos desde el hogar y las escasas experiencias escolares con momentos espontáneos de disfrute por la palabra leída, inhiben los aprendizajes futuros de los niños y dificultan sus posteriores aprendizajes a diferencia de niños que, sí tienen estos acercamientos literarios de forma placentera, lo que ha generado desigualdades y brechas en primera infancia.

Ante esta gran realidad, y siendo la literatura una de las actividades rectoras de la educación inicial, la escuela y por ende los primeros grados de escolaridad, deben proporcionar encuentros armoniosos a través del goce por la palabra leída, cantada y narrada, creando así vínculos y acceso al mundo literario para que el niño disfrute y se acerque al código escrito por gusto, a la vez que fortalece su oralidad y sus procesos de lectura emergente sin encasillarse en lo convencional. De acuerdo a las Bases curriculares para la educación inicial del Ministerio de Educación Nacional (2017) acciones dentro del aula y el hogar como leer, narrar y reconstruir historias con la vinculación de la familia ayuda a los niños a interpretar, construir sus propios significados, sentir y reconocer sus emociones, entendiendo que leer y escribir obedece a una necesidad social, emocional y cultural. Estas vivencias se constituyen en la plataforma para que después los niños y niñas lleguen a apropiarse del lenguaje convencional de forma independiente.

La literatura y su relación con el aprendizaje de la lectura y escritura ha sido objeto de estudio de muchos educadores, pedagogos y escritores. Muchas investigaciones recientes han permitido reafirmar la importancia de proporcionar experiencias tempranas de oralidad, lectura de cuentos y ambientes letrados que potencien todas aquellas habilidades innatas de los niños y les permita acercarse de forma placentera a los procesos comunicativos. En este sentido, es importante saber que desde educación inicial se promueve la lectura y escritura emergente a manera de disfrute sin pretender formalizar el aprendizaje convencional de estos procesos, sino más bien potenciar las habilidades de los niños, suministrándoles oportunidades ricas en juegos de palabras, expresiones líricas y rescate de la tradición oral, exploración y encuentros narrativos con todo lo que enmarca el género narrativo y dramático, dando así al niño diferentes posibilidades de expresarse y ser un sujeto comunicador de sus propias ideas y sentimientos tal como lo describe el propósito dos de la educación inicial.

El presente documento presenta unos antecedentes internacionales y nacionales en torno a la literatura y los procesos iniciales de lectura y escritura, incluyendo las políticas nacionales que direccionan los procesos pedagógicos y curriculares y lo que implica leer en educación inicial, lo cual no obedece a formalismos ni procesos o mediciones estandarizadas que terminan desvirtuando el verdadero sentido de la literatura en primera infancia y sustentadas en un marco teórico y legal. Esta propuesta presenta, desde un análisis del contexto, una investigación en el aula de problemáticas surgidas en el entorno de clase y familiar que inciden en el desarrollo comunicativo de los niños y niñas, planteando así una propuesta pedagógica que contribuya al desarrollo de las habilidades comunicativas por medio de la oralidad y actividades de escritura emergente en los estudiantes de grado transición de la escuela María Cano de la Institución educativa Camilo Torres Restrepo, articulándose también con el PEI y el plan de área del nivel preescolar.

## **Planteamiento del Problema**

### **Justificación**

La educación inicial se reconoce como un proceso inaplazable y de gran importancia en la vida de cualquier individuo, pues en es los primeros años donde se forman y moldean las estructuras neurológicas, físicas, cognitivas y emocionales del futuro adulto. Además, se constituye en el primer ciclo educativo que toma como referencia los tres propósitos de la educación inicial los cuales tienen que ver con la construcción de su identidad a partir de las relaciones con los demás, el desarrollo de la comunicación para ser sujetos activos de sus ideas y emociones y el disfrute de aprender a partir de la exploración y la relación con el mundo. Estos tres grandes fines buscan promover el desarrollo integral respetando la individualidad, la diversidad, los intereses y los ritmos de cada infante, situándolos como protagonistas, dentro de la práctica pedagógica. Las Bases Curriculares para la Educación Inicial (2017) sitúan los propósitos como una plataforma y ruta pedagógica que orienta la organización curricular y pedagógica para quienes lideran estos procesos, teniendo en cuenta momentos importantes como la indagación, proyección, vivencia y valoración de la práctica.

Además, la educación inicial comprende la primera experiencia de un niño con la escuela, y por lo tanto debe proyectarse en un tiempo enriquecedor que permita al niño no solo adquirir ciertas destrezas y saberes sino también atraer al niño pedagógicamente hablando, para que el niño elija el camino del aprendizaje no por imposición sino porque esto le genera un verdadero disfrute y sentido.

Lastimosamente, el verdadero sentido de la educación inicial se ha desvirtuado y se ha vuelto un proceso mecánico y veloz, en muchas aulas de transición por la premura de adelantar contenidos y formar niños competentes académicamente, pero dejando de lado esa capacidad innata, lúdica y exploratoria del niño que construye jugando y que aprende a partir de sus propias

vivencias. Esto se refleja en el excesivo trabajo en los cuadernos con fichas de trabajo de letras y planas la premura de actividades dirigidas que están mayormente enfocadas a procesos de decodificación y no de generar disfrute por el código escrito y leído minimizando así las experiencias espontáneas literarias. Ahora bien, se cree y se hacen muchas actividades y currículos extensos con la premisa de entregar niños más preparados que sepan contar y leer como lo visionan los adultos, pero esto ha provocado una ausencia del verdadero sentido del aprendizaje en educación inicial.

No obstante, el afán por la academia se ha convertido también en una de las mayores preocupaciones actuales de los maestros, los directivos y las familias. En medio de la preocupación por cómo iniciar a los niños en el aprendizaje convencional de la lectura y escritura y en el afán de hacerlo se han saltado etapas, gustos y enfoques, ignorando que este aprendizaje no puede obedecer a un sistema competitivo, sino que debe fortalecerse desde el hogar, por un sentido social y cultural, y que desde la educación inicial se abona el camino que se consolida de acuerdo al ritmo, el ambiente y las características intrínsecas que se fortalecen con el medio.

Esta propuesta investigativa nace de la necesidad de resignificar las prácticas de aula de los maestros de transición, para que desde los procesos pedagógicos se potencien las habilidades comunicativas de los niños, su capacidad de disfrute y asombro, respetando etapas e intereses, propiciando acercamientos y vínculos entre familia y escuela a través de vivencias literarias recopiladas en textos y en tradiciones orales. Un gran número de niños de nuestros entornos locales, en especial de aquellos más desfavorecidos en el área económica, social y académica, tienen pocas posibilidades de acercamiento al mundo literario pues el poco o nulo material impreso que tienen a su alcance y el desconocimiento de los beneficios que ofrecen la oralidad, la lectura de cuentos por disfrute, las rimas y juegos literarios, hace que no se vivan estos momentos desde el hogar por lo cual, no se explora este recurso tan valioso.



Gracias a numerosos estudios, hoy es posible afirmar que generar experiencias literarias desde el hogar y la escuela, como ojear libros, cantar, escuchar y leer cuentos, jugar con la tradición oral y recrear con el juego y el arte, son actividades cotidianas que trascienden y permiten eliminar esa inequidad, aportando a las niñas y a los niños el derecho al desarrollo integral en igualdad de condiciones. De acuerdo con el Documento 23 La literatura en la Educación Inicial del Ministerio de Educación Nacional (2014):

Acceder al lenguaje en la primera infancia, más que enseñar palabras, es construir los significados de la cultura y es justamente en ese punto donde la poética se convierte en un acto político al acercar los libros, la tradición oral y la cultura a todos los escenarios de la educación inicial. (p.18)

Esta propuesta pedagógica se fundamenta en un trabajo de indagación y observación del contexto familiar, educativo y social de los niños y niñas del grado transición de la Institución Educativa Camilo Torres Restrepo sede H María Cano fundamentado en el método de investigación acción, sus ciclos y usando técnicas e instrumentos de recogida de datos como la observación, los diarios de campo, encuestas y entrevistas, con el fin de conocer las realidades de los estudiantes para encontrar explicaciones a algunos retos que se evidencian en el camino en busca de identificar raíces del porqué de algunas conductas y retrocesos en el proceso de aprendizaje, pero también idear nuevas alianzas y estrategias que no se queden en la sola descripción de una problemática, sino que desde las posibilidades teja puentes de acción, y así la escuela se convierta en un verdadero escenario promotor del conocimiento donde el niño asista porque quiere aprender y no por obligación.

### **Análisis del contexto institucional**

Pese a las políticas educativas y administrativas de la educación pública y a los avances que se vienen haciendo para la implementación de los tres grados de preescolar en las instituciones oficiales del país, el grado transición comprende el nivel más ofertado en el sector público educativo para niños de cinco años de edad. En la mayoría de los casos es la primera experiencia educativa de esta población infantil. Se puede definir como un periodo de socialización, exploración, y ejercitamiento de habilidades y destrezas mediante vivencias pedagógicas dinamizadoras y provocadoras de verdaderos escenarios de aprendizaje que tengan como eje de cada proceso el arte, el juego, la literatura y exploración del medio.

La Institución Educativa Camilo Torres Restrepo cuenta con ocho sedes de primaria las cuales ofertan dentro de toda la comuna seis el nivel transición y primaria atendiendo un estimado de trescientos niños y niñas en el ciclo de Educación Inicial. Aunque todas las sedes de este nivel han homogenizado la metodología de trabajo por proyectos de aula y se han hecho muchos acercamientos desde los Referentes del Ministerio de Educación Nacional, es importante señalar que sigue persistiendo un desconocimiento en las prácticas pedagógicas de cómo incorporar y propiciar la literatura a manera de disfrute sin que su uso responda a una actividad meramente académica o decodificadora. Cabe resaltar que la Institución Educativa Camilo Torres Restrepo es el único centro educativo de la comuna seis ubicada en un sitio estratégico que le permite ser visibilizada por todo el entorno y gozar de una numerosa cobertura.

Esta investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Camilo Torres Restrepo específicamente en la Sede H María Cano, ubicada también en la comuna 6 de la ciudad de Barrancabermeja, departamento de Santander. La sede principal la cual se observa en la figura 1 atiende los grados de bachillerato y nocturna, y los grados de primaria y transición se acogen en

las diferentes sedes siendo un total de ocho sedes ubicadas en los diferentes barrios de la misma comuna.

**Figura 1.**

*Institución Educativa Camilo Torres Restrepo*



Tomado de la página web, Institución educativa Camilo Torres Restrepo, (2023)

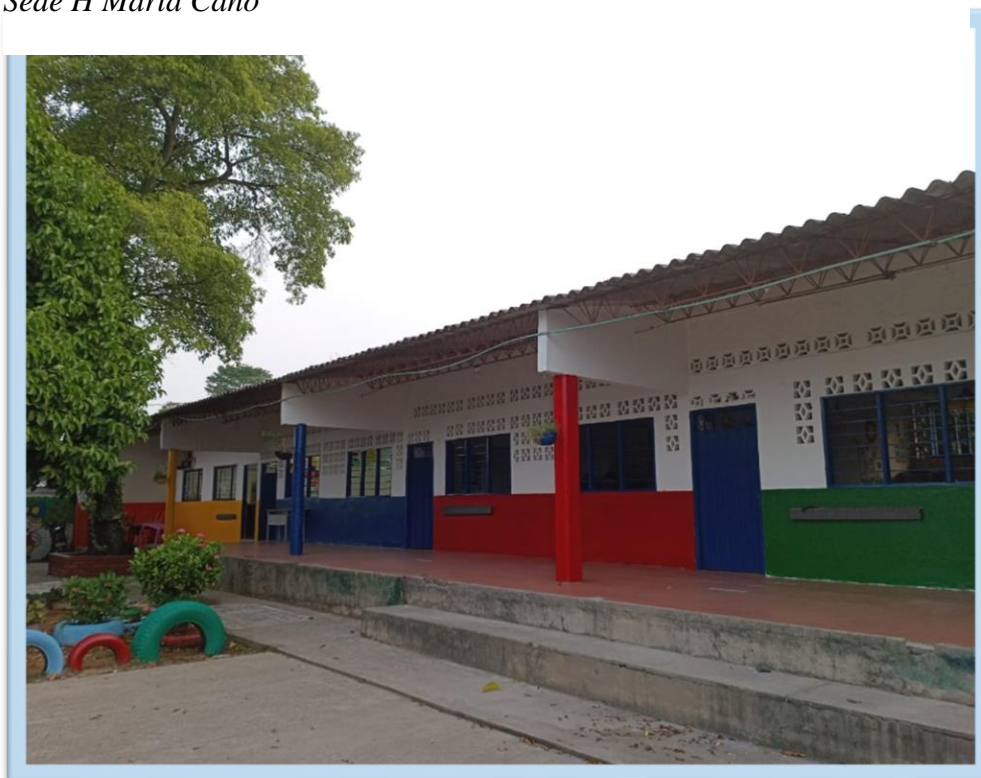
Barrancabermeja limita por el occidente con Bucaramanga y en uno de sus extremos con las orillas del Río Magdalena, siendo así un lugar rodeado de agua, varias ciénagas y quebradas que la han permitido conocerse como “ciudad entre aguas”. Es sede de la refinería más grande del país, convirtiéndose así en un municipio de gran importancia y el segundo más extenso y poblado del departamento de Santander.

La investigación se realizó específicamente en la Escuela H. María Cano, la cual pertenece a una de las ocho sedes de la Institución educativa Camilo Torres Restrepo. La sede H María Cano es una escuela que ofrece los niveles de transición y básica primaria con una única

jornada en las horas de la mañana. Sus espacios físicos constan de seis aulas de clase, dos baterías sanitarias, una sala de informática, un pasillo central que comunica todos los salones, una cancha de microfútbol y una zona verde para jardín. La sede tiene un estimado de 180 estudiantes en total provenientes en su mayoría de invasiones aledañas al sector, familias de origen venezolano y niños que viven en el barrio donde se encuentra ubicada la escuela. En la figura 2 se observa una panorámica general de la Sede que permite visualizar la organización de los salones.

### **Figura 2.**

*Sede H Maria Cano*



*Nota:* Fotografía tomada en tiempo real, Sede H María Cano (2024)

Como estrategias pedagógicas, se desarrolla en el grado transición un instrumento de caracterización al inicio del año escolar, el cual contiene variadas actividades teniendo en cuenta los propósitos de la educación inicial para conocer el estado en el que son recibidos los

estudiantes, y a partir de ello; observar y conocer los intereses y necesidades del grupo para la planeación de los proyectos de aula.

En algunos encuentros y diálogos con docentes de grado primero y transición, y observando procesos educativos de los mismos maestros, se observó que se carece de planes y actividades literarias que se promuevan por disfrute, pues en la mayoría de los casos los niños leen para ser evaluados en diferentes aspectos. Además, no existe un programa de lectura constante, sino que se hace en momentos esporádicos. En algunas entrevistas realizadas a docentes de educación inicial (ver anexo A) y al rector de la Institución educativa focalizada (ver anexo B) donde se preguntaba acerca de sus planes de promoción de lectura, incluyendo la oralidad, dejaron ver que no se le da importancia a estos momentos, y que las actividades de lectura y escritura que se planean se hacen en la mayoría de los casos para ambientar y evaluar destrezas lecturas y procesos de comprensión.

Por otro lado, es importante señalar que, aunque se mencionen y se citen los referentes técnicos de la educación inicial en el grado transición, observando algunas planeaciones pedagógicas se puede ver que en varios casos se sigue planeando por contenidos, incluyendo en cada periodo fonemas y letras específicas, dejando ver la necesidad de seguir ahondando y avanzando en la propuesta de educación inicial colombiana dentro de lo que ella propone para la lectura y escritura emergente.

En el desarrollo de varias actividades realizadas con los niños y niñas del grado transición de la sede H María Cano, tales como lecturas de poemas y cuentos ilustrados acompañados de imágenes y palabras para el fortalecimiento de la relación palabra- imagen; se pudo evidenciar una vez más todas las posibles lecturas que puede hacer un niño desde una sola imagen o simplemente desde la ambientación visual con la que se pueda recrear un texto pues, aunque no hagan una lectura convencional, son capaces de relacionar y dar sus propios significados. Estos

ejercicios grupales de lectura y creación de posibles historias a partir de imágenes permiten que los niños desarrollen habilidades de escucha, atención, interpretación y oralidad. Se observó que los niños que participan siempre son aquellos que por lo general poseen una mayor fluidez verbal y organizan algunas ideas con mayor rapidez. Por lo tanto, el docente debe promover acciones de participación que permitan fortalecer la expresión oral incluyendo a aquellos que poco se identifican con este ejercicio. Además, el permitir a los niños sentirse protagonistas de sus propias historias les genera confianza, aceptación y fortalecimiento de todas las habilidades del lenguaje.

La mayoría de los niños del grado transición de la sede H. María Cano residen con familias que manifiestan tener poco acceso a material literario en la casa. Esto lo confirman los resultados de una entrevista con formato institucional que corresponde a la caracterización realizada durante el primer periodo y conversaciones entre estudiantes y docente del grado transición de la escuela María Cano, en la que la mayoría de los participantes respondió que no existe un espacio organizado en el hogar donde se encuentre material de lectura o se dedique un tiempo en el hogar para contar o leer historias.

Algunos niños no conocen cuentos tradicionales como Caperucita Roja, Pulgarcito, Blancanieves entre otros y señalan que en casa no les leen ningún tipo de historias. Esto indica que desde el hogar no existe un acercamiento a ambientes letrados o entornos que estimulen a la promoción de la lectura ni escritura inicial. De ahí que cuando los niños llegan a la escuela a iniciar su primer grado de escolaridad, demuestran pocos presaberes en el aspecto comunicativo, conciencia del sonido y musicalidad de las palabras, escasas formas de representación de sus ideas a través del dibujo o garabatos, y esto genera procesos tardíos en el aprendizaje de la lectura y escritura. Mientras no existan ambientes enriquecidos por la lectura y necesidad cultural de la

escritura desde el hogar, el niño no hallará la importancia de leer y escribir para como medio de acercamiento social.

Saint Laurent et al. (1997) Como se citó en Vega y Macotela (2007) mencionan que, a través del modelamiento, la interacción y de un ambiente rico, los padres concientizan a los pequeños acerca de la importancia y utilidad de la lectura, así como de lo interesante que puede resultar. Los mayores avances en el aprendizaje formal de la escritura suceden en entornos cotidianos de la vida del niño y por medio de vivencias valiosas que se originan de la necesidad de hacer uso del lenguaje escrito.

La mayoría de los niños que ingresan a nuestros preescolares carecen de estas experiencias primarias de lectura y de material literario impreso en casa. Por ejemplo, leer un cuento en casa por los adultos o en la escuela por el docente, es un ejercicio al que poco se le da importancia, ignorando así todos los beneficios que ofrece una actividad tan sencilla como esta. Vega y Macotela (2007) describen la lectura de cuentos como una rutina que ayuda a los niños a iniciarse en el aprendizaje del lenguaje. Hacer este ejercicio de forma constante genera en los niños disfrute y otras formas de acercamiento a las palabras. Desafortunadamente, en el afán de seguir una planeación de contenidos se pospone en las aulas la hora del cuento, añadiendo también que en muchas aulas se carece de material infantil literario que promueva la exploración por parte de los niños del material de lectura. En una entrevista inicial realizada a los niños que cursaban grado transición en la sede H. María Cano se les preguntó si algún adulto les leía cuentos o alguna historia, pero todos los niños de forma individual respondieron que no tienen libros ni cuentos en su casa.

De acuerdo con todos los beneficios económicos, científicos y neuronales que se han identificado desde diferentes estudios como la Organización de los Estados Americanos OEA (2010), exaltan el valor de los primeros años de vida situándolos como un periodo de tiempo

determinante en el desarrollo integral del ser humano pues a partir de la genética y la interacción con el entorno se precisa la estructura cerebral y se esboza el comportamiento.

la importancia de los primeros años , el acceso a la lectura y la escritura se constituyen en un derecho de todos los niños sin importar sus condiciones socio económicas, pues estas primeras experiencias se convierten en una premisa para la adquisición formal de estos procesos en el futuro de cada niño.

Yolanda Reyes (2005) hace una reflexión acerca del pobre desempeño académico de los estudiantes colombianos en los procesos de lectura, análisis y niveles de lectura inferencial, resaltando la necesidad de abordar el aprendizaje lectoescritor desde los primeros años y la inclusión de una política pública para la infancia colombiana.

En este sentido, es importante reconocer que el contexto familiar de los estudiantes que acceden a la sede H. María Cano carece de entornos alfabetizadores, algunos provienen de padres iletrados y a esto se suma el reducido contacto con experiencias literarias, pese a ser una de las actividades rectoras de la educación inicial.

En diferentes actividades realizadas con los niños y niñas del grado transición, se observó que en la medida que se promuevan interacciones directas con los libros; espacios de lectura de cuentos, y fortalecimiento de la conciencia fonológica de las palabras, mayor será la respuesta de ellos frente a lectura y escritura inicial. Esto lo evidencian algunas imágenes de sus propias creaciones. A partir de ello puedo afirmar que el docente debe ser un mediador y promotor de espacios y acercamientos literarios nutridos de toda la riqueza oral que tiene la lengua, que debe incluir los diferentes géneros literarios que permitan la exploración del lenguaje y el juego con las palabras, y asimismo, permitir a los niños experiencias de escritura a partir de sus propios garabatos, dibujos y trazos, dándole significado a lo que ellos proponen desde sus presaberes e impulsándoles a comunicarse de diferentes formas.



La promoción de la lectura dentro de las aulas, la vinculación de la familia, los ambientes letrados, los cantos, rimas y juegos de palabras, son algunas de las muchas actividades que deben ambientar cada jornada de clases para lograr un tránsito armónico en estos procesos iniciales de lectura y escritura inicial.

¿Algunas orientaciones del Ministerio de Educación para promover la lectura y escritura emergente en el grado transición ¿Qué dice aquí? ¿cómo se escribe esta palabra? (2016) señalan que desde la educación inicial se promueven vías para el aprendizaje de la lengua oral y escrita, entendiendo que estos son procesos que responden a funciones sociales y comunicativas del lenguaje, sin el afán y el objetivo que las niñas y niños finalicen el grado transición leyendo y escribiendo, pues este aprendizaje formal le corresponde a la educación básica primaria, incorporando todas las reglas y aprendizajes ortográficos para la adquisición del código formal.

### **Formulación del problema**

Tomando en cuenta el análisis del contexto de la sede H. María Cano que se acaba de presentar, y las reflexiones realizadas en él acerca de la situación de los niños de transición y su acercamiento a la literatura, la lectura y la escritura, es pertinente resaltar que se requiere desde las aulas de clase de educación inicial potenciar de todas las maneras posibles actividades que fomenten el disfrute por la palabra leída, contada y narrada, motivando a los niños a iniciarse en el camino de la escritura y lectura emergente, pero de una manera espontánea y a partir de situaciones reales según las necesidades del niño. Además, son necesarias las alianzas entre familia y escuela para que, en medio de las limitaciones y poca sensibilización de los padres en la importancia de generar vínculos a través de la lectura y oralidad en familia estos se involucren en las actividades propuestas desde la escuela y así se fortalezcan los procesos integrales de los niños y niñas.

En relación con lo anterior, surgen entonces algunas inquietudes y propuestas

- ¿De qué manera promover la literatura para potenciar la oralidad y la escritura emergente en el grado transición de la sede H María Cano de la Institución Educativa Camilo Torres Restrepo de Barrancabermeja?
- ¿Cómo propiciar desde el hogar espacios literarios que generen el disfrute en familia por las historias de vida y el rescate de las tradiciones familiares traducidas en palabras?
- ¿De qué manera plantear y diseñar experiencias literarias que se fortalezcan desde la educación inicial y generen hábitos lectores perdurables?

Todas estas inquietudes se pueden sintetizar en una gran pregunta de investigación, que se pretende responder con este trabajo:

**¿Qué transformaciones se suscitan en mi práctica docente a partir del diseño e implementación de experiencias significativas de oralidad, literatura y escritura emergente con estudiantes de grado transición de la sede H. María Cano de Barrancabermeja?**

## **Objetivos**

### **General.**

Identificar las transformaciones que se suscitan en mi práctica docente a partir del diseño e implementación de experiencias significativas de oralidad, literatura y escritura emergente con estudiantes de grado transición de la sede H. María Cano de Barrancabermeja.

### **Específicos.**

- Diseñar experiencias literarias que permitan un acercamiento familiar y escolar a la literatura para generar el goce por la lectura y la integración de las actividades rectoras de la educación inicial.
- Promover desde las diferentes actividades académicas y proyectos de aula, actividades de promoción de lectura que permitan el desarrollo de ambientes letrados en el aula.
  - Fortalecer la oralidad de los niños y niñas para el desarrollo de las habilidades lingüísticas y del habla como vehículo cultural.

## **Marco de Referencia**

### **Antecedentes**

La literatura infantil y sus aportes en todos los aspectos del desarrollo de los infantes, y por qué no decirlo, en todo el ámbito educativo, ha sido un tema de gran interés en especial para los educadores, escritores y pedagogos que desarrollan trabajos académicos y propenden por preservar la cultura de lo escrito y el disfrute por lo literario. Es así que, con el fin de conocer y hacer un análisis, elaboración y construcción de ideas referentes a la oralidad, literatura y escritura emergente, temas centrales de esta propuesta de investigación se ha indagado y recolectado diferentes documentos producto de trabajos investigativos relacionados a esta misma temática, con el objetivo de conocer planteamientos y propuestas pedagógicas que han tenido este mismo enfoque.

De igual forma, es importante destacar que en los últimos años la literatura ha cobrado gran importancia y relevancia en las bases teóricas y académicas de los currículos y de los lineamientos establecidos desde el Ministerio de Educación Nacional, llegando a posicionarse como una de las actividades rectoras propias de la Educación Inicial.

### **Antecedentes Internacionales**

No se puede desconocer que desde la esfera internacional han surgido importantes avances y propuestas en lo que tiene que ver con el desarrollo escritural y oral de los niños teniendo en cuenta los procesos de desarrollo y el verdadero significado de lo que encierra el término leer y escribir en la primera infancia, comprensión que se ha limitado a conceptos marcados por métodos tradicionalistas que han desvirtuado el verdadero sentido de generar disfrute al aprender.

Ferreiro y Teberosky (1979) realizaron grandes aportes e hipótesis en lo que se refiere al proceso escritural de los niños, producto de un trabajo experimental realizado en Buenos Aires entre los años 1973 y 1976 con niños de clase baja y un equipo de trabajo inicial, y sus planteamientos son plasmados en algunos de sus textos. El aprendizaje de la lectura y escritura, junto con la enseñanza del cálculo, siempre han sido asuntos preocupantes para el profesorado, los padres de familia y aun para los directivos, quienes a través de porcentajes y cifras ven cómo el ausentismo y la deserción escolar son elementos comunes en estos primeros grados de escolaridad pese a los métodos empleados, guías y programas que buscan involucrar a los infantes en este proceso de aprendizaje, pero que desafortunadamente se termina en fracasos escolares, reduciéndose así el número de niños que logran culminar con éxito sus estudios. De igual forma, Ferreiro y Teberosky incluyen en sus estudios importantes análisis de los métodos tradicionales empleados para la enseñanza de la lectura y escritura y sus trabajos experienciales con diferentes rangos de edades, resaltando que ambos aprendizajes van más allá de la implementación de métodos y esto ha generado una preocupación y un esfuerzo vehemente de los docentes por hallar el método más efectivo para el aprendizaje de la lectura y escritura.

Ahora bien, Ferreiro y Teberosky consideran que la adquisición del código alfabético comienza desde los ambientes cotidianos del niño. Es decir, mucho antes de lo que la escuela piensa, pues el niño desde que se encuentra en el seno de su hogar y en sus entornos urbanos, de una u otra manera tiene contacto con avisos publicitarios, mensajes, carteles, etiquetas en sus ropas, juguetes y programas de TV, por lo que no se puede desconocer que trae algunos presaberes del mundo escrito. Es por esto que hasta los niños de niveles bajos no inician su proceso de aprendizaje desde cero.

No obstante, desde el punto de vista pedagógico se sigue direccionando el problema de la lectura y la escritura como un problema de técnicas creándose así debates y planeaciones para ver

cual funciona más, como si la lectura y escritura fuese solamente una actividad técnica, grafomotriz, y de caligrafía, o solo decodificar. De acuerdo con Ferreiro y Teberosky (2002) aprender a leer y escribir es un proceso que involucra procesos complejos que van más allá de un conjunto de técnicas perceptivo-motrices, pues responde a una necesidad cultural y social, lo cual indica que no se puede limitar a un asunto académico y evaluativo. Algunas de las hipótesis surgidas de estos argumentos señalan que no se puede ignorar que los niños poseen desde antes de enfrentarse a una escuela y a un maestro un cúmulo de conceptos y habilidades que se han ignorado, pensando que el niño es como una tabla rasa sin ningún saber. Por ello, se afirma que el niño es un sujeto cognoscente. Ferreiro y Teberosky (2002) lo describen como un ser que posee unos presaberes y que aprende interactuando con los objetos que tiene a su alrededor, y no actúa solamente como un receptor de conocimientos.

A través del estudio experimental de Ferreiro y Teberosky (1979) se plantean algunos principios básicos que guiaron la construcción de un diseño experimental con relación a los procesos de lectura y escritura inicial. Entre ellos se señalan tres principios:

- La lectura es un proceso que va más allá del descifrado y la decodificación de grafías en sonidos.
- La escritura no equivale solamente a transcribir o copiar. Es un aprendizaje conceptual que trasciende a las habilidades perceptivo-motrices.
- Descifrar, copiar y transcribir con exactitud no implica que exista un avance en los procesos de conceptualización.

Los aportes de Ferreiro y Teberosky marcan un interesante camino hacia la concepción y reconocimiento de todo lo que implica la enseñanza de la lectura y la escritura, habilidades que van más allá de un método, de unos ejercicios visio motrices y de la codificación, pues involucran

múltiples procesos que responden a un contexto real comunicativo y no solo evaluador como se ha mostrado desde la escuela tradicional.

Por otro lado, también se destacan los planteamientos de Yetta Goodman (1992) investigadora de los procesos de la lengua escrita, quien a través de sus indagaciones describió y enfatizó en la manera como los niños van adquiriendo la lectoescritura a través de actividades cotidianas y quizás muy poco aprovechadas por los docentes. Goodman sostiene que los niños desde sus ambientes familiares tienen acercamientos a los sistemas de escritura, aunque no se esté vivenciando de manera formal. El acceder a una noticia o afiche, leer una carta, reunirse para compartir una lectura bíblica en el caso de hogares cristianos y leer publicaciones son raíces que desprenden posteriores aprendizajes de la lectura. Asimismo, el permitirles experiencias de escritura a través de sus propios garabatos, utilizando instrumentos como lápices y hojas se convierten en las primeras aproximaciones del niño a la escritura.

Los niños tienen numerosos presaberes con relación a la lectura y la escritura, pues desde que nacen se están inmersos en un contexto familiar y social que de alguna manera utiliza el código escrito, aun en los entornos menos favorecidos. Acciones tan usuales como recibir una factura, hojear un periódico, coleccionar tarjetas o álbumes, dan cuenta que los niños en algún momento han tenido algún contacto con el código lingüístico, aunque no se encuentre formalizado este proceso. Según Goodman, los niños desde antes de asistir a la escuela participan de espacios alfabetizados y están familiarizados con los usos del lenguaje, aunque no los conozcan ni los usen de manera convencional; ellos pueden participar a través de la escucha, tienen contacto con otros adultos que les leen, pueden identificar los textos que pueden ser leídos y tienen presaberes de las maneras en las que se escribe, quién y para qué se utiliza la escritura.

En su artículo *Las raíces de la alfabetización* (1992) Goodman menciona la importancia de los ambientes letrados dentro de las aulas de clase, en las que se deben incluir etiquetas para

nombrar algunos espacios y objetos del salón, nombres para los casilleros; variedad de materiales como hojas de diferentes formas y tamaños, revistas, libros y periódicos al alcance de los niños, que promuevan un acercamiento espontáneo a la escritura y permitan al niño identificar su funcionalidad.

