

**ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL ACERCAMIENTO A LA LENGUA
ESCRITA EN NIÑOS DE JARDÍN A PARTIR DE LAS ACTIVIDADES RECTORAS**

KARIM DANIELA RODRIGUEZ GUTIERREZ

2018158068

HANLLY KATERINE SIGUA MORENO

2018158075

Directora:

ZULMA MARTÍNEZ PRECIADO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

BOGOTÁ D.C

2022

AGRADECIMIENTOS

Cuando va amanecer la oscuridad se vuelve más densa, los miedos se apoderan de nuestras fuerzas y las mentes se nublan; pero la esperanza se mantiene viva, porque desde aquellas montañas lejanas, saldrá en un instante la luz que disipa esa noche oscura, mostrando con su resplandor la belleza de la vida; así es, la esencia del maestro innovador, experimenta la resequedad de espíritus enceguecidos por la monotonía, que lo miran con ironía, solamente por creer en un sueño y el amor, ese amor que se nutre de las risas, miradas y picardías de unos niños y niñas, que sólo desean construir un mundo donde la realidad y la fantasía se entremezclan en sus juegos de colores.

Daniela Rodríguez y Hanlly Sigua

A Dios por darnos el aliento y las fuerzas para enfrentar con valentía los desafíos del trabajo docente y permitirnos tener un corazón empático para trabajar en pro de la infancia.

A nuestros padres, por mantenerse como bastón entre los aciertos y las equivocaciones de este arduo camino, quienes con su amor nos han cobijado y con sus consejos nos han orientado para tomar decisiones que nos conduzcan al camino de la sabiduría.

A la profesora Zulma Martínez por su orientación y acompañamiento, desde su conocimiento y experiencias profesionales, que ayudaron a nutrir este trabajo de grado.

A los niños y niñas que con sus gestos de cariño renuevan nuestras fuerzas y esperanzas, pues solamente desde sus almas sinceras, se puede experimentar una vida que goza de armonía y que permite alcanzar los sueños esos que parecen aún inalcanzables. Ellos y ellas han sido protagonistas de nuestro proceso de formación, pues desde sus diferentes personalidades, nos retan, nos interpelan, nos construyen como personas y nos animan a ser mejores maestras.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN.....	7
1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.....	11
2 OBJETIVOS	17
2.1 Objetivo general:	17
2.1.1 Objetivos específicos:	17
3 JUSTIFICACIÓN	18
4 ANTECEDENTES	21
4.1 Trabajos de grado	21
1. Artículos	26
5 MARCO TEÓRICO.....	29
5.1 Aproximación al concepto de lectura y lengua escrita.....	29
5.1.1 Lectura.....	29
5.1.2 Lectura en educación inicial.....	30
5.2 Escritura	33
5.2.1 Escritura en educación inicial	35
5.3 Enseñanza de la lengua escrita	39
5.3.1 Métodos.....	39
5.3.2 Alfabético:.....	40
5.3.3 Fonético:.....	41
5.3.4 Silábico:.....	42
5.4 Niveles de escritura	43
5.4.1 Presilábico	43

5.4.2	Silábico.....	44
5.4.3	Silábico - alfabético.....	44
5.4.4	Alfabético	44
5.5	Perspectivas en torno a la escritura	45
5.5.1	Enfoque constructivista psicogenético	45
5.5.2	Enfoque sociocultural / interaccionista	46
5.5.3	Aprendizaje significativo	47
5.6	Vínculo de las actividades rectoras con el acercamiento a la escritura significativa 48	
5.6.1	El juego en educación inicial	49
5.6.2	Literatura	53
5.6.3	El arte	56
5.6.4	Exploración del medio	60
6	Marco Metodológico.....	63
6.1	Modalidad.....	63
6.2	Enfoque	65
6.3	Tipo de investigación	66
6.4	Población.....	67
6.4.1	Niños de tres a cuatro años.....	67
6.5	Muestra.....	69
6.6	Estrategia “talleres”	71
6.6.1	Fases de trabajo	72
6.7	Diseño y análisis de la propuesta pedagógica	82
7	Propuesta didáctica	83
7.1	Taller No. 1 Juguemos con la ruleta de la escritura	87

7.2	Taller No. 2 La tienda de la escritura	92
7.3	Taller No. 3 Exploradores de letras.....	98
7.4	Taller No. 4 ¿Cómo imagino las letras?	104
7.5	Taller No. 5 ¿Y cómo son las formas de las letras convencionales?	108
7.6	Taller No. 6 Juego y oralidad.....	112
7.7	Taller 7 Arte y exploración	115
7.8	Análisis de los talleres.....	120
7.8.1	Taller 1. La ruleta de la escritura.....	120
7.8.2	Taller 2. La tienda de la escritura.....	124
7.8.3	Taller 3. Explorando letras, palabras y formas.....	129
7.8.4	Taller 4. El imaginario de las letras transformadas en arte	131
7.8.5	Taller 5. Formas letras convencionales	134
7.8.6	Taller 6. El juego dramático para la creación de historias	136
7.8.7	Taller 7. Exploración que genera el arte de las palabras.....	139
8	CONCLUSIONES	141
8.1	REFERENCIAS	145

Índice de Figuras

Figura 1	<i>Ruleta de los logos</i>	120
Figura 2	<i>Los Dibujos y Pseudolettras</i>	121
Figura 3	<i>Letras en Harina 1</i>	122
Figura 4	<i>Letras en Harina 2</i>	123
Figura 5	<i>Escogiendo Palabras</i>	124
Figura 6	<i>Comprando las Palabras</i>	125
Figura 7	<i>Comparando las Letras</i>	125
Figura 8	<i>Letras sobre Espuma</i>	130
Figura 9	<i>Enrique Enfermo</i>	131

Figura 10	<i>Letras Creadas por los Niños 1</i>	132
Figura 11	<i>Letras Creadas por los Niños 2</i>	133
Figura 12	<i>Letras convertidas en dibujo</i>	134
Figura 13	<i>Letras Convertidas por los Niños</i>	135
Figura 14	<i>Ambientación del aula</i>	136
Figura 15	<i>Niños Jugando al Bus</i>	136
Figura 16	<i>Los Juegos</i>	137
Figura 17		138
Figura 18	<i>Copiando Letras</i>	139
Figura 19	<i>Garabateo Poético</i>	139
Figura 20	<i>Garabateo de los Sentimientos</i>	140
Figura 21	<i>Dibujos de Situación Feliz</i>	140
Figura 22	<i>Imagen de Planas</i>	150
Figura 23	<i>Imagen de la Génesis de la Escritura</i>	150
Figura 24.	<i>Imagen de Tareas para casa</i>	150
Figura 25	<i>Libro de Grafomotricidad</i>	151
Figura 26	<i>Imagen Guías de Comprensión Lectora</i>	151
Figura 27		152
Figura 28		152

Índice de Tablas

Tabla 1	Relato Descriptivo de la Experiencia	75
Tabla 2	Estructura de Talleres	85

1 INTRODUCCIÓN

El acercamiento a la lengua escrita es un proceso generador de experiencias placenteras en las infancias, que posibilita el descubrimiento de las grafías, palabras, letras, números y signos de puntuación, como elementos socioculturales establecidos para comunicar pensamientos, ideas, imaginarios y emociones que perduran en el tiempo. Podemos decir; que la escritura va más allá, de ser solo un componente comunicativo porque además de transmitir y expresar, permite adentrarse al mundo del lenguaje; aunque la lengua escrita no sea innata en los niños y niñas, se reconoce que ellos tienen saberes previos debido a que se encuentran en contacto con ella, por medio de la lectura de libros, la televisión, los juegos de palabras y la gran cantidad de etiquetas que les ofrece su contexto sociocultural, esto permite que los niños vayan construyendo hipótesis de la escritura e interactúen con ella a través de las actividades rectoras.

Es importante mencionar que la enseñanza y aprendizaje de la escritura es un proceso largo y complejo, donde se debe valorar las diferentes etapas por las que atraviesa el niño, con el fin de acompañar, potenciar y fomentar un proceso integral; en este sentido, en el acercamiento a la lengua escrita se reconoce a los niños y niñas como sujetos productores de huellas escriturales, consecuencia de las estimulaciones que reciben de sus padres o cuidadores y de las interacciones que establece con su círculo sociocultural; lo que desencadena a que los niños y niñas sientan el deseo de plasmar sus pensamientos y emociones dando vida a sus fantasías, miedos, sueños y deseos, ellos y ellas van identificando en este proceso, la belleza, el sentido estético y la importancia de la escritura para desenvolverse en su comunidad.

Por tal razón, el presente trabajo de grado surge de unos interrogantes pedagógicos que nos interpelan como maestras en formación, en cuanto a la relación y los procesos que tejen los niños y las niñas para acercarse a la lengua escrita; este trabajo investigativo se divide en cinco capítulos, donde se inicia con la formulación y descripción del problema, el cual surge de las diferentes miradas críticas y reflexivas de las experiencias en las prácticas pedagógicas, dentro de los escenarios educativos en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, resaltando que se siguen implementando metodologías y herramientas mecánicas y memorísticas que se desligan del sentido mismo de la lengua escrita, puesto que lo que hacen es fragmentarlo y

separarlo de la vida cotidiana; por tanto, la apropiación y adquisición de la escritura no es un proceso placentero, sino, que se vuelve un proceso tortuoso para las infancias.

En consecuencia, se hace la formulación de la pregunta ya que a través de ella fijamos la razón e intereses del trabajo pedagógico; asimismo, junto con el objetivo general y los objetivos específicos, posibilitan establecer una ruta de trabajo, realizando un ejercicio investigativo en miras de diseñar una propuesta pedagógica para el acercamiento a la escritura con niños y niñas en la edad de 3 y 4 años. En este sentido se realiza la justificación, donde se ratifica la relevancia de acercar a los niños a la lengua escrita por medio de las actividades rectoras, teniendo en cuenta que son actividades innatas en los niños y que desde ellas podemos fortalecer otros procesos de enseñanza y aprendizaje, como lo es la lengua escrita.

Teniendo presente lo anterior, en el siguiente capítulo se realiza un ejercicio investigativo recopilando antecedentes de trabajos de grado, que se han realizado en la primera infancia con relación a la lengua escrita. Cabe mencionar que surgen estrategias pedagógicas que brindan elementos conceptuales, didácticos y pedagógicos, que aportan a enriquecer nuestro trabajo de grado, ya que, algunas de ellas se pueden adecuar a la población con la que se trabaje; sin embargo, se evidencia que para la edad de 3 y 4 años, son muy escasas las intervenciones en cuanto al acercamiento de la escritura; adicionalmente en los diferentes trabajos de grado es nula la indagación donde se enlacen todas las actividades rectoras, se evidencia que en cada trabajo enfatiza en una de ellas, puede ser la literatura, el arte, el juego o la exploración, pero no tienen una conexión entre sí, y se puede caer en el error de instrumentalizar dicha actividad. Por lo cual, se incrementa el interés por realizar una apuesta pedagógica en torno a la lengua escrita para los niños de las edades ya mencionadas, trabajando desde las actividades rectoras en un proceso que las integre y sea transversal en el aprendizaje de los niños y las niñas. También se hace revisión de artículos de autores como Rojas, Lozano, Teberosky, Bonafie, entre otros, que dan una mirada transversal del proceso escrito y como este se potencia en la educación inicial, teniendo presente que el niño convive en un contexto letrado.

Dentro del abordaje teórico, se establecen tres conceptos amplios; en primer lugar lo que se entiende por lectura en general y lectura en la educación inicial, y cómo este proceso se encuentra estrechamente relacionado con el acercamiento y la adquisición de la lengua escrita; por ende, se exponen las diferentes tipologías textuales a las cuales acceden los niños desde

edades tempranas y las que comienzan a reconocer en la escuela, con el fin de tener presente todo el bagaje cultural que les ofrece el entorno. El segundo concepto para tratar es la escritura y escritura en educación inicial, donde se toman varias miradas de lo que es la escritura según autores como: Carlino, Salgado, Ferreiro, Teberosky, Reyes, Leontiev, Vygotsky, entre otros, lo que permite tener presente todos los factores que contribuyen a un acercamiento significativo de la lengua escrita y, como esta a su vez está presente en la vida desde la etapa inicial. El tercer concepto se trata de las actividades rectoras, indispensables para el desarrollo integral en la primera infancia, por lo cual, se realiza una aproximación a su definición y cómo cada una de ellas ofrecen experiencias enriquecidas en la enseñanza; así de manera natural, integral y significativa se pueden utilizar para el acercamiento a la lengua escrita con niños y niñas entre los 3 y 4 años; por tal razón, se abordan los lineamientos curriculares y sus respectivos documentos.

En conexión con lo anterior, se plantean dos ítems donde se hace una profundización de la enseñanza de la lengua escrita, para tener una mejor y amplia percepción del tipo de metodologías que se han implementado y las nuevas que han surgido a través de las diversas críticas y respuestas para el aprendizaje y la enseñanza de la escritura. Por lo cual se toman como referentes a tres autores principales: Hugo Salgado, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, quienes exponen de manera precisa los métodos que puede utilizar un docente para trabajar la escritura y los niveles en que progresivamente van incursionando los niños según su desarrollo y las experiencias en el aula. A su vez, se da una mirada desde diferentes enfoques, como lo son el constructivista/psicogenético, sociocultural/interaccionista y el aprendizaje significativo, estos permiten visualizar el papel que tiene el docente y el alumno en el aprendizaje.

En el siguiente capítulo se tiene en consideración el marco metodológico, donde se da a conocer la modalidad a trabajar, la cual se basa en una propuesta didáctica, que queda como referente e insumo para cualquier docente que quiera abordar la escritura en la educación inicial. La investigación a su vez se instaura en un enfoque cualitativo, que parte del tipo investigación-acción la cual permite al docente observar, analizar y reflexionar sobre situaciones específicas en el aula y plantear soluciones para dichas problemáticas. Así mismo no se tiene una muestra de una población de una institución en específico, sino que se justifica el diseño de la propuesta desde el desarrollo y las competencias que se dan entre los 3 y 4 años.

Para terminar, en el último capítulo se presenta la propuesta didáctica, la cual se estructura y se divide en una serie de siete talleres, estos a su vez, proponen unos objetivos, un tiempo de duración, unos materiales acordes para la experiencia; por último se fijan unas fases que describen el ¿cómo? se desarrolla cada taller; iniciando por tener en cuenta los conocimientos previos de los niños y las niñas, desarrollo de la experiencia, el cierre donde se escuchan las voces de los estudiantes en miras de reflexionar y analizar la actividad propuesta. Además, todos se sustentan en aportes teóricos que brindan herramientas para el acercamiento y el aprendizaje de la lengua escrita. Dichos talleres se compilan en una página web que servirá como insumo para los y las docentes que deseen hacer un acercamiento significativo en la escritura o personas que se encuentren interesadas en el tema.

Los talleres se diseñan bajo las actividades rectoras, puesto que estas permiten que los niños se desenvuelven de forma natural en su entorno, ya que son actividades innatas en ellos, que facilitan el acercamiento a otros aprendizajes; además de que, la lengua escrita se encuentra presente en cada una de ellas, debido a que las palabras están en los juegos, en el arte, en la literatura y en todo nuestro medio; además a través de estas herramientas se respetan los diferentes ritmos de aprendizaje de cada niño y niña.

En este sentido, es posible realizar un acercamiento significativo a la escritura, por medio de las actividades rectoras, que incentiven su curiosidad de descubrir y explorar los matices de la lengua escrita; fomentando el contacto con la literatura que permite entrar en mundos reales e imaginarios desde los diferentes tipos de texto que potencian la imaginación y creatividad, desde las letras y las palabras, a través del juego como medio natural que tienen los niños para entender su realidad, la exploración del medio como ese primer gran libro que leen los niños y las niñas, donde pueden encontrar respuestas del ¿qué? ¿por qué? ¿cómo? y no menos importante desde el arte que permite incursionar en un mundo de colores por medio de diferentes expresiones gráficas y corporales.

1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

La escritura es una actividad social, debido a que cumple unas funciones simbólicas, comunicativas e imaginativas, dentro del contexto sociocultural en que se encuentra el niño o la niña; así “la escritura es entendida como actividad y sistema orientado hacia un fin, en el sentido en que surge de la necesidad de comunicar, representar o re-crear la realidad” (Lozano, 2017, p.168). Es decir que, la escritura, aunque no se evidencie de manera innata en los primeros años, de modo convencional; si cumple un papel fundamental en el transcurso del desarrollo de los niños y las niñas. Por esta razón, antes de que el niño incursione en el mundo de la lengua escrita, primero atraviesa por dos fases del desarrollo, que más adelante favorecerá en el acercamiento de la lengua escrita y seguirán estando presentes en la vida del niño, estos son: la oralidad y la lectura, que, a diferencia de la escritura, están presentes desde el nacimiento, ya que la madre con su voz cargada de ritmo, musicalidad y cariño hacia su bebé favorece su lenguaje oral que se convertirá en un balbuceo y, con esto un diálogo al mismo tiempo en una lectura, pues el bebé interpreta los gestos del rostro de la madre. “Se puede hablar de lectura antes de la escritura porque en su capacidad de leer la voz y el rostro el bebé pone en movimiento una actividad interpretativa que permanecerá como centro de la creación del sentido para la psiquis humana” (Cabrejo, 2001, p.13)

Por lo anterior, a partir de la lectura se desarrolla su oralidad y pensamiento, en pocas palabras, el deseo de comunicar a otros lo que piensa y siente; desde lo oral y después desde lo escrito, es en este momento donde el garabateo y su dibujo “el niño ‘inscribe’ un relato. Brinda una historia y una manera de contarse que pone en relación sus deseos personales frente a su entorno” (Bonnafé, 2008, p.38), es decir que ellos y ellas a través de estos procesos están construyendo escritura, porque tienen una intención comunicativa y un fin lo que los lleva a plasmarlo en una hoja, pared, en un piso, etc.

Dicho lo anterior, se resalta la importancia del lenguaje escrito como parte de la comunicación de la vida humana, donde el hombre se hace de algún modo “inmortal” en tanto a través de los escritos de sus pensamientos, deseos, emociones, fantasías, ideologías, imaginarios, logra dicho objetivo, porque escribir no es solo plasmar unas letras sino dejar huella de lo que somos, nuestra historia, vida y alma.

Dentro de nuestra práctica pedagógica realizada en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, con niños y niñas entre los tres a cuatro años del grado jardín en modalidad virtual a causa de la crisis sanitaria¹; hemos experimentado que la educación nos enfrenta a nuevos retos y desafíos para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje; la virtualidad nos sigue insistiendo en su reflexión y al mismo tiempo a que los maestros implementen y creen estrategias pedagógicas para lograr las metas y objetivos de la educación.

Hemos realizado una observación, la cual se registra en relatos descriptivos como instrumento de recolección de lo observado durante la práctica del año 2021 y 2022, desde lo que nos permitió la virtualidad, evidenciando que los padres de familia o cuidadores, en su afán de que los niños y niñas desarrollen sus obligaciones escolares, los coaccionan para responder a preguntas de la maestra o realizan sus actividades, lo que dificulta el análisis y reflexión de su proceso escritural, lo más preocupante es que no escuchamos los pensamientos y sentires de los niños. Se rescata el compromiso y la ardua labor de los padres de familia al estar al tanto de las actividades para sus hijos, pues estando en esta edad, algunos no tienen mucha autonomía y su lenguaje no es tan claro. Sin embargo, en la realización de las experiencias, se hace necesario que el adulto de cierta libertad, sobre todo cuando los niños realizan sus dibujos, pues desde este proceso motriz, las maestras pueden potenciar las habilidades de los niños y responder de manera auténtica al aprendizaje que, es en este caso, es el acercamiento a la lengua escrita.

Así mismo, la pandemia del Covid- 19, que nos llevó a un confinamiento social que se aplicó en los diferentes colegios e instituciones desde el 20 de Marzo de 2020 hasta mediados de junio de 2021; nos exigió repensar y replantear las prácticas pedagógicas desde la virtualidad, puesto que, la situación se agudizó en nuestro país y especialmente en Bogotá por el aumento de los contagios y que la capacidad de las UCIS ya estaba llegando al 100%; por lo cual, los maestros y maestras no consideraban pertinente el regreso a las aulas de los niños, niñas y jóvenes, y prefirieron mantener la modalidad virtual en la educación con la utilización de herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En conclusión, la práctica del 2021 se realizó de manera virtual.

¹ Hacemos referencia a la pandemia del Covid-19, donde la contingencia en Colombia empezó el 20 de marzo de 2020

Es evidente que la educación presencial no será jamás reemplazada por la educación virtual; pues “ni los textos escolares antes, ni las computadoras hoy, sustituyen el contacto, la interacción humana y el afecto que son base esencial del aprendizaje, especialmente de niños y jóvenes” (Cortino, 2012 como se citó en Cortino, 2020, p. 9); pues desde la virtualidad se pierden aspectos importantes de la interacción y expresión de los niños y niñas, sin embargo; se debe reconocer que las herramientas tecnológicas nos ofrecen beneficios, han contribuido a la comunicación y por supuesto al proceso de enseñanza y aprendizaje en las diferentes instituciones; por lo cual los maestros y maestras deben buscar el buen uso y manejo de las tecnologías con un sentido pedagógico que respondan a la realidad actual.

Otra dificultad que se observó por medio de los relatos descriptivos es que las maestras titulares no se encuentran interesadas en que se apoye en el proceso de escritura, por temor a que se realice un acercamiento precoz a la lengua escrita. Sin embargo, los niños y niñas se encuentran en un mundo donde las letras hacen parte de su contexto debido a que las visualizan en: su propio nombre, almacenes, tiendas, transporte público, restaurantes, hogar, etiquetas, etc. Sumado a esto los niños sienten curiosidad sobre su mundo y constantemente se preguntan por él, donde la lengua escrita no es la excepción, por eso debemos permitirles explorar, teniendo presente el proceso y el desarrollo de la escritura para identificar el nivel en el que se encuentran los niños y las niñas. Si bien es cierto, que no fue posible tener contacto físico con los niños y observar con detalle el proceso de escritura, se incursionaron experiencias desde la exploración del medio, potenciando y observando a través del dibujo el sentido que los niños van construyendo, puesto que, “sus acciones de dibujo están impregnadas de profundos significados expresivos y representacionales” (Matthews, 1998, p. 33)

Así mismo, las maestras titulares recurren al recurso de las guías, donde los estudiantes deben seguir unas instrucciones, seguir las líneas, colorear de un color específico cada vocal o consonante, remarcar un camino o dibujo, memorizar y repetir después de la maestra. Lo anterior nos permite afirmar que en torno a la lengua escrita, las herramientas que se utilizan al momento de acercar a los niños al proceso de la escritura, no se han transformado debido a que persiste en el aula de clase actividades como las planas, las guías, el dictado, y las cartillas de aprestamiento que fraccionan el lenguaje, siendo estas metodologías de orden conductista “los cuales por su misma fundamentación propicien intervenciones educativas mecanicistas, que establecen una

separación entre las historias de vida y el aprendizaje de los procesos culturales” (Rojas, 2006, p.40). De manera que se generaliza el desarrollo de todos los niños llevando a cabo un proceso lineal, que fracciona de manera evidente el lenguaje y en la mayoría de los casos no responde a los intereses y necesidades de los estudiantes de forma integral, generando información descontextualizada que carece de significado.

En este sentido la pedagogía tradicional no busca un aprendizaje significativo de la escritura sino la transmisión lineal y a veces autoritaria de esta; ya que se desaprovechan los conocimientos previos y habilidades con las que vienen dotados los niños y niñas, ocasionando que todos tengan que estar en el mismo nivel, con el ritmo de aprendizaje exigido por el maestro, cayendo en un gran error, el cual es homogeneizar provocando la falta de motivación e interés por parte de los estudiantes; ya que, cada uno tiene un ritmo de aprendizaje diferente y cuando el maestro no genera experiencias enriquecidas, se pierde el sentido y el gusto absoluto por aprender.

Ahora bien, mediante las diferentes intervenciones pedagógicas a lo largo de nuestra formación, y el desarrollo presencial del semestre 2022, se realizó una reflexión con relación a las múltiples tareas que dejan los profesores para que los niños se apropien de la lengua escrita, estas en su gran mayoría son realizadas por los padres y no por los niños. Por ejemplo: las decoraciones de cada vocal o consonante con materiales escolares o de la misma despensa de la casa, actividad mecánica que carece de sentido pedagógico, “no permite que el niño descubra el carácter expresivo, comunicativo e interactivo de la lengua escrita” (Rojas, 2006, p.40) pues, se lleva a cabo un proceso memorístico dejando de lado las diferentes manifestaciones que tiene el niño para comunicar, en este caso por medio de la escritura “Garabatos, pseudolettras, sílabas y escritura alfabética, aparecen como los vehículos que posibilitan la expresión del sentir de los niños” (Rojas, 2006, p.41).

Cabe mencionar que, en las diferentes instituciones, se primariza la escritura en la educación inicial, pues se formaliza el proceso de enseñanza y aprendizaje fijando unos objetivos que no corresponden a su edad. De modo que, se niega la posibilidad de que el niño disfrute la escritura, ya que están inmersos en una cultura escrita que les proporciona muchas herramientas para realizar un acercamiento a la lengua escrita, pues “la importancia de la primera infancia y, específicamente, del periodo entre cero y tres años, como la etapa de mayores posibilidades en

cuanto a maduración y aprendizaje” (Reyes, 2007, p.19). Por esta razón, apostamos a un trabajo en edades de tres y cuatro años.

Es pertinente realizar un cambio de concepción en lo que respecta a la lengua escrita, está no solo resulta ser un medio de comunicación para los seres humanos, sino que implica una serie de procesos cognitivos, que se desarrollan en el marco de un contexto cultural, social, político y económico. Por lo cual la escritura, según Ferreiro (1981) “no es un producto escolar, sino un objeto cultural, resultado del esfuerzo colectivo de la humanidad” (como se cita en Rojas, 2006, p. 41). De modo que, en el entorno familiar, las etiquetas y letras en la calle, el aula de clase, comienzan a ser referentes para que los niños comprendan el sistema simbólico y desarrollen competencias para la lengua escrita.

La escritura no puede realizarse de un modo puramente mecánico y externo, sino, que más bien, la escritura es la culminación de un largo proceso de desarrollo de determinadas y complejas funciones de la actividad del niño, que implican el desarrollo cultural del mismo (Bellón y Cruz, p.60).

En este caso, debe darse más valor al proceso por el cual atraviesan los niños en el momento de tener un acercamiento a lo que es la lengua escrita, sin otorgar calificativos malos o buenos, sino reconocer la singularidad de cada uno, para generar en ellos el asombro y la pasión por leer y escribir.

Lo anterior representa algunas falencias que hemos observado en la práctica pedagógica frente al proceso de escritura, porque los niños y niñas se sienten presionados a cumplir con las expectativas de los adultos, y cuando no logran alcanzarlas se sienten incapaces y frustrados para lograr dichos aprendizajes, en pocas palabras, se convierten en unas actividades de poco goce para el niño que no lo lleva a una experiencia con la escritura y menos a una reflexión sobre ella.

Desde la presencialidad se valora, que, en la enseñanza de la escritura, las maestras titulares utilizan como herramienta el nombre de los niños y niñas, lo cual es significativo porque le permite al niño hacer uso del lenguaje escrito desde lo que los representa, permitiendo un juego entre palabras y el reconocimiento de estas. Otro aspecto para destacar es el fortalecimiento desde la oralidad con herramientas como las rimas, los trabalenguas y los

cuentos, ya que estos permiten lectura de imagen, reconocimiento de palabras y diferenciación de las tipologías textuales.

Cabe mencionar que, en las diferentes instituciones, los niños empiezan su proceso de escritura desde los cinco años, pues si se realiza antes se considera que resulta ser un proceso prematuro o acelerado. Sin embargo, los niños y niñas están inmersos en una cultura escrita que les proporciona muchas herramientas para realizar un acercamiento a la lengua escrita, pues “la importancia de la primera infancia y, específicamente, del periodo entre cero y tres años, como la etapa de mayores posibilidades en cuanto a maduración y aprendizaje” (Reyes, 2007, p.19). Por esta razón, apostamos a un trabajo en edades de tres y cuatro años,

Es importante mencionar que la adquisición de la lengua escrita es un proceso complejo, por ende, los niños se pueden ir apropiando de las palabras, las letras, los sonidos, las formas, por medio de las actividades rectoras, puesto que estas “se asumen como las acciones principales de la vida de los niños y las niñas, en las que encuentran sus propias maneras de estar en el mundo para resignificarlo, transformarlo y habitar en él” (MEN. 2019, p.10). Es decir que, a través de estas, se pretende facilitar el acercamiento a la lengua escrita, puesto que, los niños reconocen que la escritura hace parte de su mundo, y desean entrar en contacto con ella para poder conocerla y comprenderla; pero lo realizan no de manera mecánica, sino por medio de experiencias que les generen un placer y familiaridad. De esta forma, en el desarrollo del trabajo de grado, se corrobora si las actividades rectoras y la lengua escrita se integran y se relacionan entre sí, permitiéndole al niño expresar, experimentar desde lo que le brinda su propio entorno; sin que esto se convierta en un proceso forzado, por el contrario, se genera un proceso fluido y cercano a niños y niñas para que disfruten de la adquisición de la lengua escrita.

Por lo cual, hallamos así la necesidad de desarrollar una estrategia pedagógica para que los niños y niñas se acerquen a la escritura de manera significativa, es decir generar experiencias donde los niños tengan la oportunidad de reflexionar y pensar sobre el ¿Para qué escribo?, ¿Sobre qué escribo?, ¿Cuál es la intención?, ¿A quién va dirigida mi escritura?, ¿Cómo lo digo?, ¿Cómo lo escribo?, ¿En qué orden?, ¿Qué formato utilizar?, ¿Qué son las letras?, ¿Cómo son sus formas sus sonidos?, ya que, entre otras razones, “escribimos para dar a conocer nuestros pensamientos, expresar nuestras emociones y sentimientos, recordar algo que no queremos

olvidar, desahogarnos, organizar nuestras ideas y encontrarnos a nosotros mismos” (Lozano, 2002, p.47).

Teniendo en cuenta los aspectos mencionados anteriormente, nos permitimos realizar la siguiente pregunta:

Pregunta orientadora

¿Cómo diseñar e implementar una estrategia pedagógica para el acercamiento a la lengua escrita en niños y niñas de jardín a partir de las actividades rectoras?

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo general:

Diseñar una estrategia pedagógica a partir de las actividades rectoras, que permita el acercamiento a la lengua escrita en los niños y niñas de jardín.

2.1.1 Objetivos específicos:

- Revisar los antecedentes investigativos teóricos y prácticos respecto a la enseñanza de la lengua escrita
- Construir un marco teórico con relación a la lectura, escritura y actividades rectoras
- Diseñar una estrategia didáctica para el acercamiento a la lengua escrita desde las actividades rectoras
- Realizar una reflexión pedagógica sobre la estrategia didáctica.

3 JUSTIFICACIÓN

La enseñanza y aprendizaje de la escritura, ha sido tema de tensiones en el campo educativo, debido a que a pesar de los avances que existen en el tema, algunas escuelas, maestros, maestras y padres de familia siguen empleando una metodología memorística y conductista, lo que conlleva a la frustración y desinterés por escribir. En contraste, el proceso de la escritura debe llevar al niño y niña a experimentar su función dentro de su contexto sociocultural y así nazca en ellos y ellas el placer por escribir, donde se visualice otras formas o maneras de acercarlos a la lengua escrita.

Por tal razón, es nuestro anhelo que la infancia realice un acercamiento al proceso de escritura de manera integral y significativa llevando a cabo un trabajo recíproco entre maestro-aula-estudiantes, teniendo presente los intereses de los niños y niñas; y que la escritura no sea conceptualizada como actividad mecánica, sino como una actividad sociocultural compleja, es decir, requiere que el niño y la niña tenga unas habilidades cognitivas para realizar diferentes interpretaciones sobre sí mismo, su mundo y otros, que le permitan comunicar sus deseos, fantasías, recuerdos y necesidades.

De esta manera la escritura, al igual que los conceptos científicos, se constituye en un escenario social específico que le exige al niño altos grados de descontextualización de los instrumentos de medición utilizados y un mayor grado de conciencia y control voluntario de las propias operaciones intelectuales que involucra. (Vygotsky, 2000: citado en Bellón y Cruz el al., 2002)

Por consiguiente, la importancia de este trabajo, surge por reconocer una problemática que ha permeado la educación por mucho tiempo; padres, hermanos, hijos han aprendido con métodos conductistas y hasta el día de hoy son herramientas que no responden a las necesidades de la infancia, en consecuencia surge la necesidad de crear e implementar una propuesta didáctica, en miras de ejecutar un acercamiento y sensibilización a la escritura en la educación inicial, por medio de estrategias didácticas, que propicien el sentido y la necesidad de escribir, generando asombro, mediante un trabajo en equipo maestro-niño, donde exista la posibilidad de reflexionar e interpretar las relaciones que los niños establecen con la lengua escrita. De tal forma que los niños vayan descubriendo la diferencia entre trazo- dibujo y trazo-escritura, lo que dará pie a que se apropien del sistema de escritura convencional. “La distinción entre el dibujo y

la escritura lleva al niño a entender las diferencias entre dibujo y escritura; además, entre imagen y texto” (Ferreiro, 1919, p. 333). En la medida que los niños van adquiriendo esta diferenciación, comienzan a comprender el sentido y las propiedades que tiene la escritura, de modo que realizan la representación con la producción de textos.

Así mismo, es necesario brindar espacios de trabajo en equipo que propicien la interrelación, ya que en la apropiación de la escritura los niños necesitan dialogar, esto potencia la capacidad de construir en colectivo como sujetos activos. “La actividad escritora no se forma por sí misma en el niño. Ella se desarrolla de manera práctica y verbal con los otros sujetos culturales con quienes interactúa en la actividad escritora común”. (Bellón y Cruz, 2002, p.62). Esto quiere decir que, en la interacción con sus pares, el diseño de materiales y ambientes enriquecidos, los niños podrán potenciar la lengua escrita de manera íntegra y significativa.

El maestro entonces se encuentra inmerso en un mundo lleno de retos, comprender el mundo infantil, conlleva reflexionar sobre las dinámicas socioculturales y cómo estas influyen en el desarrollo de los procesos de aprendizaje de los niños y niñas. Es necesario que los docentes se apropien de las necesidades de sus estudiantes, teniendo en cuenta sus criterios, percepciones y saberes previos, convirtiéndose de esta manera, en un ente con vocación y referente para otros maestros, desde la reflexión, observación y no menos importante, la investigación.

Por lo tanto, este trabajo realiza un aporte con sustento teórico y práctico, que contribuye a la formación de los educadores infantiles, en la adquisición de conocimientos que dan respuesta a la realidad y necesidades actuales en el aula, permitiendo de esta manera enriquecer la experiencia docente desde la apropiación de saberes que lo construyen como un sujeto crítico y reflexivo entorno a la relación que tiene el niño con la escritura. Se brindan estrategias pedagógicas para poner en marcha en las diferentes aulas y también en escenarios alternativos, ya que se valora el proceso y los niveles por los que atraviesa el niño para la comprensión de la lengua escrita, por medio de estas herramientas se reconocen las capacidades y habilidades que tienen los niños como sujetos cognoscentes en el aprendizaje.

Comprendiendo la necesidad de hacer un acercamiento a la iniciación de la escritura significativa, se apuesta de igual modo a la transformación de aquellas prácticas educativas que siguen llevando a cabo procesos memorísticos, sin tener en cuenta la génesis de los niños en la adquisición de la lengua escrita. Las diferentes estrategias que se plasman en este proyecto, el

docente podrá adecuarlas según las necesidades y características de su grupo de estudiantes, potenciando y generando espacios que propicien el placer de aprender, con un fin último, de que los niños y niñas tengan un acercamiento de lo importante y significativo que resulta expresar sus sentimientos y emociones por medio de la escritura.

Por último, es pertinente profundizar en la lengua escrita, porque, aunque la Universidad brinda elementos teóricos, éstos quedan sometidos a conceptos superficiales por el mismo escaso tiempo que se le brinda a su reflexión y para vincularlo con la práctica pedagógica; por lo cual, también este trabajo de grado pretende ser de aporte al campo investigativo, para seguir abriendo caminos de discusión y construcción colectiva para la enseñanza y aprendizaje de la escritura. Ya que, las investigaciones parecen escasas frente a este grupo etario y es primordial valorar el proceso gráfico que desarrollan los niños y las niñas antes de adquirir la escritura convencional.

4 ANTECEDENTES

Con el fin de dar a conocer la bibliografía con relación a las investigaciones que se han realizado frente al campo de la escritura en la Primera infancia, evidenciamos que no se tiene en cuenta este grupo etario, de los tres y cuatro años, pues al parecer se da por hecho que los niños no escriben porque “se caracterizan por no ajustarse al sistema de escritura socialmente establecido” (Nemirovsky, 1999, p.2). Sin embargo, los trabajos de grado consultados realizan algunas aportaciones con metodologías que, desde una mirada reflexiva, se pueden situar en un contexto para analizar el efecto que estos aportes tienen en el aula y para la infancia. De igual modo, se hace una revisión de artículos con autores que resaltan la importancia de la escritura en la primera infancia, teniendo presente el desarrollo cognitivo y el desenvolvimiento de las propias ideas que generan los niños cuando emprenden el camino de la lengua escrita. Así mismo, se ve reflejada una teoría que tiene presente las necesidades y saberes previos de los niños y las niñas. De esta manera, el docente desde su experiencia y su sentido reflexivo puede poner en marcha experiencias, donde valore la singularidad de cada etapa que tiene el niño, por medio de dos procesos que van de la mano, como lo son la oralidad y la lectura, estos cuando se potencian en gran medida permiten que los niños accedan a la lengua escrita de manera significativa.

4.1 Trabajos de grado

A continuación, se presentan los trabajos de grado, en los que se tiene en cuenta un periodo de tiempo entre el 2012 hasta 2020, la Universidad Distrital, la Universidad Minuto de Dios y la Universidad Pedagógica Nacional que dan muestra de proyectos pedagógicos, caracterización e implementación de estrategias para que los niños tengan un acercamiento a la escritura. Es importante mencionar que solamente los tres primeros trabajos realizaron la experiencia con edades de dos y cuatro años, los siguientes oscilan entre los cinco y diez años, por lo cual se evidencia un trabajo más exhaustivo en cuanto a la producción de textos y no tanto el inicio del proceso de adquisición de la lengua escrita.

Castellanos y Quevedo (2017) realizaron una sistematización de la práctica pedagógica en el Gimnasio Indoamericano, el enfoque del proyecto iba dirigido a fortalecer los procesos de

lectura y escritura, por medio de experiencias significativas, dejando de lado las metodologías mecánicas y lineales. De manera que se acogieron los intereses y saberes de los niños y niñas en edades de tres a seis años, se realizó por medio del juego, el trabajo cooperativo y situaciones personales que le permitieran a los estudiantes construir nuevos conocimientos.

Plantean dos preguntas relevantes para la enseñanza de la lengua escrita, ¿Cuál es la edad apropiada para enseñar la lengua escrita? y ¿Cuáles son los métodos apropiados para potenciar las habilidades de lectura y escritura? Por lo cual hacen mención del método global, alfabético y fonético, los cuales utilizaron para situar a los niños y niñas de kínder y transición para así poder implementar el proyecto pedagógico. Como herramientas pedagógicas utilizaron un libro viajero, creación de textos a partir de ilustraciones o preguntas, contacto con libros, y generación de situaciones problema. En consecuencia, el proyecto sirvió para potenciar las habilidades de lectura y escritura por medio de experiencias vivenciales y así mismo reconocer que los niños antes de entrar a la escuela “leen las etiquetas, leen los colores, leen las maestras, leen los números, leen el cielo” y desde estas lecturas, se incursiona en el camino de la lengua escrita por medio de sus grafías.

Por su parte, Borja y Usuga (2012) realizan una investigación acerca de la importancia que tienen los padres de familia en los procesos formativos de la prelectura y preescritura en niños de dos y tres años, se realiza un análisis de estrategias didácticas con el fin de brindar un aprendizaje significativo por medio de proyectos de aula, estos ajustados a las necesidades e intereses de los niños en situaciones reales de su contexto. Implementan una metodología activa mediante el juego y la lúdica, haciendo uso de la música, títeres, cuentos, imágenes para que los niños y niñas creen sus propios textos, palitos de madera y cajas. Así mismo, realizan un trabajo conjunto con los padres de familia, por medio de talleres, buscando sensibilizar a los adultos de la importancia que tiene el acompañamiento en esta edad, puesto que el trabajo se debe realizar en equipo desde el hogar y la escuela.

En el siguiente trabajo Fernández, Gómez y Meneses (2014) se presentan los factores que pueden afectar el desarrollo de los procesos gráficos simbólicos de los niños y las niñas de cinco y seis años, por lo cual se realiza una investigación cualitativa con un enfoque de acción participativa, donde es fundamental la observación en el aula, la recolección de datos por medio de entrevistas al cuerpo docente y a los padres de familia, para identificar las problemáticas que

presentan los niños y niñas en el momento de realizar sus grafías. Por lo anterior, implementan una propuesta de intervención con el nombre ARGIM en donde trabajan el movimiento corporal y la gimnasia cerebral para mejorar la grafía simbólica, fortalecimiento de las habilidades motrices del niño, además se posicionan en una metodología constructivista por lo que los niños y niñas son partícipes de su propio aprendizaje.

Ahora bien, Vega (2020) propone interpretar e implementar un proyecto pedagógico para niños de cinco a siete años para la enseñanza de la escritura en los primeros años de escolaridad, con grado segundo, este trabajo centra su atención desde el enfoque de la significación, para no llevar a cabo un proceso memorístico y homogéneo. Se implementan sesiones de talleres, con temas de interés de la vida personal de los estudiantes, de manera que se elabora un “libro de la vida”, entrevistas entre compañeros, monólogos, juegos con lo corporal y la utilización del arte como medio que potencia la producción de textos. Los resultados arrojados por medio de este proyecto resultan interesantes, se logró que el aula fuera un espacio de aprendizaje colectivo, rompiendo las filas y los pupitres aislados, se potencia el desarrollo de las funciones de la escritura mediante la sensibilización y la experiencia humana.

Montilla y Torres (2020) realizaron el diseño y la implementación de una propuesta pedagógica con grados primero, segundo y tercero que se encuentran entre los seis y nueve años, basándose en la metodología del taller de escritura de McCormick. Desarrollaron una serie de talleres vinculando el uso social de la escritura como acto codificador para potenciar escrituras auténticas en las que los niños hicieran de su vida el motivo para escribir. Es importante mencionar que utilizaron textos literarios para sensibilizar el sentido de escribir para los niños y niñas. De este modo, se diseñaron entornos con el fin de invitar a los niños al aprendizaje de la lengua escrita, creando un club de autores, con experiencias del reconocimiento de su nombre propio, gustos, relaciones con sus amigos y materialización de sus sueños. Como resultados se obtiene una ampliación de la percepción de la escritura, los estudiantes comenzaron a producir textos desde sus sentires y experiencias personales, convirtiéndose así los autores de sus propias producciones, entendiendo de esta manera que la escritura tiene un sentido comunicativo y que no sólo se basa en la transcripción de textos.

Es importante destacar que estos dos últimos trabajos, tienen en común el incentivar y potenciar la producción y creación de textos, mediante temas cotidianos que son de gran interés

para los niños y niñas. Se evidencia una transformación, en la medida que no se impone a los estudiantes escribir sobre algo que no les genera satisfacción, sino que por el contrario los convierte en los autores de su propio aprendizaje.

Otra propuesta es la de Mahecha y Velazco (2019), quienes desarrollaron el (periódico escolar) en la escuela de la vereda del Valle en Subachoque con niños entre los cuatro y diez años, esta surge de una problemática social como lo es la migración de campesinos a esta zona; pero con el fin de que los niños, niñas y familias puedan expresar sus sentires sobre su realidad, enfocan este trabajo desde la escritura, lectura y oralidad, estos como posibilitadores de una enseñanza y aprendizaje pero también como una forma de fortalecer los lazos afectivos entre los miembros de la comunidad, respetando sus principios, costumbres y formas de vida; con todo lo anterior las maestras lograron recopilar una producción de textos elaborados por los niños y niñas, y no menos importante que ellos y ellas se sintieran parte de la comunidad.

Bernal et al. (2018), realizan una propuesta pedagógica en torno a la lectura y la escritura para 23 niños y niñas entre los cinco y trece años con dificultades de aprendizaje en el IED Colegio Marco Antonio Carreño Silva en la localidad de Puente Aranda, basándose en el método de Juan Carlos Negret, el cual propone desde los lenguajes artísticos y creación de ambientes de aprendizaje para adquirir hábitos lectores y escritores. Al darse las interacciones con los niños y niñas la propuesta se llamó: “Una aventura con Elmer”, ya que son unas cartillas que desarrollan diferentes temáticas desde el método Negret, pero que se adecuaron a diseños de ambientes de manera didáctica y así los niños y niñas pudieran participar dentro de su proceso de enseñanza y aprendizaje, descubriendo los sonidos de las letras y la riqueza en la literatura.

Cárdenas, Guevara, Montaña, Niño y Torres (2016), a partir de la enseñanza para la comprensión (EpC) como herramienta de planeación, proponen desde el método “Troncoso” el cual va dirigido especialmente a personas con síndrome de Down o que poseen algunas dificultades en su neurodesarrollo. Implementaron actividades encaminadas a fortalecer las habilidades de la lectura y la escritura con niños y niñas entre los seis y nueve años, que presentaban déficit de aprendizaje que nombraron “Leyendo y escribiendo voy comprendiendo” (LEC), con lo anterior se buscaba que los niños y niñas comprendan no sólo del texto escrito, sino de su mundo y cotidianidad. Con lo anterior, lograron establecer estrategias pedagógicas que permitieran la reflexión y aprendizaje de la lectura y la escritura, además de transformar

prácticas dentro del mismo colegio, por lo que es importante el buscar nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje que conduzcan a que los niños y niñas sientan propio el proceso de leer y escribir.

Este trabajo de forma específica permite indagar una metodología que los docentes pueden implementar en el aula de clase, en dado caso que cuenten con niños y niñas con talentos excepcionales, es valioso reconocer que todos los niños tienen habilidades que se potencian por medio de experiencias que respondan a sus necesidades, por esta razón, consideramos que se debe valorar el proceso y el ritmo de aprendizaje que tiene cada estudiante, pues pretender que todos aprenden del mismo modo y al mismo tiempo es una contradicción, porque el aula está conformada por diversidad de sentires, saberes e intereses.

Los anteriores trabajos de grado, desde la observación y reflexión en las aulas, se han acogido a estrategias que cuentan con una trayectoria y son innovadoras para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, donde se ha permitido que los niños y niñas reconozcan la importancia dentro de sus vidas cotidianas, ya que es una actividad social inherente en el ser humano, como una forma de comunicarse y prevalecer en la historia de la humanidad. De ahí la importancia de que la escritura no sea enseñada como algo que pertenece a unos pocos que tienen habilidades extraordinarias, sino que todos poseemos las capacidades necesarias para expresar y escribir.

Es importante mencionar que aunque en la mayoría de las investigaciones se potencia la escritura en edades desde los cinco años, se pueden extraer varias estrategias, con el fin de adecuarlas a las necesidades y la edad con la que se quiere trabajar, no es apresurado realizar un acercamiento al proceso de escritura desde los tres años, pues en esta fase, los niños van desarrollando de manera gradual su proceso motriz que en últimas es el que permite la expresión de sus grafías por medio de garabatos y dibujos, que más adelante se irán convirtiendo en un texto convencional. Por otra parte, se evidencia que no hay trabajos de grado que relacionen las actividades rectoras con la escritura; es decir; se diseñan las experiencias a partir ya sea desde el juego, la literatura, el arte o la exploración del medio, por lo cual, no se encuentra una investigación donde de manera transversal se integren; en consecuencia, se apuesta al diseño de un proyecto pedagógico donde de manera sensible y vivencial se pueda realizar un acercamiento a la escritura uniendo y siguiendo una secuencia entre el juego, la literatura, el arte y la

exploración del medio, actividades que permiten el desenvolvimiento natural y autónomo de la infancia hacia la lengua escrita.

1. Artículos

Revisando la publicación de artículos en torno a la escritura, en rango de tiempo desde 1999 hasta el 2008, se destacan autores como Rojas (2006), quien, desde la experiencia de la sistematización de la práctica, realiza un recorrido conceptual y metodológico, con miras a una propuesta de aprendizaje de la lengua escrita por medio de una perspectiva constructivista. Realiza una reflexión sobre la pedagogía tradicional, que busca que los niños aprendan de manera homogénea con herramientas como las planas, manuales, dictados, copias y cartillas. En consecuencia, se pierde motivación e interés de parte de los estudiantes. Destaca la importancia de reconocer al niño como sujeto que está inmerso en una cultura y por ende es un hablante activo, de manera que se deben respetar los diferentes ritmos de aprendizaje y aprovechar el aula como “la nave que posibilita el viaje hacia el mundo de las letras” (Rojas, 2006, p. 41).

En cuanto a las herramientas que Rojas plantea para trabajar en el aula, se destaca el trabajo por medio de las etiquetas, el nombre propio, generación de preguntas sobre su entorno, involucrando la personalidad de cada niño en un ambiente que permite la interacción y el reconocimiento del otro, es así como los niños están inmersos en un entorno con letras comenzando desde el nombre de su salón, sus cuadernos, lapiceros que tienen una marca personal y de este modo “los niños empiezan a nombrar las letras desde la necesidad de usarlas” (Rojas, 2006, p.41). La metodología constructivista, nos permite valorar al niño como sujeto cognoscente que es capaz de aprender por medio de experiencias enriquecidas teniendo presente la cultura y sus necesidades.

Lozano (2002) plantea una reflexión sobre la apropiación de lectura y la escritura a partir de la teoría de la actividad de Leontiev, quien define la escritura como una actividad intencional y sociocultural, está exige una alta demanda intelectual, de manera que debe enseñarse de manera progresiva dentro de la interacción social. Rescata la importancia que tiene la escritura como medio que nos permite comunicar sentimientos, ideas, pensamientos, tratando de satisfacer una necesidad, por lo cual, es pertinente que el acercamiento a estos procesos se realice desde la reflexión con el fin de que “se desarrolle una conciencia sobre las operaciones cognitivas,

discursivas y socioculturales que permiten la comprensión o producción de un determinado texto” (Lozano, 2002, p. 5).

Teberosky (2003) enuncia tres perspectivas teóricas, en primer lugar, la perspectiva cognitiva, sostiene que en el proceso del lenguaje interviene el procesamiento fonológico y el reconocimiento de las palabras, la primera hace alusión a la capacidad que tiene el niño de segmentar las palabras en unidades mínimas y la segunda se refiere a la habilidad de los lectores para procesar información gráfica (Defior, 1998 como se citó en Teberosky, 2003, p.43) La segunda perspectiva es la constructivista, esta fórmula que los niños tienen conocimientos previos para realizar un acercamiento a la lengua escrita, “estudia la escritura desde el punto de vista del niño que aprende. averigua cómo el niño asimila las informaciones” (Teberosky, 2003, p. 44). La tercera y última perspectiva es el socio constructivista, manifiesta que el proceso de adquisición de la lengua escrita se da en la medida que se reconozca el contexto, pues la cultura y los factores sociales intervienen de manera positiva o negativa en los aprendizajes, juegan un papel importante la familia como primer núcleo de socialización y las interacciones que los niños tienen con sus pares y la cultura letrada.

Bonnafé (2008), expone la importancia de que los niños y niñas estén familiarizados desde edades tempranas con el texto escrito, ya que esto permite un acercamiento a la lectura y la escritura, sin embargo, a veces los niños y niñas de estratos bajos no cuentan con un capital cultural por lo que sus padres o familiares no leen y pierden el interés por leer y escribir alrededor de los 6 años, en comparación a estratos de niveles más altos que sí cuentan con alguien que les lee; por lo anterior no se trata de estigmatizar el aprendizaje de la lectura o escritura en aquellos que perdieron el interés sino de buscar estrategias para que vuelvan a sentir esa curiosidad por el texto escrito y propiciar los espacios para el desarrollo de estos procesos. Por otra parte, explica que el niño y niña se encuentra con la lengua fáctica que es el vocabulario cotidiano, por lo que es poco estructurada, pero hay otra que es la lengua del relato que es más estructurada; no es que una sea más importante que la otra, las dos son necesarias para el desarrollo de la lengua oral y escrita.