En cuanto a trabajos encontrados sobre literatura en educación inicial, se menciona una propuesta investigativa titulada “La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas lingüísticas” de Borzone, Ana María, en el 2005. Este trabajo investigativo se desarrolla con niños de cinco años pertenecientes a una escuela de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, con el objetivo de analizar e implementar la lectura de cuentos, producción de relatos y sus efectos en el desarrollo de la oralidad y adquisición de los géneros literarios.

Este trabajo describe una experiencia piloto y resultados en los que se observó y se estudió la influencia y efectos de la lectura frecuente de textos en la producción del discurso narrativo a través de una propuesta de lectura de un cuento diario a los niños para propiciar espacios de reconstrucción oral de historias, tomando en el estudio un punto de referencia inicial y un final para elaborar conclusiones y paralelos frente a lo que se pretendía alcanzar. Para el inicio de esta iniciativa, se consideraron también otros grupos de niños de nivel económico medio y de nivel social educativo bajo, rural, para mirar el desempeño inicial y final de cada uno. Al finalizar el desarrollo de esta propuesta, se realizó una evaluación del desempeño de los niños utilizando una actividad muy sencilla para los estudiantes, quienes estaban distribuidos en grupos para relatar un libro de imágenes. Los resultados permitieron observar un avance en el léxico, habilidades para narrar y producir historias de forma oral con coherencia, y manejo de secuencias en el desarrollo de los acontecimientos de forma más estructurada.



El impacto generado en los niños de niveles sociales y económicos bajos abrió camino a la implementación de estrategias de clase que incluyeran el ordenamiento temporal de imágenes y las relaciones casuales entre eventos con la mediación de un adulto, para el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños.

Por otro lado, Macotela y Vega (2005) realizaron un estudio piloto en la ciudad de México con once niños pertenecientes a un aula de preescolar y la participación de seis madres y un padre de familia de nivel socioeducativo medio, cuya temática fue “la alfabetización en niños preescolares: factores que inciden en su desarrollo”. Este estudio estuvo fundamentado en aportes teóricos de Valencia y Sulzby (1991) Dahl y Freepon (1995) y Ferreiro (1998) resaltando sus contribuciones sobre la evidencia de que los niños inician su vida como seres letrados mucho antes de ingresar a la escuela y de leer en sentido convencional, lo cual se puede observar en la cotidianidad y acciones diarias que ellos realizan en torno al lenguaje escrito. Este estudio piloto buscaba aplicar algunos procedimientos e instrumentos con el fin de conocer algunas variables que inciden en la alfabetización de los niños en edad preescolar. Entre ellas se observaron las habilidades lingüísticas, materiales impresos en el hogar, lectura de cuentos y experiencias con la lectura en casa y en el hogar.

Para el desarrollo de este trabajo se tuvieron en cuenta algunas actividades como cuestionarios a las familias involucradas en el proceso para conocer los materiales y rutinas de lectura implementadas en las familias; lectura de cuentos, láminas con imágenes para describir, ejercicios de lectura y escritura recopilados a través de audios y cuentos; escritura en hojas de manera espontánea a partir de las actividades planeadas para conocer las primeras ideas de escritura que los niños iban construyendo en el proceso. Se seleccionó un grupo de niños a quienes aplicaron estos instrumentos y así obtener una muestra de la población participante. Los instrumentos incluyeron formatos que permitieron observar las habilidades lingüísticas orales y

conocimiento del lenguaje oral escrito que los niños participantes iban mostrando. Este trabajo permitió aportes importantes respecto a la influencia de los ambientes letrados en la construcción social y cultural que los niños hacen del lenguaje escrito y oral. De igual forma, con este estudio se logró comprobar como una estrategia tan sencilla como la lectura de cuentos incentiva el desarrollo de actitudes positivas hacia la lectura y provoca el conocimiento del lenguaje oral y escrito.

### **Antecedentes Nacionales**

A nivel nacional se han realizado un buen número de investigaciones con relación a la importancia de la literatura infantil en la primera infancia y sus efectos en el desarrollo integral y aprendizaje de los niños. De igual forma, de manera creciente la literatura infantil ha tenido un impacto en los currículos, planeaciones y programas académicos en la educación inicial, reconociéndosele como ese pilar fundamental del desarrollo integral de los niños, teniendo en cuenta que es también una de las actividades rectoras propias de la educación inicial. En Colombia, existen algunos proyectos de lectura nacionales como Leer es mi cuento, la Colección Semilla y programas virtuales destinados a la promoción de la lectura.

En este sentido, es importante resaltar a Yolanda Reyes (2007) escritora y educadora colombiana y especialista en literatura infantil y juvenil, quien se ha destacado por sus obras y gran recorrido en el desarrollo de propuestas encaminadas al fortalecimiento de las habilidades, y creación de proyectos destinados a fortalecer la educación inicial por medio de la literatura infantil como un camino de tantas posibilidades en la vida de los niños, así como por sus contribuciones a la construcción de la política de educación inicial en Colombia. Su recorrido surge de análisis y estudios fundamentados en investigaciones, y aportes de otros autores donde se resalta la urgente necesidad de invertir en la primera infancia, pues esta edad es un periodo decisivo en la formación de las estructuras, conductas, habilidades y aprendizajes que redundarán

a lo largo de la vida. Reyes tiene un largo recorrido en la observación y trabajo de campo en los procesos iniciales de lectura y escritura, teniendo como premisa el desarrollo de la lengua, iniciando desde la cuna materna, la poesía, los cantos, los arrullos de cuna, las rimas y las historias que son transmitidas desde la tradición oral y se convierten en la plataforma para el aprendizaje formal de la lectura y escritura.

Estas situaciones observadas llevan a Yolanda Reyes a investigar, reflexionar y buscar estrategias que ayuden a formar a los maestros de educación infantil en las propuestas y políticas públicas de la educación inicial en Colombia, con miras a poner en práctica los principios y ejes rectores de la educación inicial y así permitir que la lectura y la escritura no sean un saber de algunos privilegiados sino un derecho de todos con igualdad de oportunidades y experiencias sin importar estratos y contextos.

Durante algunos años de experiencia de Yolanda Reyes como educadora y bibliotecaria, pudo observar cómo la enseñanza de la lectura y escritura se tornaba un desgaste y un trabajo poco apetecido por los docentes, pues el recibir y tener que entregar niños en primer grado leyendo y escribiendo se convertía en todo un trabajo maratónico. Entonces, el disfrute por la literatura desaparecía, pues se limitaba a un aprendizaje meramente académico y alfabético donde la lectura terminaba como un aprendizaje impositivo y difícil. El trabajo de cerca con la biblioteca abrió caminos de reflexión que le permitieron generar hipótesis acerca de que en la medida en que los niños desde sus primeros años tuvieran mayor contacto con la lengua a través de rondas, canciones de cuna, juegos de palabras, relatos y todo ese repertorio poético, tendrían un nido o colchón para el posterior aprendizaje de la lectura y escritura formal. Pero desafortunadamente esto se daba mayormente en contextos privilegiados como jardines privados. Entonces surgió en todo este proceso de reflexión una gran necesidad de liderar propuestas de lectura permitiendo que los más pequeños sin importar condición económica y social tuvieran

esta primera experiencia con la lengua y la literatura a manera de disfrute y placer, siendo esto un primer acercamiento fundamental y primario que no se puede dejar y debe ser previo a la enseñanza formal de la lectura y escritura. De esta manera, Yolanda Reyes es promotora y autora de importantes propuestas en la construcción de la política pública de educación inicial, siendo así un referente en la literatura infantil de gran relevancia.

En este mismo sentido y preocupación por la literatura en la educación inicial se mencionan a continuación algunos trabajos, entre los que se destaca “la literatura infantil como eje integrador de currículo de ciclo inicial” de Sanabria (2017) trabajo de grado para obtener el título de maestría de la Universidad de La Sabana. Esta propuesta investigativa fue desarrollada con 15 niños y 7 niñas del grado transición de una institución educativa de Puente Aranda, en Bogotá D.C.

Este trabajo se centró en un análisis de los aportes de la literatura infantil para plantear una estrategia de articulación con las dimensiones de los niños y niñas de ciclo inicial del colegio Cultura Popular. Esta propuesta nace de una necesidad detectada por la autora, especialmente en relación con la manera de integrar e implementar los diferentes aprendizajes con las dimensiones y los pilares de la educación infantil, puesto que según lo observado las docentes de dicha institución centraban sus actividades pedagógicas en la preparación de los niños para el grado primero, haciendo énfasis en los procesos matemáticos, y de lectura y escritura a través de métodos tradicionales centrados en los contenidos pero no en las necesidades e intereses de los estudiantes y dejando de lado otras dimensiones importantes en el desarrollo integral de los niños.

Las actividades rectoras y demás pilares de la educación inicial eran retomados en momentos de esparcimiento, pues el propósito de las maestras participantes de esta propuesta radicaba en la preparación cognitiva para el grado primero. A partir de ello nace la propuesta

didáctica, la cual se fundamentó en talleres literarios organizados en diferentes sesiones tomando como eje central la literatura infantil para el potenciamiento de habilidades en las dimensiones de los niños y ser participantes activos de su propio proceso de formación. Sanabria (2017) resalta la iniciativa de los talleres literarios como una estrategia que incentivó el desarrollo integral de los participantes, situándolos como protagonistas de su propio hacer a través del diseño, planeación y ejecución de talleres literarios.

La metodología utilizada durante el desarrollo de esta investigación tuvo un enfoque cualitativo con un alcance exploratorio (Rodríguez, GIL, & García, 1996). Además, se implementó la investigación-acción pues este proceso se inspiró en la observación de problemas cotidianos y vivencias de los docentes en su quehacer pedagógico y sus relaciones y comportamientos de los estudiantes dentro del aula.

En este mismo ejercicio de búsqueda y análisis de propuestas de oralidad y literatura se destaca “La secuencia didáctica y el proyecto de aula como herramienta para fortalecer la oralidad en los niños del grado de transición”, una investigación realizada por Ruth Mery Cortes Vargas en el año (2014) en la institución educativa Distrital Usaquén Los Cedritos, Sede B, de la ciudad de Bogotá. Colombia.

Es un trabajo que parte de un análisis de las prácticas pedagógicas cotidianas vividas en aulas de transición, donde la oralidad, siendo un elemento primordial en el desarrollo integral de los niños para el potenciamiento de su comunicación y demás aprendizajes que se relacionan con esta competencia; se asume como una actividad implícita en las rutinas diarias tales como tomas de asistencia, saludos, conversaciones sobre determinado tema y por lo tanto, se cree que estas actividades suplen y son suficientes para el desarrollo de la oralidad. Además, esta autora percibe que la oralidad se ha limitado a las prácticas tradicionales de la enseñanza de la lectura y escritura

donde el afán por abarcar los contenidos académicos deja de lado el desarrollo de estas habilidades tan necesarias para la vida.

Esta propuesta buscaba conocer y valorar el impacto de los proyectos de aula al ser integrados con las secuencias didácticas como una estrategia para el fortalecimiento de la oralidad de los estudiantes de grado transición del Colegio Usaquéen Los Cedritos Sede B, implementando actividades enmarcadas dentro de un proyecto de aula que llevara explícitas actividades que permitieran fortalecer el desarrollo de la oralidad.

Para el marco conceptual se tuvieron en cuenta fundamentos teóricos de varios autores como Franklin Martínez Mendoza (2000) quien estudia las particularidades del desarrollo oral de los niños de 5 y 6 años, Bruner (1983) con su teoría sobre todos los procesos que ocurren alrededor del lenguaje, y Casamiglia y Tusón (2002) quienes caracterizan la oralidad por su uso universal y su aprendizaje espontáneo.

El enfoque de la investigación fue cualitativo de corte etnográfico, utilizándose también el método de observación participante. Implementó una metodología investigación-acción, pues parte de los problemas cotidianos observados en las prácticas docentes y las acciones de los estudiantes dentro del aula. Este primer ejercicio de observación es registrado en un diagnóstico que se apoya en unos instrumentos descriptivos de la oralidad de acuerdo con algunas actividades, dando como resultado una propuesta de proyecto de aula titulado “Juguemos con los cuentos” para potenciar el lenguaje oral de los niños de transición de esta localidad.

En junio de 2017 surge otra propuesta como resultado de un proceso investigativo titulado “pensamiento visible, arte y alfabetismo emergente en la educación inicial” realizado por Villegas. Esta propuesta se desarrolló en dos instituciones educativas diferentes: un establecimiento privado de estratos socioeconómicos elevados y ubicado en la localidad de Usaquéen, cuyos principios pedagógicos se encuentran fundamentados en el desarrollo del

pensamiento, y un jardín de carácter público ubicado en el sector Chapinero, con fundamentos pedagógicos cimentados en las actividades rectoras y los principios de la educación inicial colombiana.

A partir de un ejercicio personal de reflexión realizado por la autora sobre las prácticas pedagógicas vivenciadas en cada una de los jardines que fueron objeto de estudio, se pudo evidenciar que pese a que los primeros años de vida de un niño son tan decisivos y primordiales en el desarrollo de las facultades y habilidades futuras de cualquier individuo, las cuales determinarían su vida adulta, se siguen ignorando en los procesos de enseñanza muchas acciones formativas que potencializan al niño en su integralidad y que deben estar explícitas en la planeación, aunque surjan de la cotidianidad.

Por un lado, la autora de este trabajo observó que en el jardín infantil privado existía una predisposición por realizar actividades que estuvieran ligadas con la alfabetización y realizaban actividades que estaban desligadas del desarrollo temprano de los niños. Esta observación permitió emitir dos horizontes conceptuales como puntos de reflexión y de inflexión: El primero tiene que ver con el aprendizaje de la lectura y escritura, señalando que son dos procesos muy relacionados con las habilidades cognitivas y que son individuales en cada niño. En segundo lugar, que antes de iniciar el proceso de escolarización formal, los niños inician procesos de alfabetización en su propia cotidianidad y hace parte de sus intereses.

Este trabajo permitió acceder a experiencias dentro de los jardines de Integración Social de Bogotá, lo cual evidenció que se debe seguir ahondando en prácticas educativas de calidad que busquen superar las brechas existentes entre la educación pública y privada, y por ello deben regirse por unos estándares de calidad. Por esta razón, la propuesta de Villegas (2017) implementó actividades que incluían el arte y rutinas de pensamiento, generando interés, sentido

y la exploración en los niños para acercarse a procesos de alfabetismo emergente y los procesos iniciales de la lectura y escritura.

Flórez et al. (2014) citado por Villegas (2017) hace referencia a alfabetismo emergente como un proceso que ejercita habilidades de escucha, habla, lectura y escritura con la intención de disfrutar, interactuar, aprender, imaginar y comunicar. La diferencia entre la alfabetización y el alfabetismo emergente radica en que la primero responde a un proceso formal de aprendizaje de la lectura y escritura mientras que el segundo sucede desde el nacimiento con la mediación del ambiente familiar y cultural.

El diagnóstico realizado por Villegas (2017) le permitió diseñar una propuesta pedagógica que contribuyó al desarrollo del pensamiento de los niños en la educación inicial a través de rutinas de pensamiento basadas en obras de arte, siendo el arte una de las actividades rectoras de la primera infancia más propicias para el fortalecimiento del alfabetismo inicial en los jardines caracterizados.

Villegas (2017) hace énfasis en la necesidad de robustecer e invertir más tiempo y calidad en actividades que promuevan procesos de alfabetismo emergente utilizando el arte, la lúdica, las emociones y las rutinas de pensamiento que contribuyan a fortalecer las habilidades cognitivas. Para ello, diseñó un referente conceptual que tuvo en cuenta cuatro aspectos: el desarrollo infantil, el arte como construcción del pensamiento incluyendo representación y emoción, el desarrollo de pensamiento y el alfabetismo emergente. Este trabajo implementó un método cualitativo, pues comenzó desde un proceso de observación de las prácticas de aula de los jardines Bumble Bee y Juan XXIII, para luego intervenir con rutinas de pensamiento y obras de arte que eran analizadas para ver resultados

Villegas (2017) incluye en su propuesta una metodología de investigación-acción, pues plantea y desarrolla un tema en un contexto definido para comprender y encontrar mejoras en las



prácticas de enseñanza a través del análisis de los resultados, la reflexión y la toma de decisiones que conllevan a la acción.

En el año (2012) José Ignacio Galeano Borda comparte un trabajo investigativo titulado “pensar, hacer y vivir la oralidad: experiencias compartidas por maestras de educación inicial”. Este trabajo investigativo surge de la observación, diálogo y análisis de prácticas de aula de tres docentes de jardines infantiles de la ciudad de Bogotá, que decidieron hacer parte de este ejercicio y compartir con el investigador sus experiencias de trabajo diario, planeación de clases, vivencias en el aula con los estudiantes, perspectivas y conceptos del trabajo en educación inicial, especialmente las maneras de vivenciar la oralidad con los niños y niñas en las diferentes actividades pedagógicas.

Este trabajo investigativo empleó variados instrumentos como fotografías, videos, relatos orales y escritos, que además de ser técnicas de recolección de información permitieron conocer y reflexionar sobre los modos de pensar de los maestros participantes, indagar sobre la manera en que viven la oralidad desde el quehacer diario en el aula y qué estrategias utilizan para dinamizar este proceso.

Los relatos orales y escritos ayudaron a sistematizar lo observado y resignificar experiencias de las maestras, dándole importancia a sus prácticas de enseñanza. De igual forma, el arte se constituyó en un elemento fundamental en la recopilación y puesta en escena de esta propuesta que se enfocó en conocer, interpretar y repensar el quehacer del docente en el aula para la construcción del saber pedagógico, siendo este una vía importante para la transformación educativa.

Galeano (2012) planteó tres secciones durante la ejecución de esta propuesta investigativa: pensamiento profesoral, educación inicial y pensar y vivir la oralidad en jardines infantiles. Estas secciones están organizadas a su vez por capítulos, en los que se presenta

también un análisis y línea de tiempo de cómo ha evolucionado el concepto de educación inicial en Colombia y algunos países como Brasil, Argentina, Chile, México, qué concepciones y planteamientos en las políticas educativas han planteado con respecto a la formación inicial incluyendo las orientaciones generales dadas por el Ministerio de Educación Nacional y la oralidad en Currículos de educación inicial en Latinoamérica. Es por ello que el autor hace un análisis de las transformaciones de las políticas y educativas que han surgido en estas últimas décadas, lo cual ha influido notoriamente en el diseño de nuevas propuestas, programas y lineamientos relacionados con la primera infancia.

Según Galeano, todos estos debates y reformas que se vienen haciendo a los sistemas educativos, específicamente en el currículo de la educación inicial en estos últimos años, se han convertido en referentes que orientan las prácticas pedagógicas de los maestros de educación inicial. No obstante, más allá de diseñar nuevos programas y realizar cambios en las estructuras pedagógicas existentes; Galeano se expresa sobre las nuevas reformas políticas educativas iniciales afirmando que se requiere conocer sobre las percepciones de los maestros que deben apropiarse e implementar este compendio de propuestas. En este sentido, es importante entender que no se trata solo de formular documentos ministeriales, sino que los maestros están llamados también a apropiarse de estos referentes generando en ellos mismos cambios en sus mentes y sus emociones.

A lo largo de este proceso investigativo se plantean muchas preguntas respecto a las formas como se materializa o vivencia la oralidad en las aulas de clase de educación inicial, dejándose ver la importancia de incluir dentro de los planes pedagógicos espacios que permitan al niño fortalecer su comunicación, identidad y ejercicio de ciudadanía mediante el uso de la palabra en los diferentes contextos. En una de las entrevistas de la investigación, una de las personas participantes describe todos los beneficios obtenidos a partir de momentos de oralidad, entre los

que destaca el uso de la conversación para fortalecer relaciones afectivas en diferentes espacios sociales y educativos y el uso cultural de la escritura para expresar y representar lo que el niño imagina y concibe de su cotidianidad.

Las maestras participantes de este trabajo investigativo destacan estrategias pedagógicas de aula tales como el desarrollo de las asambleas, que son espacios comunes dados en diferentes escenarios donde los niños pueden participar mediante el uso de la palabra, permitiendo así incorporar principios democráticos. Asimismo, manifiestan que la oralidad en las aulas se vivencia a través de múltiples actividades como intercambios orales, participación, escucha y narración de saberes, proyectos de aula, momentos de juego y en las actividades cotidianas. Los proyectos de aula, la creación de aulas especializadas como ambientes pensados para imaginar, disfraces, títeres, talleres, espacios de posibilidad en la cotidianidad, son muestras del trabajo que se desarrollan en el día a día con los niños y niñas.

Bigas (2000), citado por Galeano (2012) destaca tres usos del lenguaje oral que pueden ser implementados en el currículo de la educación inicial: el lenguaje con funciones comunicativas, que permite interactuar y socializar con otros pares; el lenguaje oral con uso representativo, que brinda al niño experiencias para exteriorizar con palabras e ideas de lo que ocurre a su alrededor construyendo así aprendizajes; y el uso del lenguaje lúdico, que recrea y permite experimentar a los niños otros usos del lenguaje. Esta propuesta investigativa tiene en cuenta la participación reflexiva y realiza procesos de indagación cualitativa para observar y comprender el contexto social.

A partir de todos los antecedentes nacionales e internacionales que subyacen a los procesos de escritura y lectura y que se constituyen en una plataforma para interpretar mejor cómo suceden estos aprendizajes. Se puede asegurar que el ambiente familiar y social son factores indispensables para generar acercamientos comunicativos y literarios. Además, desde

que los niños nacen están inmersos en un cúmulo de posibilidades de formación que surgen de la cotidianidad y que, en muchas ocasiones, se pasan por alto dándole más importancia a las formas tradicionales de enseñanza como si se tratara de una actividad solamente mecánica, metódica y cognitiva desconociendo así el verdadero sentido de la lectura y escritura como actividades que responden a necesidades comunicativas.

## Marco Legal

Abonar y fortalecer la educación en la primera infancia siempre ha sido un objetivo importante de los gobiernos, entendiendo que invertir y formar en los primeros años representa un crecimiento y avance a futuro. El desarrollo integral de los niños siempre ha estado presente en cada política y leyes surgidas, siendo el lenguaje y la comunicación un fin de gran importancia en la formación infantil. En (1991), la ley 112 establece la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, resaltando en el artículo 13 la libertad de expresión de los niños no solo a nivel escrito o impreso sino también lo oral u otros lenguajes escogidos por los niños, fomentando así la comunicación a partir de las motivaciones de los niños.

En Colombia, el grado Transición se encuentra establecido dentro de los niveles de preescolar, siendo este uno de los niveles mayormente ofrecidos por las instituciones públicas del país. La ley 115 de (1994) en su artículo 16 formaliza el nivel preescolar, mencionando varios objetivos propuestos para este grado, entre los que se destaca la necesidad de fomentar la motivación por acercarse al código alfabético y el desarrollo de habilidades que se relacionen con los procesos de lectoescritura. De igual forma, en este mismo artículo propone como objetivo el desarrollo de formas de expresión en los niños que les permitan expresarse, comunicarse y relacionarse para lograr interactuar y participar en un ambiente de convivencia y respeto por el otro.

La literatura ocupa un lugar importante en la educación inicial y en los procesos formativos que giran en torno a ella, siendo así una de las actividades rectoras de la primera infancia. En el año 2014 surgen una serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial, dedicando así el Documento N°23 para referirse a literatura y su significación en los primeros años de formación, describiéndola como una experiencia llena de arte y musicalidad a través de la facultad de la palabra escrita, hablada, cantada o narrada y teniendo en cuenta el acervo

familiar y cultural que es reproducido a través de la tradición oral. La literatura es una facultad tan amplia que trasciende la palabra y permite el desarrollo de los lenguajes expresivos permitiendo así muchas formas de comunicar.

Según el Documento 23 de la educación inicial del Ministerio de Educación Nacional (2014) la literatura en educación inicial no solo aborda los textos impresos, sino que debe encontrar sentido en la palabra narrada y aquellas historias que no están plasmadas con letras y libros pero que permanecen en la memoria familiar y cultural y generan sentimientos y emociones. Es por esta razón que todas las experiencias brindadas en la educación inicial deben instar a generar goce y disfrute, entendiendo que la literatura está presente en todos los escenarios de la vida y no solo obedece a la decodificación de unos símbolos convencionales, sino que es una actividad espontánea y comunicativa que nos conecta con otros mundos.

La Ley 1804 de (Congreso de Colombia, 2016) instituye en Colombia la política de Estado para la Primera Infancia, conocida también con el nombre De cero a siempre. Esta Ley detalla las concepciones de infancia, sus características y promueve una estructura organizacional, pedagógica e integral que proporcione garantías en todos los aspectos para los niños y niña desde cero hasta los seis años de edad. Dentro de esta Ley se presentan unos acuerdos y unas realizaciones que orientan este ejercicio integral, siendo la expresión de opiniones, ideas y sentimientos en el niño un objetivo que debe estar inmerso en todo proceso ejecutado en la primera infancia. El artículo 5 de esta Ley define la Educación inicial como un derecho de todos los niños y un proceso pedagógico integral que debe tener una intención, ser estructurado y permitir el desarrollo de todas las habilidades y potenciales del niño, incluyendo de forma activa las actividades rectoras de la primera infancia como lo son el arte, la literatura, el juego y la exploración del medio.

El Ministerio de Educación Nacional presentó los DBA (derechos básicos del aprendizaje) para el grado transición teniendo en cuenta los tres propósitos de la Educación Inicial los cuales incluyen diferentes aprendizajes. El segundo propósito tiene que ver con el desarrollo de los procesos comunicativos en los niños para que ellos sean personas activas, capaces de expresar sus propias ideas y sentimientos y acceder al mundo social. Fortalecer este gran objetivo implica poner en escena el juego con las palabras para propiciar acercamientos a las formas sonoras del lenguaje; permitir lecturas e interpretaciones de imágenes y el desarrollo de formas no convencionales de escritura y lectura, pero desde una intención social y comunicativa.

Algunas evidencias de aprendizaje del propósito dos para el grado transición destacan la promoción de los diferentes tipos de texto como canciones, recetas, enciclopedias cuentos, entre otros, lo cual indica la importancia de permitir el acercamiento a los géneros literarios y el disfrute por la palabra.

Asimismo, en el año 2017 surgen las Bases Curriculares para la Educación Inicial, documento y referente de gran importancia que recopila y consolida en un mismo texto todos los lineamientos, actividades rectoras, propósitos y estructura pedagógica de las prácticas de aula en la formación inicial y preescolar. Este documento traza una ruta importante, destacando las actividades rectoras y su influencia en el proceso integral de los niños. A lo largo del texto se describe cada propósito según algunos rangos de edad, destacando la literatura y la comunicación en los niños como una actividad inherente en la vida infantil y que debe ser promovida con libertad y disfrute en la primera infancia.

Las Bases Curriculares para la Educación Inicial, resaltan los procesos comunicativos de los niños desde que nacen y como ellos desde sus primeras emisiones, gorjeos y manifestaciones sonoras logran comunicarse con su mundo externo, utilizando a medida que crecen diferentes lenguajes expresivos. Se destaca también la necesidad de proveer en educación inicial de

diferentes recursos literarios y de experiencias espontáneas que promuevan el disfrute por la palabra narrada, contada y leída, y cómo los niños leen y escriben de muchas maneras aun cuando no manejan el código alfabético convencional.

Desde las políticas educativas orientadas por el Ministerio de Educación Nacional, siempre ha surgido la necesidad de promover espacios y proyectos de lectura para minimizar desigualdades y falta de oportunidades en el acceso a la cultura, rescatando el valor de la palabra a través de la identidad individual y colectiva, la cual es transmitida de generación en generación.

Michèle Petit (2015) citado por el Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO) (2018) menciona la importancia de incluir la oralidad como un medio universal que está inmerso en todos los grupos sociales y que permite no solo la comunicación para supervivencia, sino que trasciende y eleva las tradiciones e historias familiares y sociales por medio de la palabra.

No obstante, los gobiernos nacionales desde 1930 han incluido acciones educativas que inviertan en recursos y espacios literarios tales como bibliotecas, programas de lectura, edición de textos, las cuales están formuladas dentro de los planes nacionales de desarrollo a nivel nacional y territorial. En 1992 se puso en marcha el Plan Nacional de Lectura titulado “Es rico leer”, el cual buscaba dotar de material impreso como libros y colecciones infantiles a las bibliotecas del país. En el año 1996, Colcultura impulsó un proyecto llamado “Colombia crece leyendo” para fortalecer y promover las bibliotecas públicas. A partir del año 2003, el Ministerio de Cultura a través de la Biblioteca Nacional de Colombia desarrolló el proyecto “Leer libera” que buscaba seguir promoviendo los espacios bibliotecarios en el país y se convirtió en un antecedente importante para la futura promulgación de la (Ley 1379 de 2010 de Bibliotecas Públicas), Esta Ley regula el funcionamiento de las bibliotecas estatales, su organización, personal y funcionamiento.



Es por esta razón que, a partir del 2011, se vienen desarrollando propuestas desde el Plan Nacional de Lectura y Escritura que buscan fortalecer las bibliotecas escolares, la formación de los bibliotecarios y programas pedagógicos que promuevan en las aulas de clase las prácticas de lectura para mejorar también los resultados en lo académico.

El Ministerio de Educación Nacional, con respecto a las bibliotecas escolares, publicó en 2014 un documento en el que sitúa la biblioteca escolar en una dimensión de política pública, al considerar la lectura y la escritura como derechos para el pleno desarrollo académico, social y personal, incluyendo la experiencia estética del lector. Considera la biblioteca escolar como un espacio que se articula con el proyecto educativo de la nación, el proyecto educativo institucional y el currículo mismo.

Existe también en Colombia el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLEO) proyecto que se formalizó en el año (2018) y se instauró con el apoyo del Ministerio de Cultura bajo un programa conocido con el nombre *leer es mi cuento*. Ambas estrategias nacionales tienen como fundamento la lectura y escritura como derechos ciudadanos que permiten al individuo ser participante activo de la sociedad. Actualmente, el gobierno nacional ratificó en el Conpes 4068 la Política Nacional de Lectura y Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares (LEOBE) “Leer es mi cuento” como una propuesta de lectura que está enmarcada dentro del Plan Nacional de Lectura y Escritura ubicándose en Colombia como una política educativa y cultural nacional que busca que todos los colombianos puedan acceder a la oralidad, lectura y escritura.

De acuerdo con los resultados analizados con este programa nacional, se han logrado notorios avances reflejados en la incorporación de la oralidad, incursión en territorios rurales y mayor progreso social y cultural de la nación. La renovación de las prácticas pedagógicas de los maestros incluyendo programas de lectura en sus aulas también ha sido un logro de esta política nacional, permitiendo que más niños accedan desde sus espacios al disfrute por la palabra y que

más adultos se interesen por leer. Además, es bueno señalar que de esta manera se ha contribuido a garantizar la permanencia en el sistema educativo y minimizar la deserción escolar que muchas veces obedece a dificultades en la adquisición del código alfabético.

Hoy en día se ha logrado diseñar un plan de acción articulado dentro de esta política nacional de lectura y escritura proyectado hasta el 2030, con una visión de cambio, fortalecimiento y que garantice oportunidades de promoción de la lectura y escritura para todas las personas sin excepción alguna.

A nivel internacional se encuentra el CERLALC (1970) o Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, siendo una entidad intergubernamental en América Latina y el Caribe conformada por un comité ejecutivo que impulsa desde sus políticas el uso de los libros y la lectura.