Nemirovsky (1999), explica la hipótesis de escritura de los niños y las niñas, al principio ellos y ellas escriben de acuerdo con la cantidad, es decir, al número de letras que creen ellos que le corresponde a la palabra, pero a medida que avanzan de nivel se van exigiendo más dentro de

su escritura. Hay tres hipótesis de escritura en niños, la silábica que, aunque son grafías, cada una de ellas responde a una sílaba, es decir que en ese momento tienen en cuenta lo sonoro y la cantidad que se debe utilizar. Posterior la silábico- alfabética donde se combina lo anteriormente descrito y se suma una grafía o letra para cada sonido. Por último, la alfabética donde cada letra representa un sonido, aunque tiene características de un sistema convencional aún no se hace uso de las reglas ortográficas.

Varios aspectos podemos destacar de los artículos anteriormente mencionados, evidenciamos que se valora la escritura desde la génesis de los niños, como lo es el dibujo y su garabateo, respetando los ritmos de aprendizaje, sus saberes previos, teniendo en cuenta un contexto que permite reflexionar sobre las dinámicas que se manejan al interior del aula. Así mismo las teorías expuestas, permiten al docente observar y constatar desde su práctica cómo se va dando el proceso de la adquisición de la lengua escrita y los factores que influyen de manera más trascendente en el desarrollo de esta. De igual forma, plasma unas herramientas didácticas que resultan pertinentes para generar experiencias significativas en la iniciación a la escritura.

5 MARCO TEÓRICO

5.1 Aproximación al concepto de lectura y lengua escrita

5.1.1 Lectura

“Leer como un punto de partida”

María Emilia López

La lectura se ha considerado como un proceso de descodificación de signos y símbolos, propios de la lengua escrita de una cultura específica; sin embargo, el acto de leer va más allá de descodificar las grafías de un texto, puesto que intervienen procesos cognitivos y culturales que determinan características importantes de la lectura, por lo cual Reyes (2007) expone:

Leer se concibe actualmente como un proceso permanente de diálogo y de negociación de sentidos, en el que intervienen un autor, un texto –verbal y no verbal y un lector con todo un bagaje de experiencias previas, de motivaciones, de actitudes, de preguntas y de voces de otros, en un contexto social y cultural cambiante. (p. 25)

Por lo anterior; la lectura no se limita a un acto del lector sobre el texto, sino que es un tejido donde confluyen las ideas, emociones, experiencias y formas de estar en el mundo tanto del autor que deja plasmado un texto y del lector que se interesa en leerlo; así se genera un diálogo entre las aportaciones hechas por el autor-texto y las nuevas ideas, aportes y significados que emergen del lector, para recrearlos a su propia realidad; en tal sentido, “leer no es recibir, consumir, adquirir, leer es trabajar” (Zuleta, 1982, p.3). De esta manera, leer nos moviliza cognitiva, emocional, cultural y socialmente, porque no sólo implica hacer un proceso de comprensión textual, sino como ese texto alimenta mi imaginación y fantasía transportándose a otros mundos, y al mismo tiempo me interpela frente a las realidades de mi contexto sociocultural; además el texto es inagotable pues se renueva cada vez se lee encontrando otras interpretaciones, porque cuando leemos le damos vida a los grafismos; sin la lectura estos no

tendrían significado por sí solos; es el encuentro del autor-texto-lector, donde germina el diálogo; en palabras de Goodman (1995):

Tanto la escritura como la lectura son procesos dinámicos y constructivos. Los escritores tienen que decidir cuánto ofrecer para que los lectores puedan inferir y recrear lo que el escritor creó en primer término. Los lectores tendrán presente su conocimiento del texto, sus propios valores y sus experiencias, para encontrarle sentido al texto (p. 8)

Por eso la relevancia que la escritura cumpla con unas características las cuales retomaremos en otro apartado; lo central aquí, es que cuando se lee no es un acto mecanizado, por el contrario, es una actividad creadora que impulsa al lector a reestructurar su pensamiento, de acuerdo a sus creencias, saberes, experiencias y vivencias dentro de su entorno; por lo cual, “leer es imaginar, reflexionar y comprender, interpretar y recrear; leer es establecer relaciones, es comparar, es producir significado” (Rincón, sf, p.46); en pocas palabras, que el lector se adentre en los pensamientos y emociones del autor, para que pueda comprender desde qué contexto histórico y cultural valida su discurso, y cómo lo relaciona con su propia realidad y contexto particular.

En conclusión, “leer es una actividad comunicativa de tipo social, inserida en un entorno cultural que le da sentido” (Fons, 2006, p.4), es decir, que es una actividad sociocultural, que no se da, en una forma lineal y estática, sino que se moviliza según los deseos, imaginarios, creencias e intereses tanto personales y colectivos, que ayudan a enriquecer el bagaje literario desde los diferentes gustos estéticos.

5.1.2 Lectura en educación inicial

Pensar que los niños desde edades muy tempranas leen, se considera imposible para el mundo adulto, sin embargo, desde el vientre y al nacer el niño entra en contacto con las caricias, la voz, los movimientos y los gestos de su madre, los cuales los interpreta e interioriza dándole un significado, ya que, “todos esos elementos que una mamá introduce en el mundo del bebe - palabras, tacto, movimiento y postura- forman una “envoltura” para enmarcar la comunicación entre ella y el recién nacido” (Reyes, 2007, p.37) más adelante, lo hará con otras personas

cercanas y por supuesto con su entorno, esa lectura le permite interactuar por medio del lenguaje, permitiendo la interpretación y comprensión de su propio mundo y de “otros.”

Por esta razón, es relevante que desde el ámbito familiar, los niños tengan contacto con la literatura, pues está les permite familiarizarse y recrear los mundos también imaginarios que están en su mente y del mismo modo “el contacto temprano con la literatura repercute en la calidad de la alfabetización” (Reyes, 2007, p.14) sin embargo, no podemos olvidar que muchos no tienen esta oportunidad y acceso a estos espacios, por diversos factores que indudablemente deben ser tenidos en cuenta, por tal razón es relevante que desde la escuela, como segundo núcleo socializador, se abran espacios para la lectura en voz alta de libros, o para que el niño acceda a este material de forma autónoma; aunque sabemos que los niños no realizarán una lectura convencional del texto, podrán adoptar algunas posturas corporales y actitudinales que se deben tener en cuenta a la hora leer, y que desde su imaginación darán vida a una historia.

En este sentido, “al usar el lenguaje para lograr sus fines, los niños hacen mucho más que simplemente dominar un código. “Están negociando procedimientos y significados y al aprender a hacer eso, están aprendiendo los caminos de la cultura, así como los caminos de su lenguaje”. (Reyes, 2007, p.40). Un buen acercamiento a la literatura en educación inicial, se puede realizar con los “libro-álbum, un género de la literatura infantil en el que las palabras y las ilustraciones se complementan mutuamente para construir, mediante el diálogo creativo entre ambas, el sentido del texto” (Reyes, 2007, p.78); debido a que los niños y niñas encuentran en la imagen señales o pistas que desvelan los hechos de la historia, que les permite tener una concepción de significados y establecer el sentido del relato.

En el transcurso del aprendizaje “existen índices conductuales imitativos de “actos de lectura” tales como la forma, postura corporal, dirección de la mirada, gestos de hojear- acompañados o no de formulaciones verbales-que muestran cierta comprensión de la naturaleza de las conductas imitadas” (Ferreiro, Teberosky, 1979, p.82); esto se debe a que los niños y niñas han tenido experiencias de lectura por medio de los adultos e imitan lo que han observado de ellos. Teniendo en cuenta lo anterior, en la escuela, es importante diseñar entornos donde “dentro de las aulas incluyamos materiales de lectura de la vida diaria: periódicos, envases, cuentos,

enciclopedias, manuales, revistas, catálogos, recetas de cocina, cartas, etc.” (Carlino, et al., 1996, p.50) puesto que son elementos familiares para los niños y niñas y no se desliga de su realidad, sino que por el contrario se tienen en cuenta la cultura en la que cada sujeto está inmerso.

En este maravilloso proceso, “la escritura y la lectura están íntimamente relacionadas, y dependen, sin duda, una de la otra” (McLane, 1990, p.17), pues los niños no solo leen las imágenes, sino que van observando que sus libros favoritos están conformados por diferentes letras, que tienen formas particulares y que juntas crean una serie de palabras que permiten narrar y crear una historia. Por otra parte, aunque son procesos que requieren cognitivamente un desarrollo diferente, es imposible separarlas ya que las dos se complementan mutuamente, para que se pueda desarrollar en el niño de manera natural y satisfactoria.

Sin embargo, dentro de la educación inicial no se está priorizando el sentido de la lectura en la primera infancia; ya que los niños y las niñas no gozan de espacios de lectura que enriquezcan su lenguaje desde la imaginación, la deducción y el acto creativo, debido a las prácticas aceleradas de una la escolarización temprana, que lo que pretenden es sólo la enseñanza y aprendizaje de el código escrito; en consecuencia, la lectura se limita a un acto mecanizado, es decir, se les lee para realizar preguntas cerradas con únicas respuestas, lo que no posibilita que el niño o niña pueda acercarse a un libro a leerlo desde las imágenes, creando e imaginando historias. Lo anterior, también repercute en el acercamiento a la lengua escrita, ya que se encierra como un simple código negando la complejidad de la misma; por otro lado, las maestras y los maestros realizan lecturas no desde la literatura infantil, sino desde lecturas que no tienen una riqueza simbólica, literaria, estética y lingüística, por lo que carecen de sentido, estas se encuentran contenidas en guías y libros de aprestamiento; por lo cual el libro y la voz del adulto con sus matices no está presente en el aula.

5.2 Escritura

“Escribir es la manera más profunda de leer la vida”

Francisco Umbral

Cuando hablamos de escritura, generalmente se tiene la concepción de que es la codificación de signos para formar palabras o letras; pero pensando en esta actividad como algo más que un proceso memorístico y mecánico, visualizamos que “la lengua escrita es ante todo un objeto socio-cultural, una tecnología colectiva de la humanidad que viene sirviendo desde hace siglos para resolver algunos de los problemas que las sociedades han planteado” (Carlino, et al., 1996, p. 21); es decir, que la escritura no se posiciona solamente como un elemento estático y recíproco, aunque es un canal de comunicación utilizado desde las primeras civilizaciones por medio de grafos y otros signos propios de cada cultura; y ha evolucionado hasta lo que conocemos en la actualidad; la escritura trasciende al deseo del hombre de perdurar en la historia, de dar a conocer sus pensamientos, sentimientos, en una palabra su ser mismo; por eso no se puede encasillar en solo una estrategia de comunicación, sino que permea varios aspectos de la humanidad: arte, cultura, historia, experiencias, técnica, tecnología, etc.

Al respecto, “Vygotsky (1996) señala que “el lenguaje escrito es la forma más elaborada del lenguaje”, y que incluso “su desarrollo mínimo requiere un nivel alto de abstracción” (como se citó en Reyes, 2007, p. 101) , lo que en cualquier ser humano demanda un proceso cognitivo complejo, debido a que la escritura no goza de aspectos como musicalidad, entonación, interlocutor y sonoridad, sino que el lector se los otorga por medio de su pensamiento y la imagen de los signos; por ende, juegan un papel importante la sociedad y el entorno donde se desenvuelve el sujeto, porque a partir de estos, interioriza elementos para comprender el pensamiento de otro y al mismo tiempo crear escritos propios.

Así mismo desde el enfoque socio histórico de la psicología rusa la escritura es una actividad, está entendida según Leontiev (1978):

Como un sistema con su propia estructura, transformaciones internas y desarrollo particular. En este sentido la actividad humana no es un agregado de reacciones o

comportamientos, sino el resultado de un proceso organizado que se produce necesariamente dentro de un contexto de relaciones sociales y en una situación particular” (como se citó en Lozano, 2002, p. 47)

De manera que, durante el proceso de escritura es relevante el motivo, ya que expande las opciones y guía el proceso escritural, para que el escritor define su objetivo y la forma que desea representar el mensaje, porque “la escritura se considera actividad en cuanto es un sistema que posee una estructura formal y significativa que permiten al hombre relacionarse con el mundo, representar y recrear su realidad” (Lozano, 2002, p.47).

En ese sentido, “la lengua escrita, pues, conjunción de un sistema de escritura y de un lenguaje característico, tiene dos funciones sociales básicas: servir para conservar o recuperar conocimiento a lo largo del tiempo y para transmitir o recibir información a través del espacio” (Carlino, et al., 1996, p.23). Aunque su función es comunicar, no se basa solamente en este acto, sino que interfiere experiencias, situaciones o hechos que hacen que el lenguaje escrito sea valorado en la sociedad, y aún más que la humanidad sienta la necesidad de escribir sobre sus fantasías, miedos, ideales, razonamientos, utopías, etc., para que otros gocen de experiencias con su producto escrito.

Por lo cual “aprender a comunicarse por escrito no es simplemente transponer el lenguaje oral a unos signos en el papel, en la pantalla o en cualquier soporte, sino, más bien aprender a pensar de otra forma” (Reyes, 2007, p.101). Así pues, se evidencia que la escritura es un proceso cognitivo, complejo y maravilloso, que no se debe fraccionar o limitar a métodos de enseñanza memorístico y repetitivos; porque al observar desde sus inicios nos hace darles un valor especial a los procesos de conceptualización y apropiación del lenguaje escrito.

Ahora, dentro de la escritura no se reproduce la oralidad, aunque sabemos que la oralidad es parte importante para el desarrollo del lenguaje; el lenguaje escrito enriquece y manifiesta a través de signos, grafías y símbolos, que deben tener un orden, coherencia y cohesión para ser comprendidos por otros; y así , enriquezcan la belleza del lenguaje escrito, por tanto, “la lengua escrita no es un código de transcripción del habla, sino un sistema de representación gráfica del lenguaje” (Ferreiro, 1986 como se citó en Carlino, et al.,1996, p. 21);

es decir, que la escritura es la revelación del lenguaje mismo, que conlleva procesos cognitivos, discursivos y socioculturales complejos a solo un acto de reproducción de las grafías.

Por otro lado, en los procesos de enseñanza y aprendizaje se da más dedicación a la lectura, lo que no quiere decir que sea erróneo, sino que la lengua escrita debe gozar del mismo tiempo y preocupación por parte de los maestros y maestras; como lo afirman McLane y McNamee:

En muchos aspectos, la escritura es la parte olvidada de la alfabetización. Los investigadores le han prestado mucha menos atención que a la lectura, y también sabemos menos de la relación que existe entre las primeras experiencias de escritura y el éxito futuro en la escuela. (1999, p.35)

Aunque ya existen más estudios e interés por parte de maestros, maestras e investigadores, es un campo del cual se debe seguir observando, analizando y hacer propuestas para identificar las dinámicas que se dan en la etapa inicial y la lengua escrita, para no seguir implementado y practicando en el aula de clase metodologías donde se homogenizan los procesos y estos no responden a las necesidades de los estudiantes. Podemos constatar que la escritura guarda una relación con las experiencias culturales, la transformación de unas acciones en particular y un proceso cognitivo que se sugiere ser valorado desde sus inicios.

5.2.1 Escritura en educación inicial

“A los niños se les debería enseñar el lenguaje escrito, no la escritura de las letras”-
Montserrat Fons

En lo que respecta a la escritura, se puede cuestionar la edad oportuna para que los niños y niñas tengan un acercamiento a la misma, pues, en ocasiones se considera que, en la primera infancia, podría ser un proceso apresurado y que el niño no comprenderá la complejidad de la escritura; por el contrario, la primera infancia posee una prehistoria de la escritura, que le permite acceder al lenguaje escrito de forma integral, antes de tener un proceso de escolarización. Se debe tener presente que hoy por hoy los niños y las niñas están experimentando una alfabetización temprana; que desvaloriza la prehistoria de la escritura que ha construido esa que inicia desde su gestualidad, dibujo, trazo y garabateo; para limitarla sólo a la

enseñanza y aprendizaje del código, con el trazo de las letras para formar palabras, de forma fragmentada y sin sentido; lo anterior, empobrece el lenguaje escrito, ya que, “lo que le entregamos en esos primeros años, más allá de un código o de un método, es quizás un pasaporte para iniciar el recorrido y para aprender lo que requerirá a lo largo de su vida” (Reyes, 2007, p.120); pero, las prácticas pedagógicas que se implementan al interior de las aulas o escenarios, no responden a que los niños y niñas entren en contacto desde la riqueza cultural y creativa del lenguaje; en cambio, se enfatiza en que los niños y las niñas realicen una cantidad de guías que contienen el código, sólo para evaluar su desarrollo motriz y el aprendizaje memorístico y mecánico de la escritura.

Por lo anterior, es relevante que, para el acercamiento de la lengua escrita en la primera infancia, entren en contacto con diversos materiales, como libros, canciones, letreros, o demás elementos que hacen parte de su contexto sociocultural. Que les permite ir tejiendo hipótesis acerca de lo que es la lengua escrita; a su vez por medio de experiencias que ofrece la maestra o el maestro, donde se vincule la prehistoria de la escritura de los niños y las niñas; desde sus gestos, corporalidad y creaciones gráficas, pues de esta manera, el sujeto tendrá un acercamiento significativo a la lengua escrita a través de los diferentes lenguajes por los que los niños se expresan; por tal razón, hay que valorar sus producciones gráficas, pues como lo menciona McLane y McNamee (1999):

La mayor parte de los primeros escritos infantiles no parecen una escritura “real”. Esto ocurre, sobre todo en el caso de los niños de 2 a 5 años que juegan a escribir, cuya producción suele ser una mezcla de garabatos, figuras en forma de letras y una disposición arbitraria de letras reconocibles (p.37)

Teniendo en consideración lo anterior, es importante realizar un acercamiento a la lengua escrita y una reflexión de la percepción que tienen los niños sobre esta, la necesidad por escribir nace de su curiosidad y después pasa al deseo de comunicar lo que cree, piensa y siente; es evidente que desde los tres años ellos y ellas realizan trazos, semicírculos y le dan un sentido como lo afirma Reyes:

La escritura infantil propiamente dicha. Consiste en que el niño hace rayones y garabatos considerándolos escrituras, y los lee diciendo que allí- en esos rayones o garabatos-dice tal o cual cosa. Este acto es crucial, pues es el primer dibujo de la escritura o la primera pintura de la voz, como la llamaban los antiguos (2007, p.93).

Por lo anterior, la escritura de los niños y las niñas tiene sus inicios desde los garabatos; estos que poseen una intención comunicativa, creativa y expresiva “no son aleatorios no carecen de significado; por el contrario, constituyen una prueba de que existe un aprendizaje en curso” (Mclane, p.57) pues los niños leen con fluidez sus garabatos otorgándoles una coherencia y cohesión propias de la escritura. Sin embargo, esto no sería posible si ellos y ellas no tuviesen una hipótesis de lo que resulta ser la lengua escrita, por ende, se puede evidenciar que el niño posee conocimientos previos que se van potenciando a medida de su desarrollo y con la valoración de sus garabatos y dibujos.

Por esta razón, los garabatos cobran un protagonismo dentro de la escritura en la etapa inicial, pues a través de esto, los niños y niñas plasman sus producciones y nosotros los maestros podemos evidenciar los acercamientos que los niños y niñas están realizando en torno a la lengua escrita; aunque sea una escritura de trazos, líneas, curvas, etc., se debe concebir que “los niños leen y escriben a sus maneras, y estos modos no convencionales han de ser tenidos en cuenta cuando en la escuela pretendemos enseñarles las convenciones” (Carlino, et al., 1996 p.40), no se pretende que los niños y niñas queden en la etapa del garabateo, pero sí que por medio de esta y su valoración, los niños puedan avanzar de forma cognitiva y emocional, esto se verá reflejado más adelante, con producciones gráficas más elaboradas como el dibujo, que “particularmente, siempre precede a la escritura, pareciera funcionar como un garante de la significación de esta última: como si la escritura sola no pudiera “decir” tal o cual cosa, pero apareada con el dibujo puede servir para “decir” el nombre de este. (Ferreiro y Teberosky, 1979, p.247).

Por otro lado, la escritura de los niños no es una imitación de los textos observados, sino es la creación de contenido que, aunque tiene en cuenta la estructura organizativa, posee la intención propia del escritor (en nuestro caso la del niño), según Ferreiro y Teberosky (1979):

La escritura no es copia pasiva sino interpretación activa de los modelos del mundo adulto. Lejos de la caligrafía y la ortografía, cuando un niño comienza a escribir produce trazos visibles sobre el papel, pero, además y fundamentalmente pone en juegos su hipótesis acerca del significado mismo de la representación gráfica. (p.40)

Por lo tanto, el niño va observando que se encuentra en un entorno letrado, donde visualiza palabras que le permiten expresar de una manera diferente lo que piensa y siente, cabe destacar que, “al niño le demanda un complicado esfuerzo, pues lo oral fluye a la manera de un continuum, sin separaciones tajantes, en tanto que lo escrito presupone una organización paulatina de grafemas” (Reyes, 2007, p.102) por esta razón, las estrategias y experiencias que se brinden en el aula deben tener presente como ya se hizo mención, del entorno, la cultura y el proceso cognitivo que demanda para cada sujeto el aprender la escritura.

Es importante mencionar que, “es habitual, en los niveles escolares iniciales, que las prácticas alfabetizadoras se restrinjan a proponer ejercicios de trazado de letras y correspondencias entre fonemas y grafemas, dejando siempre para niveles superiores el trabajo con textos (materiales escritos auténticos) y con situaciones contextualizadas de escritura” (Carlino, et al.1996, p.29). Por lo cual, el niño ingresa a la escritura con prácticas aceleradas desde lo que es el código y se deja de lado el desarrollo y simbolismo del dibujo, este como precursor de la escritura contiene una intención comunicativa, que representa pensamientos, puesto que, “dibujar es un proceso dialéctico en el que los niños emplean medios visuales como vehículos para la expresión de emociones, considerar la forma y el movimiento de los objetos y también como estructuras en sí mismas” (Matthews, 1998, p.92).

En consecuencia; se pierde el gran valor y significado sociocultural de la escritura; por lo que “es frecuente que en la escuela se enseñen las correspondencias entre sonidos y letras aisladas, sin tener en cuenta los significados” (Carlino, et al.1996, p.22). Lo anterior, genera que los niños y niñas no tengan una experiencia grata, y por tanto pierdan el interés de acercarse a la lengua escrita, pues al no prestar atención a los aspectos importantes de la escritura, se ve fragmentado el lenguaje y no parece un proceso significativo, sino por el contrario tedioso al incurrir en él, por lo cual; para no caer en el error de enmarcar la lengua escrita como un proceso memorístico, mecánico y tedioso; por el contrario, se espera que se realice un acercamiento a la lengua escrita, donde los niños y niñas se apropien de forma natural y amena de la escritura; para

que al verse enfrentados a los desafíos que implica producir un texto, no tengan miedo a la equivocación sino que tengan experiencias gratificantes que los motiven a crear un texto de manera autónoma, auténtica y creativa.

5.3 Enseñanza de la lengua escrita

En este apartado, tomaremos como apoyo a varios autores que nos dan a conocer algunas estrategias y el desarrollo evolutivo que se da en el niño al ingresar en el mundo de la escritura. Por un lado, Hugo Salgado, quien hace una aproximación a diversos métodos que se han utilizado y que se pueden implementar en el aula de clase. Desde una mirada crítica y reflexiva se tomarán las ventajas y desventajas de cada uno de estos y los aportes que le dan al maestro al momento de implementar alguno, para el acercamiento a la lengua escrita en la etapa inicial. Por otro lado, tenemos como referente a Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, que desde su experiencia y sus diferentes investigaciones, nos permiten tener una perspectiva de los niveles en un sentido más evolutivo, donde se evidencia un proceso psicológico según la edad de los niños, sus intereses y necesidades.

5.3.1 Métodos

La enseñanza de la escritura ha sido un tema de estudio y preocupación, puesto que se ha evidenciado que algunas estrategias no responden de manera significativa al acercamiento y aprendizaje de la lengua escrita; por lo cual, es propicio conocer las características de estos métodos que han permeado y perdurado en la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita: para que, desde la problematización y análisis de estos métodos, hacer apuestas pedagógicas alternativas, que se desliguen de concebir la escritura como actividades técnicas, basadas en habilidades motrices. De este modo varios autores, desde diversas perspectivas y creencias han propuesto métodos, reflexión y crítica para tener en cuenta aquellas características particulares que contribuyan a cumplir los fines del aprendizaje. Sin embargo, cada uno de estos posee unas ideologías, creencias y particularidades, que a veces difieren la una de la otra. En ese sentido es importante mencionar que estos métodos fueron creados y han sido implementados en el aula, de acuerdo con la concepción que cada maestro tiene del niño y la posición que ha adoptado frente a la enseñanza y aprendizaje de la escritura.

Cada uno de los métodos en los que se profundizará a continuación, permite al lector o al docente que quiera trabajar y profundizar en la enseñanza de la escritura, adquirir una posición reflexiva y crítica, teniendo presente la manera en que también pudo aprender y apropiarse de la lengua escrita en la infancia y sin duda alguna desde la experiencia real en el aula de clase, recordemos que la teoría nos brinda bases importantes, pero esto no es suficiente, el aula de clase en medio de su diversidad, le exige al maestro brindar experiencias que realmente respondan a las necesidades e intereses de niños y niñas, pues el mundo es totalmente cambiante y se debe estar en constante actualización e innovación para proponer estrategias pedagógicas que garanticen un aprendizaje significativo, teniendo presente todas y cada una de las habilidades que se deben potenciar en la primera infancia.

5.3.2 Alfabético:

Como primer metodo tenemos el alfabético en cual es el más implementado en los procesos de enseñanza y aprendizaje para la lengua escrita debido, Salgado (2000) a que se enfoca en enseñar el nombre de cada letra, fragmentando la palabra mencionando los nombres de las letras una por una; es así que su interés está en que se memorice la forma de la letra a través de la gesticulación y la sonoridad de cada una de ellas; pero, este metodo pierde sentido ya que una letra por si sola, no puede significar nada para las infancias.

Por lo general, se enseñan primero las vocales y posteriormente las consonantes siguiendo el orden alfabético y apoyando cada palabra con una imagen. Bajo esta perspectiva, se evidencia que es uno de los métodos que se han implementado a lo largo del tiempo y evidentemente carece de todo significado, pues, aunque se utilice la imagen como apoyo, no deja de ser un proceso totalmente mecánico, repetitivo y de memorización, de manera que, Salgado (2000) se establece el aprendizaje en el orden del abc, dejando de lado la espontaneidad con la que aprenden cada niño.

No podemos negar que por medio de esta estrategia muchos de nosotros aprendimos, pero esta misma, insiste en utilizar herramientas como cartillas o planas que no establecen ninguna relación entre la cultura y la experiencia que tiene cada niño al momento de acercarse a la lengua escrita, por este motivo, en esta investigación se pone en tela de juicio desde una mirada reflexiva y crítica la implementación en las aulas, puesto que según Reyes (2006) “no

suscita intereses ni asombro y como consecuencia no permite la generación de procesos con construcción de significado” (p. 40).

5.3.3 Fonético:

Principalmente se basa en la habilidad de identificar, diferenciar, segmentar los sonidos o fonemas de una palabra, y después realizar la forma grafica del sonido, es decir, plasmar la letra correcta (Salgado, 2000); a simple vista, puede llegar a ser significativo si nos apoyamos en la idea de María Montessori, quien expresó que los niños pasan por un periodo sensitivo y bajo esta idea diseñó material para favorecer esta etapa, como las letras de lija o la caja de sonidos. Sin embargo, la enseñanza mediante este método, en la mayoría de los casos se queda en la simple tarea de identificar los sonidos y no se trabaja teniendo presente el interés y necesidad del niño.

Si el maestro quisiera hacer uso de este método Salgado (2000) expresa que:

Que para enseñar no hay que basarse en el ordenamiento alfabético, sino ordenar las consonantes para exponerlas en dos grupos, aquellas que representan un mismo sonido, como: d/f/j/l/m/n/p/t, y enseguida a las que poseen un mismo valor sonoro como c/s/z/g/j/g/r/r/qu/k

La anterior, estructura la enseñanza de manera que el estudiante pueda identificar el valor sonoro correspondiente de cada letra, pero sigue careciendo de significado pues estas se presentan de manera individual, con el fin de identificar el valor sonoro; que si bien es cierto fortalece la actividad fonética a través de la escucha de los sonidos reales de la lengua; la enseñanza de las consonantes que no tienen un mismo valor sonoro, propone una situación difícil para que el sujeto no alfabetizado, llegue a comprender y diferenciar (Salgado, 2000). De este modo no basta con enseñar el sonido y la correspondencia de una letra, se necesita un contexto real que posibilite la interacción creativa y dinámica de la lengua, permitiendo un acercamiento integral y no individual.

5.3.4 Silábico:

Este método, parece ser el paso a seguir del método alfabético, porque se empieza enseñando las sílabas más sencillas como ma/ me / mi, pa / pe / donde se esta una consonante con la vocal, para dar paso a las sílabas mucho más complejas /tra/ /bra/” (Salgado, 2000); al respecto se comienza a dividir el lenguaje en sílabas con sonidos aislados actividad que fragmenta la lengua y la convierte en un acto aburrido e irrelevante para los niños y las niñas, pues se trabaja por medio de planas o decoraciones como acto meramente impuesto y repetitivo.

Aunque por medio de este método se elude la pronunciación aislada de las consonantes y vocales (Salgado, 2000), sin embargo, el silabico no permite la construcción de un significado de la palabra, pues solo se enseña a descifrar los sonidos que le pertenecen a cada sílaba, dicha actividad no se genera desde un hecho real, sino que sigue estando distante de experiencias que no tienen en cuenta el contexto, la cultura y la interacción de los niños con el acercamiento a la lengua escrita.

Por consiguiente, se pierde el valor de la escritura “principalmente al dividir el lenguaje natural en fragmentos de tamaño de bocadillo, pequeños pero abstractos” (Goodman, 1995, p, 2) pues el adulto en la mayoría de casos vive subestimando la comprensión que puede tener un niño frente a la adquisición de nuevos aprendizajes y por eso decide plantear estrategias más “sencillas”, olvidando que cuando los niños acceden y aprenden la lengua oral, lo realizan de manera integral, los padres o adultos no dividen sus palabras para expresar, explicar o darle a entender algo al niño.

Al mismo tiempo la escritura pierde significado cuando el sujeto no aprende por analisis, sino por repetición (Salgado, 2000); pues los niños no se enfrentan a situaciones que les permita reflexionar sobre el uso de la lengua escrita, sino que se acostumbran a un proceso mecánico donde no experimentan actividades con propósito y sentido.

5.3.5 Global:

Parece que este método, es el menos frecuente para utilizar en el aula de clase, ya que dista en gran medida de los ya mencionados, en este caso la enseñanza parte de frases o palabra, donde el sujeto no alfabetizado, puede observar las letras en un conjunto que le da un significado

(Salgado,2000), a partir de esto, se podría pensar que es una manera de difícil acceso, pero en realidad es una forma natural por la cual el niño puede tener un acercamiento de manera significativa a la escritura, pues se le permite visualizar palabras dotadas de significado y estas las podemos extraer sin duda alguna de su propio nombre, etiquetas, los diferentes textos o temas de gran interés para los niños y las niñas. Se puede señalar según Goodman (1995) que:

El niño aprende el lenguaje a medida que aprende a través del lenguaje y acerca del lenguaje, en el contexto de auténticos hechos de habla y de lectoescritura. No existe ninguna secuencia de habilidades en el desarrollo del lenguaje. Enseñarles a los niños acerca del lenguaje no facilita su uso; la noción acerca de que “primero se aprende a leer y después se lee para aprender” es incorrecta: ambas cosas suceden al mismo tiempo y se apoyan mutuamente (p. 6)

Lo anterior deja en evidencia que, el niño es capaz de aprender sin la necesidad de que se fragmente el lenguaje, pues si se tiene en cuenta la diversidad en las culturas, los niños están inmersos en un contexto que les brinda muchas herramientas para la escritura, como las etiquetas, los avisos, los libros, las letras en los paquetes de sus onces, etc. De tal forma, que sería interesante apostar a la enseñanza integral, que tenga presente la génesis del niño, pues cuando él entra en contacto con su entorno, el adulto ofrece las experiencias de manera completa y no dividida.

5.4 Niveles de escritura

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky nos exponen unos niveles de acuerdo con los resultados que han obtenido en sus investigaciones, proponen que los niños y niñas de acuerdo con sus conocimientos y experiencias previas van tejiendo un acercamiento y apropiación a la lengua escrita. A continuación, se describen cada uno de estos niveles:

5.4.1 Presilábico

En este nivel los niños utilizan para su escritura el garabato, pseudoletra, letra y número o solo letra, por lo cual, “en lo que respecta a la interpretación de la escritura, está claro que, en este nivel, la intención subjetiva del escritor cuenta más que las diferencias objetivas en el resultado.” (Ferreiro y Teberosky, 1979, p 242). Por lo anterior, en esta etapa los niños ya

diferencian entre el dibujo y el lenguaje escrito, sin embargo, el dibujo sigue siendo un gran referente para que se pueda atribuir un significado al objeto, debido a que ellos y ellas se apoyan en él para asegurarse de lo que han escrito.

Por otra parte, los niños y niñas al escribir el nombre de un objeto recurren a sus pensamientos y sentires sobre el objeto, es decir, “el niño espera que la escritura de los nombres de personas sea proporcional al tamaño (o edad) de esa persona, y no a la longitud del nombre correspondiente”. (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 243); así mismo sucede con el nombre de animales u objetos.

5.4.2 Silábico

Los niños y las niñas asignan cada sílaba de la palabra y le hace corresponder una grafía, es decir, ya empiezan un proceso donde los niños van acercándose a la estructura de la palabra; donde puede existir correspondencia sonora o no, por ejemplo: con la palabra sapo los niños pueden escribir **fj** y decir que dice sapo, pero no hay correspondencia sonora; por el contrario, pueden escribir **ao** y en esta existe una correspondencia sonora. Como lo expone Ferreiro y Teberosky (1979):

Pero la correspondencia entre la escritura y el nombre es aún global y no analizable: a la totalidad que constituye esa escritura se le hace corresponder otra totalidad (el nombre correspondiente), pero las partes de la escritura no corresponden aún a partes del nombre. (p.251)

5.4.3 Silábico - alfabético

Los niños y niñas en esta etapa comprenden que la escritura debe contener una cantidad mínima de grafías y la hipótesis silábica; por lo cual ya existe más definidamente una correspondencia sonora con la grafía, está ya se acerca más a la escritura convencional.

5.4.4 Alfabético

Es el último nivel de la evolución de la escritura, por tal razón los niños y niñas han realizado una apropiación de los símbolos de las letras y de la lectura de manera convencional porque “han comprendido que cada uno de los caracteres de la escritura corresponden a valores

sonoros menores que la sílaba, y realiza sistemáticamente un análisis sonoro de los fonemas de las palabras que va a escribir.” (Ferreiro y Teberosky, 1979, p.266).

5.5 Perspectivas en torno a la escritura

“Leer y escribir en un mundo cambiante”

Emilia Ferreiro

5.5.1 Enfoque constructivista psicogenético

El psicopedagógico Piaget fue el pionero de este enfoque, afirmando que el conocimiento es el resultado de la actividad propia del niño con el objeto de conocimiento, de manera que:

una enseñanza basada en el constructivismo no se limita a tener en cuenta los conocimientos previos del sujeto, sino que debe favorecer el contacto y la exploración del objeto de conocimiento, así como la reflexión en torno a éste, y la confrontación de las nociones elaboradas por los sujetos acerca de dicho objeto (Carlino, et al., 1996, p.37)

Por lo cual el planteamiento de base, desde este enfoque consiste en que el individuo es una construcción propia que se va produciendo como resultado de la interacción de sus disposiciones internas y su medio ambiente y, por lo tanto, su conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción que hace la persona misma”(Revista latinoamericana de Estudios Educativos, 2001,p.112) es decir; los niños son sujetos cognoscentes, que tienen una percepción inicial de su mundo, no son una página en blanco y construyen desde su esfuerzo y capacidades, conocimientos previos que se deben valorar y tener en cuenta para potenciar sus habilidades.

En tal sentido, “uno de los principios básicos del constructivismo es que el niño está inmerso en la cultura, la cual, al ser considerada como la realidad simbólicamente constituida, está necesariamente atravesada por el lenguaje” (Rojas, 2006, p. 40), dicho en otras palabras, el conocimiento que construye el niño lo hace a partir de su entorno y las posibilidades que este le ofrece.

Vinculado a esto, “otro de los principios del constructivismo postula que todos nosotros (niños y adultos) conocemos el mundo a través de la interacción con los objetos de conocimiento (físicos y sociales) que nos permite ir comprendiendo sus características y relaciones. (Carlino, et

al.1996, p.35), lo que nos permite identificar que los niños van construyendo experiencias por medio de sus conocimientos previos y los objetos que se le ofrece el entorno, de manera que, en su proceso cognitivo, asimila sus conocimientos antiguos creando relaciones que le permite acomodar con experiencias nuevas.

Lo expuesto anteriormente, permite interpretar que “el constructivismo es la noción de que cualquier conocimiento nuevo se basa en un conocimiento anterior” (Carlino, et al.1996, p.35), dicho de otro modo, el conocimiento es un proceso que avanza por medio de un aprendizaje inicial y dicha experiencia da pie para iniciar otro nivel de aprendizaje.

No obstante, la perspectiva constructivista fue cuestionada desde el enfoque interaccionista propuesto por Lev Vygotsky, quien aportó unas relaciones nuevas para que los niños y niñas construyan el aprendizaje, este autor destaca la importancia de la interacción social, la zona de desarrollo próximo y la relación entre pensamiento y lenguaje.

5.5.2 Enfoque sociocultural / interaccionista

“Detrás de cada sujeto que aprende hay un sujeto que piensa, para ayudar al niño debemos acercarnos a su zona de desarrollo próximo, partiendo de lo que el niño ya sabe”

Vygotsky

El entorno juega un papel importante en el desarrollo y la construcción del conocimiento en el sujeto, pues se considera al niño y la niña como ente social que, por medio de su cultura, se va insertando en un mundo de costumbres que permite tejer relaciones con sus pares.

Entender a las niñas y a los niños como actores sociales implica situar su capacidad para incidir en el mundo y reconocer que son miembros activos de la sociedad, que la viven y la experimentan, en el marco de las posibilidades que les presentan sus maestras y maestros, familias, cuidadores y en general los adultos que los acompañan. (SED, 2019, p.28).

Evidentemente este enfoque pone en manifiesto la relación tan estrecha que tenemos los seres humanos con la cultura, pues en ella también intervienen factores económicos, políticos y

sociales que determinan el bienestar de las personas e influyen de manera positiva o negativa en el desarrollo de los seres humanos. En concordancia:

Reconocer a las niñas y los niños como actores sociales: como ciudadanos que habitan la ciudad, que desde el inicio de la vida se expresan y entran en diálogo con quienes los rodean en la búsqueda de significar el mundo que los acoge y de construir su propia identidad” (MEN, 2019, p. 25)

Genera un lazo significativo que permite identificar el papel que debe desarrollar el adulto, maestro o cuidador para proporcionar escenarios que tengan en cuenta las diferentes necesidades y particularidades de la infancia. De acuerdo con lo anterior, “la zona de desarrollo próximo (ZDP) toma protagonismo en esta teoría, ella determina que, es el momento en que el niño necesita de un adulto para poder solucionar algo que no podría hacerlo solo” (Arcos, 2018, p. 53). Para Vygotsky, la interacción que tiene cada individuo con el entorno le permite ir madurando y construyendo conocimiento, aunque el niño posee ciertos saberes, el plantea que es indispensable la guía y apoyo del adulto, pues es quien desde la pedagogía puede brindarle al niño experiencias significativas que tengan en cuenta la cultura y el entorno en el que se desenvuelve cada sujeto. En definitiva, los niños y niñas se aproximan al conocimiento si y sólo si, estando en interacción con contexto y sus pares.

5.5.3 Aprendizaje significativo

“Los aprendizajes han de ser funcionales (que sirvan para algo) y significativos (estar basados en la comprensión). Yo he de tener elementos para entender aquello de lo que me hablan”

Ausubel

El proceso de enseñanza y aprendizaje, se ha venido cuestionando, por lo cual en algunas instancias ya no se centra en que el niño o niña tenga que responder de manera memorística y mecanizada los conceptos de un tema, ahora, es relevante que el niño entre en contacto con sus conocimientos previos y nuevos, realice una apropiación que ponga en práctica su vida cotidiana; por lo cual, el “aprendizaje significativo es el proceso a través del cual una nueva información

(un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no-literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende” (Arauna, 1997, p, 3). Por tanto, como lo expresa Molina:

La labor educativa, ésta ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con "mentes en blanco" o que el aprendizaje de los alumnos comience de "cero", pues no es así, sino que, los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio” (1983, p,2)

Evidentemente, mediante este enfoque se pretende generar aprendizajes que tienen en cuenta las vivencias de los niños y las niñas, también donde el maestro debe replantear su accionar pedagógico y sobre todo reflexionar sobre la concepción que tiene de lo que para él es un niño, pues juega un papel importante en las experiencias que puede brindar teniendo presente el enfoque en el que decida instaurarse. Si desde un inicio se considera que “el individuo ya sabe de tal manera que establezca una relación con aquello que debe aprender” (Molina, 1983, p, 2), se pone en marcha el aprendizaje significativo puesto que se van estableciendo relaciones entre los conocimientos previos de los niños y niñas con lo que el maestro propicie y genere en el aula de clase.

5.6 Vínculo de las actividades rectoras con el acercamiento a la escritura significativa

Las actividades rectoras que se profundizan en este documento, se toman como referente para el trabajo en el acercamiento a la escritura en la etapa inicial, porque parten de la concepción de que el niño es un sujeto activo y cognoscente, no una página en blanco, hace una apuesta a un ser que está dotado de grandes capacidades y habilidades, que se potencian en la medida que el maestro ofrece experiencias teniendo presente un contexto, una cultura y las diferentes particularidades de la infancia. De tal modo, se pone en consideración trabajar la lengua escrita desde las actividades rectoras, ya que estas “guían la elección de las estrategias pedagógicas, las maneras en que se crean los ambientes, las formas en que se distribuyen tiempos y espacios y sobre todo en cómo se hacen posibles las interacciones con el mundo físico, social y natural (o viviente). (MEN, 2019, p.75); es decir, que se fortalecen las dimensiones de los niños y las niñas, logrando un aprendizaje integral que valora y resalta la

capacidad que tiene el niño cuando accede a su mundo, además de ser elementos que apoyados de un sentido pedagógico ofrece a los niños experiencias significativas desde su propia realidad.

5.6.1 El juego en educación inicial

“Todos los aprendizajes más importantes de la vida se hacen jugando”

Tonucci

Los niños y las niñas menores de seis años, dedican la mayor parte de su tiempo al juego, esto sucede porque desde él se acercan al conocimiento de su mundo, cultura y otros (pares o adultos) de forma placentera; sin embargo, no sólo se limita a una cuestión de esparcimiento y diversión, sino que trasciende para movilizar el pensar, sentir y actuar frente a sus propias realidades; ya que a través del juego empiezan a interiorizar su contexto sociocultural para re significarlo jugando, de esta forma se va apropiando de su cultura y comprendiendo la razón de sus prácticas sociales; por ende, es una actividad que está presente en su cotidianidad, por lo cual es necesario abrir espacios para el juego en la educación infantil, debido a que

Para las niñas y los niños, jugar resulta ser una actividad tan importante como el conversar para los adultos, ya que, cuando los adultos conversamos, hablamos sobre nuestras cosas y, en este sentido, las vamos elaborando y comprendiendo; lo que hacen los niños para elaborar y comprender el mundo y lo que les pasa, lo que sienten y les conmueve, es jugar (MEN, 2019, p. 76)

De manera que, esta actividad se considera como natural e innata en los niños y las niñas, pues les permite acceder y comprender su entorno y su propio mundo, pero al mismo tiempo destruirlo, construirlo y transformarlo; es decir, que cuando ellos y ellas juegan suceden procesos de pensamiento, que se manifiestan en los movimientos que realizan con su cuerpo por medio de la carga simbólica que pone en un objeto y las interacciones con los otros (pares o adultos), los anteriores aspectos es lo que hace que el juego sea un tejido de saber y experiencias, podemos decir que “el juego, entonces, hace parte vital de las relaciones con el mundo de las personas y el mundo exterior, con los objetos y el espacio”. (MEN, 2014, p. 14)

Por otra parte, las infancias empiezan a conocerse a sí mismos como miembros de una comunidad y de una cultura específica, y al mismo tiempo a descubrir que son únicos y

diferentes, así “el juego les permite a las niñas y a los niños expresar su forma particular de ser, de identificarse, de experimentar y descubrir sus capacidades y sus limitaciones.” (MEN,2014, p.15); en pocas palabras, el juego es clave para que ellos y ellas vayan construyendo su autoestima, confianza, y autonomía para tomar decisiones frente a las situaciones cotidianas y ser capaz de resolver los problemas. Ahora, junto con lo anterior tenemos que los niños y niñas son los que establecen el desarrollo de su propio juego, sin embargo, cuando este se da entre otros pares, se puede observar una bella sintonía entre el diálogo y las acciones que realizan cada niño, como si estuviera previamente preparado; pero no es así, es la capacidad del niño de comprender al otro que permite que el juego se desenvuelva de manera natural.

Entonces, hablar del juego en la educación inicial es hablar de promover la autonomía, de reconocer la iniciativa y la curiosidad infantil como una fuente de comprensión del mundo que los rodea, situación que ha de ser reconocida y acompañada por las maestras, los maestros y los agentes educativos. (MEN,2014, p.16)

Por ende; no debe ser utilizado como instrumento para que los niños alcancen un objetivo propuesto por los adultos, sino como fin en sí mismo donde espontaneidad y libertad son los principios para que empiece el juego; de lo contrario “el juego se convierte en un dispositivo dirigido, orientado y simplista que lleva a un aprendizaje concreto en el marco de una participación y diversión aparente. (MEN,2014, p.18); lo que no les permite a los niños crear otras posibilidades, realidades, mundo y juegos fuera de lo que ya está preestablecido, lo anterior, conlleva a que no exista placer debido a que el pensar, movimientos y actuar del niño están controlados por el adulto.

5.6.1.1 Los juegos de las infancias

Las intenciones que los niños y las niñas tienen en el juego son variadas, ya que se encuentran ligadas a lo que desean expresar; por eso, el cuerpo es la que posibilita la existencia del juego, pues a través de él las infancias interactúan con su entorno, objetos y otros, así que podemos afirmar que:

No se puede concebir, desde ningún punto de vista, el juego sin movimiento, pues cuando la niña y el niño juegan sus movimientos son mucho más decididos y tienen una fuerte

carga comunicativa, ya que lo que interesa es expresar al otro sus intencionalidades.
(MEN,2014, p.18)

En definitiva, es a través del cuerpo que los niños pueden establecer las interacciones con su entorno, objetos y sujetos, de esta forma crear, imaginar, descubrir y transformar la realidad, de esta forma se crean juegos, pre simbólicos, simbólicos, de exploración y los juegos de regla; sobre todo en los primeros años los niños y niñas disfrutan de imitar lo que ven de su contexto sociocultural, sin embargo “imitar va más allá de una acción mecánica y, en cambio, implica una tarea que moviliza estructuras de pensamiento en las que elaboran y comprenden fenómenos de la vida cotidiana.” (MEN, 2014, p.25), en pocas palabras, a través de la imitación se apropian de las prácticas socioculturales.

Es importante mencionar “que el juego es definido como creación humana, como fenómeno cultural y como una práctica social que informa sobre la organización ideológica, cultural y mental de las sociedades.” (MEN,2014, p.18); de este modo, el maestro debe trabajar desde el bagaje cultural y es una buena herramienta para potenciar el aprendizaje, pues en medio de la diversidad los niños pueden aprender por medio de las costumbres de los otros.

Por medio del juego, “el niño accede a la vida cotidiana de interacción con los demás y a la cultura, sin arriesgar su infancia, mientras conserva ese bagaje subjetivo, personal, que diferencia a cada ser humano al situarse en la frontera de lo social” (Durán, 2019,p.46) , en efecto es una actividad que produce placer, al mismo tiempo le permite a los docentes identificar habilidades, necesidades y gustos que tienen sus estudiantes y potenciar por medio del diseño de ambientes experiencias que favorezcan el desarrollo físico y cognitivo de los niños.

5.6.1.2 ¿Cómo el juego aporta a la lengua escrita?

En este sentido, una estrategia para realizar un acercamiento a la escritura en la etapa inicial, es utilizando el juego de roles o el juego simbólico, que “hace referencia a aquellos juegos en los cuales el reto consiste en asumir el rol de otro y se siente un gran placer en representar y actuar como tal” (Durán, 2019, p. 96), dentro de este orden de ideas, se puede diseñar un espacio donde el niño asuma el rol de escritor, valorando sus particularidades y la manera en que el percibe el sistema escrito, así su proceso se maneja desde sus intereses y necesidades y no con imposiciones que pueden llegar a ser frustrantes y tediosas. “jugar y

representar ser escritor o lector puede inculcarles un sentido de propiedad de estos papeles” (Brooks y Dowley, 1999, p.33), desde esta herramienta los niños pueden escribir sobre sus temas de interés o teniendo presente algún proyecto de aula que plantee el docente.

Resaltando que “los juegos de roles son necesarios para comprender la realidad y su propio lugar en el mundo” (Durán, 2019, p. 97), el maestro puede diseñar un entorno educativo, donde se propicie el juego de la tienda, permitiendo así la interacción entre pares y con objetos que son familiares para los niños, como son los alimentos, las frutas, etc. En este intervienen nombres, formas, colores que permite un buen acercamiento a la escritura porque se relaciona con experiencias directas de la realidad, como, por ejemplo, “los dinosaurios, los insectos, los mares, la tierra, y los planetas; la gente que vivía antes y la que algunos suponen que podría existir en otros mundos o galaxias” (Reyes, 2007 p.95).

Del mismo modo, el aula de clase debe provocar e invitar a los niños a la expresión desde el juego libre, este que de forma natural permite a los niños y niñas desenvolverse desde sus propias hipótesis y conocimientos previos con relación a su entorno, fortaleciendo de este modo su sentido social, afectivo y comunicativo con sus pares. El juego espontáneo, sirve para que el niño cree, modifique y plantee soluciones a diferentes situaciones que se presentan en su entorno, de este modo el niño toma una posición activa como observador porque mientras juega, va construyendo significados desde su imaginación y realidad. Por lo cual, en el juego surgen unos elementos que permiten el acercamiento a la lengua escrita, pues los niños y las niñas crean diálogos fluidos, para enriquecer el juego y prolongarlo; es decir, se transforman en historias, que se entrelazan con la vida real y los imaginarios, esto permite que los niños y las niñas expresen sus sentires, siendo esto una aproximación al sistema escritural desde la oralidad y corporalidad.

Del mismo modo, el aula de clase debe provocar e invitar a los niños a la lectura y escritura, se puede trabajar por medio de rincones como lo hace la pedagogía de Reggio Emilia, donde se adecue un buzón donde niñas y niños puedan dejar cartas o peticiones a su maestra y sus compañeros, no es necesario que se evidencie en un primer momento una escritura convencional, pero sí, por medio de los grafismos ir potenciando el acercamiento a la escritura de manera significativa.

En los antecedentes mencionados con anterioridad, se pueden extraer actividades que acercan al niño a la lengua escrita de manera didáctica y pedagógica, primero, “tomando como referente el nombre propio se propone a los niños escribir más palabras. Mediante una ruleta, se jugará a descubrir palabras con las letras que aparecen en la misma” (Montilla & Torres, 2020, p 77), no cabe duda de que el nombre propio es de gran significado para los niños y las niñas, por ello utilizarlo como herramienta para la escritura resulta muy positivo.

Así mismo, “la propuesta denominada “Cosmonautas” nació a partir del reconocimiento de los intereses de los niños y las niñas de transición” (Castellanos & Quevedo, 2017, p.38), esta estrategia permite evidenciar de nuevo un juego simbólico, que tiene sentido pedagógico y nace de los intereses de los estudiantes, ellos adoptan un papel y plasman sus sentires con sus grafías. Sin embargo, todas las anteriores propuestas han tenido en cuenta la ambientación del lugar y los objetos que deben estar en ese espacio, para no instrumentalizar el juego; de esta manera “conviene, entonces, hacer un balance de los objetos de los que se dispone y revisar sus características como potenciadores de diferentes acciones lúdicas, analizar qué representan desde el punto de vista cultural y los valores que transmiten” (MEN, 2014, p.30); pues, de estos depende que el juego sea espontáneo y libre.