Este organismo promueve la lectura buscando mejorar las condiciones para que se facilite este proceso. De igual forma, realiza acciones para la producción y circulación de los libros, y la creación de nuevos textos impulsando así la autoría. Es de resaltar que CERLALC trabaja en alianza con la UNESCO desarrollando importantes acciones que tienen que ver con procesos investigativos de seguimiento de las políticas lectoras, acompañamiento técnico, orientaciones en el diseño y sistemas de bibliotecas, formulación de leyes nacionales que promuevan la lectura y escritura capacitación, publicaciones y diseño de proyectos que promuevan la lectura y vayan articulados con otros actores.

Los referentes legales nacionales e internacionales citados en este documento exaltan la lectura y escritura como procesos universales nutridos de un valor afectivo, comunicativo y literario que van más allá del formalismo y que debe redundar en acciones públicas que otorguen espacios y oportunidades de acceso a toda la población, y permitir a los docentes y actores

educativos mejorar sus prácticas de enseñanza haciendo de la literatura un componente primordial del que emane el disfrute y el placer de aprender.

## **Marco teórico**

### **Panorama De La Literatura Infantil**

Hablar de literatura evoca numerosos conceptos e ideas que muy seguramente se estrechan con emociones, recuerdos y experiencias en torno a historias contadas o leídas de algún libro y asociadas a momentos placenteros de disfrute espontáneo a través de la palabra leída o contada. La literatura ha surgido a lo largo de la historia siendo una de las más antiguas formas de expresión artística. Porras Arévalo (2011) resalta la literatura como un compendio de saberes que teje puentes entre culturas, recrea, pero también permite acceder a cualquier conocimiento siendo el lenguaje su vehículo importante de movilización.

Marisa Bortoloussi (1987) (como se citó en Porras Arévalo, 2011) definió la literatura infantil como aquella obra destinada a un público infantil. Sin embargo, esta es una definición muy general y elemental puesto que la literatura infantil abarca e integra un amplio número de manifestaciones, acervos, libros, juegos de palabras, cuentos e historias, que se traducen en creaciones familiares y culturales, y que tienen como fin el disfrute y el placer a través de la palabra hablada, cantada o narrada.

Cervera (2003) (como se citó en Porras Arévalo, 2011) afirmó que en la literatura infantil se integran todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidad artística o lúdica que interesen al niño o la niña. Estas expresiones incluyen la implementación de los diferentes géneros como la lírica, la poesía y el teatro acompañados de videos, juegos dramáticos, música, textos que incluyen palabra e imagen, teniendo en cuenta también las producciones de los niños en cada género literario.

López Tamés (1990) destaca que la literatura se ofrece de forma oral o escrita según el desarrollo del niño. “En la primera infancia, aun no capacitado para leer, oye desde siempre los cuentos que se transmiten de manera tradicional” (p. 14). Esto enmarca la importancia que tiene

la literatura y su sentido desde los comienzos del desarrollo humano, pues es una actividad tan amplia y diversa que no se limita a la sola decodificación de símbolos convencionales, sino que a partir de la palabra transmitida de forma oral cobra vida en contextos reales. Es por esta razón que detenerse a hojear un libro colorido de imágenes, sentarse a escuchar cuentos disfrutando de la musicalidad y entre tramas de las palabras, son algunas de las muchas actividades propias de la educación inicial y que son permitidas a través del goce espontáneo de la literatura infantil.

En la primera infancia la literatura comprende uno de los momentos más importantes y placenteros en la vida del niño, pues se constituye en uno de los primeros medios que permiten crear vínculos afectivos y culturales a través del uso del lenguaje, que primeramente es transmitido de forma oral.

El Ministerio de Educación Nacional, en su Documento N.º 23 de 2014, destaca la literatura como un espacio inherente en la vida del niño que está estrechamente relacionado con la cotidianidad y, por lo tanto, desde que se cobra vida el lenguaje está explícito en el desarrollo. Ahora bien, en este mismo documento se resalta que la literatura infantil abarca no solamente la lengua escrita, sino que involucra todas las creaciones que permiten el juego y la representación de la experiencia a través de la lengua. Entonces, la literatura involucra el lenguaje oral, escrito y pictórico plasmado en libros y en la tradición oral.

López Tamés (2010) resalta que, aunque el niño en primera infancia no está preparado para leer de manera convencional, sí puede escuchar los cuentos, cantos y relatos que se transmiten de manera oral, y que es esa palabra con valores agregados de musicalidad y gestos emitidas por un adulto en especial la familia la que permite crear vínculos afectivos que sumergen al niño en una atmósfera especial.

Yolanda Reyes (2007) describe y destaca el papel de la madre como sujeto de lenguaje, que no se limita a descifrar el lenguaje del niño para responder solamente a demandas

fisiológicas, sino que es a través de esas primeras palabras y arrullos donde el lenguaje primeramente hablado evoca sentimientos y estructuras internas que enmarcan procesos de comunicación. Según Reyes (2007) la literatura ligada a la relación madre-hijo se puede expresar como una danza armoniosa que estrecha vínculos y deja huellas.

El Documento 23 del Ministerio de Educación Nacional (2014) concibe la literatura en educación inicial como una actividad espontánea, que permita el disfrute y el interés por acercarse a la palabra cargada de musicalidad y gestos y posteriormente a los libros, pero de una manera lúdica y atractiva para los niños, es así como se constituye en una de las actividades rectoras de la primera infancia. De ninguna manera, se debería proporcionar material literario oral o escrito con el único propósito de instruir o enseñar a codificar letras o símbolos porque, entonces, se desvirtuaría el verdadero sentido de la literatura en la educación inicial.

### **Historia de la Literatura Infantil**

A lo largo de la historia, la literatura infantil ha ido teniendo un paulatino progreso y cambios en su forma, esencia y fines, lo que ha permitido que no sea escrita solo para un fin moralizante y didáctico como se solía hacer en sus inicios, sino principalmente para el disfrute y placer que emana de la lectura. Poco a poco el concepto de literatura infantil se ha convertido en un recurso propio de los niños y niñas iniciado desde la tradición de la palabra hablada, pasando por el texto escrito e impreso, hasta llegar a espacios virtuales.

Soto, Cremades y Garcia. (2017) en un análisis de la transformación y surgimiento de la literatura infantil, resaltan a algunos autores apasionados defensores de la literatura infantil como Tamés y Cervera (1990), quienes a través de sus fundamentos teóricos se opusieron a los argumentos de Lolo Rico (1986) o Sánchez Ferlosio (1992) quienes consideraban la literatura infantil como un recurso literario superficial y elemental que era escrito de forma muy básica

debido a que los niños tenían escasa capacidad para acceder a un lenguaje más complejo y estructurado. Soto, et al. (2017) citan un apartado textual de algunas de las críticas y posturas que tuvo la literatura infantil en sus épocas de inicio: “la literatura infantil estaba considerada como un género de ínfima categoría y que casi siempre se ha tratado displicentemente al escritor que desciende a este bajo menester” (p 8.).

Cabe recordar también que años atrás la literatura infantil tuvo un fin principalmente moralizante, es decir, los textos que se escribían o leían buscaban transmitir normas de comportamiento, pautas y patrones morales que sacrificaban la estética y verdadera esencia del mensaje literario. Cervera hace un análisis de la historia de la literatura infantil resaltando que las pocas obras literarias que existían buscaban inculcar valores o inculcar el dogma, por lo que la visión del libro como recurso didáctico estuvo presente durante toda la Edad Media y el Renacimiento. En el siglo XVII se inicia una recopilación de los cuentos populares que no fueron escritos especialmente para el público infantil, historias llenas de valores morales y culturales. Piedrahíta (2021) resalta que estas historias estaban caracterizadas por fuertes ideologías patrióticas, históricas, sociales, morales y espirituales. Entre esos primeros recopiladores de dichos cuentos aparecen Jacobo y Guillermo Grimm. Cabe resaltar que ellos no escribieron cuentos para niños, sino que sus compilaciones atrajeron al público infantil.

A partir del siglo XIX y XX la literatura infantil logra consolidarse fuertemente, generando nuevos formatos y obras literarias con un sinnúmero de temas y obras que permitían el descubrimiento de nuevos mundos. Es así como históricamente se conocen dos clasificaciones generales de la literatura infantil: la ganada y la creada. Cervera (1989) como se citó en Soto et al. (2017) define cada uno de estos grupos señalando algunas características:

**La literatura ganada:** es la que enmarca todas aquellas producciones que no fueron escritas para los niños sino para el público en general, pero que con el tiempo los niños se apropiaron de ellas. Aquí se incluyen todos los cuentos tradicionales y sus adaptaciones.

**La literatura creada para niños:** es la que tiene como beneficiaria a la infancia y cuyo objetivo se centra en provocar el disfrute y placer de la lectura. Entre ellas señalamos cuentos, historietas, poesías, libros de imágenes, poemas.

De igual forma, es necesario hacer una distinción con la instrumentalización de la literatura, la cual se confunde algunas veces con la literatura para niños. Como su nombre lo indica, este último tipo de literatura tiene un fin mayormente instructivo o didáctico para enseñar contenidos o algún tema académico específico.

Merlo (como se citó en Cervera, (1989) hace una crítica a aquellas producciones calificadas como infantiles que en lugar de recrear tengan como fin educar o transmitir algún valor o conocimiento, o busquen mejorar procesos académicos como el aprendizaje de la lectura, y añade la importancia de resaltar e independizar la literatura infantil de la contemporánea, señalando que esta ha sido creada para el disfrute de los niños que acceden a ella y no para ser un ritual moralizante para los lectores infantiles.

Veamos una estructura general del surgimiento de la literatura infantil.



**Figura 3.***Clasificación de la Literatura infantil*

*Nota.* Elaboración propia de acuerdo con la clasificación general de la literatura infantil.

### **La lengua fálica y la lengua literaria**

La literatura infantil debe propender por el desarrollo integral de los niños y niñas a través del arte del lenguaje. Además, se constituye en una de las primeras experiencias de los infantes pues, desde que se nace, el ser humano está inmerso en un mundo de voces y palabras que surgen desde la voz materna, la familia y posteriormente la escuela. Citando el Documento 23 del Ministerio de Educación Nacional de 2014, hacer literatura emerge, además, de esa musicalidad de las palabras, arrullos, y cantos envueltos de emoción que le permiten al niño fortalecer vínculos afectivos, además, de desarrollar su pensamiento, lenguaje y reconocerse en la cultura. Por lo tanto, hacer literatura trasciende a la función didáctica e instrumentalizadora para atraer a los niños al mundo fantástico de la lectura.

Esta nueva concepción de la literatura infantil ha permitido una mayor apropiación en los niños y niñas desde la tradición oral hasta el texto escrito, impreso y ahora digitalizado. Es pues la literatura el arte de crear a través de las palabras adaptadas a la comprensión de los niños y las niñas de la primera infancia y de la edad escolar, siendo el lenguaje uno de sus medios más eficaces: la literatura trasciende el uso convencional de la lengua que expresa necesidades para pasar de una función fáctica a un lenguaje literario.

El Ministerio de Educación Nacional se refiere en este mismo documento a la lengua fáctica como el lenguaje mayormente verbal que se emplea a diario para expresar ideas, sentimientos y necesidades con los demás y la lengua literaria considerada como el arte de jugar y embellecer el lenguaje a través de la palabra expresada en los diferentes géneros literarios. La lengua fáctica y la lengua literaria se constituyen en dos orillas del lenguaje que tienen en común muchas formas de expresarse, y ambas les permiten a los niños muchas oportunidades de expresión y comunicación en diferentes contextos.

Bonnafé (2008) como se citó en el Documento 23 del Ministerio de Educación Nacional (2014) plantea que la lengua fáctica hace parte del habla coloquial y se evidencia a través de las diferentes frases entrecortadas y fragmentarias que se emiten en el uso diario, lo cual permite agregar o excluir algunas palabras. Por ejemplo, frases cortas como “ven, camina rápido”, puede convertirse en una expresión comunicativa comprensible en situaciones cotidianas; No obstante, la lengua adquiere otro valor cuando se usa en contextos literarios: la lectura de cuentos, los relatos e historias surgidas de la tradición oral, los cantos, arrullos de infancia y juegos de palabras que se hablen en cada lugar permite a los niños disfrutar e interiorizar otras formas maravillosas de hacer lenguaje, dando lugar a la imaginación y el disfrute con otras posibilidades literarias que permite la lengua. Es este contacto el que de manera implícita incorpora en el niño otras formas de organizar el lenguaje a través de la escritura, lo cual requiere una planeación y

otros procesos de pensamiento que se irán fortaleciendo en la medida en que esa lengua literaria se promueva desde cada contexto. Este mismo Documento señala que ese acercamiento al lenguaje a través de la lengua literaria mediado por los cantos, arrullos, relatos e historias le ayudan al niño a incorporar paulatinamente a su psiquis cómo es posible “pensar por escrito” organizando lo que se quiere decir en un mundo de lenguaje (p. 26).

Bonnafé (citado en el Documento 23 por el Ministerio de Educación Nacional) hace referencia a la lengua de relato como esas primeras experiencias del niño con la lengua de la imaginación, la oralidad y sus primeras escrituras. Resalta la riqueza del lenguaje oral, la cual permite al niño comunicarse de muchas maneras, explorando también la lengua escrita a partir de sus propias ideas y mediaciones con el ambiente. Actividades espontáneas que suelen hacerse en la cotidianidad como leer cuentos, hojear páginas y libros, cantar y contar. Incorporar el arte, el juego, la tradición oral y toda la literatura contada o leída a través de imágenes desarrolla la lengua y permite que los niños se apropien de ella, siendo protagonistas activos en su cultura.

Yolanda Reyes (2017) resalta una vez más la importancia de proporcionar ambientes lectores desde los primeros años, pues esta práctica además de generar disfrute por la palabra, ayuda al niño a nutrirse de manera lingüística y literaria. Por ello, hace alusión a la tradición oral como ese cúmulo de palabras convertidas en arrullos, juegos y cuentos corporales que se transmiten al pequeño a través de una combinación poética de palabras que emana emociones y se imprimen en la memoria de quien escucha.

Siendo los primeros años un tiempo decisivo en el desarrollo del futuro adulto, en el Documento 23 del Ministerio de Educación Nacional se destaca el lenguaje como un recurso que dinamiza y moviliza el crecimiento integral de los niños en todas sus áreas. Es por ello, que resulta ineludible en la educación inicial propiciar ambientes familiares y escolares enriquecidos

con el lenguaje, donde se les brinde a los niños un sin número de oportunidades para disfrutar la literatura, explorar el medio, jugar y crear a través del arte.

Poseer el lenguaje en la educación inicial es más que aprender palabras y leer a la manera de los adultos; es tejer vínculos que ayuden al niño a construir y apropiarse de su cultura, convirtiéndose la literatura en un puente que conecta la poética y lo político con las historias de vida, los libros, las tradiciones orales familiares y con todos los escenarios de la vida del niño.

Yolanda Reyes (2007) afirma que las experiencias literarias van unidas también con lazos afectivos entre las personas más queridas por los niños quienes casi siempre crean estos vínculos a través de la literatura demostrando que existen estrechas conexiones entre los libros y la vida siendo esto un sustrato de “nutrición emocional”.

Gianni Rodari (1976) con sus planteamientos renovadores desde el profundo respeto a los niños y niñas, puntualizó sobre algunas prácticas cotidianas que solo llevan a crear fobia por la literatura. Entre ellas señaló: utilizar la lectura para castigar, asignar muchas tareas relacionadas a una lectura, ridiculizar a los niños que no leen, no proporcionar suficientes espacios y elecciones de libros del agrado de los estudiantes, entre otras.

Rodari (1998) presenta dos clases de niño lector: el que lee porque se lo imponen y lo hace para obtener una calificación y el que lee por gusto personal y satisface por medio de la lectura su necesidad de información o disfrute de su imaginación.

### **Clasificación de la literatura infantil**

Pensar en hacer literatura en educación inicial conlleva a conocer el público infantil, sus características y gustos según sus edades; además, requiere conocer y disfrutar de todo el acervo literario que prefieren los niños y niñas. El acervo hace referencia a todas las colecciones de libros y diferentes materiales de lectura para la primera infancia. La literatura infantil abarca un

número extenso de obras que van desde la tradición oral que recoge historias y relatos populares de los ancestros, hasta llegar a la producción de textos impresos y digitales que contienen relatos, cuentos populares, poesías, cantos y juegos de palabras que son mezcladas también con la representación y dramatización. Para un mayor organización y disfrute, estas obras literarias a su vez se organizan en diferentes grupos conocidos como géneros literarios, que se agrupan de acuerdo a las similitudes que guardan entre si los diferentes textos.

Juan Cervera y Ramón López Tamés, citados en Soto et al. (2017) realizan una clasificación de la literatura en tres grandes géneros: el narrativo, considerado como el más grande y popular; el teatro, y la poesía. En estos tres grupos se incluyen subgéneros como: las retahílas, los cantos de nana, los cuentos populares, teatro de títeres y de sombra chinescas.

A continuación, se amplía sobre la clasificación de la literatura infantil en tres grandes géneros:

### **Genero narrativo:**

Los textos narrativos tales como cuentos, relatos, fábulas, leyendas, entre otras, son obras propias del género narrativo infantil que tienen entre sí aspectos similares dotados de imaginarios, personificación de animales y escenas coloridas y entretejidas por personajes populares y tradicionales que permanecen en la realidad de los niños y siguen siendo un atractivo para el público infantil. No se puede ignorar que el género narrativo a través de la historia se ha ido dosificando y transformando, pero la imaginación, el disfrute y la capacidad de sorpresa que genera la escucha de un cuento sigue suscitando muchas emociones en sus oyentes.

Soto et al. (2017) afirman que el folklore y la literatura infantil van estrechamente relacionados. En este sentido, los relatos populares originados de personajes populares y familiares para los niños resulta ser un atractivo hilo literario generador de muchas historias reales e imaginarias. Cubells (1990) referenciado por Soto et al. (2017) establece dos grandes

divisiones: relato fantástico y relato realista. El género narrativo es tan amplio que permite conectar estas dos características recreando así la literatura de acuerdo a las necesidades y contextos. En el género narrativo se destacan temáticas variadas que tienen una estructura literaria similar. Entre ellas cabe resaltar los cuentos tradicionales que se han recopilado a través del tiempo, donde toman protagonismo las hadas y otros personajes fantásticos recopilados a través del tiempo. Aparecen también los cuentos populares contenidos de personajes más cercanos a la realidad de los niños y sus costumbres y raíces culturales. Se incluyen dentro de este género también las leyendas, las fábulas y cuentos de animales muy agradables en la primera infancia.

El Documento 23 de la Educación inicial (2014) resume los recursos literarios de este género resaltando las leyendas de tradición oral, los relatos reales y de ciencia ficción, los cuentos clásicos que han sido recopilados y se transmiten de viva voz, los cuentos y las novelas cortas escritas por autores de literatura infantil. En este género predomina la fantasía, el uso de figuras literarias que permiten hacer contrastes con el lenguaje fáctico provocando asombro y emociones en el oyente. Los relatos permiten elevar la capacidad imaginativa y viajar a otros escenarios a través del arte de la palabra. Cuando se escuchan expresiones como había una vez, cuentan que, en un lindo castillo, érase una vez, la mente inicia desde allí un recorrido imaginario que se va complementando con múltiples imágenes que se fabrican a partir de las palabras; en un desierto, debajo de un árbol, son lugares que, aunque no existen entre nosotros en el tiempo real en el que se está narrando la historia, permiten al oyente infantil transportarse y crear escenas maravillosas que dan como fruto el disfrute por la lectura y el desarrollo de su capacidad imaginativa, creativa entre muchas cosas más.

Dentro del género narrativo se pueden mencionar también algunos tipos de libros diseñados según las características visuales y cognitivas de los niños. Entre ellos se mencionan:

**Libros de imágenes:** El documento 23 del Ministerio de Educación Nacional incluye y describe los libros de imágenes como acervos literarios propios de la primera infancia, haciendo énfasis especial en las ilustraciones o imágenes características notorias de este tipo de libros.

En este grupo se encuentran los libros de texturas, libros fabricados en cartón, troquelados, en tela, móviles. Este tipo de libros son usados mayormente para bebés y en material resistente que permitan ser tocados, mordidos y manipulados por los más pequeños.

En segundo lugar, están los **libros-álbum**, los cuales se caracterizan por tener muchas ilustraciones acompañadas de textos cortos con el fin de promover un diálogo entre el texto, la ilustración y el lector. Su contenido inspira a lecturas complejas que incluyen formatos y lenguajes diversos, permitiendo al lector desarrollar sus propias lecturas, explorando e interpretando las artes visuales presentes en el texto. Este tipo de material impreso proporciona abundantes oportunidades de exploración, por lo que sus imágenes deben ser llamativas y que permitan al público observar, descifrar y conocer detalles de la historia.

### **Género Lírico**

Las palabras agrupadas y dichas con emotividad traen consigo un elemento musical que hace atractivo el texto oral o escrito y que conecta, recrea, pero también comunica. El género lírico abarca todo un repertorio literario lúdico y poético que permite expresar sentimientos, emociones y gustos gozando de ritmo y musicalidad plasmados con toda una estética literaria que utiliza figuras para expresar la realidad y las emociones. Cerrillo (2013) citado en Soto et al. (2017) define “el lenguaje poético como el más versátil y polivalente de todo el panorama literario” (p. 107). Además, se refiere a la poesía como “el género literario que ofrece más posibilidades de exploración en el que el lenguaje adquiere un sin número de posibilidades de expresión permitiendo expresar lo que se siente, se piensa y se sueña de una manera diferente a la vida cotidiana” (p.22).

Ana Pelegrín (1990) y Pedro Cerrillo (2005) mencionan dos tipos de elementos que deben tener las obras líricas: de contenidos, y estructurales y formales. El contenido se refiere a fórmulas expresivas que se recitan, canciones, tonos coloquiales y expresiones con contenidos absurdos que acompañan los juegos de palabras. Los elementos estructurales tienen que ver con los estribillos, la brevedad de las composiciones, la métrica y la sencillez sintáctica. Todo esto contribuye a que se destaque especialmente lo sensorial, lo emotivo y lo festivo.

Es importante resaltar que la buena poesía debe tener unas cualidades que permitan al oyente gozar y hallar gusto en la palabra recitada o leída explícita en la composición. Tejo (2006), citado por Soto et al (2017) presenta cuatro cualidades:

- Musicalidad: El ritmo y la melodía son aspectos claves en un poema ya que suscitan emociones agradables de alegría, calma y seguridad.
- Debe tener una adecuada distribución de los sonidos y acentos similar a la de una canción. Con niños muy pequeños se sugiere usar textos con rima. Esto indica que los poemas deben tener musicalidad, incluyendo recursos literarios como aliteración o repetición de sonidos y los estribillos.
- Brevedad: Cuando los niños son muy pequeños, los textos deben ser cortos. A medida que vayan disfrutando de la lectura de poemas se les podrá presentar textos líricos de mayor extensión.
- Sencillez: El léxico, las ideas y la sintaxis de los poemas deben ser claras y sencillas para que pueda ser fácilmente interpretado por el destinatario.
- Estética literaria: Los textos líricos infantiles debe producir en el lector un cúmulo de emociones tales como asombro, alegría, tristeza, sorpresa a través del juego y sonoridad de palabras que tengan afinidad y fuerza emocional. Las palabras de los textos líricos se distinguen por su agradable y rítmica combinación de tal forma



que resulten agradables al oído y permitan el desarrollo de la imaginación a través de la musicalidad de las palabras. Soto et al. (2017) señalan que “el lenguaje poético debe dirigirse más a los sentidos y a la imaginación del niño que a su intelecto o a su comportamiento” (p.108).

Dentro del género lírico se pueden destacar algunos tipos de poesía y recursos que amplían el acervo de este género. Bellido Zambrano (2010) y Pedro C. Cerrillo (2005) citados en Soto et al. (2017) mencionan algunas expresiones poéticas de la tradición oral infantil: Entre ellos encontramos las poesías de tradición oral transmitidas por medio de arrullos y cantos de nana, trabalenguas, juegos de mímica, burlas, canciones infantiles entonadas y dramatizadas, retahílas, rimas, acertijos, disparates, conjuros, burlas, entre otros.

El Ministerio de Educación Nacional a través del Documento 23 exalta y destaca los juegos de palabras, contenidos de musicalidad y sonoridad incluyendo creaciones orales y escritas que permiten viajar y usar las palabras de diferentes maneras. La tradición oral surgida desde el hogar y que se va nutriendo con los demás espacios familiares, sociales y escolares juegan un papel muy importante. La tradición oral de cada región es la primera fuente poética: los cantos, arrullos, coplas, dichos y rondas hacen parte de todo ese repertorio que se transmite de voz a voz y surge de generación en generación. Los poemas inventados por otros autores, así como la música dirigida a la infancia que producen gozo en los infantes también hacen parte de este acervo literario.

Siendo la lírica un género literario tan amplio y que genera de una forma tan sencilla el disfrute y el acercamiento a la literatura infantil, se hace necesario visionar y reconocer su verdadero sentido en la escuela. Andricaín y Rodríguez (2016) citados por Soto et al. (2017)

hacen hincapié en hacer de la lectura y expresión de poesías infantiles un momento agradable en el aula y no sujetas a trueques, imposiciones, y metódicas que buscan solo desarrollar un contenido curricular. Por el contrario, la legítima poesía debe ser espontánea y leída para permitir el disfrute sonoro a través de los versos, dejando de lado ese carácter evaluativo y tradicionalista que casi siempre tratamos de incluir.

**Genero dramático:** cuando se habla de género dramático, se vislumbran todas aquellas acciones que pretenden representar una obra literaria con el fin de recrear de forma más real y explícita una historia escrita y estructurada en el lenguaje convencional.

Soto et al (2017) afirman que los textos dramáticos permiten no solo ser representados sino también hacer una lectura de los mismos que genere motivación y acercamiento en los oyentes para el disfrute de las obras literarias. Tejerina (2003) destaca el papel del lector de una obra de teatro como una persona que debe movilizar con sus palabras y conocimiento del libreto la mente de los oyentes, incluyendo códigos de signos verbales y no verbales.

El emisor de una obra dramática debe conocer con anterioridad la obra de teatro, apropiarse de ella, hacer uno del diálogo interactivo, crear conectividad con el texto al hacer la lectura llevando al público a interesarse por el texto. La misma autora indica que la lectura de obras dramáticas es una actividad enriquecedora que puede darse de manera colectiva o individual y permite muchos beneficios entre los que destaca:

- Fortalecimiento de las habilidades comprensivas e interpretativas que permitan al lector entender muy bien el contenido dramático para luego transmitirlo por medio de una lectura eficaz.
- Práctica y dominio de destrezas orales que permitan una mayor comprensión del texto: entonación, matización, volumen, pronunciación.

- Incremento de las habilidades comunicativas orales y escritas puesto que a través de la lectura se deben hacer entender entre sus compañeros y vencer sus miedos y temores al darse a conocer a los demás con su lenguaje corporal.
- Aumento del nivel de concentración, ya que las interlocuciones requieren ritmo y agilidad en la lectura. Desarrollo de la capacidad imaginativa para recrear momentos, espacios, personajes, etc.
- El género dramático abarca no solo el teatro tradicionalmente conocido, sino que incluye también otras formas de representación tal como lo describe Jiménez Fernández (Jiménez Fernández, 2015) referenciado por Soto et al. (2017):

1. **Teatro de sombras:** Es una forma de representar historias mediante la proyección de siluetas de personajes que, al ser iluminadas por detrás, proyecta su sombra sobre una pantalla. El teatro de sombras es un recurso pedagógico de gran utilidad ya que permite contar y representar historias de una forma diferente e inventarlas o adaptarlas de manera rápida y creativa. Con esta técnica se fomenta la imaginación al crear historias, la cooperación y el trabajo en equipo, la expresión oral, la autoestima...

2. **Mimo o arte del silencio:** Esta técnica del género dramático tiene como eje central los gestos y el movimiento (o no movimiento) del cuerpo lo cual permite el desarrollo de la psicomotricidad en toda su expresión.

3. **Guiñol:** esta técnica hace referencia a los títeres o marionetas, una de las formas de representación más llamativas y atractivas para los niños, y no solo como espectadores sino también como actores, permitiendo en este segundo papel que se rompa la timidez, se fortalezca la imaginación y la expresión oral con diferentes tonalidades.

## **La oralidad**

Indudablemente el ser humano desde el momento en que nace trae consigo múltiples habilidades; la capacidad de comunicarse por medio del lenguaje verbal y no verbal es una de esas facultades innatas que trae consigo y que se desarrolla de acuerdo con el estímulo familiar, escolar y social del sujeto. Cabrejo (2020) se refiere al lenguaje oral como una de las adquisiciones más importantes en los primeros años. Siendo así, la educación en la primera infancia juega un papel fundamental junto con la familia en el desarrollo del lenguaje oral.

Los niños son capaces de construir su propio lenguaje oral al escuchar a los otros hablar a través de las primeras palabras y conversaciones emitidas desde el hogar, y asociadas también, a todo el acervo oral que constituyen las palabras, arrullos, cantos y relatos. Cabrejo (2020) destaca que la adquisición del lenguaje oral no solo tiene que ver con la emisión de las primeras palabras, sino que, además, existen creaciones internas que permiten que el niño adquiera aun desde temprana edad, estructuras léxicas y gramaticales y la habilidad para aprender aun varios idiomas al mismo tiempo.

Es por esta razón, que el estímulo ambiental, familiar, social y escolar reflejado a través de los juegos de palabras, cantos y arrullos estimulan la capacidad lingüística y favorecen enormemente el desarrollo del lenguaje. Privarles de estas experiencias orales representa desigualdades sociales y culturales que se ven reflejados en la manera como los niños se apropian del lenguaje. Cabrejo (2020) destaca la importancia de acercar a los niños desde temprana edad a la escucha y exploración de textos con alta calidad literaria y poética, que les permita a los oyentes infantiles elevar su imaginación e iniciarlos de manera agradable al aprendizaje de la lectura y escritura. Es por esto que, según Cabrejo, los niños que no tienen acceso a estos espacios ricos en el lenguaje literario no tienen el mismo desarrollo y progreso que tienen los niños que si gozan un variado acervo lingüístico durante la primera infancia. Acceder a

experiencias ricas en literatura en los primeros años permitirá un mayor desarrollo lingüístico, social y cognitivo en los niños.

La lengua oral es también un componente cultural heredado del otro, del adulto y de nuestros antepasados. Cabrejo (2020) afirma que el lenguaje es un patrimonio psicocultural que se transmite convirtiéndose en un patrimonio simbólico e inmortal. En entonces cuando la familia, especialmente los padres, tienen la función y el deber de proporcionar al niño experiencias comunicativas en sus diferentes modalidades: lenguaje cotidiano y lenguaje literario a través de cuentos, canciones y poesías. Cuando desde la familia, no se potencian este tipo de actividades, se está abriendo una brecha de desigualdad entre los niños que sí han tenido acceso a estas vivencias literarias a través de un rico y variado patrimonio lingüístico. Pérez Abril y Roa Casas (2010) acentúan la importancia de la tradición oral como un conjunto de expresiones literarias que permiten al niño acercarse a su lengua materna y a su propia historia por medio de relatos que se han transmitido de generación en generación. La tradición oral como un recurso literario que se transmite a través de la palabra narrada o contada facilita vivencias de juego con la lengua y fortalece los vínculos familiares y culturales poniendo en desarrollo la fantasía y la realidad.

Asimismo, el documento 23 del Ministerio de Educación Nacional (Ministerio de Educación Nacional, 2014) destaca la urgente necesidad de promover desde la primera infancia acciones tan sencillas y cotidianas que se pueden dar dentro del hogar y del aula como contar cuentos de manera oral, cantar, permitir que los niños ojeen textos, compartir libros, leer, incluir los relatos familiares como parte de la tradición oral, integrar el arte y el juego. Todas estas acciones representan experiencias literarias que además de promover el disfrute por el lenguaje literario, fortalecen vínculos, habilidades, y ayudan a los niños a apropiarse de su lengua, proveyéndole de una plataforma de experiencias significativas que debieran tener todos los niños

de primera infancia y que lograrán minimizar tantas barreras y desigualdades en los ambientes educativos.

Ahora bien, la escuela también tiene un rol protagónico en ese proceso de fortalecimiento de las habilidades lingüísticas y procesos de oralidad, por ello desde los primeros grados se deben ofrecer actividades literarias de calidad que potencien las habilidades lingüísticas de los niños y les permitan empoderarse del lenguaje como vehículo cultural construido también a través de las interacciones.

Pérez Abril y Roa Casas (2010) afianzan esta idea afirmando que trabajar el lenguaje oral en la escuela desde los primeros grados se debe enfocar especialmente en ayudar a los niños a que desarrollen las habilidades para expresarse frente a los demás, con seguridad, de manera eficaz, lo cual le permita tejer interacciones entre pares con una intención comunicativa. En ese sentido, el lenguaje oral debe proyectarse desde los espacios educativos en la construcción de la voz para que puedan usarla en diferentes contextos sociales y comunicativos.

La oralidad tejida a través del juego de palabras y de la lengua de relato son experiencias primarias que deben ser proyectadas a los espacios educativos como uno de los objetivos primarios de la educación inicial. Visionar que los niños y niñas sean comunicadores activos de sus propias ideas, sentimientos y emociones para expresar, imaginar y representar su realidad es uno de los tres grandes propósitos de la educación inicial descritos por el Ministerio de Educación Nacional en los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016) . Las Bases curriculares de la educación inicial (2017) conciben el desarrollo de la comunicación en la primera infancia como un proceso que permite la interacción de los niños con sus pares y adultos a través de diferentes formas de expresión como las palabras, los silencios, los gestos y expresiones corporales que permitan la posibilidad de aprender a relacionarse y comunicarse con el otro.

### **Propuestas para la promoción de la oralidad en la primera infancia**

Cabrejo (2020) señala que la lengua oral es un constructo heredado del otro y a su vez de los antepasados. Entonces, es esa actividad lingüística de los adultos la que activa y potencia la facultad del lenguaje en el niño. En ese sentido, este mismo autor indica que se deben poner a disposición la lengua en sus diferentes modalidades desde el niño recién nacido: lengua de la vida cotidiana, de la literatura, y lectura en voz alta.

Bajtín (1998) citado por Pérez y Roa (2010) afirma que cuando un niño aprende a hablar, emplea en su habla cotidiana diferentes géneros discursivos orales, por ejemplo, narrar, describir, hacer solicitudes, ruegos, exigencias, seguir una instrucción. Es decir, utiliza el lenguaje aprendido de forma espontánea con el propósito de comunicarse incluyendo estructuras gramaticales complejas en espacios comunicativos en los que participa. Esto una vez más reafirma que el niño es un sujeto que desde que nace trae consigo esas facultades lingüísticas y que es el ambiente familiar, social y cultural el que permite la movilización y apropiación de esas habilidades.

Al ingresar a la escuela el niño ya ha desarrollado habilidades y aprendizajes que ponen en marcha su capacidad comunicativa siendo el lenguaje una de las formas de relacionarse y situarse socialmente en el entorno educativo. No obstante, siguen existiendo grandes brechas en el desarrollo de estas competencias orales y comunicativas y por ello, las experiencias y propuestas pedagógicas que se proyecten en el aula en la primera infancia deben potenciar la oralidad y la comunicación, lo cual les permitirá a las niñas y los niños expresar y representar su realidad. Pérez y Roa (2010) afirman que a pesar de que el lenguaje oral es una cualidad innata no se desarrolla espontáneamente, y necesita que se potencialice desde la escuela a partir de un trabajo estructurado e intencionado y mediado por el ambiente y las personas más cercanas al hablante (p.29).

A continuación, se enuncian algunas actividades que se pueden desarrollar en la escuela para la promoción de la oralidad tomando como referencia el trabajo de Pérez y Roa (2010).

Permitir espacios en el aula donde los niños puedan ser escuchados y puedan construir su voz usándola en diferentes situaciones en la escuela y otros espacios sociales. Las interacciones que ocurren desde el aula en los grados iniciales de escolaridad son determinantes para el éxito o fracaso de los niños en otros grupos sociales. Conversaciones en grupo, descripción de actividades espontáneas, rutinas escolares mediadas a través del diálogo, son algunas de las muchas actividades que favorecen la expresión oral de los niños.

- Promover la construcción de la voz por medio de orientaciones que promuevan interacciones: preguntas, exposiciones de puntos de vista, y expresión de sus emociones y presaberes. Para que este proceso de escucha y construcción de la voz se viva de forma eficaz, es oportuno tener reglas como pedir la palabra, esperar el turno, escucharse unos a otros y motivarles a no repetir lo que otros dicen entre otros. Estas pautas son necesarias para que exista una comunicación asertiva en el aula y en otros escenarios sociales.
- Los relatos e historias familiares compilados de generación en generación hacen parte de ese acervo literario conocido como tradición oral y proporcionan no solo identidad familiar y cultural, sino que también fortalecen vínculos afectivos con experiencias de juego y conjugaciones de tiempos con la lengua materna. Estos relatos promueven la imaginación y asociar la realidad con la fantasía mediante un juego de escenas que son recreadas en la mente de cada niño.
- Implementación de textos que retoman la tradición oral para el juego con las palabras, los sonidos, los ritmos para crear sensibilización y disfrute por el lenguaje literario, entre estos textos se encuentran: “palíndromos, adivinanzas,



trabalenguas, poemas, estribillos, ordenamiento lógico de versos, monosílabos, jeringonzas, acrósticos, caligramas, anagramas, refranes, dichos, retahílas y rondas” (p.44). El juego con las palabras posibilita la sensibilización frente al lenguaje, la estética literaria y la vida misma.

- La lectura de textos narrativos les permite disfrutar, escuchar y construir oralidad a través del uso del vocabulario y habilidades para interpretar y formar nuevas historias.
- Promover prácticas de lenguaje como conversatorios, exposiciones, intervenciones de grupo, diálogos, entre otras que ayuden a los niños a construir su voz y hacer uso del lenguaje en la vida social.
- Implementar el uso y repetición de versos y estribillos para el ejercitamiento de la memoria, su estructura y articulación de las palabras.
- Aprovechar la fascinación literaria que generan los textos narrativos para incentivar la escucha y procesos de lectura e interpretación que les permitan hacer inferencias, elaborar ideas, y crear sus propias historias a partir de los recursos orales y escritos proporcionados.
- La lectura de imágenes o ilustraciones muy comunes en los textos infantiles, pueden emplearse con distintas intenciones comunicativas. Entre ellas, observar, interpretar, hacer lecturas, ampliar o complementar nuevas historias mediante la oralidad ya que los niños inventan y leen sus propias historias, aunque no manejen el código convencional de escritura.

### ***Sentido de la oralidad en la educación inicial***

Al hablar de educación inicial vienen a la mente los primeros años de vida y de escolaridad de los niños y que son determinantes en el desarrollo cognitivo, físico, afectivo, comunicativo y social del adulto futuro.

Muchos estudios científicos y desde diferentes ópticas enmarcan la primera infancia como un periodo decisivo e impostergable para el desarrollo humano, pues es en los primeros años donde se modelan las estructuras afectivas, cognitivas, físicas, emocionales y neurológicas en concordancia con el ambiente y las interacciones. Todas estas competencias y habilidades que se construyen en los primeros años están ligados al desarrollo del lenguaje como vehículo que permite ser sujetos sociales y activos en la sociedad.

Es por esta razón que desde los Referentes Técnicos para la Educación Inicial (2017) se proponen en cada uno de los documentos y políticas educativas tres grandes propósitos de la formación inicial, siendo la comunicación uno de los ejes inamovibles que debe estar inmerso en todos los planes pedagógicos que se desarrollen con los niños. Los Derechos Básicos de aprendizaje para el grado transición (2016) enmarcados dentro de la formación inicial dicen que “Las niñas y los niños son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad” (p.5). Estos lineamientos y conceptos marcan entonces, el horizonte que debe estar en el curso de la educación inicial, incluyendo el grado transición que es uno de los niveles formales ofrecidos por la política pública educativa en Colombia.

Según el Documento 20 del Ministerio de Educación (2014) las interacciones que ocurren de manera natural entre los niños y sus pares son fundamentales y son procesos que otorgan sentido en la educación inicial. Cuando se habla de interacciones se alude a aquellos intercambios comunicativos que ocurren en el ambiente entre los niños, consigo mismos y con sus entornos.

Los niños necesitan ser escuchados y tenidos en cuenta, lo cual les posibilita su desarrollo como agentes sociales y comunicativos.

A partir de lo descrito, se demuestra que la oralidad es un recurso imprescindible dentro de la educación inicial y que, por ende, todas las prácticas educativas que se diseñen deben otorgar espacios que promuevan el uso de la lengua y el desarrollo de procesos comunicativos protagonizados por los niños que les permitan crecer como sujetos seguros, autónomos, capaces de escuchar, pero también de construir con respeto y responsabilidad su voz.

Jaimes y Rodríguez (1996) en un artículo presentado en el III Taller Internacional de Comunicación y Oralidad en Cuba señalan que “la oralidad permite al niño organizar la realidad de su vida cotidiana alrededor del yo, el aquí de su cuerpo y el ahora de su presente” (p.15), haciendo suyos los patrones y normas lingüísticos. En este sentido, se requiere que las prácticas de aula ofrezcan al niño múltiples posibilidades de expresión progresando así en el dominio de nuevas estrategias discursivas que contribuyan a la formación de sujetos competentes. El maestro de educación inicial debe brindar experiencias y prácticas cotidianas donde el lenguaje natural y literario puedan movilizarse en el aula, y promover así el desarrollo de los aprendizajes que permitan a los niños formarse como sujetos gestores que desde el lenguaje y uso responsable de la palabra puedan abrirse a nuevas posibilidades.

### **Lectura y escritura en educación inicial**

Hablar de lectura y escritura en educación inicial invita a revisar importantes definiciones y concepciones acerca de lo que realmente implica el concepto de leer y escribir, qué condiciones deben reunirse para el desarrollo de estas habilidades, y qué se orienta desde las concepciones teóricas y del Ministerio de Educación Nacional acerca de la lectura y escritura emergente en el grado transición, enmarcado dentro de la formación inicial.

Por muchos años y desde la enseñanza tradicional se han enfocado las prácticas pedagógicas de los primeros grados de escolaridad en el afán de enseñar a decodificar signos y códigos alfabéticos con la premisa de ayudar al niño a iniciar el aprendizaje formal de la lectura y escritura, olvidando que leer y escribir responde a una necesidad mayormente social y natural. Teberosky (1996), citado en Montserrat Fons Esteve (Montserrat, 2004) afirma en sus investigaciones que “la lectura y la escritura se han concebido desde la enseñanza tradicional como un conjunto de destrezas y aprendizajes principalmente motores, cognitivos, visuales y auditivos” (p.19).

Montserrat (2004) reafirma esta idea al resaltar que es posible encontrar niños y niñas en edad preescolar que realizan un “texto escrito inteligible y después son incapaces de leerlo” (p. 19). Entonces, la lectura y la escritura van más allá de un ejercicio cognitivo, visual y motor, pues implica procesos de comprensión en donde el lenguaje oral tiene también un papel importante.

Montserrat (2004) define leer como “un proceso mediante el cual se comprende el texto escrito” (p. 20). Es decir, leer representa una actividad cognitiva de comprensión, abstracción, que va más allá de codificar el sistema alfabético, puesto que existen muchas personas que tienen la habilidad de descodificar, pero no de comprender e interpretar lo que están leyendo. De ahí que muchas prácticas y métodos de enseñanza de la lectura y escritura responden a una definición de lectura basado solo en la descodificación. Partiendo de esta premisa, se puede afirmar entonces que los niños y niñas saben y pueden leer desde sus edades tempranas, aunque no manejen el código convencional de lectura y escritura de los adultos, puesto que al pedirles que hablen acerca de imágenes, de su entorno y de sus propios dibujos están interpretando y haciendo lectura de su realidad lo cual se convierte en un primer acercamiento.

Por su parte, escribir es también el resultado del entrenamiento de unas habilidades no solo motrices y visuales sino de producción e interiorización de ideas que son plasmadas de

forma organizada y coherente a través de la escritura. Montserrat (2004) afirma que escribir es un proceso que tiene como objetivo central la producción, donde quien escribe debe tener en cuenta que existe un receptor y un mensaje que debe tener coherencia y significado para el lector. No obstante, esta misma autora señala que la enseñanza de la escritura en muchas escuelas se basa “aun en la caligrafía, la relación grafo fónica, o la disposición en el papel”, dejando de lado el propósito y el proceso de producción de texto (p. 23). Vygotsky, citado por Montserrat (2004), señaló que “la escritura se enseña como una habilidad motriz y no como una actividad cultural compleja” (p.23).

El Ministerio de Educación Nacional, a través de las Bases Curriculares para la Educación Inicial (2017), afirma que los niños y las niñas son lectores e intérpretes de su realidad, haciendo lecturas de sus contextos y exteriorizando sus ideas a por medio del lenguaje. En esta práctica cotidiana ejercitan “procesos de argumentación, reflexión e inferencia, lo que les permite hacer uso del lenguaje en diferentes entornos comunicativos” (p.86).

La lectura y la escritura deben responder primeramente a vivencias significativas para las niñas y los niños que permitan una comprensión de lo que leen o de lo que les es leído y producción de textos que permitan comunicar ideas y sentimientos como una forma eficaz de comunicación. El Ministerio de Educación Nacional en las Bases Curriculares (2017) habla de la lectura y la escritura inicial como el resultado de actividades espontáneas que se dan en conversaciones, debates y usos de la lengua oral, donde se promueven ambientes ricos en experiencias que les permiten hacer lectura del mundo, de los otros y de sí mismos. En este sentido, el acercamiento a los procesos iniciales de lectura y escritura en el grado transición deben permitir el disfrute y se deben proponer como un ejercicio que obedece a necesidades cotidianas, comunicativas y sociales, ayudándoles a aprender a los niños que leemos y escribimos para participar en espacios sociales y culturales. Cuando se permiten estos ambientes nutridos por

experiencias agradables para los niños; ellos despiertan verdadero interés e inclinación por acercarse al código alfabético.

Ferreiro y Teberosky (1979) referenciadas por Guzmán, Ghitis y Ruiz (2018) resaltan la lectura y la escritura como aprendizajes que obedecen a necesidades sociales antes que escolares y que comienzan mucho antes que desde la escuela lo proyecten. Entonces, se puede concluir que la lectura y la escritura son dos procesos diferentes que implican el ejercitamiento de habilidades, pero que responden a una necesidad cultural y social y no exclusivamente académica como se ha visto en las prácticas tradicionales de la escuela. En ese sentido, Montserrat (2004) reitera que se debe leer y escribir para disfrutar, para vivir y satisfacer necesidades de una sociedad alfabetizada, para interactuar con el contexto y para acceder a nuevas informaciones. Esta visión invita a replantear las metodologías y usos de la escritura y lectura, para situar a los participantes de estos procesos en una percepción global y funcional de lo que implica leer y escribir y sus diferentes usos.

### **Lectura y escritura emergente**

De acuerdo a las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional (2016) para la promoción de la lectura y la escritura en el grado transición, las experiencias literarias en los primeros años deben llevar implícitos procesos iniciales de lectura emergente, dotados de ambientes letrados y gozo por la comunicación, que permitan el ejercitamiento de habilidades que desarrollan los niños desde el nacimiento y con el estímulo visual, literario y oral, concluyendo con el proceso formal de escritura que se da en los primeros grados de educación primaria.

Guzmán, et al. (2018) aluden a la lectura y escritura emergente como ese camino inicial que recorren los niños desde su entorno familiar y social, incluso antes de llegar a la escuela, con el apoyo de ambientes letrados, lo cual se convierte en un primer acercamiento con la lengua

escrita. Estos autores resaltan que las oportunidades de lectura y escritura pueden iniciar en contextos no escolares de acuerdo a la edad y el entorno. Este primer momento se conoce como alfabetismo emergente, mientras que la alfabetización se refiere al proceso de enseñanza intencional y sistemática para que el niño aprenda a leer. Aquellas actividades que realizan los padres y los cuidadores con las que se le brinda al niño oportunidades de interactuar con diferentes tipos de textos y con una cultura rica en interacciones reales que incluyan aproximaciones a la lectura y escritura, fomentan el proceso de alfabetismo emergente.

Por su parte, desde las Orientaciones para la lectura y escritura emergente en el grado transición (2016) se reconoce que desde que los bebés nacen están inmersos en ambientes comunicativos ricos en el uso del lenguaje oral a través de los arrullos, cantos y acervos literarios. Luego, van creciendo y van descubriendo el lenguaje escrito al prestar atención a los carteles, libros, imágenes y anuncios y dibujos. Después, comienzan a crear sus propios textos acompañados de garabatos y dibujos estableciendo así relaciones entre el lenguaje oral y escrito. Este proceso inicial se conoce como lectura emergente, como lo denominan Flanigan y Colton (2003) citados por el Ministerio de Educación Nacional en el mismo documento (2016).

Flórez, Restrepo y Shwanenflugel (2017) citados en Guzmán, et al. (2018) añaden en su discurso el término alfabetismo emergente para hacer referencia a aquellas actividades previas a la alfabetización, tales como escuchar, hablar, leer y escribir con la intención de disfrutar, aprender y participar, y que se configuran como habilidades que se van fortaleciendo para posteriores aprendizajes.

Flórez et al. (2017) reafirman esta idea al señalar que el alfabetismo emergente es un proceso paulatino y constante que hace parte del ambiente y la cultura de niño y se evidencia en la aparición de comportamientos alfabéticos mientras que la alfabetización se refiere al proceso

escolarizado del aprendizaje formal de la lectura y escritura. Asimismo, Flórez et al (2017) plantean cuatro dimensiones del alfabetismo emergente resumidos de la siguiente manera:

Una dimensión funcional donde los niños descubren las diferentes funciones de la comunicación oral y escrita. Una dimensión social que permite al niño conocer la naturaleza interactiva de la comunicación; una dimensión cognitiva que se refiere a la construcción cognitiva intraindividual que hace el niño, y una dimensión emocional-lúdica que genera recuerdos agradables y positivos de la relación del niño con la escritura.

Entonces, de acuerdo a todos los conceptos emitidos acerca de la lectura y escritura emergentes, se puede concluir que se constituyen en un primer proceso natural del niño, mediante el cual se tiene un acercamiento a la lectura y escritura a través de actividades espontáneas surgidas desde la familia y los contextos sociales y culturales, tales como lectura de cuentos, narración de relatos y disfrute de acervos líricos como poesías, arrullos y canciones producto de la oralidad y legado cultural; contacto directo con material impreso visualizado por el niño tales como cuentos, libros, letreros, y etiquetas de productos los cuales se convierten en una plataforma para el desarrollo de la lectura y escritura formal. Podemos afirmar también que estas vivencias pueden ser también fomentadas desde los entornos educativos de primera infancia con el fin de fomentar la lectura y escritura emergentes, como base de los procesos de alfabetización formal que se fomentarán en niveles educativos más avanzados.

### ***Actividades que favorecen la escritura emergente en la educación inicial***

Es importante que desde el hogar y la escuela se promuevan actividades que surjan desde la cotidianidad de los niños y que les permitan involucrarse de manera activa en procesos comunicativos e interacciones con sentido con la lectura y la escritura, vivenciando de esta manera la función social y comunicativa del lenguaje y no limitando estas primeras experiencias con un carácter formal y solamente académico.



Tolchinsky (1990) citada en Montserrat (2004) resalta los usos de la lengua escrita al argumentar que “el resultado de la alfabetización va más allá del dominio del alfabeto e incluye un uso práctico que permite resolver cuestiones de la vida cotidiana, un uso científico y un valor estético” (p. 33).

A continuación, se describen algunas actividades que favorecen la lectura y escritura emergente en la educación inicial y que se pueden vivenciar dentro de las rutinas y jornadas escolares de las aulas de niveles iniciales y propuestas por Montserrat (2004).

En la escuela:

- **Incitar a los niños a escribir según sus propias ideas y acoger con respeto todos sus intentos y formas de escritura:** aunque los niños no manejen el sistema de escritura convencional es importante motivarles en el intento de hacerlo con sus propias grafías y dibujos, resaltando el carácter comunicador de la escritura y estimulándolos a escribir sin enfocarse en los desaciertos. En este sentido, proponerles que escriban a partir de un modelo o transcripción de letras expuestas por el docente en el tablero no invita a desarrollar formas de escritura sino más bien a copiar y evitar faltas sin que el niño descubra el verdadero sentido comunicativo de la escritura.
- **Impulsar a los niños y niñas que exploren e imaginen qué quiere decir un texto a partir de lo que pueden observar:** invitar a los niños a observar enunciados, rótulos, títulos, avisos, etiquetas o mensajes debe ser un momento visible en las aulas de clase, que permita a los niños pensar y dar significados a dicho material impreso de acuerdo a sus propios conocimientos. Lo más fácil sería que el docente lea en voz alta el mensaje o aviso, pero sería más provechoso

persuadir al niño y ayudarlo a pensar acerca de lo que quiere decir el texto por medio de pistas, referentes o imágenes.

- **“Saber esperar, interpretar e investigar”** (p.49): la observación debe ser un elemento importante al momento de diseñar y direccionar la ruta de aprendizaje. Para ello, se requiere partir de los aprendizajes e intereses que muestren los niños con respecto a los procesos iniciales de escritura y lectura para que el docente pueda encaminar las actividades. Según Montserrat (2014) crear y estimular el aprendizaje en medio de las interacciones con sus estudiantes; “zonas de desarrollo próximo” como lo llama Vygotsky, debe ser uno de los objetivos principales del profesor. Esto también implica crear una atmósfera de confianza, empatía, respeto resaltando los logros de los estudiantes, y en esa medida idear actividades de calidad mediadas por interacciones significativas que permitan también indagar y preguntar a los niños, en un clima de confianza y en un tono adecuado, para conocer sus aprendizajes previos. Escuchar las conversaciones de los niños y las interpretaciones que dan a sus propias creaciones resulta ser un valioso insumo para conocer los significados que dan los niños a sus propios trabajos. Interpretar las respuestas y si es posible llevar registros de sus avances es una estrategia de reflexión pedagógica que permite replantear y reorientar los procesos.
- **“Intervenir para facilitar los aprendizajes”** (p.51): Observar los avances y prestar atención a los intereses de los niños puede convertirse en un insumo valioso en el proceso de enseñanza. De ahí que la mediación del docente debe tener un lugar importante a través de preguntas directas que puedan confrontar o

confirmar los conocimientos, valiéndose también del trabajo en equipo o grupos colaborativos para la búsqueda de soluciones. Proponer nuevas tareas o retos al alcance de los niños permite ambientar las actividades académicas y dar participación a todos los estudiantes, desde los más inquietos hasta los más tranquilos.

- **Ser modelo de los niños mostrándose como un escritor y buen lector.** Los niños son imitadores y muchas de sus acciones son el producto de lo que han aprendido y tomado del ambiente. Ahora bien, en el contexto comunicativo es posible afirmar que la lectura y la escritura son en muchas ocasiones actividades poco usuales en la familia y en sus entornos cercanos. Por ello, se hace necesario y atractivo que los maestros y los adultos aprovechen situaciones cotidianas que impliquen el ejercicio de leer y escribir en presencia de los niños tales como “leer las cartas de un banco, la marca de los productos en el supermercado, las instrucciones del cajero automático, la nota que llega de la escuela, una circular” (p.54) para que se resalte el carácter comunicativo de la lectura. De igual forma, se pueden hacer actividades de escritura como hacer un listado de alimentos, invitaciones a una fiesta, una carta entre otras que promuevan la necesidad de escribir para facilitar tareas y situaciones sociales.

**Maestras inspiradoras en la escritura.** Pese a que durante las jornadas de clase quede poco tiempo a veces para escribir textos delante de los niños, es fundamental que el maestro sea un modelo y sea observado por sus estudiantes al escribir de tal manera que los niños puedan percibir algunos elementos que se necesitan a la hora de escribir: la disposición física que se requiere para este ejercicio, la posición del lápiz, el manejo de espacios y direccionalidad de la escritura. Esta práctica debe ser continua frente a los niños y puede ir acompañada de verbalización de lo que se

escribe, haciendo ver que el proceso de escritura demanda tres momentos importantes: “planificación, textualización y revisión”. (p.55) El profesor puede ser modelo para sus niños cuando escribe en silencio o en interacción con ellos. Esta práctica puede ir acompañada de expresiones como “dame un momento mientras escribo esta nota”, déjame escribir primero lo que me dijiste para que no se me olvide”, “lo que dijiste me parece impórtame, permíteme: lo escribiré;” (p.56) las que hacen ver al niño la funcionalidad de la escritura.

**“El maestro o maestra modelo en la lectura”** (p.57): Leer delante de los niños debe ser una práctica constante en las aulas de educación inicial, permitiendo que los estudiantes visualicen no solo los hechos que se van contando a través de la escritura sino también el movimiento de los ojos, la forma de pasar las páginas observando su organización. La lectura en voz alta desarrolla el pensamiento, la capacidad de escucha y la atención entre tantas ventajas que ofrece esta práctica. Como lo señala Solé (1992) citada en Montserrat (2004) “leer en voz alta para el alumnado permite trabajar la comprensión de la lectura antes de que ellos mismos sepan leer” (p.57).

Desde el Ministerio de Educación Nacional en el documento *¿Qué dice aquí?... ¿cómo se escribe esta palabra?* (2016) también se plasman varias propuestas para la lectura y escritura emergente en el grado transición entre las que se destacan las siguientes:

- Momentos de lectura en casa y en la escuela donde se abran espacios para contar historias, entonar canciones y rondas. Leer cuentos facilita el aprendizaje y promueve la lectura enriqueciendo no solo el lenguaje y los procesos de pensamiento que subyacen a ello, sino también fortalece los lazos afectivos y genera gusto por la lectura.
- El desarrollo de la conciencia fonológica a través de juegos de palabras y de rimas son algunas de las muchas actividades que permiten al niño descubrir e identificar

sonidos y crear juegos de palabras, aprendiendo así las formas de sonoridades del lenguaje.

- Valorar las historias de familia a través del rescate de la tradición oral se constituye en una actividad llamativa para los niños no solo porque conocen y descubren historias que causan algún tipo de impresión, sino que también integra la familia y la involucra en procesos comunicativos escolares fortaleciendo también la identidad familiar y sociocultural.
- Permitir que los niños tengan contacto directo con material impreso de literatura por medio de la lectura individual y grupal. Los niños pueden llevar los libros a casa para que estos sean leídos en familia.
- Invitar a los padres de familia a que participen en actividades como lectura de cuentos seleccionados por los niños, compartir de forma oral relatos, historias o anécdotas que permitan a los estudiantes conocer, pero también valorar el entorno socio cultural de las familias.
- Disponer de mañanas de lectura con la participación de la familia en la escuela que propongan diferentes actividades: juegos de memoria, teatro, dibujo, títeres, entre otros.
- Promover entre los niños la expresión de ideas por medio de variadas producciones gráficas que estén al alcance de ellos: hojas, lápices, crayones, pintura, que les motive a escribir con sus propias letras o dibujos.
- Estimular la creación de rimas, palabras inventadas, canciones y poemas que favorezcan la expresión oral.

- Explorar nuevas palabras a través del reconocimiento del nombre e identificando las letras y sonidos que lo forman, deletrear el nombre, que significa, por qué lo eligieron.
- Escribir en familia o de manera colectiva listas de cosas para comprar en la tienda, miembros de la familia, recetas de cocina, instrucciones para hacer algo, entre otros textos.
- Promover juegos de palabras que rimen entre sí, poemas, canciones, identificar vocales en palabras cotidianas para los niños tales como etiquetas de productos, anuncios de la calle y otro material impreso.

## Diseño metodológico

El quehacer del docente debe tener un componente reflexivo de su praxis que le permita analizar, revisar y reorganizar su trabajo de aula de acuerdo con los resultados y estrategias que se van planeando en el ejercicio continuo de su trabajo pedagógico. Por ello, desde esta propuesta se traza un tipo de investigación educativa que pueda contribuir a la innovación y así a una mejor calidad de enseñanza.

Se acoge en este trabajo la denominación *investigación educativa* retomando a Elliot (1990 como se citó en Blández, (2000)) que describe dos tipos de investigación: la “investigación educativa” y la “investigación sobre educación”, entre las cuales hay importantes diferencias. De acuerdo a este autor, la investigación educativa es objetiva, natural y permite la participación de profesores y estudiantes, mientras que la investigación sobre educación es más científica, tiene resultados cuantitativos, sin la participación de profesores y estudiantes.

La investigación educativa es un proceso de construcción permanente cuyo laboratorio principal es el aula, espacio educativo donde se observan y se vivencian múltiples experiencias de los estudiantes con sus pares y con el conocimiento. La investigación educativa en el aula permite al maestro la construcción de su propio saber pedagógico.

Según Blández (2000) la investigación educativa es un proceso que surge desde el quehacer diario del docente, es decir en el desarrollo de su trabajo de aula, y por ello se investiga desde un enfoque interno donde los estudiantes y el profesor se convierten en integrantes activos y los datos suministrados son mayormente cualitativos. Al tener como eje el manejo de información cualitativa, podemos afirmar que la investigación educativa se enmarca en una perspectiva cualitativa.

Según Rodríguez y García (1996) la continuidad es una característica propia de la investigación cualitativa. Por eso, dichos autores afirman que un proceso investigativo no tiene

un comienzo y una terminación totalmente definidos pues estas fases interactúan entre sí, pero sin limitarse o encasillarse en una sola postura emanada en la investigación. Es por esto, que ellos mencionan cuatro etapas necesarias en este proceso cualitativo: una preparatoria, un trabajo de campo, una etapa analítica y finalmente, una etapa informativa.

### **Tipo y diseño de investigación**

Esta propuesta pedagógica está fundamentada en la investigación acción y tiene en cuenta cuatro fases importantes de acuerdo a Lewin (1946) y que guardan coherencia en estos procesos investigativos: planificar, actuar, observar y reflexionar. Asimismo, resaltó la importancia de estos cuatro momentos y como estos se relacionan entre si convirtiéndose en un método eficaz en la investigación en espacios educativos y prácticos para los profesores.

La investigación acción se ha convertido en una herramienta metodológica de impacto educativo pues a través de sus componentes que se comportan de manera cíclica permiten la autorreflexión para el mejoramiento de una realidad actual.

Stephen Kemmis (1983) citado por Berrocal y Expósito (2011) caracteriza la investigación acción como una exploración introspectiva ejecutada por sujetos en diferentes contextos sociales y educativos con el fin de analizar las propias prácticas docentes y cuyo análisis y estudio repercute en el mejoramiento de currículos, cualificación profesional docente y transformación de prácticas de enseñanza.

Teniendo en cuenta los cuatro momentos descritos por Lewin (1946) esta propuesta pedagógica está fundamentada en la investigación acción, dado que inicia a partir de un proceso de observación y reflexión del quehacer diario del docente de transición, sus procesos de planeación pedagógica, intereses de los niños y niñas, para luego hacer ejercicios de reflexión pedagógica a través de diarios de campo, anecdóticos, y recolección de datos con el fin de



diseñar propuestas de mejora que redunden en las prácticas educativas y fortalecimiento de las habilidades comunicativas de la población focalizada.

Elliot (1993) como se citó en Latorre (2005) Afirma que la investigación acción es un ejercicio continuo y reflexivo que permite al profesorado considerar y autoevaluar su propio quehacer a partir de su trabajo en el aula. En este sentido, el docente es un profesional que se fundamenta en valores, capaz de ir más allá de su rol de transmisor de conocimientos y de profesor para reflexionar, meditar y razonar sobre su práctica pedagógica. Esto hace que exista un espacio de reflexividad.

**Figura 4.**

*Fases de la investigación acción*



*Nota:* Esquema de las fases de la investigación acción presentado por Colás y Buendía (1994).