5.6.2 Literatura

“En algún lugar de un libro hay una frase esperándonos para darle sentido a la existencia”

Cervantes

Muchas cosas que el ser humano imagina, piensa y siente se trasladan a la escritura para inventar textos auténticos que perduran a lo largo del tiempo, dichos escritos permiten entrar en un mundo diferente y gracias a las diversas metáforas se pone en manifiesto el mundo ficticio con la vida real, es así cómo se posiciona “la literatura, como el arte que expresa la particularidad humana a través de las palabras” (MEN, 2014, p.13) Entre páginas, que cuentan historias, los niños y niñas van descifrando imágenes que van acompañadas de palabras, que forman textos, estos quedan en la mente de los niños, como experiencias gratificantes, construyendo conocimientos a través de la voz que presta el adulto, potenciando su creatividad e imaginación.

Desde los primeros años de vida, los niños leen, los gestos, las voces y su entorno, por tal razón, “el desafío principal que se afronta durante la primera infancia es tomar un lugar en el mundo de la cultura, es decir, reconocerse como constructor y portador de significado”(MEN, 2014,p.13) es así, como la literatura juega un papel importante en la educación infantil, porque le permite a los niños y niñas entrar en contacto con palabras y símbolos propios de su bagaje cultural y esto se hace viable, por medio de la amplia gama de libros que posibilitan la construcción de nuevos conocimientos en busca de resignificar el entorno y el sujeto mismo.

Es importante mencionar que “la literatura implica familiarizarse con la cultura oral y escrita” (MEN, 2014, p.24) dicho de otro modo, la literatura y la escritura son dos procesos que se encuentran interrelacionados, porque mientras que el niño lee algún contenido de su preferencia, empieza a identificar que no solo puede expresarse con sus dibujos, sino que crea una necesidad por descubrir “lo que dice” en que cada párrafo que le ofrece los diferentes textos, abriendo las puertas a la construcción de la lengua escrita.

En ese sentido “las experiencias literarias constituyen una gran reserva de conocimientos y emociones que, si bien facilitan el proceso de construcción de la lengua escrita, no se restringen a “preparar” para leer alfabéticamente, sino para operar con símbolos” (MEN, 2014, p. 25), por lo cual, es indispensable que en la educación inicial se propicien espacios donde haya variedad de libros, con diferente contenido y estructura, porque de esta manera los niños pueden ir diferenciando los tipos de texto y clasificando la información que cada uno de ellos les brinda.

Cabe resaltar que “leer, en la educación inicial, se entiende en el sentido amplio de desciframiento vital, de posibilidades interpretativas y de exploración de mundos simbólicos, lo cual no implica enseñar letras descontextualizadas, hacer planas o alfabetizar prematuramente”(MEN, 2014, p. 24) , lo anterior deja en evidencia que tanto el proceso de lectura como de escritura se debe realizar de manera integral y no fraccionada, pues los niños se encuentran en la capacidad de atribuirle sentido y significado a lo que leen y escriben.

5.6.2.1 ¿Cómo la literatura aporta a la lengua escrita?

La literatura contiene en sí misma una riqueza lingüística, pues se adscribe como un compilado de los imaginarios colectivos; que potencia la expresión por medio de las palabras e imágenes, esas a su vez cargadas de simbologías y emocionalidades, que permiten ahondar en

mundos imaginarios y reales; que permite a la infancia acercarse a la riqueza cultural escrita y de la memoria colectiva, por lo cual “es una fuente de nutrición a la que recurre el niño en busca de herramientas mentales y simbólicas para organizar el flujo de los acontecimientos, y situarse, revelarse y descifrarse, también en el” (Reyes, 2007, p.81); es decir, para conocer y comprender las dinámicas sociales y culturales propios de su contexto, y construir su propia identidad.

Por lo anterior, es relevante que la maestra o maestro realice lecturas de textos dentro del aula que contengan una riqueza simbólica y escritural; pero no, desde una lectura plana; sino que desde el uso de voz y gestualidad del adulto, le dé vida a cada personaje de la historia, permitiendo que el niño anticipe lo que va a suceder en la historia, escuchando sus interpretaciones y análisis; de esta manera, se realiza un acercamiento a la lengua escrita, y a los elementos que confluyen con ella; como lo menciona Reyes (2007):

Aunque parezca paradójico, es en la escucha atenta de la narración oral donde el niño se encuentra con las leyes de la escritura y donde va interiorizando una forma diferente de organizar los sucesos, con una coherencia y una cohesión mucho más intencionales que las que emplean para narrar los hechos cotidianos” (p.86)

Así, los niños van apropiándose de las características de la lengua escrita, y las van poniendo en práctica en su vida cotidiana, pues se irán viendo reflejados en sus diálogos cotidianos y en sus representaciones gráficas; puesto que la literatura les ofrece ampliar sus conocimientos y resignificarlos. Ahora bien, los niños y las niñas poseen una habilidad para reconocer los signos en los libros, especialmente en el libro-albúm, ya que éste, desde sus ilustraciones les permite a los niños inferir lo que está sucediendo en la historia, pues, “mucho antes de ser alfabetizados, los niños poseen una enorme capacidad, incluso mayor que los adultos, para descifrar códigos no verbales” (Reyes, 2007, p.78); aunque, no quiere decir que los niños no empiecen a reconocer las letras; por el contrario, empiezan a familiarizarse con ellas, y a entender el sentido mismo de la lengua escrita; y no sólo a la forma de la letra, sino al lenguaje escrito embellecido a través de la literatura.

5.6.3 El arte

“¿Qué sería la vida si no tuviéramos el valor de intentar cosas nuevas?

Van Gogh

Los niños y las niñas tienen pensamientos, emociones e historias que desean contar, sin embargo, en ocasiones el lenguaje oral no es suficiente para expresarlo, por eso, desde los lenguajes artísticos los niños pueden darle vida a los imaginarios, creencias y apropiaciones que han hecho sobre su mundo; de esta forma los niños y niñas experimentar formas de estar y relacionarse con el mundo y otros; en otras palabras:

A través del arte las ideas, emociones, inquietudes y las perspectivas de ver la vida se manifiestan por medio de trazos, ritmos, gestos y movimientos que son dotados de sentido...Propicia la representación de la experiencia a través de símbolos que pueden ser verbales, corporales, sonoros, plásticos o visuales, entre otros. (MEN,2014, p.13)

De esta manera los niños en sus creaciones queden impregnada sus propios signos y símbolos, estos son creados a partir del sentido estético que han construido desde sus experiencias personales y bagaje cultural; desde este momento el niño empieza a definir que es “bello o feo”, sin encerrarse solo desde su perspectiva, puesto que “el arte no solo incluye lo bonito, también lleva a apreciar diferentes formas de expresión y a comprender la amplia gama de sensaciones que estas posibilitan.” (MEN, 2014, p.14); lo anterior, es esa sensibilidad que tiene la capacidad de comprender otras miradas de ser y estar en el mundo, lo relevante es que el arte ser placentero y de esta manera ser un acto liberador que le permita a la infancia a expresarse sin inhibiciones.

5.6.3.1 Expresión dramática

Por otro lado, trabajar desde el cuerpo y la voz son elementos relevantes en la etapa inicial de esta manera “si se hace una función de títeres para dramatizar un cuento, entonces se lee el cuento, se escribe un guión o un plan, y varios miembros del grupo participan como actores, tramoyistas o público” (Goodman, 1995, p 11), de esta manera, los niños a través de los lenguajes artísticos se acercarán al lenguaje escrito, porque los lenguajes se entrelazan y se

complementan para propiciar experiencias que desde los cinco sentidos, los niños y las niñas puedan desarrollar la sensibilidad; por eso, desde el juego dramático los niños tienen la posibilidad de simbolizar los objetos, animales, personas, etc., desde su propio cuerpo o interactuando con otros; debido a que se pone en tensión las formas de representar, por ejemplo, puede ser que un niño represente una mariposa desde todo su cuerpo, como otro desde sólo sus manos, “de esta manera, la expresión dramática propone dos caminos diferentes: el primero, que conduce a una experiencia personal, y el segundo, que invita a la participación y al diálogo colectivo” (MEN, 2014, p.16). Por lo anterior, que los niños y niñas tengan espacio- tiempo de disfrutar “de experiencias teatrales, títeres, sombras chinescas y circo, entre otras. Esto involucra la expresión corporal, musical, visual y plástica.” (MEN, 2014, p.17); pues esto, incentiva la creación, la forma de ser y estar en el mundo, y lo más relevante de ponerse en el lugar del otro.

5.6.3.2 Expresión musical

Los sonidos, las melodías junto con la voz, son elementos que están presentes antes del nacimiento, ya que los y las bebés desde el cuarto mes de gestación escucha los sonidos de su exterior, empezando desde la voz de la madre, al nacer e incluso antes empieza a entrar en ese mundo sonoro a través del canto de los arrullos, de los juegos de palabras y de la voz musicalizada de los adultos, de esta forma descubre que la música expresa sentimientos, “pues la música es un salvavidas emocional que resguarda y provee la libertad de expresión.” (MEN, 2014, p. 24); esas notas melodiosas acercan a los niños y a las niñas a experiencias estéticas desde la armonía y el ritmo de las canciones, que poseen un lenguaje poético.

Por otro lado, las expresiones musicales hacen parte de la historia y de la cultura pues “la música se abastece del legado cultural y social de una comunidad, al igual que se alimenta de cada núcleo familiar. También se complementa y enriquece de los otros lenguajes artísticos.” (MEN, 2014, p.24); como el lenguaje escrito, que le ofrece la posibilidad de inventar, retroalimentar y pulir las propias canciones. Por otro lado, nuestro cuerpo es productor de sonido especialmente nuestra voz, sin embargo, pueden encontrar sonido desde otros objetos e indagar las posibilidades que les ofrece, es relevante que los niños y las niñas tengan la posibilidad de explorar las características de la música (ritmo, tiempo, melodía, etc), desde su cuerpo, la voz, pares, adultos, instrumentos, objetos y entorno.

5.6.3.3 Expresión visual y plástica

Este lenguaje artístico tiene una relación con el sentido visual, pues a partir de los niños observan en su cotidianidad sienten el deseo de representarlo, por tal razón:

Cuando se habla de las artes visuales también se hace mención de las plásticas. Entre estas expresiones se reconocen el dibujo, la pintura, el grabado y la escultura, y otras más contemporáneas como la fotografía, el video y los medios digitales. (MEN, 2014, p.38)

De modo que, por medio del arte los niños están en contacto con diversos materiales y escenarios que pueden manipular y recrear según sus intereses y necesidades, de esta forma, “para muchos niños, el dibujo y la escritura están estrechamente unidos, y son medios equivalentes y complementarios para expresarse” (McLane y McNamee, 1999, p.41) puesto que en edades tempranas, los niños utilizan sus dibujos para manifestar lo que piensan y sienten, de este modo el dibujo se convierte en un medio primordial para el acercamiento a la escritura, pues, en el proceso gráfico niñas y niños comienzan a combinar dibujos con algunas letras que les son familiares y se desarrolla una transformación que cobra sentido con los diferentes significados que los niños le da a estos, y que de manera paulatina les ayuda a tener una percepción más clara de lo que les posibilita la escritura.

Por otra parte, “muchas de las vivencias cotidianas están asociadas a los elementos del lenguaje visual y plástico, entre los que se destacan el punto, la línea, la forma, el color, el tamaño, el volumen, la textura y el espacio” (MEN, 2014, p. 41); es a partir de la cotidianidad que los niños van interiorizando las características que posee cada objeto, espacio, persona o suceso, pero no como una copia del mismo, por el contrario, le realiza una transformación.

5.6.3.4 ¿Cómo el arte aporta a la lengua escrita?

A partir lo anterior, la expresión artística juega un papel valioso, como recurso pedagógico, pues:

El arte presente en educación inicial no se centra en formar niñas y niños artistas, sino niñas y niños que actúen en el mundo como ciudadanos, partícipes activos, que entren en

diálogo con el legado cultural de sus comunidades de referencia, para leerlo, recrearlo y apropiarlo en el marco del desarrollo de su propia identidad, y en pro de la propia satisfacción de su deseo e impulso creativo (IDARTES, 2017, p. 83)

En ese proceso de identidad, el maestro puede utilizar el nombre como herramienta fundamental para el acercamiento a la lengua escrita, pues este es de gran significado para los niños y niñas, en tal sentido el aula de clase, “se convierte en la nave que posibilita el viaje hacia el mundo de las letras” (Rojas, 2006, p. 41), considerando que existen nombres largos, cortos, que tienen las mismas o diferentes letras, se abre una puerta por medio de la imaginación y creatividad para implementar el arte y realizar un acercamiento a la escritura de manera significativa.

La expresión artística permite mediante sus diversos lenguajes, propiciar espacios de producción y expresión, por ejemplo, la creación “EL MASCOTARIO”. Este era un libro viajero que contaría las experiencias que cada uno de los niños y niñas de kínder tenían o tuvieron con sus mascotas” (Castellanos & Quevedo, 2017, p.27), se sigue apostando a una enseñanza vivencial y no homogénea, que tiene en cuenta situaciones reales que involucran directamente a la infancia, además la creación de libros les permite a los niños tener contacto con diversos materiales que exploran y potencian su desarrollo sensitivo. Como lo menciona el MEN (2014):

Acompañar a las niñas y a los niños a descubrir el mundo y a explorar los diversos lenguajes artísticos y sus posibilidades constituye entonces una oportunidad para despertar su sensibilidad, descubrir sus gustos y crear criterios estéticos para transmitir su propia visión del mundo. (p.14)

De esta forma, el arte al despertar la sensibilidad hace que el niño y la niña desee crear cosas nuevas, entre esas pueden ser libros, dibujos, historias, canciones, poemas, etc.; además, el es poder escribir se necesita de imaginación e ingenio; que sólo puede hallar cuando tiene experiencias desde diferentes lenguajes artísticos que le permiten desarrollar su mente y su espíritu para poder escribir sobre esos otros mundos posibles, Por otra parte, desde el arte también se puede trabajar la parte motriz, que es un elemento al momento de escribir, estas dificultades que los niños y niñas presentan a la hora de tomar un lápiz o seguir una línea,

pueden trabajarse desde las expresión plástica y corporal, para que los niños tomen conciencia de sus movimientos y los moderen.

5.6.4 Exploración del medio

“Las acciones que los niños realizan con los objetos de su entorno les van permitiendo adquirir información de todo aquello que "tocan, "huelen ``,"miran ``, estableciendo relaciones y comprobando lo que son capaces de realizar”

Salguero

Los materiales, objetos, naturaleza, etc., que se encuentran en el entorno, ofrecen a la infancia la posibilidad de acercarse al conocimiento a través de la exploración de los mismos; ya que, la exploración del medio le permite a los niños y niñas “comprender su papel como individuos con capacidad de aportar a su mejoramiento o transformación” (MEN, 2014, p, 14) dicho en otras palabras, los niños sienten gran interés por conocer su mundo, constantemente quieren estar en interacción con el mismo, preguntando y llevando a la práctica dinámicas que les genera placer cuando descubren y adquieren nuevos conocimientos de manera autónoma, porque saben que son capaces de descubrir y hallar respuesta a sus más particulares interrogantes.

Es por ello por lo que, “el ambiente juega un papel decisivo, pues en él existen múltiples posibilidades de exploración para las niñas y los niños” (MEN, 2019, p.88), es decir, que se convierte en una fuente de placer que genera experiencias agradables, que a su vez aumentan su deseo por descubrir la razón de las cosas o situaciones que están presentes en su cotidianidad. Lo anterior, es gracias a la curiosidad que poseen los niños, pues, esta los impulsa a ser exploradores de su entorno, como lo menciona MEN:

La curiosidad es tal vez una de las mayores características de los niños y las niñas, a través de la cual indagan, cuestionan, conocen y dan sentido a su mundo. Dicha curiosidad los lleva a mantener una actitud de búsqueda permanente que puede evidenciarse desde los primeros días de vida y, de manera progresiva, a medida que el niño y la niña crecen (2019, p.89).

La curiosidad entonces, es un elemento clave para que se dé la exploración del medio, debido a que “las niñas y los niños nacen con la capacidad de darle sentido al mundo, por lo cual se requiere que en todos los entornos en los que transcurre su vida, se impulse y se avive su curiosidad” (MEN, 2014, p.14), pues sin ella los niños y niñas no indagarían, ni se preguntarían sobre cada cosa que pasa en su entorno, por ende; juega un papel fundamental el rol del maestro y maestra, este debe propiciar y generar espacios enriquecidos, que provoquen e inviten a los niños y niñas observar, manipular, experimentar y expresar, pues desde las acciones que realizan con los distintos espacios puedan producir, anticiparse y construir conocimiento.

Es así; como en la interacción con el medio “las niñas y los niños se van acercando a las construcciones sociales, al tiempo que se apropian de su cultura desde la vivencia cotidiana , lo que conlleva a una serie de preguntas y experiencias que se enmarcan en las formas de ser y estar en el mundo” (MEN, 2014,p.15), de esta manera, se resalta el papel importante que tiene la exploración del medio en la infancia y cómo explorar se complementa con las anteriores actividades rectoras y permite el acercamiento a lengua escrita, puesto que por estar inmersa en el contexto familiar, cultural y social le permite a los niños de forma directa y vivencial descubrir que la escritura es un proceso importante por explorar. Esto se debe a que, en las calles, en los buses, la televisión, juegos, internet los niños visualizan diferentes símbolos y grafías y por supuesto que también se preguntan y sienten curiosidad de los mismos.

5.6.4.1 ¿Cómo la exploración del medio aporta a la lengua escrita?

Además, este proceso de adquisición de la lengua escrita por parte de los niños también es fortalecida por los argumentos que exponen, frente a las deducciones o hallazgos que realizan en sus exploraciones u observaciones, debido a que:

En la experimentación el lenguaje toma un lugar fundamental, pues es a partir de este que los niños y las niñas dan razón de lo que sucede, explican cómo hacen las cosas y construyen argumentos iniciales sobre los sucesos, además de indagar todo el tiempo sobre el porqué de las cosas, tratando de construir mejores significados de lo que viven y experimentan (MEN, 2019, p.91)

Así, los niños y niñas a través de la exploración se esfuerzan por comprender la lógica en las que están constituidas las cosas, objetos, o en nuestro caso la lengua escrita, no se limitan sólo a observarlas y a reconocerlas, sino que profundizan para conocer la esencia de lo que investigan, y convertirse en una parte de lo que exploran, pues en el entorno los niños pueden buscar diferentes objetos que se asemeje a las formas de las letras, o a través de los objetos hacer las formas o su garabateo; lo que permite ir estableciendo relaciones reales con lo que ofrece el entorno; así el mundo inmediato del niño le permite desde lo visual ir reconociendo a través de empaques, volantes, carteles, anuncios de los negocios, libros que encuentra en su casa, etc., explorar la lengua escrita e interrogarse sobre ella. Por lo anterior, la exploración es un factor importante para el acercamiento a la escritura, ya que es a través de los sentidos que los niños y niñas entran en las prácticas socioculturales de su sociedad, y una de esas prácticas es la lengua escrita.

6 Marco Metodológico

6.1 Modalidad

El trabajo corresponde a un proyecto pedagógico que parte de la revisión de una realidad educativa, respecto a la enseñanza de la escritura, para proponer alternativas metodológicas, que se adapten a las necesidades e intereses de los niños y las niñas de 3 a 4 años, para que tengan experiencias agradables en la apropiación de la escritura, así como se afirma en el documento de la licenciatura en educación infantil, el “proyecto pedagógico surge de la intencionalidad explícita de afectar situaciones problemáticas en donde se desarrolla la práctica educativa” (Rincón, 1994, p.2), de esta forma, desde los cuestionamientos sobre las dinámicas institucionales, se diseña una propuesta pedagógica que sea novedosa; que a partir de la acción - reflexión y el diálogo con lo teórico se construya saberes y nuevas formas para dar solución a la problemática, desde las vivencias que se tejen dentro de la práctica pedagógica. En el caso del acercamiento de la lengua escrita en la etapa inicial, trabajar por medio de una propuesta didáctica, permite diseñar estrategias pedagógicas, en donde se tiene presente los conocimientos previos de los niños y las niñas, llevando una secuencia que no es rígida, sino que está sujeta a cambios dependiendo del proceso que tenga cada niño, pues no es indispensable un resultado final, sino procurar que los estudiantes entren en contacto con la escritura de manera que puedan reconocer su sentido, por medio de experiencias didácticas que se dotan de sentido pedagógico, permitiendo un aprendizaje colaborativo, vivencial y significativo.

Se entiende el proyecto pedagógico como un constructo teórico práctico que articula principalmente dos ámbitos: uno, el análisis crítico y la reflexión sobre la práctica pedagógica y, dos, las acciones que este proceso de reflexión y análisis suscita, con el propósito de afectar dicha práctica.

En tal sentido, la observación y el seguimiento que realiza el maestro en el proceso de los niños en torno a la relación que tienen con la lengua escrita; le permite realizar un diagnóstico para diseñar la propuesta, de tal modo esta “debe elaborarse a partir de lo ya existente, lo que se

viene haciendo, para plantearse lo que se quiere hacer. Debe ser realista y evitar, tanto planteamientos excesivamente formalistas y rígidos como excesivamente idealistas o irrealizables (2009. p, 31); es decir que, se debe tener presente el contexto y las necesidades de los niños y las niñas, permitiendo una interacción flexible, tanto con los materiales que se disponen y la relación entre pares.

Teniendo presente lo anterior, los temas deben tener un sentido transversal desde cada área del conocimiento, pues es importante realizar un proceso donde el saber no sea limitado a una sola área sino que se complementan y fortalecen, unos conocimientos con otros; en este sentido, la propuesta que se presenta se desarrollará desde las actividades rectoras que “constituyen la base para la construcción de significados que establecen las niñas y los niños con el mundo que los rodea, en el marco de las prácticas sociales con sus pares, con las maestras, los maestros y sus familias” (MEN, 2019,p.73).

En ese sentido, para realizar un aporte a la escritura significativa, se diseñan siete talleres que se sustentan y se apoyan en la teoría, estos son implementados en el aula y por medio de la observación, se realiza un análisis de los saberes, acciones y relaciones que los niños establecen en los momentos; ya que estos talleres se dividen en varias fases, que permite llevar una secuencia de la actividades a realizar y de esta manera reflexionar sobre el proceso, la experiencia, y los sentires de los niños y niñas en cuanto al acercamiento de la lengua escrita. Así, se ponen de manifiesto los aportes pedagógicos los análisis de cada taller, quedando como insumo para que los maestros y maestras de educación inicial, interesados en trabajar la escritura de forma significativa; puedan conocer la propuesta y si lo desean apropiarse para aplicarlos, teniendo en cuenta las características de sus contextos.

Para el diseño de este proyecto, en primer lugar, se tiene en consideración algunas de las actividades y herramientas utilizadas por las maestras titulares para enseñar la lengua escrita, como, por ejemplo, las guías, libro de grafomotricidad y las planas, metodologías que se evidenciaron a lo largo del proceso virtual y presencial, estos ejercicios se utilizan como insumo para realizar un diagnóstico en cuanto a la efectividad o carencia de dichas herramientas. Se tienen en consideración algunas de las producciones gráficas que desarrollaron los niños y las niñas de jardín 1 y 3 de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori en el período 2021-1, 2021-2 y 2022-1.

Mencionando lo anterior, el proyecto pedagógico permite el diseño de experiencias susceptibles de aplicar en niños y niñas entre los 3 y 4 años que se encuentren en el proceso de la adquisición de la lengua escrita, utilizando como apoyo las actividades rectoras: el juego, el arte, la literatura, y la exploración del medio, que son herramientas que acercan a los niños de manera natural y pedagógica a nuevos conocimientos que no se desligan de su realidad, y que en su proceso pueden disfrutar el sentido de la escritura y ser productores de textos. Cabe aclarar que los talleres se diseñan bajo una ruta metodológica que está sujeta a cambios, teniendo presente los diferentes contextos educativos y los procesos propios de los niños y las niñas, los maestros y maestras pueden modificar según las necesidades de la población y el contexto donde se trabaje.

6.2 Enfoque

El presente trabajo de grado se instaura en un enfoque cualitativo, puesto que el investigador pretende observar y analizar la realidad educativa y las interacciones en el aula de clase con los niños y niñas en relación al acercamiento y proceso de la lengua escrita; para dar más valor a los conocimientos previos, al proceso e interacción que realizan los niños para la adquisición de la escritura, en contraposición a las metodologías tradicionales que no ofrecen una experiencia enriquecida del lenguaje para la enseñanza y aprendizaje de las misma. Por otra parte, el investigador en este caso el maestro, hace uso de la observación como técnica de recolección de información, que después será analizada e interpretada de manera objetiva teniendo en cuenta la experiencia y el proceso que lleva cada estudiante.

Es así, como por medio de este enfoque, el presente trabajo se encamina a diseñar una propuesta didáctica que le permita a los niños y niñas en la etapa inicial, tener un acercamiento de manera significativa a la lengua escrita; que no se basa en solo aspectos como (motricidad fina, gruesa, gramática, ortografía), y mucho menos en resultados, que se estandarizan por medio de calificaciones, por el contrario; se quiere valorar la experiencia, el proceso y los conocimientos que van construyendo de forma paulatina y como el niño goza desde su relación con la lengua escrita y otros (pares y adultos). Por lo cual, el acercamiento a la escritura, se posiciona en un lugar importante en el enfoque cualitativo, ya que permite al maestro investigador, hacer uso de ella en su diario vivir para documentar los equilibrios, tensiones y contradicciones de la práctica docente y la implementación de diferentes metodologías, de manera que lo que se consigna, es un insumo que permite reflexionar sobre las capacidades de

los niños y niñas para evitar que pasen desapercibidas, por lo cual la indagación desde la propia experiencia docente, abre puertas a la oportunidad para transformarse a si mismo de acuerdo a las experiencias de la realidad.

6.3 Tipo de investigación

El trabajo se adscribe a la investigación acción educativa, que tiene como propósito que el maestro desde la reflexión de su práctica, construya un saber hacer pedagógico que lo lleve a generar transformaciones en su quehacer cotidiano en el aula; para tal fin, el maestro o maestra debe llevar un registro de las observaciones y experiencias, que desde la subjetividad y objetividad va realizando de los procesos de enseñanza y aprendizaje, las relaciones que se tejen, los aciertos y desaciertos, las tensiones, entre otros elementos administrativos o pedagógicos que influyen en su práctica. Dicha reflexión, de manera paralela entra en diálogo con la teoría, ya que esta, brinda unas pautas para validar sus aportes dentro de la práctica individual; por otro lado, se da una deconstrucción “en busca de un saber hacer más acorde con la realidad de las escuelas y colegios, y con las expectativas y problemáticas que los estudiantes experimentan” (Restrepo, 2004 p. 51); de esta manera, se propicie una reconstrucción de un nuevo saber pedagógico desde el acto creativo del maestro.