“¿Como identificar las transformaciones que se suscitan en mi práctica docente a partir del diseño e implementación de experiencias significativas de oralidad, lectura y escritura emergente con estudiantes de grado transición de la sede H. María Cano de Barrancabermeja?” se constituyó en una inquietud movilizadora en el primer momento de reflexión pedagógica, que fue retroalimentado con observaciones de actividades pedagógicas, diálogos, planes de clase para

luego dar lugar a propuestas que desde mi ejercicio docente impactaran las formas de aprender y de acercarse a la lectura y escritura, pero por disfrute. Es por esta razón, que este trabajo investigativo tuvo ciclos reflexivos, pues estos se constituyeron en caminos que condujeron a consolidar nuevas rutas.

Esta propuesta de investigación en el aula tuvo una primera **fase de diagnóstico** que se evidencia en este trabajo a través de la entrevista realizada a la docente de educación inicial de la Sede H María Cano (ver anexo A) y entrevista al rector (ver anexo B), las cuales permitieron conocer experiencias de clase y sus percepciones e ideas frente a los programas de promoción de la literatura en la Institución educativa Camilo Torres Restrepo. Estos datos recolectados fueron documentados en los diarios de campo, lo cual ayudó a registrar informaciones y reflexiones personales (ver anexo C) que se suscitaron en conversaciones entre docentes y las propias prácticas de aula. En esta primera fase también se hizo un análisis general de micro, meso y macro contexto con el fin de analizar las diferentes posturas de los docentes, observar y revisar los planes de área y metodologías del grado transición y de qué manera se relacionaban con las orientaciones pedagógicas dadas para el grado transición enmarcada dentro de la educación inicial. Esta primera fase fue complementada y retroalimentada con conversaciones entre docentes del grado preescolar quienes en sus expresiones dejaban ver la preocupación y tradicionalismo en las maneras de desarrollar actividades de literatura sometiéndolas mayormente a el aprendizaje de las vocales y sus trazos.

Este análisis de posturas, anotaciones en los diarios de campo y percepciones abrieron camino para la planificación de unos objetivos que desencadenaron unas propuestas de aula fundamentada en talleres infantiles y actividades permanentes, lo cual se configuró en la **segunda fase** de esta investigación. Para ello, se diseñó un plan de acción que se fundamentó en un objetivo general que pretendía transformar las prácticas de enseñanza y desarrollar actividades

que promovieran el disfrute por la lectura, la oralidad y la escritura emergente. En esta segunda fase se tuvo en cuenta la participación de otros miembros de la comunidad y las secuencias o tiempos en los que se iba a desarrollar la propuesta.

La **tercera fase de investigación** se puso en marcha con la retroalimentación de las actividades planificadas, las cuales fueron alimentadas de forma constante durante el tiempo de ejecución. Se fortalecieron estrategias y se fueron mejoraron prácticas de enseñanza contextualizando las situaciones encontradas y fortaleciendo este proceso investigativo lo que ayudó a construir nuevos saberes pedagógicos. Las acciones pedagógicas permitieron la recolección de materiales audiovisuales de los trabajos realizados y los avances que se iban dando en este proceso.

Finalmente, se vivenció **una fase cuatro de reflexión** que tuvo como fin interiorizar aprendizajes, analizar procesos y estrategias para fortalecer saberes y hacer conclusiones tomando como referencia las preguntas planteadas al iniciar este proceso investigativo y que resultados se lograron. Además, que recomendaciones y caminos seguir abordando para el mejoramiento de la calidad educativa. En este último momento se analizó, se interpretó, arrojando conclusiones y organizando los resultados de la reflexión, en torno a las preguntas claves que se pusieron de manifiesto en el proceso de planificación y generando recomendaciones para dar continuidad a aquellas actividades que fueron significativas y por ello, deben seguir surgiendo en el ámbito pedagógico.

### **Población y muestra**

Este trabajo, producto de un proceso de investigación en el aula, se desarrolló en un aula de clases del grado transición de una escuela oficial de preescolar y primaria de la ciudad de Barrancabermeja (Colombia), sede H. María Cano, perteneciente a la Institución Educativa

Camilo Torres Restrepo, en la jornada de la mañana. A continuación, se muestra una imagen que corresponde al salón de clases del grado transición en una de sus jornadas escolares.

**Figura 5.**

*salón de Clases Sede H María Cano*



*Nota.* Imagen tomada en tiempo real salón de clase grado transición (2024)

El aula de transición donde se observó y se desarrolló la propuesta investigativa se dio en un salón amplio, con ventilación e iluminación apropiada y con un número de 26 estudiantes, dieciocho (18) niños y (8) ocho niñas, en edad promedio de cinco años. El aula de clase cuenta con un televisor, un parlante y un computador conectado a través de cable HDMI.

La mayoría de las familias pertenecientes a la sede H María Cano son hogares de estrato económico uno, cuya economía depende de trabajos informales y pequeños negocios como tiendas, ventas ambulantes, transporte informal, obreros de construcción o empleados de servicio doméstico. Los sectores aledaños a la escuela y a los hogares de los niños carecen de espacios de

recreación como parques aptos para los niños, papelerías, iglesias y zonas comunes. Los lugares más frecuentados son las tiendas, los negocios de máquina y los juegos de bingo que organizan entre vecinos y que han tenido gran acogida por la comunidad cercana a la escuela, convirtiéndose así en una actividad popular y diaria de los vecinos que viven cerca a la escuela.

Los padres de familia de los niños del grado transición participantes en este trabajo, son familias conformadas en su mayoría por un solo progenitor y el padrastro o madrastra que por necesidades económicas comparten vivienda con las familias extensas. Una minoría son familias nucleares, es decir, conformadas por padre, madre e hijos. En cuanto al nivel educativo de las familias, coincide la mayoría en haber cursado hasta quinto primaria. Unos seis padres de familia lograron terminar su bachillerato y solo dos padres de familia cursaron un estudio técnico. Algunos padres de familia son personas iletradas, otros niños viven con sus abuelos.

### **Consideraciones éticas**

“Recetas, cuentos, cartas y canciones para jugar, leer y promover la oralidad, la literatura y escritura emergente en el grado transición” se constituyó en una significativa experiencia de aula que se desarrolló en unos tiempos determinados y con la participación activa de estudiantes del grado transición cuyas edades oscilaban entre los cinco años de edad y quienes además de participar en el desarrollo de las actividades fueron protagonistas de esta propuesta no solo desde su participación sino también desde sus construcciones y elaboraciones propias las cuales fueron también objeto de análisis y estudio.

Para el desarrollo de esta investigación se hizo necesario contemplar las consideraciones éticas entendiendo que estas tienen que ver con la utilización responsable de la información recolectada, datos de los participantes que en este caso fueron niños y niñas menores de edad;

quienes fueron incluidos no solo desde sus productos gráficos y escritos sino también con el suministro de fotografías que sustentaron la propuesta. Es por esta razón, que el tratamiento de datos tuvo en cuenta lo establecido en la Ley de protección de datos personales especificado en la Ley 1581 del 2012 en lo referido al uso seguro y considerado del contenido sistematizado en el presente trabajo. Esta ley específica en su artículo 07 algunos parámetros como el aseguramiento de los derechos e intereses de los niños y niñas con previo consentimiento de su representante legal siendo reconocidos sus derechos de ser tenidos en cuenta de acuerdo a su madurez. Asimismo, el Ministerio de Educación Nacional en su política de tratamiento de datos personales hace alusión a unos lineamientos que aseguren la privacidad de la información para instancias públicas y privadas atendiendo la Ley 1581 del 2012.

La constitución política de Colombia menciona en su artículo 15 el derecho a la intimidad personal y familiar de toda persona y el deber del Estado en cuidar que estos sean respetados y no vulnerados.

Cabe resaltar también que esta propuesta investigativa de aula fue socializada con los padres de familia de los estudiantes participantes y con otros miembros de la comunidad educativa como docentes, rector y miembros del equipo del grado transición de la institución. En cuanto a la divulgación del trabajo de aula ejecutado, este fue presentado en las diferentes reuniones periódicas con los padres de familia las cuales permitieron también dar cuenta de los avances y acciones pedagógicas ocurridas dentro del aula. Para una mayor autenticidad y veracidad en los datos suministrados se tomaron en cuenta los consentimientos informados incluyendo no solo el institucional sino también un formato impreso de conocimiento del proceso investigativo desarrollado atendiendo también los principios de legalidad, veracidad y transparencia. Dentro de las consideraciones éticas para la recolección de datos de este trabajo se

tuvo en cuenta el principio de finalidad que para este caso tuvo un objetivo pedagógico y de carácter investigativo con relación a las prácticas de aula y el principio de libertad que se sustenta en los consentimientos anticipados que fueron firmados por los padres de familia quienes fueron también facilitadores de esta experiencia. Las diferentes tomas fotográficas citadas en este documento responden a procesos investigativos de aula dentro de una planeación sistemática y organizada con imágenes reales y comprensibles que dieron certeza de los argumentos planteados.

El diseño del formato de consentimiento informado presentado a los participantes legales de este proceso tuvo en cuenta aspectos de identificación y contextualización de la propuesta investigativa dejando claridad en la clase de información o datos a recolectar tales como imágenes, videos, registros escritos de los niños y niñas y entrevistas que fueron luego recopiladas en los diarios de campo de la docente investigadora (ver anexo D).

### **Instrumentos de recolección de información**

La investigación acción educativa es un proceso continuo que tiene en cuenta la observación directa y participante junto con otras técnicas e instrumentos como diarios del docente, notas de campo, uso de cámaras de fotografía o video, entrevistas, entre otras, las cuales se usan para analizar, recopilar y registrar los detalles observados durante el proceso investigativo y que se convierten en información fundamental para la elaboración de informes y resultados que darán evidencia y permitirán mostrar los efectos obtenidos durante la puesta en marcha de la investigación.

Recoger información mediante el uso de diferentes técnicas es un primer paso esencial dentro de la fase de observación del proceso de investigación. Para ello, el investigador recoge

información mediante el uso de los instrumentos que previamente defina con el objetivo de analizar qué consecuencias o impacto tiene su praxis educativa. Es por esto, que el uso de estas técnicas permite sistematizar la información de un modo ordenado y secuencial. Teniendo en cuenta que esta investigación tiene un enfoque en la transformación de las prácticas de aula; este trabajo investigativo tendrá en cuenta las siguientes técnicas e instrumentos de investigación atendiendo a La Torre (2005) en su módulo de investigación educativa.

**Técnica de observación:** el estar inmerso en el aula de clase permite al docente realizar una observación directa de algunos hechos, conductas y respuestas manifestadas en los niños en el proceso investigativo del aula. En este sentido, se tuvieron en cuenta instrumentos como diarios de campo abiertos que permitieron describir o narrar los sucesos acontecidos con relación a una actividad propuesta dentro del marco investigativo; pruebas de entrada recogidas a través de medios audiovisuales como fotografías que permitieron observar los acercamientos iniciales en los procesos de lectura y escritura emergente, durante la ejecución y final de la propuesta puesta en marcha.



**Tabla 1.**

Instrumentos de recolección de la información

<b>Técnica de investigación.</b>	<b>Instrumentos de recolección</b>	<b>Herramientas y su uso dentro del proceso investigativo de aula</b>
Observación participante: es un proceso investigativo que permite la participación del investigador dentro de los procesos educativos o sociales que se están observando.	Diarios de campo	Son registros escritos que contemplan narraciones de un evento. Los diarios de campo permitieron registrar, describir, narrar y reflexionar sobre aquellos aspectos pedagógicos que iban surgiendo en el diagnóstico y en el desarrollo de la propuesta. Su impacto, avances y retrocesos que se iban presentando. Las notas de campo de este trabajo investigativo de aula fueron de carácter personal y metodológicas.
Como su nombre lo indica permite la interacción entre los procesos investigados y el investigador, quien forma parte de la población focalizada.	Medios audiovisuales:	Las fotografías y videos fueron un material importante de gran validez durante el inicio, desarrollo y finalización de la investigación pues permitieron detallar algunos procesos pedagógicos, evidenciar la puesta en escena de los avances de los niños y el proceso paulatino que se recorrió para el alcance de los objetivos.
	Instrumento de caracterización según el propósito dos de la educación inicial por cada estudiante.	Este instrumento comprende una planeación pedagógica institucional con un formato adicional que permitió registrar el nombre de todos los participantes y visualizar las evidencias de aprendizaje de cada propósito teniendo en cuenta cuatro momentos importantes: nivel inicial, en proceso, en

---

apropiación y consolidado. Este insumo permitió registrar de manera cualitativa los avances individuales de cada niño y aquellos aprendizajes que requerían mayor atención.

---

Para realizar el análisis de la información recolectada se utilizó la técnica de **análisis de contenido**, una técnica de indagación que permite utilizar el contenido recogido a través de los diferentes instrumentos de recolección para realizar interpretaciones y deducir argumentos respecto a los datos cualitativos obtenidos.

Los instrumentos de recolección implementados durante el desarrollo de esta propuesta investigativa enunciados en la tabla anterior, permitieron hacer registros, realizar observaciones, analizar evidencias fotográficas y observar los avances de los estudiantes con el fin de considerar los resultados e impacto de las actividades realizadas y sistematizarlas en el presente documento.

Los **diarios de campo** fueron instrumentos esenciales durante este proceso de investigación en el aula, los cuales estaban diseñados en un formato sencillo que permitió registrar los acontecimientos de una jornada o actividad de aula y también hacer una interpretación pedagógica que estuviese en armonía con los sustentos pedagógicos abordados. Para ello, se respondían a unos interrogantes que estaban descritos por medio de tres momentos tenidos en cuenta en cada diario de campo: momento descriptivo, argumentativo e interpretativo. (ver anexo E) El siguiente aparte de uno de los diarios de campo evidencia la etapa interpretativa de uno de los diarios de campo implementados durante la propuesta.

Acercar o proporcionar material tangible e impreso que tenga un uso social dentro del contexto de los niños para llevarlos a un aprendizaje es una estrategia muy oportuna para que los niños vean que la lectura y escritura tiene también un sentido social y por ello, es necesario adquirirlo para una comunicación eficiente. Algunos niños se expresaron incapaces y no querían

intentar hacer o crear sus propios trazos. Aun la conciencia fonológica no está desarrollada en ninguno de los escritos de los niños. Ellos escriben letras según lo observado, pero no asociando con sonidos. León (2023).

La lectura de etiquetas y verlas plasmadas por los niños en sus propias carteleras fueron material visual de importancia para el análisis de lo implementado y construir saberes. Indudablemente, la enseñanza tradicional sigue repitiendo año tras año la misma forma de enseñanza especialmente en la lectura y escritura repitiendo las estrategias con las que aprendimos a leer y repitiendo las mismas lecciones que están escritas en los planeadores y currículos porque finalmente es más fácil repetir y hacer lo que ya sabemos que tomar un camino distinto. No obstante, los resultados siguen siendo los mismos; cada vez más deserción escolar, niños con escasas habilidades en procesos de interpretación, inferencia y comprensión y ni que hablar de los resultados que nos miden en las pruebas estandarizadas. De manera que surge un interrogante: ¿si la escuela se queja de los resultados académicos de sus estudiantes especialmente en procesos de lectura y escritura porque sigue proyectando la enseñanza de la misma manera tradicional que ha traspasado generaciones?

El **instrumento de caracterización** instrumento pedagógico establecido institucionalmente para el grado transición de la institución educativa permitió planear, realizar diferentes actividades pedagógicas y direccionar los intereses de los estudiantes para orientar el trabajo de aula ayudando a la planificación de los proyectos pedagógicos teniendo en cuenta los referentes de la educación inicial (ver anexo F). Este insumo fue también el punto de partida pedagógico para el diseño de actividades que promovieran la oralidad, literatura y escritura emergente en los niños incluyendo los tres propósitos de la educación inicial.

## Plan de acción

### Diseño de la propuesta.

**Recetas, cuentos, cartas y canciones para jugar y leer** fue una propuesta pedagógica de aula fundamentada en las estrategias metodológicas orientadas desde la educación inicial con miras a proyectar las experiencias de aprendizaje de los niños, permitiéndoles vivir los diferentes momentos de exploración, experimentación y socialización. Para ello, se propusieron actividades permanentes que complementaron el trabajo pedagógico de los talleres. Entre ellas se destacaron:

- **Rutinas diarias de lectura de cuentos tituladas “la hora del cuento”:** esta actividad consistió en una lectura diaria de un cuento o poemas en el primer o último momento de la jornada escolar. Inicialmente, la docente elegía el libro a leer y a medida que los niños fueron conociendo y acercándose al repertorio literario impreso, el cual estaba visible en el rincón de lectura, ellos mismos fueron eligiendo sus propios textos.
- **Profe, préstame un libro para leer** resultó ser una estrategia de impacto para todos los niños y niñas. Ver a los niños motivados por acercarse a los libros y querer llevarlos a casa me condujo a diseñar un formato sencillo de préstamo de cuentos con el fin de registrar los libros prestados y acercar a los niños a la escritura, pues ellos debían llenar algunos datos como su nombre y el nombre del libro, aunque no manejaban el código alfabético. Lo importante era que ellos sintieran la necesidad de escribir con garabatos, trazos o formas parecidas a los símbolos convencionales y descubrieran que la escritura obedecía también a una necesidad comunicativa y cultural.

- **Escritura de la fecha diaria:** Escribir todos los días la fecha resaltando el sonido de las letras, los días de la semana, el día, el mes y el año se hizo repetitivo durante todo el año, lo que permitió que los niños aprendieran a reconocer diferentes letras iniciales según el día de la semana e identificar nuevas palabras a partir de los sonidos iniciales de los días de la semana. Además, se empezaron a interesar por saber en qué día de la semana estaban y cuando a la maestra se le olvidaba esta rutina de clase ellos lo recordaban.

Este ejercicio se realizó todos los días durante los primeros minutos de la jornada y tenía una duración de diez minutos aproximadamente. A medida que se hizo repetitiva la escritura colectiva de la fecha, los niños iban identificando las letras con las que se escribían cada día de la semana y otras palabras con sonidos similares. Se dio un segundo momento de transcribir la fecha en el cuaderno después de haberla escrito en el tablero de forma grupal. Este segundo momento se inició en el segundo semestre del año y un tercer momento donde un niño diferente cada día pasaba al tablero a escribir la fecha del día.

Otra actividad realizada en el marco del proyecto se llamó **Conociendo y escribiendo historias del río**, en la que, teniendo en cuenta el proyecto de aula Amiguitos del río, se realizaron apuestas de oralidad tomando como hilo conductor las leyendas o historias del río Magdalena, el cual hace parte de la riqueza hidrográfica de la ciudad. Estas narraciones orales fueron transcritas por las familias y recopiladas por la docente en una carpeta que llevó el nombre de Historias del Río. Estos relatos fueron luego contados de manera oral por los estudiantes quienes se motivaron a dibujar personajes ficticios como La Patasola, La Llorona y El río Magdalena.

Además de estas actividades, **los talleres pedagógicos infantiles** se consolidaron como estrategia principal, tomando como eje articulador las recetas y las cartas como instrumento que

nos permite comunicarnos y expresarnos con los demás, y las canciones como repertorio tradicional y cotidiano que favorece la oralidad. Estos talleres pedagógicos infantiles se desarrollaron en un tiempo estimado de dos horas cada uno, con una frecuencia semanal o quincenal según fue la necesidad de la temática.

De acuerdo con las Bases curriculares para la educación inicial (2017) los talleres son estrategias pedagógicas que surgen de las inquietudes y presaberes de los niños y se convierten en el engranaje de experiencias de clase donde se tiene en cuenta la indagación, curiosidad, preguntas y los supuestos de los niños para la elaboración de una actividad. Los talleres constan de tres momentos importantes: una etapa de preparación o apertura, una fase de acción y el cierre o momento final.

Según Quinto (2005) los talleres son momentos que se desarrollan dentro de un escenario y que permiten a los niños crecer, participar, reflexionar, probar y estar activos siendo ellos curiosos, lo cual les permite aprender a través de sus propios experimentos. El taller se constituye en un espacio pedagógico donde el niño prueba, hace, crea y se divierte construyendo así sus propios aprendizajes. Los talleres buscan de alguna manera salir de la pasividad escolar y dar lugar a la experimentación y al disfrute, inhibiendo así la rutina en la que se convierten muchas veces las actividades de clase.

Manipular, conocer y crear son acciones que se logran vivenciar en la ejecución de los talleres infantiles utilizando no solo los materiales del medio sino también poniendo en desarrollo sus propios sentidos.

Trueba Marcano (1999) señala que los talleres son estrategias pedagógicas que salen de lo rutinario y de las metodologías tradicionales, pues disponen de variadas actividades que contemplan no solo una organización de los espacios, del ambiente, sino también de los materiales, los cuales se hacen asequibles para los niños. Cocinar, jugar, cocinar, cantar, tocar,

crear, pintar, escribir libremente son algunas de las muchas ideas que se pueden trabajar dentro de los talleres.

Los talleres favorecen la autonomía, el trabajo colectivo y la responsabilidad. Trueba (1999) afirma que los talleres operan como un estimulante natural de maduración, pues incitan la inteligencia del niño estimulando el desarrollo integral de sus capacidades. Esta estrategia pedagógica ofrece múltiples oportunidades que promueven la acción, la experimentación, el orden, la creatividad, la curiosidad, la investigación, el desarrollo de nuevas formas de lenguaje, los lenguajes expresivos y el trabajo espontáneo del niño respetando su ritmo de aprendizaje.

Los talleres pedagógicos infantiles propuestos en este trabajo de grado obedecieron a una etapa inicial de planeación surgidas de los intereses, gustos y necesidades de los niños, los cuales se dejaron ver en la cotidianidad de las clases y de acuerdo con el desarrollo de algunas actividades del instrumento de caracterización ejecutado en el primer periodo del año. Se realizaron diferentes talleres, cada uno con sus tres momentos, realizando actividades variadas que incluyeron la música, experimentos en culinaria, el arte y la escritura a partir de los presaberes de los niños. Para la realización de los diferentes talleres se hizo una adecuación previa de los espacios y materiales que se requerían en cada sesión. Además, se vinculó personal externo que complementara de acuerdo con el tema del taller con sus conocimientos y los pusiera al alcance de los niños. A continuación, se describen los diferentes actividades permanentes y talleres infantiles propuestos para el fortalecimiento de la oralidad y la escritura emergente.

#### **Taller de cocineritos: Menú y recetas para niños:**

Objetivo: Promover el uso social del lenguaje por medio de la lectura y escritura de recetas, para incentivar la necesidad y goce por conocer e identificar a partir de códigos convencionales las diferentes etiquetas y productos alimenticios.

### **Taller de canta juegos: canciones, rimas y karaokes “palabras que tienen música”**

Objetivo: Fomentar la expresión oral y corporal mediante el uso de canciones, rimas y estribillos que permitan también el disfrute por la palabra cantada y leída.

### **Taller de lectura y escritura: La hora del correo**

Objetivo: Motivar y facilitar espacios de lectura y escritura entendiendo estos procesos desde una visión social y comunicativa, que permitan al niño utilizar formas de escritura espontánea para comunicarse con los demás.

## **Implementación de la propuesta**

### ***Tabla 2.***

#### *Taller de cocineritos*

Septiembre 01

#### **Taller de cocineritos:**

#### **Recetas de panadería para leer y compartir en familia.**

**Ambientación:** Con anterioridad se les pidió a los niños traer recortes de alimentos y productos que se vendan y se necesiten en una panadería. Se organizaron equipos de trabajo para pegar dichas imágenes en una cartelera utilizando dibujos y letras para escribir como si se tratase de una lista de productos que se venden en una panadería. Este taller surgió de una actividad desarrollada durante el instrumento de caracterización institucional realizada en el primer periodo del año académico (ver anexo G).

Cada equipo socializó su trabajo haciendo lectura de imágenes y de etiquetas, promoviendo así el uso social de la escritura.



**Desarrollo:** la docente organizó una mesa de preparación de alimentos y una receta descrita y elaborada en papel de un tamaño visible y atractivo (texto instructivo) que permitió a los niños identificar y observar los pasos a seguir en la preparación de los panqueques. A medida que se fue dando lectura, se procedió a la preparación de esta receta incluyendo de forma espontánea la ayuda de algunos niños. Se resaltó la importancia de seguir indicaciones y se mencionaron algunas características de estos tipo de textos. Se hizo un compartir de la receta preparada en clase.

**Transferencia:** A través de una plantilla se invitó a los niños a escribir el nombre de los ingredientes utilizados en la receta acompañado con una imagen que representara la palabra para compartir en casa con la familia. La plantilla tenía un espacio con los pasos seguir para una mejor de la receta. Estas plantillas de recetas fueron archivadas en la carpeta de cada estudiante.

### **Materiales**

Recortes de alimentos o productos.

Pegante, tijeras, lápices, papel bond.

Harina, mesa, electrodomésticos, platos, plantillas de escritura

**Tabla 3.***Recetas para contar, leer y preparar "Churros en la escuela"*

septiembre 09

**Recetas para contar, leer y preparar "churros en la escuela"**

**Ambientación:** se extendió la invitación a un panadero, quien compartió en el salón de clases la receta de los churros. La docente pidió con anticipación a los padres enviar algunos ingredientes, así como el gorro y delantal de cocineros para cada niño.

Se dispuso de una mesa para la preparación de la masa y la docente iba escribiendo en el tablero el nombre de cada ingrediente según mostraba el panadero. Los niños fueron transcribiendo en su plantilla de recetas los ingredientes escritos en el tablero.

Luego de hacer el listado de los ingredientes que están sobre la mesa, el panadero explicó a los niños el procedimiento para la elaboración de los churros.

**Desarrollo de la clase:** el panadero invitado explicó los pasos a seguir para la elaboración de la masa y la docente escribía en el tablero las instrucciones a seguir con el fin de expresar de forma escrita lo que se transmitía de manera oral y dejar registro de la receta para poder repetirla en otra oportunidad. Cada estudiante tuvo la oportunidad de elaborar su propio churro para luego ser enviados a fritar y ser degustados en clase. (ver anexo H)

**Transferencia:** finalmente, cada niño transcribió en su receta los pasos a seguir en la elaboración de los churros para compartir su receta en casa. Esta receta fue retomada en la muestra institucional empresarial donde los niños del grado transición participaron y vendieron churros elaborados por una madre de los mismos niños participantes a través del carrito panadero nombre que se le dio al stand. (ver anexo I)

**Materiales:** Elementos de panadería como rodillos, vasijas, tabla.

Elementos de cocina: harina, bocadoillo, queso, levadura, aceite.

**Tabla 4.***Taller de canciones, rimas y karaokes*

Septiembre 22

**Taller de canta juegos: canciones, rimas y karaokes “palabras que tienen música”**

**Ambientación:** Se hizo una nueva distribución de los espacios físicos del aula de tal manera que permitiera a los niños sentarse en el piso y tener a la mano algunos objetos como vasos, claves de madera y un instrumento musical como piano.

De manera colectiva se hizo un reconocimiento de cada uno de los objetos y su función dentro del canto o la música haciendo breves sonidos con cada uno de ellos. Luego, con un vaso se entonó la canción del chocolate chocolatero para llevar el ritmo y golpes de la voz con este objeto.

**Desarrollo:** la docente repartió las impresiones de las letras de algunas canciones ya conocidas por los niños presentando inicialmente un cancionero con recopilación de varias canciones. Los niños tuvieron la oportunidad de ojear la carpeta y recordar por medio de imágenes algunas de los cantos ya aprendidos en otras clases.

Se estimó un tiempo para cantar algunas de las canciones ya conocidas por los niños y que estuviesen dentro del cancionero.

Después, la docente entregó algunas canciones impresas las cuales iban acompañadas de las letras y pictogramas de algunas palabras que le permitieran al niño asociar, cantar y hacer lectura de imágenes. Se dio apertura con las canciones Gira gira luna, Carta al viento, y Gato garabato de Canto alegre (ver anexo J).

**Transferencia:** tomando turnos asignados por la docente, se permitió que por grupos los niños pudieran cantar frases o estrofas de las canciones leyendo de su propia ficha de canciones.

---

Finalmente, se realizó un glosario donde se identificarán palabras con imágenes alusivas a las canciones.

---

**Materiales:** guitarra, tambores, letra impresa de canciones, grabadora.

---

**Tabla 5.**

*Taller de escritura "Apertura del correo escolar"*

---

Septiembre 23

---

**Taller de escritura para niños: Apertura del correo escolar**

---

**Ambientación:** con anticipación la docente preparó un buzón elaborado en material reciclable el cual se ubicó en un lugar visible del salón. Este buzón estuvo preparado desde el inicio de la semana y se presentó a través de preguntas que permitieran conocer las ideas de los niños. (ver anexo K)

Se habló acerca de la importancia del correo incluyendo las cartas y otros medios de comunicación como el teléfono, los mensajes de chat en los celulares, entre otros. Se explicó el uso dado a este correo escolar motivando a los estudiantes a escribir sus propios mensajes y tarjetas y depositarlos en el correo. Los niños tuvieron la oportunidad de observar algunas tarjetas con diferentes motivos, identificando con ayuda de la maestra las imágenes y texto que suelen acompañar una tarjeta.

**Desarrollo:** en una bolsa la docente guardó todos los nombres de los niños invitando a los niños a sacar de la bolsa el nombre de un compañero el cual debían tratar de reconocer. Cada estudiante elaboró una tarjeta de amistad al niño para el compañero que le correspondió. Para ello, la docente motivó a los pequeños a elaborar sus propias tarjetas utilizando algunas plantillas u hojas blancas. Se explicó a los niños que estas tarjetas deben ir acompañadas de una imagen,

---

un mensaje y una decoración. Al final, estas tarjetas fueron depositadas en el correo escolar para ser abierto en una próxima clase.

**Transferencia:** con anticipación se organizó un espacio en el salón para sentarnos alrededor del correo, poder abrir el correo escolar y hacer el intercambio de tarjetas. La tarjeta debía decir quien la escribió y para quien iba dirigida. Estos datos facilitaron la entrega de tarjetas en el día de celebración de amor y amistad.

Al final de la jornada se abrió el correo utilizando un sonido representativo que permitiera a los niños identificar este momento. Este correo tuvo un uso continuo pues los niños de manera voluntaria introducían dentro sus propios mensajes.

---

**Materiales:** Computador, televisor, cuento Tito y Pepita, plantillas de cartas, marcadores, lápices.

---

**Tabla 6.***Taller de cocineritos. Pinchos de frutas*

---

Octubre 03 de 2023

**Taller de cocineritos: Menú y recetas para niños: pincho de frutas**

**Ambientación:** Para el desarrollo de esta actividad, la docente pidió con anticipación traer recetas que encontraran en libros, etiquetas de productos de mercado y algunas fotocopias con el fin de observar los elementos que debe llevar una receta y hacer lectura individual y grupal de algunas recetas.

Los niños junto con la docente se sentaron en círculo para leer y pasar entre ellos las diferentes recetas. Cada estudiante logró tener una receta en sus manos y luego rotar con el compañero de su lado derecho para poder apreciar la lectura de varias recetas.

La docente de manera voluntaria solicitó a algunos niños a leer en voz alta su receta de acuerdo a las imágenes o ideas que ellos creían estaban escritos en la receta.

**Desarrollo de la actividad:** Después de resaltar los elementos que debían llevar una receta, se procedió a escribir en el tablero el nombre de la receta a preparar en clase haciendo también un listado de los ingredientes.

La maestra consiguió una bolsa de mercado con todas las frutas a requerir. A medida que se mostraban las frutas se escribían en el tablero.

---

**Transferencia:** se procedió a realizar el picado de frutas para el pincho anotando en el tablero los pasos a seguir en la preparación de la receta. Los niños disfrutaron de un espacio para degustar su receta y luego transcribir en su plantilla el proceso de preparación y así compartir la lectura de la receta en casa.

---

---

Como actividad final se propuso grabar un video en casa con la exposición de una receta de frutas para el fortalecimiento de la oralidad.