De acuerdo con lo expresado, el proyecto pedagógico busca entender y reflexionar sobre la perspectiva y concepción que tienen los niños y las niñas en la etapa inicial en torno a la lengua escrita, además de comprender cómo dichas perspectivas dependen en gran medida con las dinámicas de la institución, en este caso la Escuela María Montessori, que funciona bajo un modelo de corte tradicional, se incentiva el castigo y el premio, por medio de las calificaciones, a través de procesos memorísticos y repetitivos, que coartan en gran medida el sentido autónomo que tienen los estudiantes, puesto que están a la espera siempre de una instrucción por parte del maestro. Estas dinámicas generan bastante tensión, puesto que los niños y las niñas sienten temor a equivocarse y hasta cierto punto la escuela los obliga a que deben avergonzarse del error. En ese sentido, no se tienen presente los diferentes ritmos de aprendizaje y las diversas circunstancias que intervienen en el proceso de la enseñanza, desde la reflexión y tensión de estas dinámicas; “el docente tiene que introducir adaptaciones, transformaciones que su práctica le demandan, para extraer así un saber pedagógico apropiado, esto es, un saber hacer efectivo,

una práctica exitosa, que sistematizada, comentada y fundamentada pueda enriquecer la misma teoría” (Restrepo, p. 48).

En ese sentido, “el tipo de investigación que pretende sistematizar este proceso individual en el docente, que investiga a la vez que enseña, es la investigación- acción educativa” (Restrepo, 2004 p. 47), puesto que la reflexión de la misma práctica permite la contextualización del entorno educativo para implementar acciones y estrategias innovadoras que respondan a las problemáticas y necesidades identificadas desde la observación para generar un cambio social, de manera que el docente se permea y se deja afectar por lo que sucede a su alrededor , lo que a su vez le posibilita el acceso a la construcción de nuevo conocimiento.

De manera que, el saber hacer “se construye desde el trabajo pedagógico cotidiano que los docentes tejen permanentemente para enfrentar y transformar su práctica de cada día, de manera que responda en forma adecuada a las condiciones del medio, a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y a la agenda sociocultural de estos últimos” (Restrepo, 2004 p. 47)

Por lo tanto, este enfoque sitúa al maestro en un escenario para transformar su conocimiento por medio de la sistematización de su propia experiencia. A su vez; posibilita la mirada del “niño” como sujeto productor, que desde su desarrollo y competencias reorganiza y transforma el conocimiento con las nuevas experiencias que le ofrece el maestro y su entorno. En ese aspecto, aunque la apropiación de la lengua escrita es un proceso cognitivo, también interviene un proceso social y cultural, por lo cual, es importante que se genere un ambiente colaborativo, que provoque en los niños asumir retos y resolverlos con otros, para que de manera cognitiva, psicológica y emocional puedan complejizar los aspectos de la lengua escrita y los apliquen en su cotidianidad.

6.4 Población

6.4.1 Niños de tres a cuatro años

Los niños y las niñas van construyendo y organizando sus conocimientos previos con la nueva información que le ofrece el entorno, a medida que avanzan en su desarrollo, entendido

este como “un proceso de reorganizaciones, avances y retrocesos” (MEN, 2009, p.20), puesto que influyen factores determinantes como el contexto, la cultura, la familia y la escuela para que los niños se desenvuelven de manera óptima en sus procesos sociales, físicos, emocionales y cognitivos. En el rango de edad de 3 y 4 años en particular, los niños van adquiriendo autonomía en sus decisiones, deseos y pensamientos, esto les brinda una gama de posibilidades para adquirir y potenciar sus competencias cognitivas, físicas, emocionales y lingüísticas; también, en este rango de edad en particular, los niños y niñas están en relación con la lengua escrita, desde la lectura de cuentos, los relatos orales, los libros, la música, la etiquetas de su contexto, etc.; en pocas palabras, ellos y ellas se encuentran sumergidos en la lengua escrita desde el nacimiento y no les es indiferente, sino que desean conocer de ella; por eso, es relevante guiar este proceso del acercamiento de la escritura, aprovechando sus intereses y reavivando ese placer por escribir.

En la adquisición y la apropiación del lenguaje, los niños van descubriendo los diferentes usos que le pueden dar a este, puesto que “desde muy temprano los niños saben cuáles son los objetos donde se leen las palabras y diferencian entre los garabatos y los dibujos para representar las palabras, entre otros conocimientos”(MEN, 2009, p.78), a su vez la propia cultura les ofrece un mundo letrado, avisos, marcas, números, etc. y estos los van reconociendo mucho antes de entrar a la escuela, lo que deja en evidencia que en estas edades los niños y niñas ya tienen unos conocimientos previos de la lengua escrita y esto se convierte en una buena oportunidad para realizar un acercamiento relevante de la misma.

Es importante mencionar que entre los 3 y 4 años, los niños y niñas “utilizan grafías que carecen de significados convencionales, por ejemplo dibujos, garabatos, bolas o rayas”(MEN, 2009, p. 79), sin embargo, aunque para el adulto las grafías no presenten un sentido convencional, el niño si le atribuye una connotación cargada de significados, puesto que a partir de sus dibujos, los niños van reconociendo las funciones comunicativas de la lengua escrita y el sentido que tiene dentro de sus vidas. Por esta razón, como se menciona MEN (2009):

Los niños igualmente tratan de escribir sobre distintas superficies: una pared, un papel o una mesa. Garabatear y sobre todo ‘dejar el rastro’ es una actividad fascinante, que les permite descubrir que son conscientes de que hay un sistema para consignar un mensaje, que otro lo lea y que permanezca en el tiempo. (p.79.)

A medida que los niños y niñas van descubriendo e identificando las características de la lengua escrita, toman un papel activo que les permite reflexionar sobre el sentido de la escritura, por tal razón en el aula de clase escuchamos a niños que dicen “No sé escribir”, porque saben que el sistema de notación es convencional, que tiene unas reglas que exigen una organización y unas formas que él no conoce pero desea conocer”(MEN, 2009, p. 81), de modo que se plantea preguntas sobre cómo escribir y la manera en que puede aprenderlo.

Se ha mencionado antes, que la propuesta didáctica se diseña por medio de un diagnóstico en estas edades, cabe aclarar que por la permanencia en la virtualidad, las condiciones y las posibilidades de observación se dificultan en gran medida, sin embargo; se toman como muestras algunas de las guías que utilizan las maestras en los grados de prejardín para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, así mismo desde los diarios de campo donde se consigan las peculiaridades de lo que se logra observar, finalmente se toman en cuenta las producciones gráficas de los niños y niñas, que se encuentran en el rango de edad de 3 y 4 años.

6.5 Muestra

Los niños y niñas de Jardín 1 están conformados por 11 niñas y 13 niños; sus edades oscilan entre los 4 y 5 años, en su mayoría tienen fluidez verbal, expresan lo que sienten y piensan, es un grupo que se destaca por su sentido de pertenencia y autonomía para la toma de algunas decisiones, además de que les gusta explorar estando a la expectativa de las experiencias a realizar. A su vez, son niños colaborativos, se ayudan entre sí cuando se encuentran en alguna dificultad.

Se analiza que bajo la metodología que se utiliza en la institución, los estudiantes siempre esperan una calificación a sus actividades, como muestra de aprobación "lo hice bien" o "no siguió instrucciones", en algunas ocasiones preguntan cómo deben realizar alguna actividad expresando temor a equivocarse o no seguir a la letra lo que dice la maestra titular, otros por su lado en su autonomía deciden no seguir la instrucción y realizar las experiencias bajo sus propios intereses y gustos.

Como casos en particular, se tiene a Tomás quien presenta autismo, es un niño que está bastante apegado a sus padres, su papá hace acompañamiento por un tiempo para que él realice

las actividades. Su lenguaje no es avanzado, no habla con facilidad, se hace entender por señas o gestos. Su nivel de atención es mínimo, por lo cual es bastante complejo que realice las actividades, además de que la mayoría no son de su interés por su misma condición, se le dificultan todos los trabajos con motricidad, no disfruta de las texturas, en el tiempo que permanece en el salón, le gusta estar lejos de sus compañeros, y le incomoda mucho el ruido. A Tomás le encanta la música y los colores, por lo cual es importante trabajar desde allí para integrarlo al grupo, le da gusto y felicidad que sus compañeros lo saluden de manera efusiva "Hola Tomas" y de despidan "Chao Tomas".

Por otro lado, Juan Diego es un estudiante bastante activo, se hace entender con algunas palabras, pero no con mucha claridad, aunque realiza de manera receptiva sus actividades, no mantiene en su puesto, si no que se desplaza constantemente a otro lugar del salón. Se podría pensar que es un niño muy consentido, por lo cual no le gusta que le den órdenes y se enoja con bastante facilidad.

Por su parte Gael y Ariadna Domínguez, son niños muy callados y pasivos, es muy raro ver una sonrisa en sus rostros, y no interactúan tan fácilmente con sus demás compañeros, parece que en su interior sufren alguna situación que viene directamente del entorno familiar.

Finalmente, Yeiden es un estudiante con carácter de líder, toma iniciativas y no le gusta que lo manden, su lenguaje es desarrollado, sin embargo, se enoja con bastante facilidad, su carácter es muy fuerte, tiene poca paciencia para realizar ejercicios de motricidad, por lo cual siente bastante frustración y llora cuando no puede realizar las actividades propuestas por la docente titular.

Por otro lado jardín 3 lo conforman 12 niñas y 12 niños; ellos y ellas tienen cuatro años, sin embargo algunos de ellos cumplirán los cinco años en los próximos meses; son curiosos por el mundo que los rodea, los objetos y las personas, por lo que hacen preguntas constantes; además son alegres, activos, receptivos, creativos y desean estar jugando a cada instante; a veces se les dificulta un poco comprender al otro, sin embargo, establecen relaciones respetuosas con sus compañeros, especialmente a los que consideran sus amigos o amigas a los que le demuestran su afecto; cada uno de ellos y ellas tienen su personalidad, su temperamento, sus miedos, sus logros, pérdidas, habilidades y limitaciones.

6.6 Estrategia “talleres”

A lo largo de la investigación, se ha identificado que los protagonistas en el aprendizaje deben ser los niños y las niñas, y cada herramienta que implemente el docente para potenciar los aprendizajes, se basa desde la percepción de niño como sujeto cognoscente, de este modo se hace uso de los talleres como estrategia pedagógica, puesto que estos son “espacios de crecimiento que garantizan a las niñas y los niños la posibilidad de hacer cosas y, al mismo tiempo, incitan a la reflexión sobre qué están haciendo”(Quinto, 2005, p.17).

Vinculado a lo anterior, es importante reflexionar desde qué perspectiva se visualiza el concepto de taller, puesto que el término tiende a tener un carácter polisémico y si se toma como algo netamente instrumental carece de todo sentido pedagógico. Sin embargo; desde la problemática y la construcción de una propuesta pedagógica que brinda experiencias donde los niños son sujetos activos, el taller didáctico en la educación infantil se configura como una especie de mundo artificial que parece ajeno al mundo de la realidad. No por ello deja de lado la realidad, es más la figura y representa” (Quinto, 2005, p. 31), es decir que, aunque el taller se adapta a las peculiaridades del mundo infantil no se desliga de la realidad, por el contrario, busca comprenderla y resignificarla.

De esta manera, la concepción y características del taller se empalman de manera simbólica al campo pedagógico; porque en un taller donde se elaboran muebles o artesanías; se requieren conocimientos, técnicas, dedicación e ingeniosidad, así mismo en un taller didáctico; por eso “el taller es una de las estructuras didácticas más productivas para ser cultura, por cuanto es un espacio pedagógico más apropiado para activar y desarrollar la investigación- acción ” (Franco Fraboni como se citó en Quinto, 2005, p.38), en pocas palabras, un taller pedagógico puede brindar las posibilidades de que el niño interactúe con sus deseos, pensamientos y creatividad a través de su cuerpo y los materiales que se disponen, sin tener una estructura predeterminada, sino que lo impulsa a crear; en nuestro caso un escrito que se irá transformando a medida que el autor va imprimiendo en él su propia identidad e innovación.

Por lo cual, en el acercamiento a la escritura en la etapa inicial, se hace pertinente implementar la estrategia pedagógica “desde Tegoraon escribimos con sentido”; dado a que “en

el taller es posible curiosear, probar y volver a probar, concentrarse, explorar, buscar soluciones, actuar con calma, sin la obsesión de obtener un resultado a toda costa” (Quinto, 2005, p. 17). Así mismo, en el acercamiento de la lengua escrita a través de los talleres permite que los niños tengan un contacto con los signos y símbolos la escritura, en forma experiencial y de juego; pues se quiere que los niños y las niñas gocen de su proceso de escritura y tengan la oportunidad de pensar y reflexionar en el sentido con que lo realizan, valorando sus ritmos desde experiencias gratificantes y sin que su proceso se convierta en una actividad tediosa y sin sentido, donde se valora más el resultado que el proceso.

Es necesario resaltar que “los talleres están dirigidos al desarrollo y la potenciación de tres aspectos de la dimensión del niño: la autonomía, la identidad y las competencias” (Quinto, 2005, p.19); los cuales son necesarios para el acercamiento a lengua escrita, debido a que los niños y niñas tienen que tomar decisiones, como, por ejemplo: ¿Que estructura? ¿Qué mensaje será el más apropiado? ¿Cuáles materiales? entre otras preguntas que suscita el proceso de escritura; lo anterior, permite que el niño se vaya reconociendo como un sujeto individual, pero inmerso en una sociedad, debido a la importancia que adquiere la escritura dentro de su contexto, por lo que va reconociendo la relevancia que tiene el poder escribir y los efectos que provoca.

6.6.1 Fases de trabajo

6.6.1.1 Revisión de antecedentes

Se hizo la revisión de ocho trabajos de grado y cuatro artículos, los cuales permiten visualizar el trabajo que se ha llevado a cabo en el campo de la escritura. Con las diferentes investigaciones se pudo corroborar que, en su mayoría, el trabajo de escritura se realiza con niños de seis años para arriba. Al parecer se ha tenido la concepción que, en el grupo etario de tres y cuatro años, incurrir en el proceso escritural puede ser prematuro o apresurado. Sin embargo; los antecedentes dan muestra de un diseño de estrategias como lo son los talleres, que de manera pedagógica y didáctica se han implementado para solucionar problemáticas frente a este campo de estudio.

6.6.1.2 Construcción marco teórico

Es pertinente construir un marco teórico que sustenta y da objetividad a la propuesta pedagógica en torno a la lengua escrita; debido a que son las bases teóricas las que brindan la credibilidad e intencionalidad del diseño e implementación de la estrategia pedagógica; por lo cual fue necesario hacer una indagación general sobre los conceptos de lectura y la escritura, posteriormente de manera más específica en la educación infantil, donde se tiene un panorama los niveles, enfoques y los posible métodos de enseñanza y aprendizaje que se pueden implementar de manera significativa en el acercamiento a la lengua escrita. Por lo anterior, nos basamos en autores como Ferreiro y Teberosky (1979) las cuales relacionan la apropiación de lengua escrita con las construcciones cognitivas y psicológicas que realizan los niños; Reyes (2007) que resalta la importancia de la oralidad y la literatura para que se pueda llegar a la escritura; y Jolibert (2002) que da evidencia de que los niños son productores de textos, por último, retomamos los documentos de las actividades rectoras (arte, juego, literatura y exploración del medio en la educación infantil) del Ministerio de Educación Nacional; las cuales nos argumentan la importancia de cada una de ellas, para la educación integral de la primera infancia y sentido pedagógico dentro del aula, pues, a través de ellas los niños y niñas observan, conocen, cuestionan, e indagan su mundo. Por lo cual se desarrollaron dos títulos: Aproximación al concepto de lectura y escritura, la enseñanza y aprendizaje de esta, donde se desprendieron subtítulos como: la lectura en educación infantil, la escritura en educación infantil, tipologías textuales, métodos, enfoques, estrategias para la iniciación a la escritura significativa y vínculo de las actividades rectoras con el acercamiento a la escritura significativa.

6.6.1.3 Observación y diagnóstico

Teniendo presente que el desarrollo de la escritura conlleva un proceso vivencial, se realiza una observación y diagnóstico respecto a la práctica frente a la enseñanza y al aprendizaje de la escritura en los niños y niñas de jardín 1 y 3 de la Escuela Normal Distrital María Montessori respecto a la lengua escrita. Para este ejercicio, se tienen en cuenta algunas estrategias implementadas por las maestras titulares para la enseñanza de la escritura, donde se evidencian ejercicios repetitivos tales como: las diferentes guías que en su mayoría son con

planas o seguir la instrucción del libro, así mismo las tareas que dejan para que realicen en la casa.

Lo que se observa en el aula de clase con relación a la experiencia y enseñanza de la escritura, se registra por medio de un relato descriptivo donde se plantean unas categorías y su posterior reflexión haciendo un contraste entre los pro y contra de la metodología, con el fin de implementar nuevas estrategias para que los niños tengan un acercamiento a la escritura de manera significativa. Se confrontan los ejercicios de memorización y repetición con los que se implementan en la propuesta para ver cuáles son los resultados.

Tabla 1*Relato Descriptivo de la Experiencia*

Categorías	Descripción y Reflexión
Enseñanza desde la virtualidad	Durante el año 2021 los acercamientos que tuvimos con los niños se llevaron a cabo de manera virtual debido a la emergencia sanitaria; se logró observar en los grupos de pre jardín 1 y 2, algunas producciones de los estudiantes en torno al acercamiento de la lengua escrita; a pesar de que no se lograron implementar las experiencias pedagógicas planeadas con relación a la escritura. Se genera una tensión por parte de las maestras titulares que manifestaron que no era un asunto primordial en estas edades (3 a 4 años); desconociendo las habilidades e intereses de los niños en torno a la lengua escrita, es decir; que las maestras titulares no veían el valor del proceso inicial de garabateo y del dibujo como acercamiento a la escritura, subestimando las capacidades y el proceso de los niños. Por lo cual, se realiza una práctica pedagógica desde la exploración del medio a través de los experimentos sin desligar la lengua escrita, al terminar el experimento, se solicitaba a los niños y niñas que, desde sus dibujos o garabatos, registrarán el proceso que se llevó a cabo en cada experimento. Lo que se puede detectar es que en estas edades ya los niños y niñas son capaces de plasmar por medio de sus dibujos y garabatos un registro y de reafirmarlos a través de la oralidad. (Figura.21. Imagen de Génesis de la Escritura) Por otra parte, a finales del año escolar 2021 las maestras empezaron a implementar guías para que los niños reconocieran las grafías de algunas letras, estas eran enviadas por medio de WhatsApp para ser realizadas por los niños con ayuda de los padres. En esta experiencia virtual, se evidencia que los

Categorías	Descripción y Reflexión
	padres de familia realizaban los trabajos de los hijos, de manera que no nos permitió visualizar el proceso gráfico de cada niño, y en ese sentido tampoco se pudo realizar un trabajo evaluativo. Por lo cual se quita bastante autonomía de creación y expresión. Se convirtió en una gran desventaja de la virtualidad, puesto que los procesos comunicativos se vieron coartados por esta situación.
Planas	La maestra titular usa como herramienta las planas para que los estudiantes memoricen el nombre, sobre el cuaderno escribe los respectivos nombres y pone una hoja calcante para que los niños escriban por encima. (ver figura 22. Imagen de Planas) Trabajar la escritura desde el nombre es muy valioso puesto que para los niños resulta bastante significativo porque, los identifica como personas únicas, sin embargo; esta experiencia pierde el sentido cuando se tiene que repetir varias veces, porque es un proceso mecánico que no le permite al niño reflexionar sobre el sentido de escribir su nombre, además es fragmentado para trabajar desde el sonido de cada letra; lo que no le permite al niño hacer sus propias conclusiones, comparaciones, deducciones y jugar con las letras de su nombre y de los otros compañeros para ser combinaciones, para crear otras palabras y otorgarle un significado desde sus concepciones y experiencias; por el contrario, se minimiza a un trabajo para una calificación. Además, se observa que al realizar esta actividad para la mayoría de los estudiantes es de poco interés y causa frustración, por lo cual desde la reflexión, se destaca la importancia de que los niños y niñas visualicen la escritura del adulto para que realicen comparaciones con su escritura, es decir, que el adulto junto al niño, valide el garabateo preguntado su significado y desde su escritura

Categorías	Descripción y Reflexión
	transcribe en la misma hoja lo que reafirma el niño desde lo oral, pero, sin imponer la escritura convencional, por el contrario, sea una dinámica que permita una experiencia placentera desde el análisis y reflexión de lo que está realizando. Por lo anterior, las planas no permiten que los niños se cuestionen sobre las funciones comunicativas de la escritura, y el sentido que esta tienen en sus vidas; sino que se limita a sólo a un proceso de motricidad fina y memorístico.
Tareas para la casa	Hubo una tarea en especial que causó gran intriga e interés, la maestra titular de jardín 1, dejó como actividad para la casa la siguiente instrucción “escribe la historia de tu nombre”. (ver figura 23. Imagen de Tareas para Casa) Por supuesto que la tarea la realizaron en su mayoría los padres de familia, en ese sentido nos preguntamos ¿Qué puede evaluar la maestra en el niño, si la tarea fue resuelta por sus padres? Evidentemente no puede realizar un seguimiento de un proceso significativo, porque la actividad no es pensada bajo las peculiaridades de sus estudiantes, por lo cual no se logra identificar el fin último de la instrucción dada. Puesto que además de esto, no se reflexiona sobre esta actividad, sino que al final se califica con un excelente o lo puedes hacer mejor. De modo que diferimos de esta práctica porque no tiene un sentido pedagógico, aun cuando con ello se podría aprovechar para fomentar y provocar una experiencia significativa. En ese sentido se observa que la docente no tiene presente el ritmo y nivel en que se encuentran los niños con relación a la lengua escrita, pues indica realizar una acción (escribir) en la cual no se ha reflexionado previamente, no escucha las voces de los niños, para identificar las concepciones que tienen frente a la escritura.

Categorías	Descripción y Reflexión
Libro de grafomotricidad jardín 1 y 3	Los niños y niñas manejan un libro, en el cual su objetivo es desarrollar la motricidad fina y el acercamiento a la pre-escritura, sin embargo, las actividades que allí se proponen son mecánicas y repetitivas (ver figura 24. Libro de Grafomotricidad) como: seguir líneas, colorear teniendo en cuenta el límite del dibujo o figura, de cortar papeles y pegarlos, redondear figuras con lana u otros materiales, etc., lo anterior, no es del agrado de los niños pues genera frustración, ya que se ven presionados por las maestras, para realizarlas de forma correctamente, en un tiempo estipulado y autónomamente, si no se cumple con algunos de esos criterios los niños y niñas se ven obligados a borrar y repetir, además de que este proceso va acompañado de algunas perspectivas y actitudes conductistas, que justifica al maestro para hacer juicios y señalamientos que lastiman los sentimientos de los niños y desmotiva el camino del aprendizaje. Lo anterior, muestra cómo el acercamiento de la lengua escrita en ambientes escolarizados, se desliga por completo de los intereses y necesidades de los niños sometiéndose a prácticas conductistas, donde se niega la posibilidad de que el niño piense, interiorice, reflexione y actúe; por esta razón, el acercamiento a la escritura debe estar ligado a la cotidianidad, para que se dé un proceso significativo y placentero para los niños; lo que no es posible a través de los libros de grafomotricidad, pues sin importar la editorial, todas sus actividades tienen por objetivo, desarrollar habilidad motrices y aprendizajes memorísticos que se desligan de la realidad y del contexto sociocultural de los niños.
Guías de comprensión lectora	Todos los jueves y viernes la maestra titular de Jardín 1 lee en voz alta una guía que tiene una descripción corta, con un dibujo y tres preguntas al final (ver figura 25. Imagen Guías de

Categorías	Descripción y Reflexión
	Comprensión Lectora). A continuación, solicita que pase cada niño a su mesa, vuelve a leer y realiza las preguntas, algunas de ellas son de elección múltiple, otras por su parte se debe escribir la respuesta, evidentemente quien escribe no es el mismo estudiante, sino la maestra titular, entonces se pierde el sentido de la escritura, puesto que el niño no puede tener tal autonomía para realizar los garabatos, crea de igual forma una barrera, puesto que los niños constantemente luego expresan “yo no sé escribir” y esto se debe a las dinámicas implementadas, porque no se fortalece la seguridad en los niños en sus proceso escritural Así mismo, da la instrucción de los colores con los que los niños deben colorear la imagen, si los estudiantes no realizan la actividad tal cual como ella lo indica, les pone como comentario “no siguió la instrucción”, “puedes hacerlo mejor”, “repetir actividad”, por lo cual en todo momento se quiere calificar al niño, tanto que si ella no lo realiza los niños le exigen el sello. Aunque son textos simples, no generan interés en los niños y las niñas, porque la lectura no provoca, no causa asombro, y las preguntas tampoco permiten que los estudiantes reflexionen, porque no invitan a imaginar y poner en paralelo desde la experiencia con la vida real, se queda en un proceso mecánico que no trasciende más allá de una calificación. Se observa que no utiliza como recurso, cuentos o textos que permitan disfrutar de la literatura y reflexionar sobre los temas que ella quiere tratar, además que los temas son diversos y no se enlazan con circunstancias de la vida cotidiana o desde la realidad de cada estudiante.

Categorías	Descripción y Reflexión
Producciones gráficas jardín 1	Los estudiantes utilizan el dibujo como medio de expresión, todos realizan el reconocimiento de la figura del cuerpo humano y plasman sus grafías desde sus imaginarios, sentires y desde las figuras que son familiares para ellos. Podemos observar que hacen una diferenciación de lo que es la escritura, puesto que expresan “aquí dice”, o “yo dibuje”, aun cuando la representación es con trazos y garabatos. En cuanto a la escritura analizamos que los niños y las niñas tienen conocimientos previos de algunas de las letras, sobre todo las que conforman su nombre en su mayoría las vocales, reconocen el nombre de las mismas e intentan producir textos con máximo una o dos letras, por lo cual basándonos en los niveles de escritura de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky deducimos que los estudiantes de este grado se encuentran en un nivel pre silábico, puesto que todavía toman el dibujo como un gran referente para la interpretación de los objetos y asegurarse de lo que pueden escribir, aunque hay algunos niños que ya saben escribir su nombre, no podemos decir que se encuentren en un nivel silábico porque en algunos casos no realizan la correspondencia sonora, sobre todo con las consonantes. (ver figura 26. Imagen de Producciones de Jardín 1).