**Materiales:** bolsa plástica, cuchillos de pasta, frutas (bananos, manzanas, piñas, papaya, fresa, mango), platos desechables, tablas de picar, delantales y gorros, lápices y plantillas de recetas.

### **Tabla 7.**

*Taller de escritura "cartas para los niños del Sucre"*

---

Fecha: octubre 05

---

**Nombre de la actividad: Escribamos cartas para los niños de Sucre**

**Ambientación:** La docente relató a sus estudiantes una experiencia personal acerca de una nueva amiga maestra del departamento de Sucre, y que enseñaba en el grado primero. Esta conversación se complementó con algunas fotos de los niños de grado primero enviadas por la docente ubicada en Sucre y se complementó con un video que ayudó a contextualizar un poco la ubicación de esta parte de nuestro país. Este conversatorio se dio en varias clases de tal manera que generó interés en los estudiantes para luego proponerles elaborar tarjetas para los niños de Sucre.

Para el inicio de la elaboración de estas cartas, la docente hizo mención de todos los niños escribiendo sus nombres en el tablero para que cada estudiante de grado transición escogiese a cuál amiguito desearía escribir su carta.

**Desarrollo de la actividad:** se dieron algunas indicaciones respecto a la elaboración de las cartas. Inicialmente, se propuso a los niños hacer un borde o decoración para las tarjetas y un

---

---

dibujo para el amigo. Con el fin de tener una mayor organización y orientación, se estipularon unos momentos o tiempo para este primer paso que consistía en decorar la tarjeta.

En un segundo momento, cada niño debía escribir un mensaje para su amigo elegido con los sonidos de las palabras que de manera espontánea pudiese reconocer. La docente estuvo orientando y escribiendo con el código convencional lo que cada niño quería plasmar a través de sus grafías. (ver anexo L)

---

**Transferencia:** al final, se hizo una socialización de las tarjetas realizadas y se cantó la canción Carta al viento ilustrada en el televisor. Mientras sonaba la melodía, se iba rotando el correo escolar para guardar cada tarjeta y posteriormente colocar en una mensajería (Servientrega) rumbo al departamento de Sucre.


---

### **Registro y sistematización de la implementación.**

Para comenzar, considero necesario resaltar que se diseñaron variadas actividades incluyendo no solo las descritas dentro del plan de acción sino también **actividades permanentes**, que fueron acciones cotidianas que llegaron a convertirse en rutinas pedagógicas significativas, entre las que destaco la fecha del día, y el momento del cuento acompañado del préstamo de libros para llevar a casa, espacio en el que los niños se dirigían al rincón de lectura para registrar el nombre del cuento que querían prestar incluyendo su firma.



**Tabla 8.***Actividades permanentes "escritura de la fecha"*

Evidencias fotográficas	Reflexiones y comentarios
<p><b>Figura 6.</b></p> <p><i>Niño escribiendo la fecha del día</i></p>  <p><i>Nota:</i> Estudiante voluntario que escribe la fecha del día. (2023)</p>	<p>Escribir la fecha todos los días de clase fue una de las primeras actividades del día luego de realizar el saludo, la oración y la toma de asistencia. Esta actividad se empezó a realizar desde el inicio del año con el fin de acercar a los niños a la ubicación en el tiempo, reconocer los días de la semana y meses del año, a la vez que motivarles a ver el sentido cultural de la escritura.</p> <p>Durante el primer semestre y parte del segundo la docente lideró este ejercicio en el tablero con la ayuda de los niños quienes muy contentos iban descubriendo y mencionando las letras que iban en cada palabra. Después del mes de septiembre, la escritura de la fecha fue una actividad colectiva donde el niño auxiliar de la maestra voluntariamente encargado pasaba al tablero a escribir la fecha del día.</p>

La lectura de cuentos fue una estrategia quizás sencilla pero impactante para los estudiantes quienes fueron los más beneficiados con esta rutina sencilla de leer un cuento todos los días. Este ejercicio se realizaba todos los días preferiblemente en la primer o último momento de la clase. Para ello, los niños se sentaban alrededor del rincón lector, sentados en el piso o

algunas veces desde sus sillas para disfrutar de la lectura de un cuento o poemas. Se lograron leer un estimado de cincuenta cuentos incluyendo los de la colección de Buenas noches y ¡No, no fui yo”, los tres bandidos, la señora iguana entre otros! Se plasmaron otros cuentos con material reciclable (cartón) como el elefante Bernardo, Chico el bocachico y el libro de recetas.

### Tabla 9.

Actividad permanente "Lectura de cuentos"

#### Evidencias fotográficas

#### Reflexiones y comentarios

#### Figura 7.

#### *Lectura de cuentos diaria*



*Nota:* Momento de rutinas de cuentos en el aula de clase. (2023)

Todo empezó con la lectura en voz alta de cuentos una vez cada día de clases. Este ejercicio tan sencillo pero lleno de musicalidad y asombro a través de la palabra leída, comenzó a generar interés y un acercamiento espontáneo de los niños a la lectura y escritura.

En esta imagen se observa uno de los muchos momentos de la hora del cuento. Algunas veces se hacía sentados en el piso, otras veces la maestra hacía lectura de pie frente a los niños y permitiéndoles ver las imágenes.

---

**Figura 8.***Préstame un libro para llevar a casa*

*Nota:* Estudiante llenando el formato de préstamo de


libros. (2023)

---

En esta segunda fotografía se evidencia la imagen de un estudiante (Ángel David) quien está registrado el cuento *La familia numerozzi* para llevar a su casa en calidad de préstamo. Este era un ejercicio voluntario al que podían acceder todos los estudiantes del grado.

Explorar etiquetas de productos alimenticios fue una de las actividades iniciales que abrió otras posibilidades de aprendizaje en el aula y permitió observar el interés de los niños por conocer el nombre de alimentos, y querer escribir sus comidas preferidas y recetas. En este momento inicial, con anterioridad se solicitó a los niños traer diferentes etiquetas de productos de comida y aseo con el fin de observar, hacer lectura de imágenes, observando la habilidad de los niños para identificar dichos productos y la lectura que ellos hacían en las etiquetas según sus presaberes. No todos los niños llevaron las etiquetas, pero el ejercicio se pudo complementar con la ayuda de varios niños que llevaron varios empaques. Esta actividad permitió a la docente conocer los intereses de los niños frente a la lectura de etiquetas y abrió camino a la propuesta de los talleres de cocineritos.

**Tabla 10.** *Lectura de etiquetas*

Evidencias fotográficas	Reflexiones y comentarios
<p><b>Figura 9.</b></p> <p><i>Lectura y escritura emergente de etiquetas</i></p>  <p><i>Nota:</i> actividad de pegado de etiquetas de productos alimenticios. (2023)</p>	<p>Estas imágenes corresponden a ese primer momento exploratorio donde por medio de unas actividades planeadas se logró observar los intereses, presaberes e ideas de los niños de productos alimenticios de su entorno, permitiéndoles que a través de lo icónico y sus propias ideas de escritura crearan sus etiquetas de alimentos y socializaran sus propios productos.</p> <p>Este primer ejercicio generó en los estudiantes interés por identificar productos del mercado y hacer lectura de sus etiquetas, lo que permitió a la docente ampliar su propuesta de literatura incluyendo los textos instructivos, las adivinanzas y las recetas.</p>

Las etiquetas más conocidas para ellos son las de Coca cola, Pepsi y café. Después, de hacer este reconocimiento, los niños debían pegar por grupos dichas etiquetas en un papel bond. Noté que este ejercicio les llamó mucho la atención. Les propuse que cada grupo creara su propia tienda con los empaques que tenían y debían darle un nombre a su tienda, así como escribir con sus propias letras el nombre de algún producto. Vi que todos los grupos quisieron colocarle

nombre de las emociones. Por ejemplo, tienda del amor, tienda de la calma, tienda de la alegría. Entonces, puedo deducir que les gustó mucho el tema de las emociones a través del monstruo de las emociones.

Después de este ejercicio, cada niño debía crear algún producto de aseo o de alimento y escribir su nombre con las letras que cada uno quisiera utilizar según sus presaberes. Algunos niños lograron dibujar sus propias etiquetas, otros trataron de imitar las que habían visto en el primer ejercicio, pero en general, fue una actividad del agrado de todos los niños quienes estuvieron muy motivados en esta jornada.

Acercar o proporcionar material tangible e impreso que tenga un uso social dentro del contexto de los niños para llevarlos a un aprendizaje es una estrategia muy oportuna para que los niños vean que la lectura y escritura tiene también un sentido social y por ello, es necesario adquirirlo para una comunicación eficiente. Algunos niños se expresaban incapaces y no querían intentar hacer o crear sus propios trazos. Aun la conciencia fonológica no está desarrollada en ninguno de los escritos de los niños. Ellos escriben letras según lo observado, pero no asociando con sonidos.

### **Análisis y evaluación de la propuesta**

**Recetas, cuentos, cartas y canciones para jugar y leer** fue una propuesta pedagógica que surgió luego de un tiempo de observación y registro de la cotidianidad del aula, análisis de problemas y contextos y necesidades e intereses de los niños y niñas del grado transición, lo que desencadenó una propuesta que estuviera articulada también con los referentes técnicos de la educación inicial dando lugar importante a la literatura como actividad rectora de la primera infancia.

En el caso específico de la información recolectada, se aplicó un primer análisis con los resultados de las entrevistas iniciales realizadas a una docente de educación inicial Sede H María Cano ver (anexo A) y al rector de la Institución educativa focalizada. ver (anexo B) Este primer ejercicio tuvo lugar durante la primera fase de esta investigación y permitió observar ideas y formas en las que se concebían los procesos de lectura, escritura y actividades de promoción de literatura.

En una de las preguntas realizadas a la docente en la entrevista ver (anexo A), se le preguntó si existían en la institución educativa o sede proyectos pedagógicos o de aula que promovieran la lectura, ante lo cual ella responde: “No, como tal. Ya va en la maestra si lo maneja internamente o no”. Esa misma pregunta es realizada al rector de la institución quien responde: “En la institución educativa está contemplado el plan lector. Sin embargo, muy poco se trabaja ya que parte de la iniciativa de cada docente. También se cuenta con la Biblioteca para la primera infancia, pero solo con tres cajas para tres sedes focalizadas” (Palabras textuales de una entrevista realizada al rector, León 2022, diario de campo N°4). Esto permitió concluir que pese a que desde el Ministerio de Educación Nacional y El Ministerio de Cultura se promueven la oralidad, lectura y escritura haciendo de esta iniciativa una propuesta Nacional; se percibía que dentro de la institución educativa se presentaba como una actividad que parte de la subjetividad

del docente, es decir, si quiere implementarlo o no. Por esta razón se debía replantear esta propuesta para transformarlo en una estrategia institucional.

Complementado con conversaciones y encuentros de maestros del nivel preescolar y primero quienes siempre manifestaban su preocupación por los procesos de lectura y escritura, dejaban ver la falta de información y poca apropiación de los referentes técnicos de la educación inicial y cómo implementarlos en las planeaciones de aula. Estos diálogos suscitaron ideas y permitió pensar en la necesidad de diseñar actividades que logran que los niños leyeran por placer promoviendo la necesidad de querer aprender por gusto y por descubrimiento.

En este sentido no se puede hacer de la literatura una actividad específica que responda a un contenido curricular, sino que ella debe estar implícita en las actividades pedagógicas que se hacen con nuestros niños e implementando todas las expresiones del género literario.

Esta iniciativa dispuso como **objetivo general** “identificar las transformaciones que se suscitan en mi práctica docente a partir del diseño e implementación de experiencias significativas de oralidad, lectura y escritura emergente con estudiantes de grado transición de la sede H María Cano de la institución educativa Camilo Torres Restrepo de la ciudad de Barrancabermeja”. Para ello, el proceso de observación, análisis y diseño de esta propuesta investigativa se convirtió en un ejercicio profesional interesante que me permitió reflexionar y revisar mis prácticas de aula, propiciándose así momentos para reconocer aspectos relevantes del trabajo de aula, considerar estrategias, tener en cuenta contextos y cómo estos influyen en los procesos de aprendizaje logrando así construir de manera personal nuevos saberes pedagógicos influyentes y significativos para mi quehacer profesional y de otros.

Este ejercicio de investigación en el aula se ejecutó en un tiempo estimado de dos años iniciando con momentos de observación, algunas entrevistas tomadas del instrumento de caracterización institucional una entrevista inicial al rector, entrevistas a docentes y padres,

estudiantes del grado transición sustentados en fotografías y escritos que permitieron hacer análisis a partir de las percepciones personales que desencadenaban este proceso de indagación logrando comprender la importancia de generar desde el aula y desde las jornadas entre docentes espacios institucionales que propendan la reflexión y autoevaluación no solo para los estudiantes sino también para revisar y repensar metodologías, programas y sus alcances o limitantes en el contexto escolar institucional.

A través de este trabajo investigativo se logró replantear estrategias pedagógicas con los estudiantes de grado transición en concordancia con los referentes Técnicos de la educación inicial y teniendo en cuenta el micro, el meso y el macro contexto para propiciar transformaciones desde el aula que redundaran en los estudiantes, sus familias y la calidad educativa institucional.

Es necesario y real afirmar que a veces en la cotidianidad de las prácticas los docentes repiten estrategias pensando que una actividad planeada puede funcionar para todos los colectivos y los tiempos. No obstante, este trabajo permitió descubrir que no existe una fórmula mágica y única en educación y que debemos estar en constante cambio y retroalimentación del trabajo que se plasma a través de un proyecto de aula u otra metodología haciendo ajustes incluso cambiar prácticas y contenidos si es necesario. Es por esta razón que, aunque desde la planeación institucional se orienta el trabajo por proyectos de aula, pero esta no es la única forma de desarrollar experiencias significativas en el aula. Así que desde este trabajo investigativo surgieron los talleres como un espacio pedagógico que contemplaba la realización de variadas actividades de experimentación, disfrute y aprendizaje convirtiéndose en un apoyo a los trabajos de aula, pero con una previa organización y con un fin específico.

Para el alcance del objetivo específico “diseñar experiencias literarias que permitan un acercamiento familiar y escolar a la literatura para generar el goce por la lectura y la integración



de las actividades rectoras de la educación inicial” se desarrollaron actividades que se constituyeron en acciones permanentes de aula como el libro viajero de historias del río, el cual fue organizado con las historias transcritas por las familias de los niños, pijamadas de lectura, recital literario, la hora del cuento y “profe, préstame un libro para llevar a casa”.

La lectura diaria de cuentos infantiles movilizó a los estudiantes más pequeños de la escuela a sentir el deseo y la necesidad de leer de manera espontánea y permanente aun cuando terminaban de tomar su merienda pues la mayoría de ellos en vez de tomar un juguete preferían pedir prestado un libro de cuentos para leer. Cabe resaltar que este rincón de lectura se encontraba dotado con una variedad de libros de cuentos infantiles siendo así un rincón literario creado para niños lo cual se relaciona con lo dicho por Cervera (1989) como se citó en Soto et al. (2017) cuando se refiere a la literatura elegida para niños como aquella que genera alegría y gusto por la lectura. Se destinó una jornada de clases previamente organizada y adecuada para una pijamada literaria donde los niños dedicaron un buen tiempo a la exploración y lectura de cuentos.

**Figura 10.**

*Niños disfrutando de la lectura*



*Nota.* Imagen tomada en aula de clases grado transición (mayo 2023)

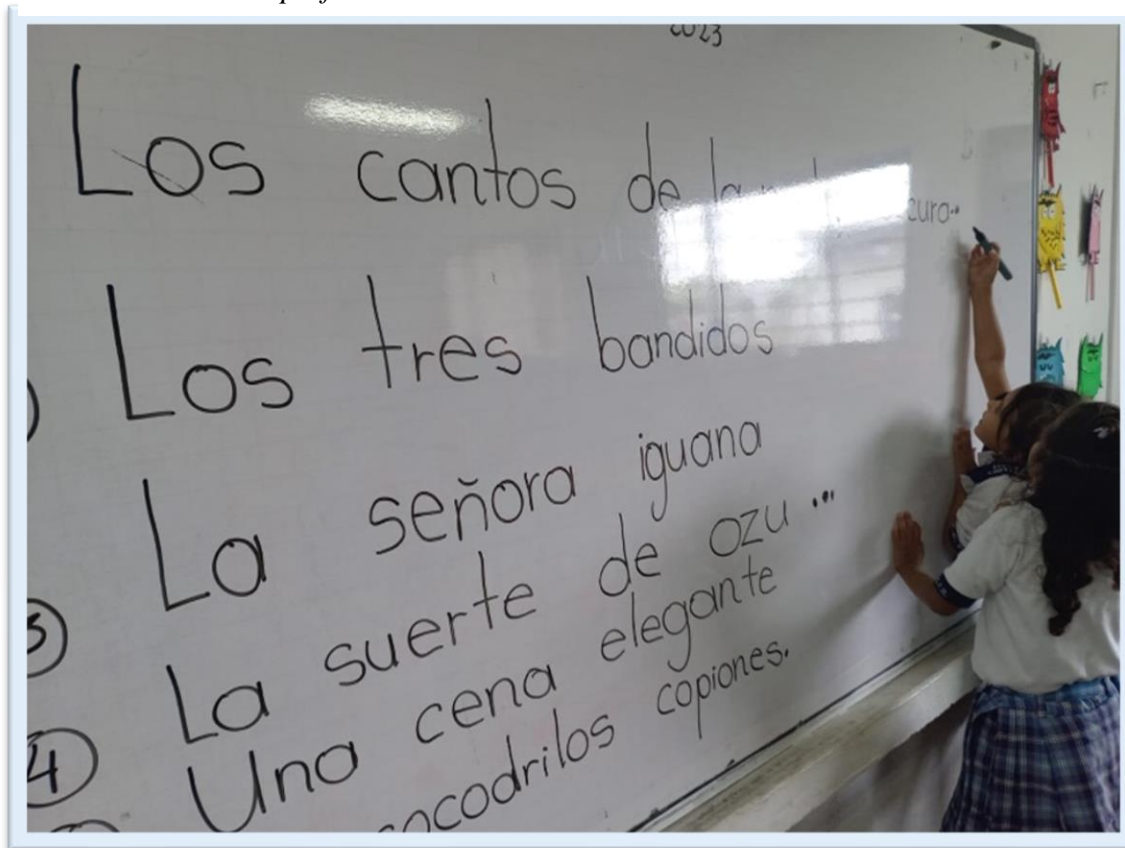
Del mismo modo, el alcance de este objetivo general dialoga con el sustento teórico del documento 23 del Ministerio de Educación Nacional cuando resalta la literatura en primera infancia como un repertorio rico nutrido de textos pero también de arte y tradición oral que capta el interés de los niños por leer trascendiendo objetivos moralizantes o didácticos de la literatura y generando el placer de jugar y de expresarse a través de la lengua teniendo así en cuenta el lenguaje en su máxima expresión.

Una de las actividades realizada por la docente para conocer los libros de mayor gusto de los niños fue organizar un listado en el tablero de los libros que más les habían gustado leer en la escuela y se destacaron los siguientes cuentos: Los cantos de la noche oscura, Los tres bandidos, La suerte de Ozu, Una cena elegante, Los cocodrilos copiones y La iguana. Al pedir que votaran

por uno de ellos, los cuales eran representados por puntos, los dos libros más votados fueron *Los cantos de la noche oscura* y *La suerte de Ozu*. Se les pidió dibujar la portada de uno de estos dos cuentos utilizando pintura y luego presentarlo ante sus compañeros.

**Figura 11.**

*Elección de cuentos preferidos*

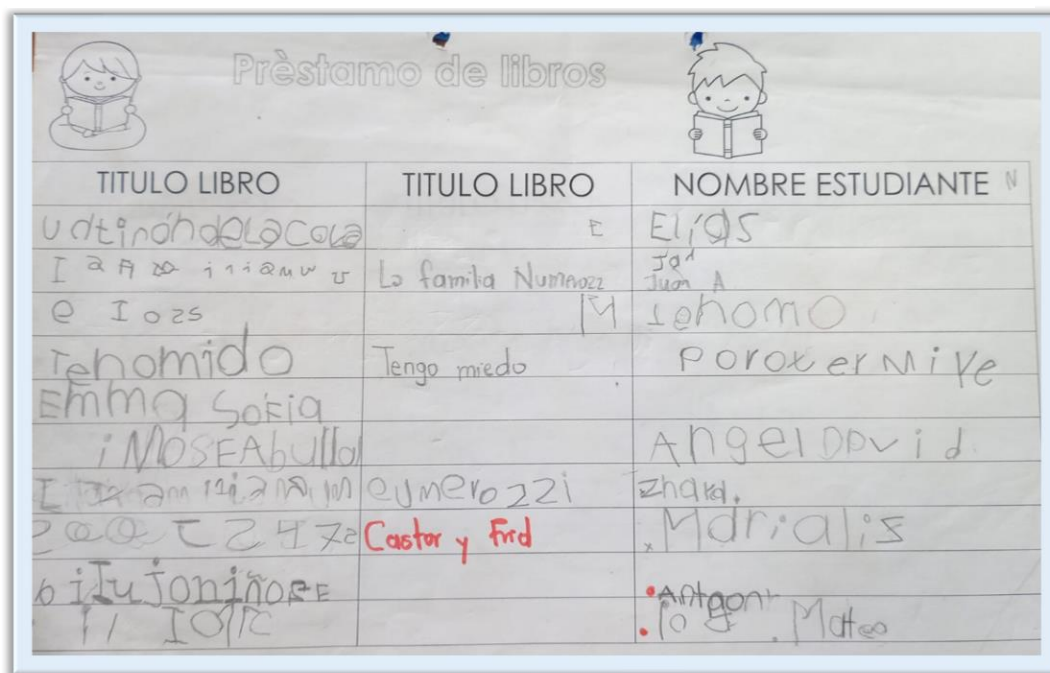


*Nota.* Imagen tomada en aula de clases grado transición (agosto 2023)

La lectura de cuentos en clase generó motivación por acercarse a los libros de forma espontánea para querer ojear o pedir a la profesora o algún niño mayor que les leyera una historia. Esto le permitió a la maestra identificar los intereses de los niños e idear entonces un formato de préstamo de libros que incluyera un espacio para el nombre del libro el cual debía ser llenado por el niño de acuerdo a sus propias grafías tomando como modelo el libro elegido. Cabe resaltar que la intención no era que el niño hiciese un proceso de transcripción exacto, sino que escribiera por la necesidad de identificar el libro de su preferencia. Un segundo espacio para que cada niño escribiera su nombre y finalmente, un espacio de observaciones que era diligenciado por la docente. En esta casilla, la docente escribía el nombre del libro que cada niño seleccionaba. Esta carpeta además de convertirse en un libro de control de préstamos generó en los niños la necesidad de aprender a escribir su nombre y motivarse por el código escrito.

### Figura 12.

#### Formato escolar préstamo de libros



TITULO LIBRO	TITULO LIBRO	NOMBRE ESTUDIANTE N
Udtinóndelocola		Eliq's
I 2 A x i i a m u r	Lo familia Numa022	Jed Juan A
e I o z s		M Lehomo
Tenomido	Tengo miedo	Porok er Miye
Emma Sofia		
i MOSEAbulla		Angel David
E 2 A m i a 2 M i m	eumerozzi	Zhaki
2 0 0 2 2 4 7 2	Castor y Frid	Madrialis
o i u j o n i ñ o r e		Antoni lo & Mateo
11 I O T C		

Nota. Imagen tomada en aula de clases grado transición (Julio 2023)

Profe préstame un libro para leer, se convirtió así en una actividad cotidiana que surgió de la lectura diaria de cuentos y se relaciona con el Documento 23 del Ministerio de Educación Nacional (2014) a través de Bonnafé (2008) dando hace mención a las vivencias de los niños con la oralidad, la lengua y los primeros trazos espontáneos de los niños llamándolo lengua de relato. Asimismo, este autor resalta la relación que existe entre el lenguaje oral y el escrito como procesos espontáneos que son mediados por el ambiente a partir de acciones cotidianas como ojear y leer paginas sin descifrar aun el código escrito convencional.

**Figura 13**

*. Estudiante llenando préstamo de libros.*



*Nota.* Imagen tomada en aula de clases grado transición (Julio 2023)

Estas actividades descritas se fueron fortaleciendo y convirtiéndose en hábitos durante cada jornada escolar dando paso así al diseño de otras actividades relacionadas con la literatura aportando al cumplimiento así con uno de los objetivos específicos de este trabajo, el cual consistía en diseñar experiencias literarias que permitieran un acercamiento familiar y escolar a la literatura para generar el goce por la lectura y la integración de las actividades rectoras de la educación inicial. Entre las acciones pedagógicas organizadas que aportaron a este objetivo se destacó la lectura en familia que se desarrolló luego de que cada niño llevara su libro seleccionado a casa. El préstamo de libros propició espacios de lectura espontánea en los hogares ya que los padres o cuidadores de los niños debían acompañar el momento de lectura del cuento lo cual despertó mayores acercamientos a la lectura y fortaleció los vínculos afectivos familiares.

De igual forma, el libro viajero de historias del río fue una estrategia familiar y colectiva que movilizó a las familias a indagar y conversar en casa acerca de aquellas historias populares acontecidas alrededor del río Magdalena conocidas como leyendas, y que hacen parte del repertorio oral para luego plasmarlas de forma escrita, ilustrarlas con sus propios dibujos para ser socializadas por los niños en clase (ver anexo M). Estas historias del río fueron recopiladas en una carpeta organizada por la docente para luego ser rotadas por las familias y así propiciar espacios lectores en casa. Fue una actividad muy placentera y dinámica para los niños pues el llevarse el libro a casa les generaba expectativas, deseos de tomar la carpeta en sus manos e identificar las historias escritas por las diferentes familias. Esta estrategia de circulación de textos amplió el léxico de los niños, el reconocimiento de su identidad local a través de las creencias populares alrededor del Río Magdalena y la expresión oral de los niños al contar con sus propias palabras las leyendas escritas en familia, logrando argumentar sus preferencias por algunas de ellas.

Dotar a los niños de experiencias agradables en torno a la lectura y tradición oral suscitó entornos lectores en el aula y en las casas de los niños participantes, dando importante lugar a la palabra leída, contada y narrada, tal como lo explica Yolanda Reyes (2017) cuando afirma que los ambientes lectores no solo producen el goce por las palabras, sino que además fortalece al niño de forma literaria y lingüística. El rescate de las historias tradicionales vividas por los abuelos y parientes permitieron recrear las experiencias de vida, acercar las vivencias de las familias a la escuela y transmitir sentimientos y emociones tal como lo dice el Documento 23 del Ministerio de Educación Nacional (2014).

Del mismo modo Pérez Abril y Roa Casas (2010) resaltan la tradición oral como aquellas manifestaciones literarias y verbales que estimulan al niño a conectarse con su lengua materna a través de las historias que son contadas de generación en generación. Entonces, se puede decir que el libro viajero de las historias del río propició intercambios, vivencias y juegos de palabras, desarrollo de la fantasía e imaginación y fortalecimiento de las relaciones familiares y culturales tal como lo expresan los autores en mención citados en este documento.



**Figura 14.**

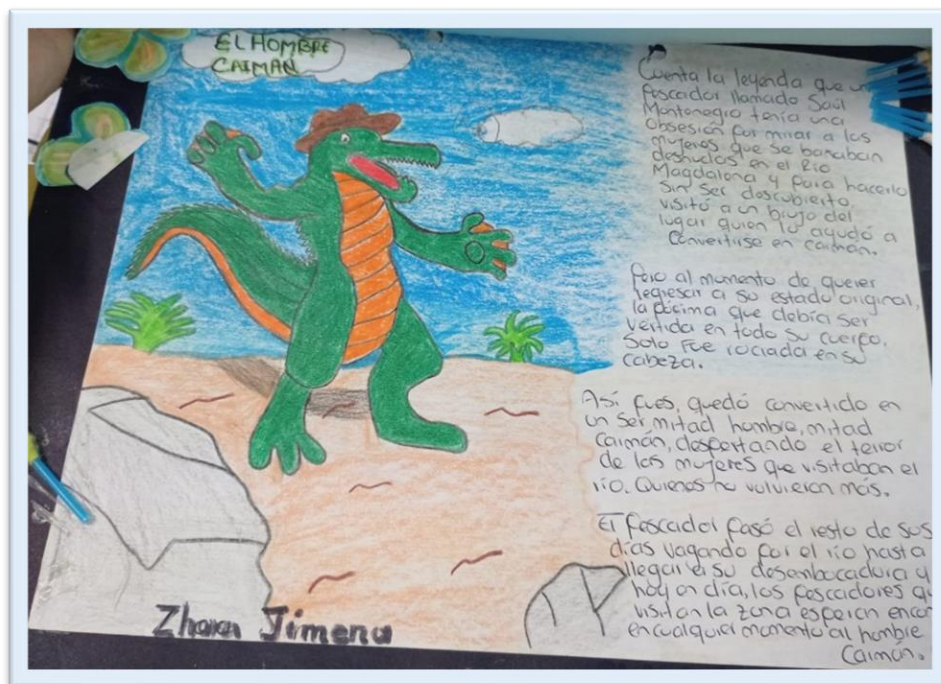
*Portada de Carpeta viajera Historias de Río*



*Nota.* Imagen tomada de la portada del libro historias del río. (agosto 2023).

**Figura 15.**

*Historia del río transcrita por una familia*



*Nota.* Imagen tomada del del libro historias del río. (septiembre 2023)



Promover desde las diferentes actividades académicas y proyectos de aula actividades de promoción de lectura que permitan el desarrollo de ambientes letrados en el aula se constituyó también en un segundo objetivo específico de este trabajo y se reflejó en los diferentes talleres infantiles como el taller de cocineritos, los cuales estuvieron acompañados de actividades experimentales que fueron de gran impacto para todos los niños, pues además de permitirles elaborar sus propias recetas; se crearon ambientes letrados por medio de la lectura de las mismas recetas dando lugar también al uso de textos del género instructivo, lo cual despertó en los estudiantes la curiosidad por identificar formas convencionales, escribir y transcribir sus propias recetas.

**Los talleres de canta juegos: canciones, rimas y karaokes “palabras que tienen música”** permitieron ampliar el repertorio infantil a través de canciones nuevas diferentes a las tradicionales y poemas inéditos por la docente como el de Adán el pescador (ver anexo N), Chico el Bocachico (ver anexo O) que facilitaron ejercicios de ritmo acompañados con tambores, guitarras y palmoteos.

Los niños aprendieron y cantaron en diferentes jornadas escolares canciones como gato garabato, jugando al eco, la tierra es la casa de todos, carta al viento y la vida está por empezar (ver anexo P). Esta última canción tuvo también una finalidad artística pues los niños de manera libre y creativa elaboraron sus propios escondites teniendo en cuenta una parte de la letra que dice inventaremos un lugar para escondernos. Algunos niños hicieron camas, casas, castillos y luego socializaron su obra de arte (ver anexo Q). Todas estas canciones fueron escritas en un formato de ficha para que los niños la cantaran siguiendo la letra y posteriormente eran pegadas en su cuaderno. La canción que rima que rima con lima limón (ver anexo R), ayudó al fortalecimiento de la conciencia fonológica y oralidad, así como al desarrollo del ritmo llevando tiempos musicales e identificar palabras que rimaban por sus sonidos en las sílabas finales. Para

dar cierre a este taller de canciones se incluyeron algunos poemas populares como paco paquito salta el charquito, la flor de la manzanilla, naranja dulce de María del Sol Peralta que fueron repetidos y memorizados en clase para luego ser presentadas por los niños a sus padres de familia en un recital literario realizado en el aula de clase del grado transición. (ver anexo S)

**Los talleres de Taller de cocineritos Menú y recetas para niños** se constituyeron en espacios de experimentación que vincularon a la familia y otros miembros de la comunidad dándole así un nuevo ambiente a los procesos de clase que en estas sesiones rompían los esquemas tradicionales de enseñanza donde el tablero, los marcadores y las fichas son los recursos infaltables en una clase, para dar paso a la creación, exploración y experimentación culminando no solo con una vivencia significativa sino también un hacer reflejado en un producto realizado por los estudiantes. Además, los talleres infantiles permitieron el fortalecimiento de las habilidades orales de los niños al comentar sus propias recetas, explicar los procedimientos en casa. Se realizaron varios talleres de cocineritos con productos alimenticios finales: Las recetas preparadas en clase fueron: pinchos de frutas, panqueques y churros caseros.