Categorías	Descripción y Reflexión
Producciones gráficas jardín 3	Los niños y las niñas siguen utilizando el dibujo, pero incorporando en ellos algunos garabatos, haciendo la diferenciación entre dibujo y escritura (ver figura.27. Imagen de Producciones de Jardín 3.), además los niños demuestran un gran interés por la lengua escrita, ya que en algunos trabajos y guías ellos plasman su garabateo; es decir, que los niños y las niñas si son productores de texto, lastimosamente, en muchas ocasiones la maestra titular, los hace borrar pues no es la “actividad que deben realizar”, en consecuencia, los niños se reprimen y ya no se atreven a realizar su garabateo, debido a que los adultos les manifiestan que son rayones sin sentido. Lo anterior, es prueba de la desvalorización que los adultos tienen hacia las producciones gráficas de los niños y del poco interés por analizarlas, pues conciben la escritura sólo desde su forma convencional y fuera de ello, no se puede llamar escritura; por esta razón, es necesario que el garabateo del niño ocupe un lugar primordial en el acercamiento de la lengua escrita, y que los maestros puedan buscar alternativas que motiven esas producciones gráficas de los niños.

Fuente: elaboración propia²

² Los datos se obtenidos, se recolectan a través de la observación participativa de las maestras en formación en el escenario de práctica; para hacer el registro y análisis; consignandolos en el relato descriptivo

6.7 Diseño y análisis de la propuesta pedagógica

Para realizar el diseño de la propuesta pedagógica es necesario tener en cuenta los objetivos, los conceptos teóricos y la caracterización de los grupos, de esta forma las estrategias implementadas revelan aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje para ser reflexionados y que aportan a los conocimientos de los niños y niñas, al mismo tiempo al saber y saber hacer de las maestras en formación. Por lo anterior, se diseñan siete talleres para el acercamiento a la escritura donde se incorporan experiencias bajo las actividades rectoras: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. En los talleres se refleja el diálogo entre los componentes teóricos y la reflexión pedagógica. Posterior a la implementación se realiza el análisis teniendo en cuenta tales aspectos.

7 Propuesta didáctica

Desde Tegoraón escribimos con sentido

Los niños y niñas de 3 a 4 años que se encuentran en ambientes escolarizados experimentan procesos de enseñanza y aprendizaje que en algunas ocasiones no responden a sus intereses y necesidades, ya que por medio de ciertas metodologías se generan sentimientos de frustración y temor, un ejemplo de ello es la adquisición de la lengua escrita. Es cierto, que en estas edades no se debe priorizar prácticas de escolarización a la escritura, pero la realidad es que tanto directivas y maestros tienen como objetivo que los niños y niñas empiecen a escribir convencionalmente, implementando métodos mecánicos, memorísticos, repetitivos y desligados del contexto sociocultural; un ejemplo de ello, son las guías, puesto que estas sólo se limitan a constatar la capacidad motriz y reafirmar la grafía en los niños, lo anterior no permite que exista un acercamiento significativo, dificultando el aprendizaje sin generar experiencias placenteras frente a la lengua escrita.

Por lo anterior, se elaboran siete talleres los cuales buscan que el acercamiento a la escritura, sea un tejido de las conceptualizaciones, dudas, inquietudes, aciertos y desaciertos, aprendizajes individuales y colectivos de los niños y las niñas, por esa razón, los talleres se estructuran bajo las actividades rectoras: (juego, arte, literatura y exploración del medio); ya que, son actividades cercanas y familiares para la infancia; además a través de ellas los niños construyen un aprendizaje de su propio mundo y a partir de su experiencia, crean sus propias hipótesis, dudas y deducciones; por eso, consideramos que en cada actividad rectora los niños entran en contacto con la lengua escrita, porque de manera natural están en constante interacción con lo que les ofrece la misma actividad rectora y su entorno, el cual hace parte de una cultura letrada, de esta manera las diferentes experiencias conducen a provocar a los niños y niñas, haciéndolos partícipes de escenarios donde pueden expresarse mediante sus diferentes lenguajes, respetando los ritmos y los intereses que cada uno de ellos manifiesta, permitiendo así un acercamiento a la lengua escrita desde el hacer y como está es importante para comunicar en la sociedad.

Por otra parte, se hace el diseño de estos talleres desde un modelo global, porque se integran las diferentes dimensiones del desarrollo y permite que los niños se acerquen a la

escritura por medio de experiencias cercanas a su cotidianidad, de manera que, se instaure a su vez en un enfoque sociocultural por que la lengua escrita es una construcción social y cultural, que se da por medio de las interacciones que tienen los niños y las niñas con su medio y con sus pares. No se pretende demeritar los otros modelos y enfoques, pues reconocemos que a lo largo del tiempo varias generaciones han aprendido la escritura desde un solo enfoque, sin embargo; se visualiza una fragmentación donde muchas veces no se hace un proceso integral, se considera que el niño es un ser completo y las experiencias que genere el maestro deben permitir tener en cuenta el proceso y las habilidades comunicativas para un óptimo aprendizaje y desarrollo. Cabe mencionar, que es casi inexistente una propuesta pedagógica que involucre todas las actividades rectoras para realizar un acercamiento a la lengua escrita, principalmente en edades tan tempranas, en los diferentes trabajos consultados se visualiza que se lleva a cabo el trabajo utilizando solo una de ellas, es decir, no se realiza una transversalidad con otra área del conocimiento; por esta razón, nuestra apuesta pedagógica es hacer una hibridación entre las actividades rectoras y la lengua escrita.

La propuesta la hemos titulado Tegoraón porque es una composición de las últimas sílabas del nombre de cada actividad rectora; de esta forma, queríamos resignificar que son actividades que permiten el desarrollo natural, libre y autónomo de las infancias, estas se entrelazan para el acercamiento de la lengua escrita; ya que, estas son fuente de placer para los niños y niñas; por tanto, por medio de ellas tejen aprendizajes, nociones, creencias, y experiencias, teniendo presente sus habilidades, necesidades e intereses

Tabla 2

Estructura de Talleres

Taller #	Nombre	Objetivo	Materiales	Tiempo
1	Juguemos con la ruleta de la escritura	Detallar los conocimientos previos que tienen los niños y niñas de jardín sobre la escritura desde el reconocimiento de la imagen propiciando el juego colectivo, permitiendo la expresión gráfica para así mismo identificar el nivel de escritura en que se encuentran.	Ruleta, logos de la cotidianidad, platos, harina o azúcar.	60- 75 minutos
2	La tienda de la escritura	Reconocimiento de las características del texto instructivo en aras de la producción textual a partir del juego de roles	Hoja blanca, lápices de colores, marcadores, fichas con palabras y signos de puntuación, vestuario de tendero.	60- 75 minutos
3	Exploradores de letras	Realizar un acercamiento a las diferentes formas de las letras por medio de la exploración del medio, potenciando su reconocimiento a través de los diferentes sentidos	Letras del abecedario, etiquetas de la cotidianidad, espuma blanca, pimpones blancos, recipiente de plástico, fichas con los nombres de los niños, bolsas negras	60- 75 minutos

Taller #	Nombre	Objetivo	Materiales	Tiempo
4	¿Cómo imagino las letras?	Incentivar a los niños a que, a través de diferentes materiales, diseñen las letras a partir de sus propias hipótesis, permitiendo así la experiencia estética y creativa.	Hilo, plastilina, tubos de cartón, foami moldeable, arcilla.	60- 75 minutos
5	¿Y cómo son las letras de las formas convencionales?	Sensibilizar por medio de la literatura y la imagen a los niños para que desde la observación realicen un acercamiento a las similitudes y diferencias de las letras convencionales teniendo presente sus primeras hipótesis con relación a la lengua escrita	Fichas de las letras (elaboradas por las maestras en formación)	60- 75 minutos
6	El juego dramático para la creación de historias	Propiciar el juego dramático para la aproximación de textos narrativos, desde la oralidad	telas, cajas, palos de cartón, tubos de cartón, máscaras y coronas de indios	60- 75 minutos
7	Exploración que genera el arte de las palabras	Sensibilizar a los niños a través de sus sentidos para el acercamiento a una experiencia poética a partir de rincones de sentimientos	Música (triste, terror, alegre, fantasía, cajas, diferentes texturas (suave, áspero, duras)	60- 75 minutos

Fuente: elaboración Propia.

7.1 Taller No. 1 Juguemos con la ruleta de la escritura

Tema: Niveles de la escritura
Objetivos: • Detallar los conocimientos previos que tienen los niños y niñas de jardín sobre la escritura desde el reconocimiento de la imagen propiciando el juego colectivo, permitiendo la expresión gráfica para así mismo identificar el nivel de escritura en que se encuentran.
Mes/ duración: 1 sesión/ 1 hora
Materiales: Ruleta, logos de la cotidianidad, platos, harina o azúcar
Referentes teóricos que aportan a la acción El juego para el acercamiento a la lengua escrita. El juego es una actividad innata en los niños y niñas; por eso, buscar herramientas pedagógicas que incentive el juego y al mismo tiempo el acercamiento a la lengua escrita, posibilita que desde los saberes previos y las concepciones que tienen sobre el mundo, los niños y las niñas, exponen las creencias que han tejido alrededor de la lengua escrita, de forma natural y sin presiones por parte de los adultos, de esta manera la acción del juego con la escritura, es que los niños y niñas tengan experiencias placenteras y significativas frente a la lengua escrita; es decir, que no sea trabajada desde actividades que los niños desconocen, que son mecanizadas, sino desde la incertidumbre, espontáneo y el disfrute que se da en el juego. La diferenciación entre dibujo, letra, números y signos Los niños y niñas poseen unos saberes previos sobre la lengua escrita, ya que en su cotidianidad pueden visualizar imágenes, gráficos, letras, números y signos por medio de

los productos que consumen, la televisión e internet. Es cierto, que todavía en la etapa inicial ellos y ellas no identifican las formas convencionales de escritura; sin embargo, si se puede decir que los niños realizan una conceptualización de las diferencias que hay entre letras, números, dibujos; así “la mayoría de los niños hacen una distinción entre texto y dibujo indicando que el dibujo sirve “para mirar” o “para ver”, en tanto que el texto sirve “para leer”. (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 59); aunque no exista una lectura convencional de un grafismo, ellos y ellas pueden interpretar que esas grafías tienen otras características que se diferencian del dibujo y por tanto cumplen otra función.

Niveles de reconocimiento de las letras por Ferreiro y Teberosky

Aunque los niños van realizando un proceso de identificar las diferencias entre las letras y los dibujos, se enfrentan a varios niveles dependiendo su desarrollo y el ritmo de aprendizaje que se tiene frente a la lengua escrita. En el primer nivel los niños y niñas identifican de 1 a 2 letras, que en ocasiones son las de su propio nombre; en el segundo reconocen nombres de letras, pero no coinciden con el grafismo, ejemplo: dicen “mi” a la (S); en el tercer nivel los niños nombran por mínimo tres vocales y reconocen unas consonantes, en el cuarto nombra acertadamente todas las vocales y algunas consonantes y en el último nivel reconocen los nombres de todas letras del abecedario otorgándoles su valor sonoro. Los anteriores niveles son una construcción cognitiva que realiza el niño de acuerdo a sus intereses, a la apropiación de la lengua escrita y las experiencias que se brindan para que pueda comprender cada uno de estos.

Los sentidos como posibilitadores para la escritura

La mayoría de la información que recibimos se hace a través de los sentidos, los cuales permiten elaborar percepciones que contribuyen al conocimiento, “el vínculo natural del individuo humano con su realidad se posibilita a través de los sentidos como mediación del cuerpo con su entorno inmediato”(Otálora, 2018, p.21) Es así que cuando permitimos a los niños manipular, palpar se potencia su experiencia táctil, puesto que se convierte en una experiencia significativa que le permite crear y explorar sin temor a equivocarse.

Bibliografía

Ferreiro, E., Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires

Otálora, D. (2018). Incidencia del desarrollo sensorial en el aprendizaje de la lectoescritura. (Maestría). Universidad Externado de Colombia. Bogotá

Fases	Acción
Conocimientos previos	Se inicia una conversación con los niños y las niñas, apoyándonos de algunas preguntas, para tener presente las percepciones que tienen los niños de la escritura, en ese sentido se plantean las siguientes preguntas: ¿Qué son las letras? ¿Para qué utilizamos las letras? ¿Qué necesitamos para escribir?
Juego de la ruleta	A continuación, jugaremos a la ruleta de la escritura, en ella estarán los logos de la cotidianidad (alpina, alquería, ramo, Postobón, de los bancos, canales nacionales, colombina, películas infantiles y autos). La maestra informará a los niños que rodará la ruleta y ellos tendrán que decir en qué momento debe detenerse.
¿Cómo lo escribimos?	Se les preguntará a los niños: ¿Qué es? ¿Qué significa? ¿Dónde has visto esta imagen? ¿Por qué, saben ustedes que pertenece a esa empresa, película, etc.? ¿Será que esta imagen viene acompañada de

	algunas letras? ¿Cómo serán estas letras? En este instante cada niño y niña con su bandeja de arena o azúcar, se solicitará que escriban el nombre que le evoca la imagen de acuerdo a sus conocimientos y al nivel de escritura que se encuentren. De esta forma, se girará en varias ocasiones la ruleta para propiciar la participación de todos los niños y niñas, y realizar un trabajo desde un enfoque global de la escritura, con el fin de que ellos y ellas reconozcan la integralidad del lenguaje y se apropien de las palabras desde la experiencia y desde las conceptualizaciones que van construyendo.
Conversando sobre nuestras escrituras	Se realizará un conversatorio, donde cada niño contará su experiencia con la escritura, sus sentires o inconvenientes que presentaron. Así mismo, se recolectarán la creación, para que las maestras desde la observación puedan realizar el análisis y reflexión en torno a los niveles en el que se encuentra cada niño tomando como referente a Ferreiro y Teberosky.

Aportes al taller al trabajo pedagógico

Para esta experiencia el maestro maestra debe tener presente que los niños y las niñas poseen unos conocimientos previos referente a la lengua escrita, y que aunque no identifiquen las grafías convencionales, hacen uso de sus propias grafías diferenciándose del dibujo y los

números; sin embargo, existen niños y niñas que han apropiado y relacionado el sonido con la forma de algunas letras del alfabeto (vocales y consonantes); sin embargo, también se da el caso contrario, que pueden asignarle un sonido a la letra que no corresponde, pero esto no es impedimento, para producir escritos; por lo anterior, es indispensable que el maestro identifique los conocimientos que tiene el niño en base a la lengua escrita, para de esta manera, proponer estrategias y desarrollar actividades futuras, teniendo presente las necesidades de cada niño.

Por tal razón como inicio al acercamiento de la escritura, se diseña este taller partiendo de las etiquetas de algunos productos, empresas o marcas de su contexto sociocultural, con el fin de que los niños y niñas a través de estas etiquetas, puedan develar los conocimientos en torno a la lengua escrita, a partir de los símbolos y signos que reconocen de su propia cotidianidad; pues mucho antes de la alfabetización los niños y niñas están familiarizados con algunos de ellos. De igual forma, es fundamental la pregunta, para que el maestro pueda identificar el saber y sentir de los niños; pero debe ser una conversación natural y fluida entre adulto-niño, donde este último no se sienta intimidado y presionado a dar una respuesta; por el contrario, al maestro le pueden surgir otras preguntas diferentes a las planteadas al taller, o el mismo niño puede preguntar, lo importante es generar un ambiente en que el niño se sienta acogido y con la libertad de expresarse sin miedo a ser reprimido.

Ahora, la ruleta es una herramienta pedagógica que tiene como finalidad, propiciar un juego de azar que aumente sus expectativas o ansiedad; esta tendrá imágenes, puesto que los niños tienen una habilidad para hacer lectura sobre ellas; lo que permitirá, que a través de la bandeja de arena o azúcar, puedan plasmar el nombre de la etiqueta que la ruleta indique, así sus imaginarios, creencias y saberes base a la escritura del nombre, quedarán consignadas allí; además estos materiales de la bandeja, permiten que los niños realicen una exploración de sus propiedades y así mismo escriban o dibujen. Por último, mediante esta experiencia el maestro puede realizar una caracterización del nivel de escritura de cada uno; cabe aclarar, que no se trata de encasillar a los niños por los conocimientos y habilidades que tienen sobre la lengua escrita; sino, que el maestro identifique el proceso de apropiación que lleva el niño, para guiarlo y apoyarlo en su proceso de aprendizaje; se debe tener presente que nos basamos en los niveles

propuestos por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky; de esta manera el taller potenciará las habilidades frente a la lengua escrita según su desarrollo y competencias.

7.2 Taller No. 2 La tienda de la escritura

Tema: Reconocimiento de imágenes, signos y números
Objetivos: • Reconocimiento de las características del texto instructivo en aras de la producción textual a partir del juego de roles.
Mes/ duración: 1 sesión/ 1 hora
Materiales: Hoja blanca, lápices de colores, marcadores, fichas con los signos, imágenes y palabras completas, tienda, vestuario de tendero. Para la receta, sombrero y delantal de chef, harina de maíz, mantequilla, agua y queso.
Referentes teóricos que aportan a la acción El juego de roles para el acercamiento a la lengua escrita Para realizar el acercamiento de la lengua escrita en la primera infancia, debemos tener presente las actividades rectoras, una de ellas es el juego debido a que no se puede “imaginar el mundo de la infancia sin el juego” (MEN, 2014, p.13); ya que, los niños disfrutan de él como una actividad que los hace entrar en contacto con otros y su mundo. Por eso, el juego les genera placer y la posibilidad de indagar y conocer la razón y la esencia de las cosas; en pocas palabras, aporta a las construcciones conceptuales y las formas de ser y estar en el mundo. Además, el juego se presenta en varios matices y uno de ellos es el juego de roles, en este, los niños y niñas se transforman en un personaje, que lo hacen vivo en ellos; es decir, que realizan los gestos corporales, sonidos, cambio de voz de acuerdo al personaje u objeto que representan; se encarnan en el personaje sin dejar de lado quienes son; así “las

niñas y los niños sienten un gran placer al representar, al actuar como otro y hacer creer al compañero de juego que el papel asumido es caracterizado de manera fiel a la realidad” (MEN, 2014, p.41); por eso, a partir del juego de roles, los niños y las niñas pueden jugar con la lengua escrita, darle otras funciones o incorporar a sus juegos, por ejemplo: en una receta médica, una infracción de tránsito, en la cuenta de la tienda, o en la lista del mercado, etc.

Los niños y niñas son productores de texto

Las creaciones escriturales de la infancia, son textos auténticos que poseen unas características y cualidades semejantes a los textos convencionales; ya que estas producciones tienen una estructura y grafías, que en muchas ocasiones van acompañados de símbolos e imágenes; aunque, se alejan de las representaciones gráficas convencionales; no podemos decir que no es una producción conceptual, consciente e intencionada; por el contrario, los niños y las niñas plasman las concepciones de la lengua escrita, reconociendo las funciones y propósitos de comunicación de cada uno de los tipos de textos.

Por otra parte, los niños se encuentran en el mundo de la oralidad y literatura desde su nacimiento; y estos procesos ayudan a nutrir el desarrollo de la escritura; pero, no se les debe limitar la acción a ser sólo espectadores, sino que “es necesario que los niños encuentren su lugar en este mundo de la escritura, no sólo como lectores y receptores de escritos sino también como productores, editores y difusores” (Jolibert, 2002, p.31); es decir que los niños y niñas pueden ser creadores de textos que cumplan con coherencia y cohesión exigida en todos los textos.

El maestro o maestra como facilitador para el proceso de la escritura

El niño es el protagonista de su proceso escritural, sin embargo, el papel de maestro es fundamental para generar espacios que acerquen a los niños a experimentar y disfrutar de la lengua escrita; por eso el maestro debe tener presente que, si su intención es que realicen un tipo de texto, debe proporcionarles el modelo que guiará su propia creación

escritural, para que ellos vayan reconociendo la estructura y las características propias del texto; en palabras de Jolibert (2002):

Para producir un texto adecuado a la situación adecuada: antes de la producción, un niño debe ser capaz de: Identificar de manera precisa los parámetros de la situación de comunicación escrita que van a determinar su producción.... Tener una representación previa del producto final que se desea producir. (p.28)

Igualmente, el maestro debe generar estrategias pedagógicas que apoyen a los niños y niñas a planificar su texto y a sí mismo reflexionar sobre la lengua, ya que es un elemento clave para la producción de textos.

Que descubran placer al escribir

La producción de textos, debe generar en los niños y niñas unas expectativas, emociones y sentires, que los motiven a la creación de su propio texto, no desconociendo sus saberes previos y propiciando escenarios cercanos a su cotidianidad, donde el placer por descubrir, experimentar y crear con sus grafías sea constante; porque “se trata que para cada alumno al escribir no sea sinónimo de aburrimiento, bloqueo o fracaso, sino que evoque más bien proyectos realizados gracias a la escritura, o proyectos de escritura de ficción llevados a cabo” (Jolibert, 2002, p.24); donde su propio texto les genere una satisfacción y les confirme las capacidades que tienen como escritores.

Las tipologías textuales

Es relevante que los niños y niñas entren en contacto con las diferentes tipologías textuales, para que vayan identificando la estructura y el diálogo que se presentan en ellos, es decir, que reconozcan las características de un texto narrativo, descriptivo, instructivo, etc. De esta forma, los niños y niñas interiorizan elementos que los guíen a la producción de un texto e identifiquen las diferencias entre cada una de ellas. Por eso, se considera que

hay que trabajar con los niños los textos informativos, narrativos, e instructivos, la poesía, los chistes, las rimas, las historietas.

Bibliografía

Jolibert, J., (2002). Formar niños productores de texto. Dolmen ediciones. España.

MEN (2014). El juego en la educación Inicial

Fases	Acción
Antes del taller	El maestro o maestra, previamente realizará un modelo de receta en 1 / 2 pliego de cartulina, para darles a conocer la estructura y las características de este tipo de texto.
Conocimientos previos	Se propicia una conversación con los niños, realizando las siguientes preguntas: ¿Para qué utilizamos una receta? ¿Cómo sabemos que en un libro hay una receta? ¿Qué elementos o características tiene la receta? Después, se les informará que nosotros también haremos una receta, pero antes, se debe escribir para que la comida nos quede perfecta y no cometamos equivocaciones
Juego de la tienda	Se realizará un juego de roles, donde se dispondrá un escenario de la tienda, los niños deben ir a comprar lo que ellos consideren (números, palabra, signos de puntuación) para poder realizar la receta. Cuando cada uno haya comprado lo que considera que necesita para escribir una receta, cada uno procederá a su creación con el acompañamiento del maestro.

¿Cómo lo escribimos?	En la pared se dispondrá diferentes hojas grandes, para que los niños escriban la receta teniendo presente el modelo presentado, de manera que la maestra pueda observar qué signos reconoce el estudiante, también escuchar si expresa “aquí dice” o “yo dibuje”, pues de esta manera se sigue identificando el nivel en el que se encuentra cada niño y niña.
Cocinado lo que logramos con la escritura	Finalmente, la maestra o maestro junto a los niños materializa la receta (la arepa) siguiendo las instrucciones que tienen en el texto que han producido.

Aportes al taller al trabajo pedagógico

En el taller se disponen de algunos materiales y elementos, que el maestro o maestra previamente organiza en un espacio, para que este mismo convoque a los niños y niñas a un juego de roles donde los niños tengan experiencias de placer con su cuerpo y las relaciones que establece con otros; de esta manera, los niños son los protagonistas dentro del taller; ya que toman muy en serio su personaje con todas las responsabilidades que este conlleva; por esta razón, desde el juego los niños y niñas pueden tener un acercamiento a la lengua escrita, no como una forma instrumentalizada, sino como algo natural que sucede en el niño porque lo que desean por medio del juego, es comprender su mundo y las cosas que habitan o hacen parte de él; en nuestro caso la escritura.

En esa misma sintonía, los niños y las niñas elaboran un texto (la receta); de acuerdo a las letras, signos o símbolos que ha comprado en la tienda de la escritura; es relevante que la maestra al inicio de a conocer a los niños la estructura del texto y así mismo sondee los saberes previos que traen consigo los niños, pues se reconoce que ellos y ellas son sujetos cognoscentes. Por eso, no se debe subestimar las capacidades que tienen el niño como productor de texto, ya que ellos

buscan expresarse y cuando descubren el sentido de la escritura, producen textos a partir de sus propias grafías; sin embargo, hay maestros que no reconocen al niño como productor de texto, por eso se debe tener claro que, aunque el niño se guía por una estructura, el produce un texto nuevo enriquecido y valioso.

Así, el juego de roles como estrategia pedagógica y actividad innata, contribuye a que los niños y niñas se sigan cuestionando, acercando y conociendo sobre los signos, grafías o letras que hacen parte de su lengua escrita interrelacionándose con otros; por otra parte, la elaboración de una receta hace vivencial la lengua escrita (en este taller se propone la elaboración de una arepa, pero los maestros y maestras pueden cambiarla de acuerdo a sus posibilidades y cultura); donde los niños pueden acercarse a ella desde actividades que involucren su mente y cuerpo satisfaciendo el deseo de inventar; también que los niños y niñas van reconociendo la estructura y uso de los tipos de texto. Ampliar respecto a la importancia del reconocimiento y apropiación de las tipologías empleadas: instructiva, narrativa y poética.