**Figura 16.**

*Taller de cocineritos*



*Nota.* Imagen tomada dentro del aula de transición. (2023)

### **Figura 17.**

*Taller de cocineritos*



*Nota.* Imagen tomada dentro del aula de transición. (2023)

Para el desarrollo de estos talleres de cocina, la docente inició solicitando con anticipación recetas que encontrarán en libros, etiquetas de productos de mercado y algunas fotocopiables con el fin de observar los elementos que debe llevar una receta y hacer lectura individual y grupal de algunas recetas. Estos talleres de cocina culminaron con la participación en la feria empresarial institucional realizada con todas las sedes de la institución. Para este gran evento, los estudiantes del grado transición participaron con el carrito panadero, stand que promocionó productos de panadería y donde participaron varios estudiantes del grado transición sede H María Cano.

El stand del carrito panadero fue una actividad novedosa, ingeniosa y de importantes aprendizajes no solo porque se mostró un producto y toda una puesta en escena con material reciclable para ambientar la muestra. Sino que también brindó a los niños la oportunidad de expresarse con un micrófono frente a mucha gente aun desconocida para ellos demostrando fluidez al vender sus propios productos. (galletas y churros)

Todos los estudiantes fueron invitados a participar. Algunos desde la venta quienes con propiedad invitaban a los asistentes a comprar sus churros y galletas. Los demás niños se vincularon mostrando las recetas de clase y compartiendo con sus padres quienes debían acompañarlos en este espacio.

Inicialmente, los niños junto con la docente exploraban y circulaban entre ellos las diferentes recetas. Cada estudiante tenía una receta en sus manos y luego de un tiempo debía rotar con el compañero de su lado derecho para poder apreciar la lectura de varias recetas. Se elaboraron recetas en familia teniendo en cuenta las experiencias culinarias de clase creando así un libro de recetas de familia. Estas recetas preparadas en casa y transcritas por los niños fueron socializadas en la feria empresarial institucional donde los niños participaron con el carrito panadero.

**Figura 18.***Taller de panaderos*

*Nota.* Imagen tomada dentro del aula de transición. (2023)

La docente de manera voluntaria pedía a algunos niños a leer en voz alta su receta de acuerdo a las imágenes o ideas que ellos creían estaban escritos en la receta. Después de resaltar los elementos que debe llevar una receta, se procedía a escribir el nombre y los ingredientes de la receta a preparar en clase. Se observó que varios niños lograron identificar y escribir las vocales según el sonido de las frutas, y otros alimentos como azúcar, pan, leche, incluyendo algunas grafías aleatorias. Otros incluyeron consonantes como m y p reconociendo así el sonido inicial de frutas como piña, mango, papaya, mantequilla.

**Figura 19.***Receta escrita por un estudiante*

*Nota.* Trabajo de clase de un estudiante del aula de transición. (2023)

### **Los talleres de lectura y escritura: La hora del correo**

Esta propuesta de escritura inicial en el aula surge luego de una actividad del instrumento de caracterización con el cuento Tito y Pepita de la autora Amalia Low. A partir de este momento se observó que los niños mostraron interés por tomar hojas y lápices para hacer dibujos y entregarlos a sus compañeros o su mamita. Frases como “profe dame una hoja para hacer una carta a mi mamá” fueron frecuentes después de la actividad del cuento “Tito y Pepita”.

Por ello, la docente adecuó de una mesa en el aula con muchas hojas blancas y lápices de colores para que los niños de forma voluntaria en sus momentos libres accedieran a estos materiales para dibujar. Fechas como el amor y la amistad se convirtieron en un pretexto pedagógico para escribir cartas a los compañeros del salón. Para otorgar un mayor sentido a este momento, la docente organizó el buzón escolar con el fin que los niños dejaran sus cartas y el día viernes de cada semana se leyeran las cartas o tarjetas. Esta actividad se realizó durante tres semanas consecutivas y afianzó en los niños el interés de expresarse por medio de sus dibujos incluyendo letras y la escritura de su nombre. Además, abrió camino para el desarrollo de otras iniciativas como las cartas para los niños del Sucre.

El taller de cartas para los niños de Sucre fue también una actividad novedosa y cargada de emociones, pues para los estudiantes fue muy llamativo el escribir cartas de manera espontánea a nuevos amiguitos quienes fueron conocidos a través de fotos y videos, envolver sus cartas y enviarlas por medio de una encomienda esperando con ansias recibir la de ellos.

Es de resaltar cómo los niños hicieron una buena observación e identificación del niño que habían escogido y fue grandioso ver como identificaron en el tablero su nombre y el su nuevo amigo escribiendo su nombre en la tarjeta. Luego, de decorar los bordes de cada lado de la tarjeta, los niños debían escribir el nombre del amiguito elegido; en la parte de adentro de la tarjeta, realizaban un dibujo y escribían un mensaje para su amigo con las letras que ellos consideraban según su mensaje. En la parte de atrás o del revés de la tarjeta se escribía el nombre del niño remitente o diseñador de la tarjeta. La docente iba pasando por cada puesto para preguntar qué mensaje escribieron al niño y complementar con la escritura convencional según lo que cada niño expresaba.

**Figura 20.***Carta para los niños de Sucre*

*Nota.* Imagen de elaboración propia. Aula de transición. (2023)

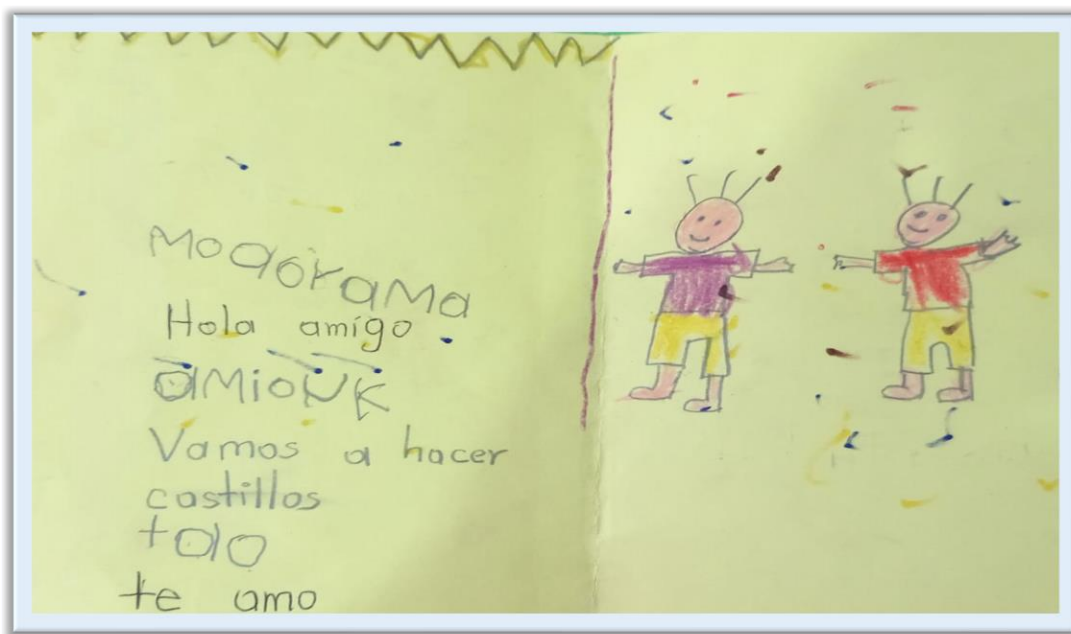
**Figura 21.***Carta elaborada por una estudiante.*

*Nota.* Imagen de elaboración propia. Aula de transición. (2023)



**Figura 22.**

*Carta elaborada por un estudiante a un niño de Sucre*



*Nota.* Imagen de elaboración propia. Aula de transición. (2023)

Estos alcances valiosos para los procesos iniciales de escritura y lectura inicial se armonizan con los referentes técnicos de la educación inicial incluyendo las orientaciones de lectura y escritura emergente (2016) quienes hacen alusión a la importancia de proporcionar ambientes letrados y abundantes en situaciones comunicativas que les invite a realizar sus propias lecturas y les incite a leer en respuesta a una necesidad cotidiana, social y cultural.

Fortalecer la oralidad de los niños y niñas y el uso de la palabra para el desarrollo de las habilidades lingüísticas y del habla como vehículo cultural fue el tercer objetivo de este trabajo de investigación en el aula, el cual se vivenció durante toda esta propuesta a través de las diferentes acciones pedagógicas y las intervenciones constantes pero ordenadas de los niños, actividad de gran importancia en la cotidianidad de las clases donde los niños aprendieron a

pedir la palabra, escucharse unos a otros y respetar la voz del hablante. Los talleres musicales también fueron espacios líricos de gran uso en cada clase e incluyeron un amplio repertorio musical infantil con canciones tradicionales como la risa de las vocales, el sol y los bigotes, el barco chiquitito, pero también varias canciones del grupo Cantoalegre y Martha Gómez entre ellas, Jugando al eco, que rima que rima con lima limón, quien está en la ventana, carta al viento y volver a empezar. La entonación constante de canciones, rimas y poemas fortalecieron la oralidad, la expresión corporal y verbal y también la conciencia fonológica, pues sus letras y melodías impulsaban a los niños a la sonoridad y el juego con las palabras que rimaban entre sí. Los niños disfrutaron cantar, llevar el ritmo con su cuerpo y palmoteos ampliando también su vocabulario, sus destrezas musicales y capacidad para reconocer palabras con sonidos similares al inicio o final.

La memorización de rimas, poemas y adivinanzas fue otra estrategia de fortalecimiento de la oralidad de los niños. En intermedio de las clases se solían leer poemas de María del Sol Peralta, Rafael Pombo y los cantos de la noche oscura del escritor Jairo Ojeda. El proyecto de amiguitos del río permitió la creación de nuevas rimas y poemas que despertaron musicalidad en las palabras como en el caso del poema de Adán el pescador y chico el Bocachico. Como cierre de este trabajo de aula se organizó una socialización liderada por la docente y los niños y niñas del grado transición donde se exhibieron todas las actividades realizadas durante el proyecto y los niños narraron de forma oral algunas leyendas de su preferencia como la llorona y el hombre caimán (ver anexo T).

**Figura 23.**

*Taller de rimas y canciones*



Nota. Imagen de elaboración propia. Aula de transición. (2023)

Las exposiciones de trabajos reflejados en la socialización de las leyendas, la presentación de las recetas, los trabajos manuales realizados libremente a partir de canciones fueron acciones cotidianas que favorecieron la expresión oral de los niños, su identidad y seguridad al hablar frente a sus compañeros, y dar sus propios puntos de vista o expresar sus emociones.

Por otra parte, el ejercicio matutino de escribir la fecha todos los días favoreció el desarrollo de la conciencia fonológica logrando así reconocer el sonido de las vocales y otras consonantes de manera lúdica y dinámica sin entrar en enseñanzas tradicionalistas.

Asimismo los talleres realizados permitieron interpretar concluir que la exploración de diferentes tipos de textos permite a los niños además de familiarizarse con la escritura hacer inferencias acerca de lo que pueden percibir en las imágenes haciendo sus propias lecturas que son verbalizadas; sería interesante, ahondar en la lectura de este tipo de textos organizando un material impreso que contenga recetas cotidianas recortadas o impresas y que contenga también alimentos con imágenes impresas y palabra de acuerdo a las etiquetas de los productos de la canasta familiar y que antes de invitar a los niños a escribir un tipo de textos es importante permitirles apropiarse de ellos, a través de la observación, manipulación, lecturas individuales y colectivas para luego crear sus propios textos. En conversaciones no formales entre los mismos niños del grado transición, dejaron ver su gusto por las actividades culinarias pidiendo a la docente que les permitiera hojas de recetas para ellos escribir y preparar con ella en casa. Otros padres de familia se manifestaban interesados en asistir a las clases y preparar alguna receta con los estudiantes, por lo que estos talleres se convirtieron en todo un escenario para el aprendizaje.

## Conclusiones

Indudablemente, la enseñanza tradicional sigue repitiendo año tras año la misma forma de enseñanza, especialmente en los procesos de lectura y escritura, desdibujando el verdadero significado de lectura en educación inicial. Se siguen repitiendo las estrategias con las que aprendimos a leer y las mismas lecciones que están escritas en los planeadores y currículos porque finalmente es más fácil repetir y hacer lo que ya sabemos que tomar un camino distinto.

No obstante, los resultados siguen siendo los mismos; cada vez más deserción escolar, niños con escasas habilidades en procesos de interpretación, inferencia y comprensión y ni que hablar de los resultados que nos miden en las pruebas estandarizadas. De manera que surge un interrogante: ¿si la escuela se queja de los resultados académicos de sus estudiantes especialmente en procesos de lectura y escritura porque sigue proyectando la enseñanza de la misma manera tradicional que ha traspasado generaciones?

Sin duda alguna, el papel del docente es tan grande e influyente en la vida de sus educandos y en la sociedad, que requiere no solo de una preparación intelectual y profesional sino también de una capacidad de reflexión para repensar su labor educativa, analizar e interpretar las realidades del aula, hacer lectura de contextos y construir su propio saber pedagógico.

Este trabajo de investigación en el aula permitió desarrollar procesos de observación de las prácticas de aula personales, cotidianas y colectivas con una visión investigativa y holística, detectando necesidades e interrogantes que suceden en el ejercicio del quehacer del docente para proponer una ruta pedagógica que contribuyera al alcance de objetivos propuestos, con el gran fin de lograr que desde las primeras experiencias educativas de los niños y niñas ellos puedan disfrutar de su aprendizaje, desarrollen sus habilidades comunicativas e impregnen saberes que perduren para toda la vida.

Asimismo, a través de cada actividad implementada se logró confirmar que el ambiente y la cotidianidad de los estudiantes otorga un sin número de posibilidades para enriquecer nuestros procesos de enseñanza pero que muchas veces, los maestros nos limitamos a seguir instrucciones y metodologías de manera rigurosa y alguna veces arbitraria desconociendo así todo el contexto y los verdaderos intereses y necesidades de nuestros niños; pensando que siempre somos dueños de la verdad pedagógica y que los niños deben seguir nuestras iniciativas al pie de la letra desconociendo que ellos también tienen aciertos e ideas que podrían enriquecer el trabajo del aula.

El diseño metodológico implementado tuvo como eje central la investigación acción. Esto permitió observar, reflexionar y registrar en los instrumentos de recolección de datos y situaciones que fueron fundamentales para retroalimentar y fortalecer los saberes. A través del desarrollo de esta propuesta se logró ampliar los conocimientos, retomar las orientaciones pedagógicas para la educación inicial (2014) para reorganizar planes y programas pedagógicos que estuvieran alineados con las Bases Curriculares (2017), tomando como ejes articuladores las actividades rectoras de la infancia (arte, juego, literatura y exploración del medio). Además, reflexionar acerca del verdadero papel que cumple la literatura en la educación inicial para que no obedezca solo a una actividad específica, sino que sea una herramienta implícita dentro de todo lo que se vive en las aulas.

Las estrategias desarrolladas durante esta investigación de aula permiten afirmar que la lectura y la escritura son procesos de aprendizaje maravillosos pero complejos que no se adquieren de un momento a otro y por eso la escuela representada a través de los maestros y sus planes pedagógicos deberían tomarse el tiempo para observar, documentarse acerca de cómo hacer de este proceso una experiencia menos traumática y más funcional en la vida de los niños, que les permita ver que la lectura y la escritura cumplen funciones sociales, comunicativas y

afectivas y no solo como saberes que se deben aprender porque van a ser evaluados y si no terminarán reprobados o desertados.

Además, es importante y necesario tener claro que desde la educación inicial se potencializan las habilidades comunicativas de los niños, lo cual no equivale solamente a desarrollar procesos formales de alfabetización. Por ello, acercar a los estudiantes a los textos, estimularles a través de la palabra oída, cantada y narrada debe ser un elemento implícito en cada actividad pedagógica, enraizando también las historias familiares que hacen parte de ese legado cultural transmitido desde generaciones.

La literatura ofrece una amplia y diversa colección de textos y géneros que deben ser aprovechados en su totalidad, incluyendo la lírica, la narrativa y los textos instructivos. Este material debe ser abordado desde las aulas de clase permitiendo que los niños los exploren, se diviertan y se apropien de toda la riqueza que nos ofrece el lenguaje. Por otra parte, el desarrollo de la imaginación no puede seguirse limitando a un solo tipo de actividad, los niños pueden crear por medio de un canto, expresando sus sentimientos con una nota o carta, plasmando un invento a partir de una imagen, una caja y pitillos, por ejemplo, para fomentar el espíritu explorador y creativo que se requiere tanto hoy.

## Recomendaciones

El afán y premura por desarrollar procesos formales de enseñanza de la lectura y escritura desde el grado transición ha distorsionado el verdadero sentido de la educación inicial, perdiendo de vista experiencias de disfrute y promoción de la literatura para desarrollar procesos comunicativos eficaces. Es por esta razón, que desde los planes de área se deben retomar los referentes técnicos, diseñando estrategias y actividades pedagógicas que promuevan la literatura desde el disfrute, el rescate de la tradición oral y proponiendo escenarios donde se construya la voz de los estudiantes y ellos aprendan a ser hablantes, pero también receptores y respetuosos de la palabra de los demás. De igual forma, se deberían facilitar espacios de intercambios literarios donde la voz tenga un lugar importante y se rescaten aquellas manifestaciones que nos permite el lenguaje para exteriorizar sentimientos y potenciar habilidades escénicas.

La ejecución de este interesante trabajo de investigación en el aula me permite invitar a los directivos y docentes a otorgar y dedicar espacios de reflexión pedagógica que posibiliten hacer retroalimentación de los procesos pedagógicos de aula, incluyendo metodologías y estrategias, puesto que normalmente estos momentos de análisis han estado más encaminados a evaluar a los estudiantes a través de las comisiones de evaluación y no a repensar el quehacer del docente y qué tan eficaces han sido las estrategias y programas y qué impacto se ha logrado en los estudiantes. Es decir, a veces se planean y se hacen muchas actividades, pero no se tiene la certeza si todo lo que se planeó o ejecutó fue realmente significativo y valioso para los participantes.

Por otra parte, como docentes debemos intentar una y otra vez acercamientos de la familia a la escuela y hacerlos también actores principales en el ambiente de enseñanza- aprendizaje. Lograr esto no es una tarea fácil y ha resultado ser todo un desafío para los maestros. Sin embargo, es posible conseguirlo con propuestas de aula que tengan en cuenta las vivencias, las realidades y los saberes empíricos de las familias para que ellos sientan que sus experiencias son valiosas y



sirven de aprendizaje y la literatura nos ofrece esta posibilidad. Actividades tan sencillas como un libro viajero, invitar a un familiar a contar una experiencia de vida o vivencias populares, preparar una receta, recitar un poema, son algunas de las muchas propuestas que pueden surgir. Debemos fortalecer desde el aula el protagonismo y liderazgo positivo de los estudiantes y familias para que ellos puedan creer en sí mismos y ser agentes de cambios positivos en la sociedad.

A la Universidad, sugiero seguir impulsando desde su cátedra y programas académicos esos espacios de reflexión y construcción del saber pedagógico que a lo largo de este estudio estuvieron implícitos en los diferentes seminarios, haciendo que cada clase y proceso se interiorizara y redundara en mejores acciones pedagógicas y logrando que desde este programa académico no solo se finalizara con una propuesta de investigación como requisito académico, sino con un proceso de transformación de las prácticas de enseñanza.

## Bibliografía

- Andricaín, S. y. (2016). Escuela y poesía. ¿Y qué hago con el poema? . Cuenca: Ediciones de la UCLM.
- BAjtín, M. (1998). Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI.
- Berrocal E, y. E. (2011). El Proceso De Investigación Educativa: Investigación-Acción. En R. López, A. Gallardo, C. Rodríguez P. Salmerón P, Sánchez C. Introducción A La Innovación Docente E Investigación Educativa. 42-55. Facultad De Ciencias de la Educación Universidad de Granada.
- Blández, J. (2000). La investigación acción un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y grupos de investigación. Inde publicaciones.
- Bortolussi, M. (1987). Análisis teórico del cuento infantil. Madrid: Alhambra.
- Bruner, J. (1983). Pensamiento y lenguaje . Madrid: Alianza Editorial.
- Cabrejo Parra, E. (2020). Lengua oral: destino individual y social de las niñas y los niños.
- CERLAC, C. R. (1970). Obtenido de <https://cerlalc.org/>
- Cerrillo, P. C. (2005). La voz de la memoria (Estudios sobre el Cancionero Popular Infantil). . Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cervera, J. (1988). La literatura infantil en la Educación Básica. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Cervera, J. (1989). "En torno a la literatura infantil". *Revista Cauce*, 12, 157-168. (R. d. Didáctica, Ed.)
- Cervera, J. (2003). *Aproximación a la literatura infantil*. Biblioteca Virtual Universal Miguel de Cervantes. Obtenido de <https://www.cervantesvirtual.com/obra/aproximacion-a-la-literatura-infantil--0/>
- Colás, P. y. (1994). Investigación Educativa. Sevilla: Alfar.
- Congreso de Colombia. (02 de Agosto de 2016). Ley 1804 de 2016: Artículo 5. Obtenido de <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30021778>

- Congreso de la República. (22 de enero de 1991). Ley 112 de 1991. *Convención Internacional Sobre Los Derechos Del Niño. Artículo. 13*. Obtenido de [https://www.oas.org/dil/esp/convencion\\_internacional\\_de\\_los\\_derechos\\_del\\_nino\\_colombia.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/convencion_internacional_de_los_derechos_del_nino_colombia.pdf)
- Congreso de la república. (08 de febrero de 1994). La ley 115 de 1994 . *Artículo 16*. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf).
- Congreso de la República. (15 de Enero de 2010). Ley 1379 de 2010 de Bibliotecas Públicas. Obtenido de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=38695#:~:text=Esta%20ley%20tiene%20por%20objeto,su%20desarrollo%20integral%20y%20sostenible>
- Cortes, R. M. (2014). La Secuencia Didáctica Y El Proyecto De Aula Como Herramienta Para Fortalecer La Oralidad En Los Niños Del Grado De Transición Del Colegio Usaquén Los Cedritos. Institución Educativa Distrital I.E.D (Tesis de Maestría Universidad de la sabana).
- Ferreiro, E. y. (1979). Los sistemas de Escritura en el Niño. Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Ferreiro, E. y. (2002). Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Siglo XXI editores.
- Flórez R, A. N. (2014). Promoción del aprendizaje de la lectura inicial y prevención de las dificultades en su comprensión. Investigación y experimentación en Bogotá y Chía. *Citado en Villegas C (2017) Pensamiento Visible, Arte Y Alfabetismo Emergente En La Educación Inicial. Tesis de Maestría. . Universidad de la Sabana.*
- Florez, R. R. (2017). Alfabetismo emergente. Investigación, teoría y práctica. Universidad Nacional de Colombia.
- Galeano Borda, J. I. (2012). Pensar, hacer y vivir la oralidad: experiencias compartidas para maestras de educación inicial, trabajo de Grado de Maestría. Universidad Nacional de Colombia. Obtenido de <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/9543>
- Guzmán R., G. T. (2018). Lectura y Escritura en los Primeros años, transiciones en el desarrollo y el aprendizaje. Universidad de la Sábana.

- Jaimes C, R. L. (1996). El desarrollo de la oralidad en el preescolar. III Taller Internacional de Comunicación y Oralidad Cátedra de la Cultura 'Juan Marínello». Santa Clara, Cuba: Universidad Central de las Villas.
- Jiménez Fernández, C. M. (2015). Didáctica de la literatura en Educación Primaria. (U. I. Rioja, Ed.) Logroño.
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción conocer y cambiar la práctica educativa. S.L.Barcelona.: Editorial Graó, de IRIF.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. (*n. 2*), 34-46. journal of Social Issues.
- López Tamés, R. (1990). Introducción a la literatura infantil. universidad de Murcia.
- Lopez Tamés, R. (2010). Introducción a la Literatura Infantil. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes .
- Macotela, Y. V. (Dec de 2005). Alfabetización En Niños Preescolares Factores Que Inciden En Su Desarrollo: Estudio Piloto Lectura y Vida Newark Tomo 26, N.º 4, (Dec 2005): 18-29. (4), *tomo 26*, 18-29. (Newark, Ed.) Revista Latinoamericana de Lectura .
- Ministerio de Cultura. (2018). Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO) <<Leer es mi cuento>>. Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia.
- Ministerio de Cultura. (2018). Leer es mi cuento. Obtenido de <https://www.mincultura.gov.co/leer-es-mi-cuento/Paginas/leer-es-mi-cuento.aspx>
- Ministerio de Educación Nacional . (2016). ¿Qué dice aquí?... ¿cómo se escribe esta palabra? Orientaciones para promover la lectura y escritura emergente en el grado transición. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional . (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Documento No 23 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. *La literatura en la educación inicial*. Bogotá, Colombia: Panamericana Formas e Impresiones S.A.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). La literatura en educación inicial. Obtenido de [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880\\_archivo\\_pdf\\_doc\\_23.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_archivo_pdf_doc_23.pdf)

- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Bases Curriculares para la Educación Inicial. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Bases Curriculares para la Educación Inicial y preescolar. Bogotá, Colombia. Obtenido de <http://www.colombiaaprende.edu.co/primerainfancia>
- Montserrat. (2004). Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso de la lengua escrita en el aula. Barcelona: Graó.
- Pelegrin, A. (1990). Poesía infantil, teoría crítica e investigación. *Poética y temas de la tradición oral (el romancero infantil)*, 37-49. Colección estudios.
- Pérez, M. y. (2010). Herramienta para la vida. 120 p. Bogotá: Secretaria de educación del distrito SED.
- Piedrahita, R. (2021). Guía de Literatura Infantil. Medellín, Colombia: Editorial EAFIT. Obtenido de [https://www.google.com.co/books/edition/Gu%C3%ADa\\_de\\_literatura\\_infantil/HSh6EAAAQBAJ?hl=es&gbpv=1&dq=piedrahita+literatura+infantil&printsec=frontcover](https://www.google.com.co/books/edition/Gu%C3%ADa_de_literatura_infantil/HSh6EAAAQBAJ?hl=es&gbpv=1&dq=piedrahita+literatura+infantil&printsec=frontcover)
- Porras Arévalo, J. (2011). La literatura infantil, un mundo por descubrir. San Benito, Madrid, España: Visión Libros. Obtenido de <https://books.google.com.gt/books?id=uV6DMvUBgT4C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Quinto, B. (2005). Los talleres en educación infantil. Biblioteca de infantil.
- Reyes, Y. (31 de Agosto de 2005). La lectura en la primera infancia. *Elaborado a solicitud del Centro Regional para el Fomento del Libro n América Latina y el Caribe – CERLALC*. Bogotá.
- Reyes, Y. (2007). La casa imaginaria: lectura y literatura en la primera infancia. Grupo Editorial Norma.
- Reyes, Y. (2020). Morder y leer. literatura para las primeras edades. 1-7. Jaleo en red 2020.
- Rico, L. M. (1986). Castillos de arena. Ensayo sobre literatura infanti. Madrid: Alhambra.
- Rodari, G. (1976). Gramática de la fantasía. Barcelona : Ferrán Pellisa.

- Rodríguez, G., GIL, J., & García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.
- Saint Laurent, L., & Couture., J. G. (1997). "Parents+Children+Reading Activities= Emergent Literacy." *Teaching Exceptional Children*. 30 (2), 52-56.
- Sanabria, C. (2017). Tesis para optar el título de maestría en pedagogía: La Literatura Infantil Como Eje Integrador Del Currículo De Ciclo Inicial. Chia: Universidad de la Sabana. Obtenido de <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/29736/Claudia%20Isabel%20Sanabria%20Ortiz%20%28Tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Soto Vasquez José, C. R. (2017). Didáctica de la literatura infantil. Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones. Obtenido de <https://dehesa.unex.es:8443/handle/10662/6007>
- Soto Vázquez, J. C. (2017). Didáctica de la Literatura Infantil. España: Universidad de Extremadura, servicio de publicaciones.
- Tejerina Lobo, I. (2003). Educación literaria y lectura de textos teatrales. Una propuesta para la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria", . (33), 104-117. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*.
- Trueba Marcano, B. (1999). Talleres integrales en educación infantil. Ediciones de la Torre.
- Vega, L. M. (2007). Desarrollo de la Alfabetización en Niños Preescolares. (F. D. México., Ed.)
- Villegas, C. (Junio de 2017). Pensamiento Visible, Arte Y Alfabetismo Emergente En La Educación Inicial. Tesis para optar el título de maestría en pedagogía. Universidad de la Sabana. Obtenido de <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/31231>
- Y., G. (1992). Las raíces de la alfabetización. Tucson, Arizona, Estados Unidos: Universidad de Arizona.

**Anexos**

**Anexo A.****Formato de entrevista a una docente de educación inicial**

INSTITUCIÓN EDUCATIVA CAMILO TORRES RESTREPO

ENTREVISTA PARA DOCENTE DE EDUCACIÓN INICIAL

JORNADA: \_\_\_\_\_ DOCENTE: \_\_\_\_\_

AÑO: 2022

1. ¿Conoce usted los propósitos de la educación inicial orientados por el Ministerio de Educación Nacional para la educación inicial?

---

---

---

2. De acuerdo a su punto de vista profesional y cuales deben ser los aprendizajes que un niño debe desarrollar para el inicio de un buen proceso de lectura y escritura formal?

---

---

---

3. ¿De qué manera se enfoca la literatura en la educación inicial?

---

---



---

---

4. ¿Considera usted que existe un grado específico para el aprendizaje de la lectura y escritura formal? ¿Por qué?

---

---

---

---

5. ¿Qué proyectos de promoción de la lectura desarrolla en sus prácticas cotidianas?

---

---

---

---

6. ¿Existen en la institución educativa o sede proyectos pedagógicos o de aula que promuevan la lectura y escritura?

---

---

---

---

7. Cuáles son las mayores dificultades que se presentan en los niños para la adquisición del código escrito y lector?

8. ¿Qué estrategias pedagógicas o métodos implementa dentro del aula para facilitar la enseñanza de la lectura y escritura?

---

---

---

---

9. ¿Cuáles son las competencias lecto-escritoras en las que más presentan dificultades los estudiantes?

---

---

---

---

10. ¿Qué recursos didácticos utiliza en el desarrollo de su enseñanza en el área de lenguaje?

---

---

---

---

**Anexo B.****Formato de entrevista al rector de la Institución educativa focalizada**

INSTITUCIÓN EDUCATIVA CAMILO TORRES RESTREPO

ENTREVISTA DIRECTIVOS

AÑO 2022

1. ¿Cuáles son los propósitos de la educación inicial enmarcados por el Ministerio de Educación Nacional?

2. ¿Considera usted que se articula la literatura como una actividad rectora de la educación inicial con los procesos formales de lectura que se da en los primeros grados?

3. ¿Qué proyectos hay en la institución educativa o sedes que promuevan la lectura y escritura?

4. ¿Cuáles son los grados donde hay mayor deserción y pérdida de área en la institución educativa?

5. ¿qué falencias considera usted que existen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna?

### Anexo C.

#### Estructura de un diario de campo general

<b>FECHA:</b>	Noviembre de 2022
<b>HORA Y LUGAR:</b>	Salón de clases Sede H María Cano
<b>NOMBRE DE LA INSTITUCION EDUCATIVA</b>	Camilo Torres Restrepo
<b>GRADO:</b>	Transición
	DIARIO No. 1

Al iniciar la jornada pregunté a los niños quien quería ser mi auxiliar durante la jornada y la sorpresa fue que varios niños querían ejercer este rol, así que opté por hacer una votación y que fueran los niños quien eligieran al auxiliar de la maestra. Los niños que se postularon fueron Nicolás, Dominic, Johan, Samuel y Hatzzell. Para ello, la docente anotó el nombre de cada uno de los candidatos al cargo de auxiliar en el tablero. Los demás compañeros iban pasando en orden a marcar un punto frente al nombre del compañerito que querían elegir. Pude notar que casi todos los niños identificaron el nombre de su candidato sin necesidad que les dijera. También observé que algunas niñas se dejaron persuadir por uno de los niños candidatos para obtener su voto.

Al final, sumamos los puntos colocando al frente el puntaje final. El ganador fue Dominic y se le entregó su escarapela que lo identificaba como el auxiliar de mi maestra.

Después de elegir al auxiliar de la clase, recibimos a nuestros invitados Yeraldin y Carlos quienes se presentaron, resaltaron el rincón de lectura de nuestro salón explicando que en el día de hoy querían compartir con los niños la lectura de uno de los cuentos de nuestro rincón de lectura. Carlitos se despidió de los niños simulando irse pero en realidad se estaba disfrazando del costeño cuenta cuentos.

Cuando regresó de nuevo al salón como el nuevo personaje causó impresión, asombro y emoción en los niños, aunque algunos lo relacionaron con Carlitos la persona que había saludado al inicio. El costeño cuenta cuentos les dijo a los niños que venía desde el África y traía unas adivinanzas muy difíciles de adivinar. Todos los estudiantes muy emocionados por este reto de adivinar, estuvieron muy atentos a la lectura de cada adivinanza y se puede afirmar que acertaron y dieron respuesta a todas las adivinanzas. El costeño cuenta cuentos leía la adivinanza, esperaba que los niños respondieran y luego les mostraba la imagen que ilustraba la respuesta. Las adivinanzas y anécdota narrada por el costeño fueron del agrado y causó asombro en los niños pues el costeño manifestaba que había tenido que cortarle la melena a un león y él se había traído los pelos. Estos pelos estaban pegados en un libro de animales que los niños pudieron tocar. La actividad concluyó con la lectura de uno de los libros del rincón viajero llamado “Pepe no te rías” de Keiko Kasza la cual fue del agrado de los niños.

✓ **Etapas argumentativas: ¿qué relación tiene mi descripción con la investigación que se desarrolla?**

Desde las políticas de educación nacional y las secretarías de educación se promueve el disfrute de la literatura a través de actividades como las del día de hoy donde integrantes del equipo de educación inicial lideran acciones de literatura a su vez que hacen control del material o colecciones de literatura entregadas desde el Ministerio de Educación Nacional. Sin embargo, esto no sucede desde los demás grados de educación incluyendo los grados primero quienes se centran mayormente en los procesos de decodificación teniendo entonces la literatura un significado evaluador. Esto lo confirma también el

dialogo o entrevista con una de las docentes de la escuela quien afirmó que desde las planeaciones no existen proyectos de lectura para incentivar el hábito y para el disfrute de los niños.

✓ **Etapa interpretativa: ¿cómo se comprende y se interpretan los datos observados para orientar mi practica investigativa?**

Se requiere entonces hacer de la literatura una actividad eje de nuestro quehacer en el aula. No solamente planeada desde una función evaluativa y formal sino para generar en los niños el disfrute por el texto leído y de esta manera ellos sientan la necesidad de leer para acercarse a los libros por su propia cuenta y no de una forma impositiva y académica. Si logramos que los niños lean por placer estaremos promoviendo la necesidad de querer aprender por gusto y por descubrimiento.

En este sentido no se puede hacer de la literatura una actividad específica que responda a un contenido curricular, sino que ella debe estar implícita en las actividades pedagógicas que se hacen con nuestros niños e implementando todas las expresiones del género literario.

Muchos adultos y maestros piensan que, porque el niño ya reconoce las vocales y algunas letras, que, porque transcribe entonces, ya está preparado para leer y escribir como un adulto ignorando así que la escritura es un proceso que va más allá de lo motriz y grafomotor pues implica un proceso de pensamiento, abstracción y organización de ideas que le permiten expresarse por medio de la palabra hablada o escrita.

Desafortunadamente, la escuela ha rotulado y encasillado la enseñanza de la lectura y escritura alejándola de lo que realmente podría ser significativo para el niño. La mayoría de niños aprende a leer y escribir palabras sueltas y alejadas de su contexto que siguen



una secuencia señalada en el plan de estudios y que carecen de significancia para el sujeto de aprendizaje asumiendo una vez más que leer y escribir es solo producto de una decodificación.

Indudablemente, la enseñanza tradicional sigue repitiendo año tras año la misma forma de enseñanza especialmente en la lectura y escritura repitiendo las estrategias con las que aprendimos a leer y repitiendo las mismas lecciones que están escritas en los planeadores y currículos porque finalmente es más fácil repetir y hacer lo que ya sabemos que tomar un camino distinto.

No obstante, los resultados siguen siendo los mismos; cada vez más deserción escolar, niños con escasas habilidades en procesos de interpretación, inferencia y comprensión y ni que hablar de los resultados que nos miden en las pruebas estandarizadas. De manera que surge un interrogante: ¿si la escuela se queja de los resultados académicos de sus estudiantes especialmente en procesos de lectura y escritura porque sigue proyectando la enseñanza de la misma manera tradicional que ha traspasado generaciones?

## Anexo D.

### Consentimiento Informado

	<p><b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA CAMILO TORRES RESTREPO</b></p> <p><b>CONSENTIMIENTO INFORMADO</b></p> <p><b>PROPUESTA PEDAGOGICA DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA</b></p>	
---	--	---

Yo KAROL LILIANA LEÓN GUERRERO en calidad de docente del grado transición de la Institución educativa Camilo Torres Restrepo sede H María Cano, estudiante de la Maestría en pedagogía e investigación en el aula e investigadora de prácticas pedagógicas de aula a través de la propuesta **“Recetas, Cuentos, Cartas Y Canciones Para Jugar, Leer Y Promover La Oralidad, La Literatura Y Escritura Emergente En El Grado Transición”** socializo esta propuesta ante los padres de familia de los niños y niñas participantes de forma verbal y escrita, a través de este consentimiento informado que tiene en cuenta los siguientes aspectos contemplados en el tratamiento de datos y consideraciones éticas establecidas desde la Ley 1581 del 2012.

Yo \_\_\_\_\_ identificado con Cedula de ciudadanía

No \_\_\_\_\_ en calidad de representante legal del estudiante

\_\_\_\_\_

Autorizo la toma de imágenes, videos y registros gráficos plasmados por mi hijo en sus creaciones de clase con fines pedagógicos e investigativos de aula que permitan fortalecer los procesos educativos y con fines académicos y formativos.

Con la firma de este documento afirmo que tengo conocimiento del desarrollo de las actividades pedagógicas realizadas y del proceso investigativo de la docente dando autorización al uso de



datos que se requieren para este trabajo. Asimismo, tengo claridad que la aceptación de lo anterior es de manera gratuita, por lo tanto, ni mi acudido ni yo tendremos ninguna clase de retribución por las fotografías, videos y participación en dichas actividades, ni en lo estipulado anteriormente.

En constancia firma.

---

c.c. \_\_\_\_\_

## Anexo E.

### Modelo de Diario de campo

<b>FECHA:</b>	Febrero de 2023
<b>HORA Y LUGAR:</b>	Salón de clases Sede H María Cano
<b>NOMBRE DE LA INSTITUCION EDUCATIVA</b>	Camilo Torres Restrepo
<b>GRADO:</b>	Transición
<b>TEMA:</b>	Lectura digital “Un puñado de semillas”

✓ **Etapa descriptiva: ¿En qué experiencia de aula centró su observación?**

En el día de hoy quise iniciar la mañana presentando la agenda de la jornada con el objetivo que los niños se motivaran y esperaran con paciencia el momento de la siembra de las semillas puesto que todos estaban inquietos por este ejercicio. Les propuse a través de la agenda de la clase que luego de escuchar una historia que nos orientaba cómo sembrar realizaríamos la práctica. Para la narración del cuento utilicé medios audiovisuales (computador conectado en el televisor) y presentado inicialmente la portada del cuento “un puñado de semillas” escrito por

Este libro digital contenía imágenes que despertaron curiosidad en los niños debido a los colores de fondo y a la escenografía del cuento donde aparece primeramente una niña con su abuela frente a una casa y un sembrado de semillas. El libro contenía una página que ilustraba el contenido y posterior a ella otra página que describía la escena. Para fomentar la participación y lectura de imágenes utilice la pelota preguntona. Esta pelota era lanzada a algún niño para que explicara lo que observaba en la imagen. Todos los niños querían recibir la pelota preguntona. Sin embargo, cuando recibían la pelota se quedaban sin palabras y no hacían ningún comentario relacionado a la lectura. También, observé a

varios niños distraídos por lo que debían hacerse llamados de atención muy seguidos o llamar la atención a algunos estudiantes.

La historia fue del asombro de la mayoría de los niños y pude notar que despertó emociones en algunos de ellos como Nicolas, Jordán y Luisa quienes se enojaron con el vecino de la historia porque había quitado la casa a Concepción, el personaje central del cuento. Debido a que el final del cuento termina de una manera muy sencilla sin ningún acontecimiento especial, pedí a los niños pensar y proponer otro final para Concepción pero muy pocos niños participaron y quienes lo hicieron propusieron en sus palabras un final muy similar o reducido a lo que observaban en la imagen.

✓ **Etapla argumentativa: ¿qué relación tiene mi descripción con la investigación que se desarrolla?**

Proporcionar actividades que permitan al niño acercarse de manera lúdica a la lectura es uno de los pilares propios de la educación inicial ya que la gran mayoría de nuestros estudiantes escasean de estos momentos en casa. Es por ello, que cuando se hace el ejercicio en la escuela de crear e interpretar imágenes sus expresiones orales son muy limitadas. Potenciar la imaginación debe ser un componente elemental de las actividades pedagógicas porque de esta manera estamos cultivando la curiosidad y capacidad de crear.

Por otro lado, la comunicación es un proceso amplio que no solo implica la intervención de un emisor sino también un receptor que escuche y participe de ese dialogo. En ese sentido, puedo notar que la distracción y la falta de escucha son acciones muy repetitivas en el aula y esto repercute en el desarrollo de buenos procesos comunicativos. Se requiere

incrementar actividades que potencien los niveles de atención, concentración para que los niños participen de manera asertiva en las interacciones con sus pares.

✓ **Etapa interpretativa: ¿cómo se comprende y se interpretan los datos observados para orientar mi práctica investigativa?**

Los cuentos e historias son experiencias literarias que permiten a los niños imaginar, interpretar y construir significados y se convierten en espacios para experimentar diferentes emociones que ellos relacionan con sus propias vivencias cotidianas y familiares. Este primer acercamiento a la literatura permite a los niños concebir la literatura como un medio de disfrute, imaginación y creación a su vez que se puede dar un aprendizaje por descubrimiento y que obedece a una necesidad de comunicarnos con el mundo. Es por ello, que desde las políticas nacionales de educación inicial se resaltan las habilidades comunicativas de los niños y niñas desde que nacen entendiendo que ellos son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.

La literatura es uno de los pilares de la educación inicial. Sin embargo, se puede ver en las planeaciones pedagógicas de los docentes del grado transición, que se limita muchas veces a la sola ambientación de una actividad central por lo cual se vuelve selectiva y limitada. Es importante entonces reflexionar acerca del verdadero papel que cumple la literatura en la educación inicial para que no obedezca solo a una actividad específica, sino que sea una herramienta implícita dentro de todo lo que se vive en las aulas.

## Anexo F.

### Actividad planeada desde el Instrumento de Caracterización

#### APRENDIZAJE 2: *Escritura*

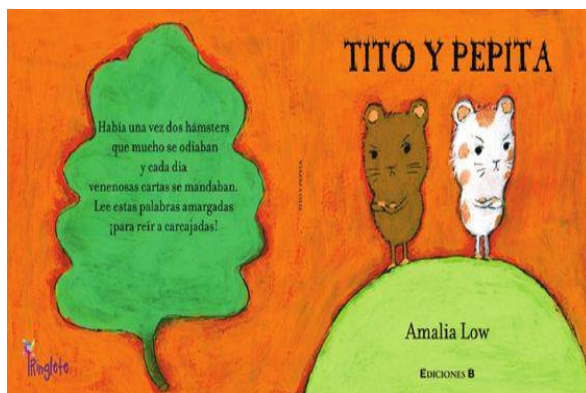
##### DBA ASOCIADO:

➤ *Expresa ideas, intereses y emociones a través de sus propias grafías y formas semejantes a las letras convencionales en formatos con diferentes intenciones comunicativas.*

##### EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE:

- *Se interesa por saber cómo se escriben las palabras que escucha.*
- *Escribe su nombre propio con las letras que conoce.*

**AMBIENTACIÓN:** Utilizando un teatrino, la docente ambientará el inicio de la jornada con la presentación del cuento tito y pepita. Este divertido cuento trata de Tito y Pepita, dos vecinos, que no se soportan, es más, viven peleándose sin compasión a través de cartas. Un día Pepita cae enferma, y Tito no soporta la soledad que lo invade. La visita, la encuentra muy mal de salud y se dedica a cuidarla con cariño hasta que se recupera. Luego nace a través de las cartas una amistad que limita con el amor infinito.

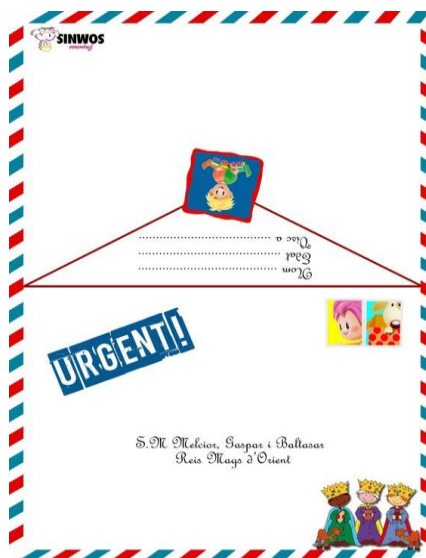


**ESTRUCTURACIÓN:** En la medida que la docente narre la historia se ejemplificará con unas tarjetas de colores llamativas que permitan a los niños visualizar los mensajes de Tito y pepita a través de sus cartas.

Estas cartas serán rotadas en el grupo de niños para que ellos puedan observar las grafías, que descifran el mensaje de cada uno de los personajes del cuento.

Hablaremos de las cartas, que piensan los niños que es una carta, para que sirven, que materiales se requieren para hacer una carta, que debe llevar una carta y cómo podemos hacerlas.

Además, la docente llevara algunos modelos de cartas a los niños para que ellos se puedan ilustrar más acerca del concepto de carta y su importancia como medio de comunicación.



**TRANSFERENCIA:** Después de observar algunas plantillas, sobres y modelos de cartas, la docente motivará a los niños a escribir un mensaje a sus compañeros de clase. Para ello, en una mesa habrá diferentes plantillas de cartas para que cada estudiante pueda acercarse y escoger la de su preferencia para elaborar un mensaje a alguno de sus compañeros de clase.

Como actividad en casa los niños deberán realizar con ayuda de su familia una carta que tenga un mensaje y un dibujo para algún familiar escogido por el niño y que se encuentre lejos de la ciudad. Esta carta debe ser traída a la escuela para compartir la lectura y en grupo y luego ser entregada o enviada a través de una foto.

## Anexo G.

### Recetas de panadería con etiquetas

<b>FECHA:</b>	Miércoles 22 de marzo de 2023
<b>HORA Y LUGAR:</b>	Salón de clases Sede H María Cano
<b>DE LA INSTITUCION EDUCATIVA</b>	Camilo Torres Restrepo
<b>GRADO:</b>	Transición
<b>TEMA:</b>	Recetas de panadería a partir de lectura de etiquetas

En este día se realizó una actividad llamada leyendo en la tienda. Con anterioridad se les solicitó a los niños traer diferentes etiquetas de productos de comida y aseo con el fin de observar, hacer lectura de imágenes observando la habilidad de los niños para identificar dichos productos y la lectura que ellos hacían de estos productos según sus presaberes.

No todos los niños llevaron las etiquetas, pero el ejercicio se pudo complementar con la ayuda de varios niños que llevaron varios empaques.

Las etiquetas más conocidas para ellos son las de coca cola, Pepsi y café. Después, de hacer este reconocimiento, los niños debían pegar por grupos dichas etiquetas en un papel bond. Noté que este ejercicio les llamó mucho la atención. Les propuse que cada grupo crearía su propia tienda con los empaques que tenían y debían darle un nombre a su tienda, así como escribir con sus propias letras el nombre de algún producto. Vi que todos los grupos quisieron colocarle nombre de las emociones. Por ejemplo, tienda del amor, tienda de la calma, tienda de la alegría. Entonces, puedo deducir que les gustó mucho el tema de las emociones a través del monstruo de las emociones.

Después de este ejercicio, cada niño debía crear algún producto de aseo o de alimento y escribir su nombre con las letras que cada uno quisiera utilizar según sus presaberes.



Algunos niños lograron dibujar sus propias etiquetas, otros trataron de imitar las que habían visto en el primer ejercicio, pero en general, fue una actividad del agrado de todos los niños quienes estuvieron muy motivados en esta jornada.

Acercar o proporcionar material tangible e impreso que tenga un uso social dentro del contexto de los niños para llevarlos a un aprendizaje es una estrategia muy oportuna para que los niños vean que la lectura y escritura tiene también un sentido social y por ello, es necesario adquirirlo para una comunicación eficiente. Algunos niños se expresan incapaces y no quieren intentar hacer o crear sus propios trazos. Aun la conciencia fonológica no está desarrollada en ninguno de los escritos de los niños. Ellos escriben letras según lo observado, pero no asociando con sonidos.



## Anexo H.

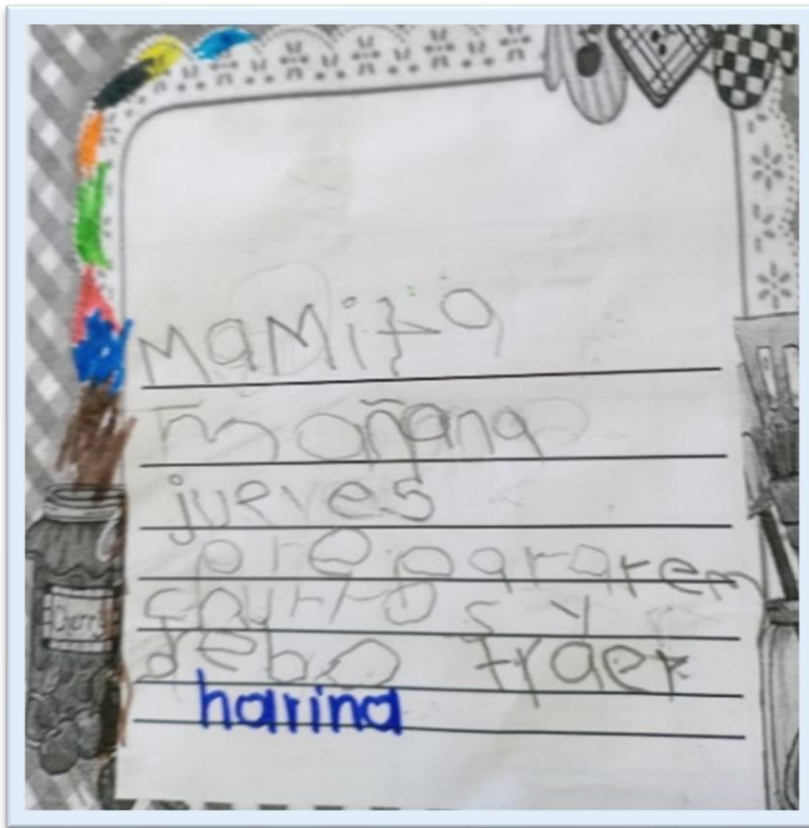
### Recetas para contar, leer y preparar: churros en la escuela.

<b>FECHA:</b>	Jueves 07 de septiembre de 2023
<b>HORA Y LUGAR:</b>	Salón de clases Sede H María Cano
<b>NOMBRE DE LA INSTITUCION</b>	Camilo Torres Restrepo
<b>EDUCATIVA</b>	
<b>GRADO:</b>	Transición
<b>TEMA:</b>	Recetas para contar y escribir churros”

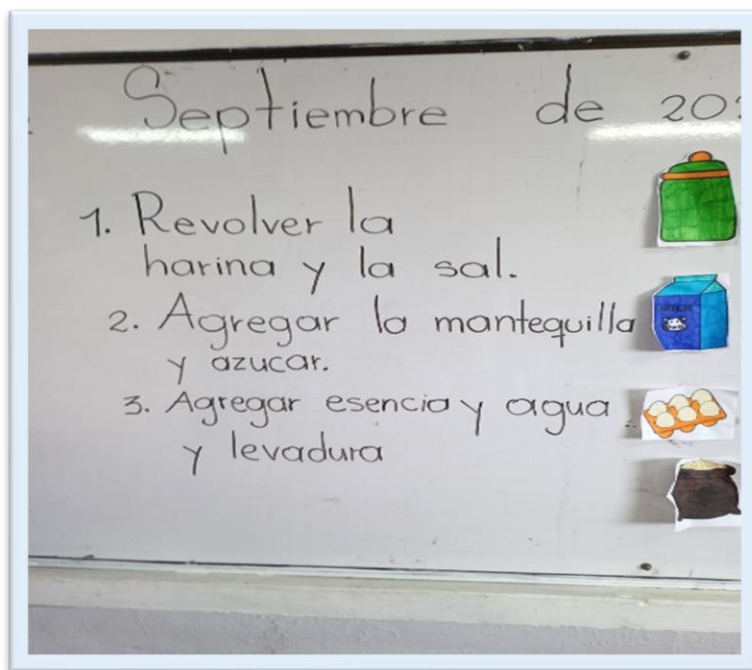
Dando continuidad a nuestro proyecto de la panadería hemos preparado una clase especial con la visita de un panadero. Todo inició con la elaboración o transcripción de una nota por parte de los niños donde debían escribir un mensaje a sus papás contándoles que para el día jueves prepararían unos churros y debían traer un ingrediente.

Con ello, los niños se motivaron para participar de la actividad y por ello durante la mañana del jueves estaban a la expectativa de la visita del panadero Carlos quien enseñaría la receta.

La docente inicialmente, ubico todos los ingredientes en la mesa haciendo socialización de ellos con todos los niños, así como la cantidad de ingredientes. El panadero inicio la actividad y mientras iba explicando cada paso, la docente iba escribiendo en el tablero los pasos a seguir para la elaboración de las recetas y se los iba leyendo a los niños para que ellos observaran la escritura de las indicaciones.







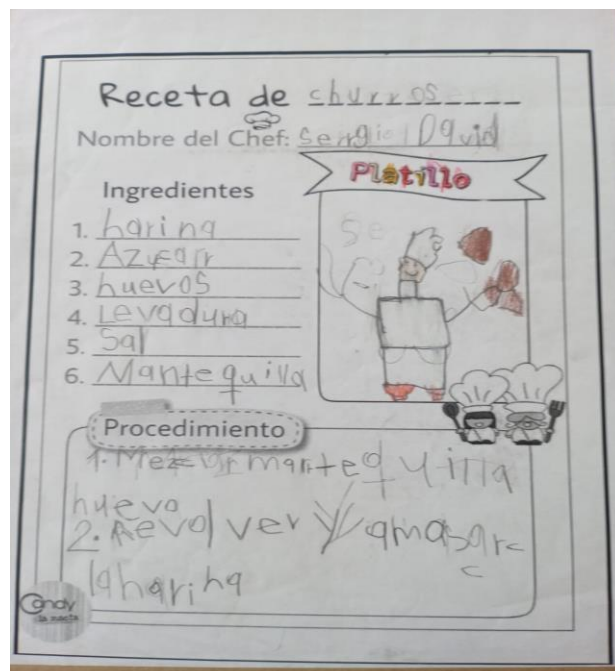
El panadero preparó delante de todos los niños la masa y luego se desplazó por cada mesa de los niños para indicarles la manera de armar su propio churro. Fue un momento emocionante y divertido para los niños, quienes siguieron las indicaciones en esta receta de panadería.





## Anexo I.


## Stand del carrito panadero de la Sede H María Cano.





## Anexo J.


## Karaoke de la canción gato garabato


**EL GATO GARABATO**


Tengo un  que se llama garabato.


Y le gusta dormir en el 


Y una  que se llama Catalina



Y le gusta dormir en la 

Otra  que se llama Teresa

Y duerme dentro de la 

Un  que se llama Melchor

Que duerme debajo del 

Con tantos  dentro de la 

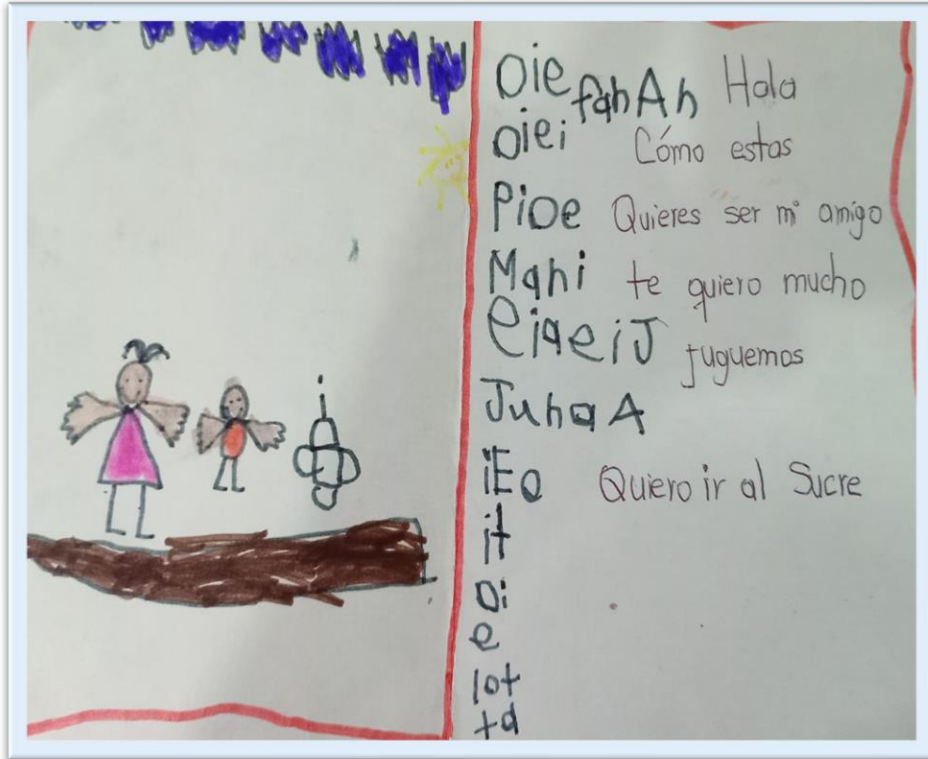
Tuve que irme a dormir a la terraza  
No me queda ni siquiera el balcón  
Porque allá es donde duerme Filemón.



**Anexo K.****Taller de escritura apertura del correo escolar**

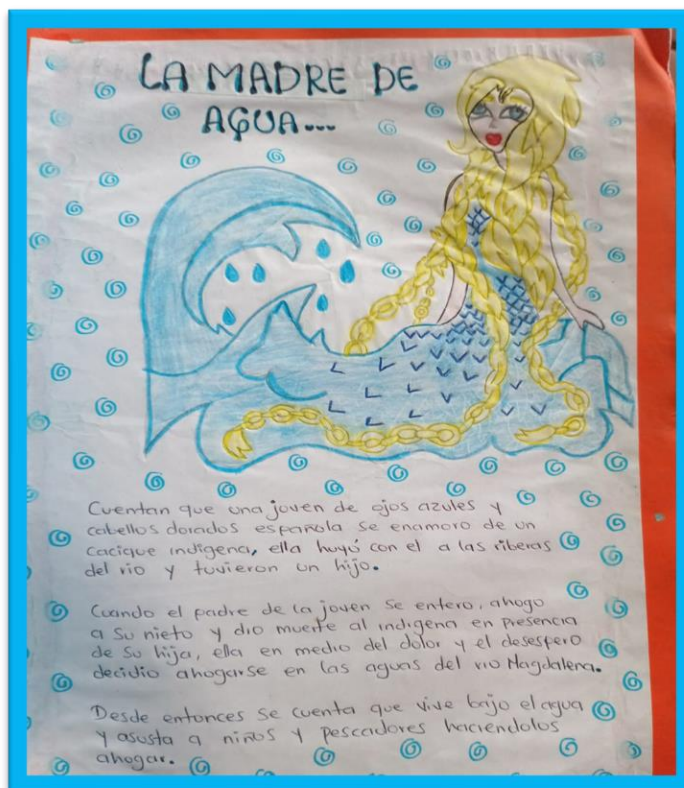
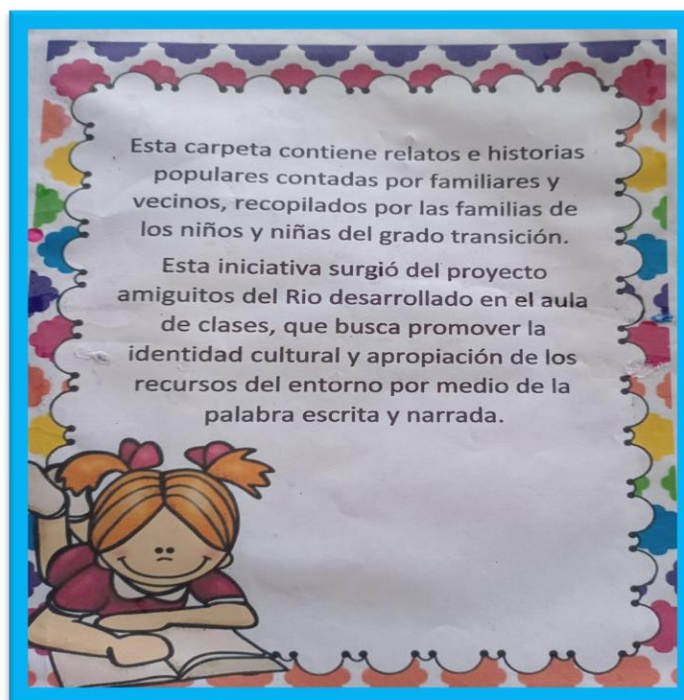
## Anexo L.

## Escribamos cartas para los niños del Sucre



## Anexo M.

### Libro viajero Historias del Río



## Anexo N.

## Poema de Adán el pescador

## Adán el pescador



Adán el pescador  
Es un niño juguetón  
Le gusta comer pescado  
con plátano y arroz.

**Anexo O.****Poema Chico el bocachico**

Memoriza alguna estrofa del siguiente poema y realiza un dibujo alusivo.

Chico el bocachico

Se fue un día a refrescar

En las aguas del Magdalena

Pero se le olvido nadar.

Estaba muy asustado

Porque no podía nadar

Entonces don coroncoro

Le enseñó a flotar.



**Anexo P.****Karaoke la vida está por empezar****LA VIDA ESTÁ POR EMPEZAR**

No jugaremos a la guerra, rueda que rueda  
Inventaremos un lugar para escondernos  
De los fantasmas, de las brujas, de los truenos.  
De todo lo que nos asusta y nos desvela  
Inventaremos una historia que contar  
La pintaremos de amarillos y de soles  
Y cuando el cuento casi esté por terminar  
Nos inventamos un final con más colores

Ale-ale, la vida está por empezar  
Ale-ale, no hay que perderse ni un segundo  
Hay que inventarse mil pretextos y cantar  
Que hoy más que nunca una canción precisa el mundo

Ale-ale, la vida acaba de empezar



## Anexo Q.

Creación artística “Mi escondite “a partir de la canción la vida está por empezar.







## Anexo S.

## Recital Literario



Anexo T.

Socialización historias del río