7.3 Taller No. 3 Exploradores de letras

Tema: Explorando letras, palabras y formas
Objetivos: Realizar un acercamiento a las diferentes formas de las letras por medio de la exploración del medio, potenciando su reconocimiento a través de los diferentes sentidos.
Mes/ duración: 1 sesión/ 1 hora
Materiales: Letras del abecedario, etiquetas de la cotidianidad, bolsas de basura negra, vinipel, espuma blanca, pimpones blancos, recipiente plástico.
Referentes teóricos que aportan a la acción La lengua escrita dentro de la exploración del medio Los niños y las niñas de 3 a 4 años, poseen una curiosidad por “un mundo configurado por aspectos físicos, biológicos, sociales y culturales, en los cuales actúan, interactúan y se interrelacionan con el entorno del cual hacen parte” (MEN, 2014, p.13); por eso, la lengua escrita, no es ajena a la exploración del medio, ya que, es parte de su contexto físico, social y cultural donde se desenvuelven, por lo cual, es brindarle la oportunidad a los niños que la descubran esas grafías, signos y símbolos inmersas en su medio. En ese sentido resulta ilustrativa la experiencia de lectura de Freire (1991) quien señala que primero vino la “lectura” del pequeño mundo, en que se movía; después la lectura de la palabra. Cuenta como su vieja casa de Recife era un mundo de actividad perceptiva: Los “textos”, las “palabras”, las “letras” de aquel contexto se encarnaban en el canto de los pájaros... en la danza de las copas de los árboles ...se encarna también en el silbo del viento, en la nubes del cielo, en sus colores, en sus movimientos, en el color del follaje, en la forma de las hojas, en el aroma de las

flores... en la densidad de los árboles, en la cáscaras de las frutas... Fui alfabetizado en el suelo de la quinta de mi casa, a la sombra de los mangos, *con palabras de mi mundo* y no del mundo mayor de mis padres. El suelo mi pizarrón y las ramitas fueron mis tizas. (Freire, 1991, p. 96.99).

Lo anterior, reconoce el medio ambiente como posibilitador para que los niños y niñas, puedan acercarse a lengua escrita a través de la observación, experimentación y pensamiento del mundo que lo rodea, así, encuentran en libros que tienen en su casa, en las etiquetas de los productos, en pancartas cuando salen con sus padres y en otros lugares en viajes por carretera, en restaurantes, etc., “esto significa empezar a entender que lo social y lo natural están en permanente interacción” (MEN, 2014, p.14). Por esta razón, es relevante que el maestro o maestra genere ambientes donde los niños y niñas sientan la libertad y autonomía de descubrir a través de los materiales, objetos o su propio entorno, las formas que tienen las letras y el uso que tienen dentro de la sociedad.

La lengua escrita en relación con la lectura

Aunque, la lectura es un proceso diferenciado de la escritura existe una relación entre las dos, ya que, cada una aporta a la otra para fortalecerse mutuamente, y así los niños y niñas puedan experimentar las posibilidades que les ofrecen; sabemos que cuando nos hablan de lectura, nuestro primer imaginario son los libros, y está bien; sin embargo, existen otras formas en que se desenvuelve la lectura, como dice Mangel (1998): “que los lectores de libros “amplían o concentran una función que nos es común a todos” y que leer letras en una página es sólo una de las muchas formas de la lectura ” (como se cita en Reyes, 2007 p.99); así como mencionamos anteriormente, en la anécdota de Freire, se puede leer desde los objetos, la naturaleza, los seres humanos, etc.

Por lo anterior, los niños desde que nacen son lectores, pues “todos nos leemos a nosotros mismos y al mundo que nos rodea para poder vislumbrar qué somos y dónde estamos” (Manguel, 1998 como se cita en Reyes, 2007, p. 116-117), es decir, que a través de ese mundo de lectura, los niños y las niñas van reconociendo esas posibilidades de la

lengua escrita en todos los aspectos que los rodean, van reconociendo sus características fonológicas, su estructura y van realizando sus apropiaciones en torno a la lengua escrita, que más adelante se aventuran o incluso en ese mismo instante, realizarán sus primeros textos.

Lo sensorial en la lengua escrita

La lengua escrita no es solo una codificación de grafemas, por el contrario, también parte de la sensibilidad que tiene el ser humano, para expresar, los sentimientos, utopías, imaginarios, miedos, etc.; de esta manera, los sentidos juegan un papel importante para que los niños se vayan acercando a la escritura; desde lo auditivo los niños empiezan a experimentar la belleza del lenguaje a partir de la voz de su mamá, de los cantos, arrullos y lecturas; en seguida desde lo visual, cuando a través de su propio mundo observa las letras, las imágenes en un libro o su contexto sociocultural.

Así, pasan al tacto, porque “desde que el niño garabatea libremente en grandes formatos ha experimentado su poder para dejar huellas personales, primero con sus manos embadurnadas de pintura y luego con las brochas, crayolas y otras herramientas que cada vez maneja con mayor habilidad ” (Reyes,2007, p.92), de esta manera para poder escribir los niños experimentan primero desde sus sentidos la estética y funciones del lenguaje escrito, para que ellos empiecen sus primeros pasos a la escritura.

Bibliografía

Freire, Paulo (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, Siglo XXI Editores.

MEN. (2014). *La Exploración del medio en educación Inicial*.

Reyes, Y. (2007). *La casa imaginaria*. Grupo Editorial Norma

Fases	Acción
Conocimientos previos	Se realiza una asamblea con los niños y las niñas, donde se plantea la siguiente pregunta ¿Qué hace un explorador? Escucharemos sus apreciaciones, para luego retomar sus respuestas con la otra pregunta ¿Qué hacen los exploradores de las letras? ¿En dónde podemos encontrar letras? ¿Qué forma tienen?
Exploradores de letras y palabras	A continuación, en el salón se dispondrá tres rincones, en el primero estarán los nombres de los niños, segundo los pimpones con diferentes letras y las etiquetas de empaques, los niños y niñas harán el recorrido por cada uno de los rincones, en el primero deben tomar su nombre, en el segundo, pescaran las letras de su preferencia, cada letra ira en un pimpón blanco y en el tercero, escoger los empaques que reconocieran
¿Son iguales las letras y las palabras?	Después de que los niños realicen la exploración, se realiza un círculo para propiciar una conversación sobre las diferencias y similitudes, que encuentran entre sus nombres y las letras de los pimpones, para develar las concepciones y las apropiaciones que han hecho sobre ellas.

Explorando formas	A continuación, la maestra teniendo en cuenta, lo dialogado con los niños, realiza una de las letras, para que ellos y ellas desde un mural con bolsas negras y espuma puedan explorar las formas convencionales de las letras y palabras. Aquí los niños desde el sentido del tacto pueden ir reconociendo las formas, el movimiento que se necesita para realizar cada una, reconociendo sus limitaciones y habilidades.
--------------------------	--

Aportes al taller al trabajo pedagógico

En el taller se trabajará la lengua escrita en la forma gráfica de las letras y su sonoridad, por lo cual, previamente el maestro organiza los materiales en el aula, pero sí aconseja un espacio abierto desde las posibilidades que brinda la institución o lugar; ya que, a través de los sentidos los niños y niñas pueden desde la exploración del medio, pueden establecer una relación con la lengua desde la sensibilidad y ampliar las concepciones que ellos y ellas han adquirido desde otras experiencias formales o cotidianas, por esta razón, la relevancia de la exploración del medio y los sentidos; además, de fortalecer la curiosidad, creatividad y autonomía; que los enriquece con experiencias que pueden plasmarse en forma escrita por medio de la lectura que hacen de su mundo, o de sucesos que deseen inmortalizar.

Por esta razón se quiere brindar a los niños la posibilidad de descubrir la escritura, a través de sus propios nombres y de actividades que ellos y ellas realizan en su cotidianidad que le son familiares, de este modo, los niños podrán ir complejizando la lengua escrita, es decir, ir interiorizando las particularidades de la lengua escrita (fonología, gramática y ortografía), no se trata de mostrar a la lengua escrita como un proceso fácil y sin importancia, por el contrario, se trata de que los niños descubran sus complejidades, sus exigencias y gocen de ellas, que entren en una íntima relación con la lengua escrita. Así, los niños van identificando la forma y la sonoridad de cada letra, las conjugan con otras, creando palabras, frases y porque no, versos

enteros; quizás, al principio con sus propias grafías, pero cuando cada día, lo van conociendo y apropiándose de él, empezarán a realizar sus primeros acercamientos a las formas convencionales de la lengua escrita;

7.4 Taller No. 4 ¿Cómo imagino las letras?

Tema: El imaginario de las letras transformadas en arte
Objetivos: • Incentivar a los niños a que, a través de diferentes materiales, diseñen las letras a partir de sus propias hipótesis, permitiendo así la experiencia estética y creativa.
Mes/ duración: 1 sesión/ 1 hora
Materiales: Incentivar a los niños y niñas a que, a través de diversos materiales diseñen las letras a partir de sus propios imaginarios.
Referentes teóricos que aportan a la acción El arte como medio de acercamiento a la lengua escrita En la primera infancia los niños y las niñas poseen diversos lenguajes que les permite expresar sus ideas y comunicarse con los demás, estos a su vez se relacionan con su cultura y una buena herramienta para potenciarlos es el arte, ya que a través de este “las ideas, emociones, inquietudes y las perspectivas de ver la vida se manifiestan por medio de trazos, ritmos, gestos y movimientos que son dotados de sentido” (MEN, 2014, p.13). De este modo, el acercamiento a la escritura se relaciona con el arte, puesto que en el aprendizaje de las letras que forman palabras, interviene el proceso sonoro, los movimientos, las diferentes grafías (garabatos) como medios de representación que a medida del tiempo se van transformando en una escritura convencional. A su vez la escritura posee un sentido estético, puesto que está conformada por símbolos y códigos que el niño de manera progresiva va reconociendo y a los cuales les va otorgando un significado, en ese sentido el arte juega un papel importante porque “posee un carácter potenciador de creatividad, sensibilidad, expresividad y sentido estético” (MEN, 2014, p.13), por ende, es una buena herramienta para facilitar el proceso escritural, puesto que resulta ser un proceso innato en el niño, que de manera natural le permite disfrutar y acercarse al aprendizaje.

Artes plásticas y escritura

Los niños y niñas son pequeños artistas, por medio de su imaginación tienen la capacidad de crear y ver cosas que para los adultos resultan ser básicas o sin sentido. Lo cierto es que, por medio de la expresión artística, los niños pueden realizar diversas transformaciones sin temor al error, puesto que su única preocupación resulta plasmar de la forma más sincera lo que conocen y lo nuevo que les ofrece su entorno, como lo recuerda el MEN (2014):

Por tanto, la expresión visual y plástica constituye una posibilidad tangible que permite dar forma a lo intangible: a lo que se siente, se piensa, se imagina e incluso a lo que se teme, ya que, al pintar, modelar o dibujar emergen ideas, sentimientos e imágenes, las cuales contribuyen a la creación de mundos posibles y personajes salidos de la fantasía y de la imaginación de las niñas y los niños. (p.38)

En este sentido, el maestro se puede apoyar de la expresión visual y artística, para conocer los diferentes imaginarios y saberes previos que poseen los niños y las niñas con relación a la lengua escrita y cómo por medio de los diferentes materiales que ponga a su disposición, el niño de manera autónoma puede explorar y crear, además de que se involucran los movimientos y los diferentes trazos que tienen una intención y un significado.

Bibliografía

MEN. (2014) El arte en educación Inicial.

Fases	Acción
Literatura y expresión plástica	Se leerá a los estudiantes el libro “El increíble niño comelibros” de Oliver Jeffers, con el fin de provocar y sensibilizar a los niños y las niñas a la importancia que tiene

	la lectura y como esta se manifiesta por medio de diferentes letras y palabras. Durante la lectura se realizará la presentación de la portada, permitiendo que los estudiantes visualicen las partes del libro.
Dialogamos en torno al libro	Continuamos con una breve conversación sobre el texto, para conocer los sentires de los niños con relación a este y realizar una reflexión en cuanto a la relación que tiene la lectura con la escritura, como estas se complementan y nos permiten visualizar diferentes palabras y letras. Posteriormente se dispondrán algunos materiales para que los niños creen las letras según sus imaginarios.
Conversando sobre nuestra creación	Continuamos con una breve conversación sobre el texto; para conocer los sentires de los niños con relación ha este y realizar una reflexión en cuanto a la relación que tiene la lectura con la escritura, como estas se complementan y nos permiten visualizar diferentes palabras y letras. Posteriormente se dispondrán algunos materiales para que los niños creen las letras según sus imaginarios.

Aportes al taller al trabajo pedagógico

El taller se trabajará a través de la literatura y expresión artística en conexión con la lengua escrita; la literatura les ofrece a los niños y niñas tener una experiencia estética con las palabras, puesto que, apoyada con el juego de imágenes, les permite a los niños acceder al mundo literario, desde sus conocimientos previos y la provocación de los imaginarios y el constante con la vida real. Así mismo da la oportunidad del reconocimiento de la tipología y la estructura que conforma los diferentes tipos de texto. Por otro lado, con la expresión artística aporta a los niños y niñas plasmar sus más recónditos sueños, miedos, felicidades, pensamientos, sentimientos, etc. Por medio de unos materiales tangibles que ayuden al otro a comprender su mundo.

Por lo anterior, el taller pretende desde el arte trabajar las creencias, imaginarios y percepciones que los niños y niñas tienen frente a la lengua escrita; pero no desde las habilidades motrices, sino, desde su sensibilidad y pensamiento divergente, que les inspire a expresar desde lo gráfico, las concepciones y fantasías que han construido sobre el origen de las letras; ya que es importante que ellos y ellas se cuestionen reflexionen, se pregunten y lleguen a deducciones en base a la escritura, por eso es primordial que los maestros y maestras conozcan y valoren cada una de sus expresiones, porque todas las conceptualizaciones que los niños y las niñas realizan, dan muestra del proceso que lleva cada uno según sus ritmos e intereses sobre la lengua escrita.

Por último, desde la oralidad de los niños y las niñas, nos narran los sentimientos, dificultades o triunfos que tuvieron en el proceso, y es lo que debe interesarnos a nosotros como maestros y maestras no el resultado final, sino, los aprendizajes que las infancias lograron, los problemas que lograron solucionar, y cómo superaron la frustración que genera un error.

7.5 Taller No. 5 ¿Y cómo son las formas de las letras convencionales?

Tema: Formas letras convencionales
Objetivos: Sensibilizar por medio de la literatura y la imagen a los niños para que desde la observación realicen un acercamiento a las similitudes y diferencias de las letras convencionales teniendo presente sus primeras hipótesis con relación a la lengua escrita
Mes/ duración: 1 sesión/ 1 hora
Materiales: Incentivar a los niños y niñas a que, a través de diversos materiales diseñen las letras a partir de sus propios imaginarios.
Referentes teóricos que aportan a la acción La literatura como cómplice al acercamiento de la lengua escrita La literatura infantil ofrece a las infancias una puerta para entrar a la lengua escrita, no sólo por las grafías que contienen, sino por los elementos simbólicos que se tejen desde la imagen, la escritura y la lectura, que los adentra al mundo del lenguaje. Puesto que: La literatura implica familiarizarse con la cultura oral y escrita, explorar sus convenciones y su valor connotativo, expresarse a través de gestos, dibujos, trazos y garabatos, interpretar y construir sentido, inventar historias y juegos de palabras y disfrutar de los libros informativos, lo mismo que de la narrativa y de la poesía —oral y escrita—, pero, sobre todo, implica experimentar las conexiones de la lectura con la vida. (MEN. 2014, p.24) Por lo anterior, no hay nada más placentero para los niños que escuchar historias, que vienen cargadas de emociones, por lo que es importante establecer un tiempo y espacio para la lectura, pues, la lectura es un ritual que va acompañado de un ambiente, objetos y del libro, donde la entonación de la voz y las expresiones corporales del adulto, hacen que el niño pueda vivir una experiencia literaria.

Libros ilustrados

Para los niños la imagen se convierte en un elemento esencial para comprender y leer el entorno, por lo cual una de las principales características de los libros ilustrados es combinar el texto junto con la imagen, estos de manera atractiva fomentan e invitan a la lectura a los niños y las niñas, a su vez prevalece un poco más el texto y si no tuviese las imágenes se podría comprender sin ellas. Sin embargo, al trabajar con edades donde aún no se tiene una apropiación de la lengua escrita convencional, la imagen ayuda al niño a realizar inferencias sobre lo que sucede en la historia sin necesidad de recurrir al texto, puesto que las imágenes ilustran lo que está viviendo el personaje. De modo que, “el lector obtiene aquí la información suficiente para recrear el texto y cada imagen se convierte en la representación de un punto clave de la narración” (Rosero, 2010, p. 7).

Bibliografía

MEN. (2014) *Literatura en educación infantil*.

Reyes, Y. (2007). *La casa imaginaria*. Grupo Editorial Norma

Fases	Acción
Conocimientos previos	Se realiza una asamblea con los niños y las niñas, donde se plantea la siguiente pregunta ¿Tienen algún cuento que sus papás, abuelos, o hermanos le lean por la noche? ¿Y el cuento lo pueden ver, está en un libro? ¿Qué observan en ese libro? ¿Y qué es lo que más le gusta de él? Se escucharán las experiencias de los niños y las niñas.

Literatura e imagen	Enseguida se retomará el cuento trabajado en el taller anterior “el increíble niño come libros”, con el fin de seguir reflexionando sobre la importancia de la lectura, las formas y las palabras que componen los textos y la importancia de conocerlas para poder escribir. Por otro lado, se invitará a los niños a visualizar fichas de las letras elaboradas por las maestras en formación, estas tendrán la forma y se relacionarán con la palabra
¿A qué se parece?	Para finalizar, se les facilitará una hoja y en ella cada uno escogerá una letra de su preferencia, para que desde sus concepciones y conocimientos previos realicen un dibujo de la forma de la letra.

Aportes del taller al trabajo pedagógico

El taller trabajará la literatura como forma estética narrativa del lenguaje escrito, donde por medio de un libro ilustrado puedan visualizar la lengua escrita convencional y la función comunicativa que cumple; por otra parte, se busca a partir de las fichas elaboradas realizar un acercamiento a las formas de las letras a partir de animales objetos, para que los niños y las niñas establecerán relaciones entre imagen- forma, permitiendo que el niño realice un acercamiento desde las similitudes y diferencias de las formas convencionales de la letras; a partir de sus primeras hipótesis. Del mismo modo, reconociendo sus grafías con sentido y significado, no solo como una forma de comunicarse con otros, sino, también de expresar sus sentires, además de las varias maneras que este le ofrece.

Por otra parte, la literatura ha permitido al niño entrar en el mundo del lenguaje escrito, cuando un bebé o niño accede a un libro, descubre que hay unos signos que aún no logra comprender en su momento; pero cuando un adulto le lee comprende el sentido de esos signos, y empieza a interrogarse por ellos, hasta que va reconociendo los sonidos propios de cada letra o palabra, por eso, es importante que los maestros y maestras proporcionen a los niños libros, que se los leen y aunque ya sepan el desciframiento de las letras, les sigan leyendo hasta que ellos decidan hacerlo sólo, pues, la literatura junto con el lenguaje escrito, aporta a que los niños y niñas conozcan su mundo, fortalezcan su imaginario y encuentren en el lenguaje escrito un poder creador y sanador.

7.6 Taller No. 6 Juego y oralidad

Tema: El juego dramático para la creación de historias
Objetivos: • Propiciar el juego dramático para la aproximación de textos narrativos, desde la oralidad.
Mes/ duración: 1 sesión/ 1 hora
Materiales: Telas, cajas, palos de cartón y tubos de cartón.
Referentes teóricos que aportan a la acción El juego dramático para la creación de historias. Para poder escribir, el autor debe gozar de experiencias que lo hayan cuestionado y movilizado a reflexionar, en torno a situaciones que lo afectan cognitiva, física, emocional o espiritualmente, con el deseo de dejar plasmado sus pensamientos, ideas, o soluciones; por tal razón, el juego dramático le ofrece a los niños que desde sus necesidades e imaginación creen con sus pares historias de fantasía o realismo de acuerdo a las experiencias de la cotidianidad, pero al mismo tiempo, develar los anhelos y temores frente a lo desconocido, estas interacciones se dan por medio de “la utilización del cuerpo, sus gestos, actitudes y movimientos con una intención comunicativa y representativa”(Morón,2011 p.1). De esta forma, los niños y las niñas pueden empezar a realizar textos narrativos, desde sus propios garabatos y dibujos, para dejar escrito en ellos los acontecimientos, pensamientos, emociones y diálogos que se desarrollaron en el juego. La oralidad como posibilitadora de la lengua escrita.

En las primeras edades no podemos dejar de lado la importancia de la oralidad para el acercamiento a la lengua escrita, pues, por medio de está los niños y niñas, reafirman lo que plasmaron en su escritura, es decir, le otorga un significado y lo transmite a los demás; también, desde la oralidad expresan acontecimientos que convierten en narraciones, versos y hasta en canciones; por tal razón, la oralidad posibilita que se vayan tejiendo caminos, para motivar a los niños y niñas a la lengua escrita desde situaciones reales, propias de la cotidianidad en la que conviven los niños; claramente, la escritura tiene otras características diferentes a la oralidad, más sin embargo, esta fortalece los procesos de la escritura para un acercamiento con sentido y placentero.

Referencias.

Morón (2011). El juego dramático en educación infantil.

<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7915.pdf>

Fases	Acción
Diseño del ambiente	La maestra previamente realizará la organización del espacio, para darle una ubicación a los objetos y materiales de forma estética y armoniosa que invite al juego. En este ambiente los niños y niñas encontrarán telas, cajas, palos de cartón y tubos de cartón.
La ronda del “sapito pon”	Se deja este espacio para que los niños interactúen con el ambiente y sus pares, es importante que la maestra sea una observadora participante de sus diálogos, de sus conflictos, de sus historias y juegos; es decir, un acompañamiento desde la mirada y desde sus peticiones. Se les informa 5

	minutos antes, que vamos a pasar a otro momento.
Dialogando sobre las experiencias	Se reúnen a los niños en círculo, y se les pregunta a los niños y niñas: Me quieren contar ¿qué historias vivieron en el juego? - ¿Con quienes jugaron? - ¿No desearían escribir esa historia? - ¿Qué se necesita para escribir una historia?
Creación de la historia	La maestra les dirá a los niños que se organicen con los amigos o amigas que jugaron; y que entre todos van a hacer la creación de la historia desde su garabateo y dibujos.

Aportes al taller al trabajo pedagógico

Desde las rondas se acerca a los niños a la riqueza del lenguaje convertido en versos, en musicalidad y movimiento; es decir, que la ronda ofrece a los niños acercarse a la lengua escrita, desde el placer de moverse según los ritmos musicales, y de escuchar un lenguaje embellecido que se convierte en cantos; es así, que proponerles a los niños que representen a través de objetos las canciones, se convierte en un juego para ellos y ellas. Por otra parte, para que se propicie un juego dramático libre depende de la ambientación del lugar; por lo cual, debe tener la selección de los materiales y su organización, para que de esta forma cautive la atención de los niños y niñas, y sea un juego que se desarrolle de forma libre dando paso a la creatividad e ingeniosidad de los niños de utilizar los materiales y el espacio, según las interacciones y negociaciones que hacen con sus pares.

De esta manera, los niños van tejiendo historias, que con la guía de la maestra podrán expresar por medio de la oralidad e inmortalizarlas en producciones textuales, de ahí, la

importancia de que la maestra genere espacios para la escucha de los relatos de los niños, con las implicaciones cognitivas, psicológicas y emocionales que experimentaron en las interacciones consigo mismo, con sus pares y los objetos. De igual forma, hay que apreciar sus producciones textuales, desde las explicaciones que hacen, para comprender las construcciones conceptuales que el niño va apropiando desde el sentido y significado.

7.7 Taller 7 Arte y exploración

Tema: Exploración que genera el arte de las palabras
Objetivos: Sensibilizar a los niños a través de sus sentidos para el acercamiento a una experiencia poética a partir de rincones de sentimientos.
Mes/ duración: 1 sesión/ 1 hora
Materiales: Música (triste, terror, alegre de fantasía), cajas, diferentes texturas (suave, áspero, duras)
Referentes teóricos que aportan a la acción Exploración sensorial Toda la información que los seres humanos recibimos, lo hacemos a través de los sentidos, los cuales cumplen un papel importante porque permean el posterior desarrollo de la actividad mental de los niños y las niñas, puesto que “en el comienzo del aprendizaje, no hay nada en la mente que antes no haya estado en los sentidos, ya que el niño no recibe ideas, sino imágenes; el niño retiene sonidos, figuras, sensaciones; todo su saber está en la sensación” (Sisalima y Vagenas, 2013 p.18). Por lo cual, propiciar escenarios con experiencias sensoriales le permite a los niños acceder al aprendizaje de forma natural y placentera, porque sensibiliza las acciones y pensamientos dando cabida a la reflexión desde los diversos sentires de los niños y las niñas, a su vez permite la interacción con el entorno y sus pares, potenciando y

fortaleciendo la oralidad, en ese sentido, “Piaget considera que los seres humanos están implicados en la interpretación y el aprendizaje de todo lo que les rodea, las personas manipulan los estímulos que van encontrando para observar el efecto de sus acciones” (Sisalima y Vagenas, 2013 p.16).

Imagen poética

El ser humano posee la ingeniosidad de trascender por medio de los lenguajes lo que piensa y siente; uno de estos es el lenguaje poético, ya que a través de este las concepciones, acontecimientos, creencias y emociones se resignifican en el lenguaje escrito; pues los temores, alegrías, enamoramientos, soledades, desprecios, etc.; se convierten por medio de la retórica en elementos claves para la creación lírica. Lo anterior, no es ajeno a las infancias, ya que, ellos y ellas experimentan las vicisitudes y alegrías de la vida, tomando una posición, pensamientos y emociones frente a los sucesos cotidianos; por lo cual, tienen la capacidad de crear imágenes poéticas por medio de asociaciones retóricas de acuerdo a sus sentires.

Rincones o ambientes

Trabajar desde rincones es una estrategia pedagógica que permite la interacción de los niños y las niñas con un entorno que se diseña pensando en las necesidades e intereses de los estudiantes, se tienen en cuenta los gustos y habilidades para potenciar desde varios espacios que generen experiencias significativas y relevantes en el aprendizaje, de modo que los rincones demandan “la participación activa del niño en la construcción de sus propios conocimientos ya que el trabajo por rincones le exige integrar las actividades de aprendizaje a sus necesidades básicas” (Calvo, 2017, p.10)

Dicho lo anterior, también demanda para el maestro el diseño y la organización de los tiempos, espacios y la elección de los materiales propicios y adecuados para potenciar el aprendizaje, estos a su vez deben adaptarse a las necesidades de los niños y las niñas, de modo que para el maestro importa mucho más el proceso, las interacciones, las dudas, las

preguntas que surgen y por medio de la exploración autónoma que genera el niño con el ambiente y sus pares.

Referencias

Calvo, N. (2017). Los rincones: Contextos Potencialmente Significativos de Aprendizaje [Trabajo de licenciatura. Universidad Complutense Madrid] Repositorio Institucional.

https://eprints.ucm.es/id/eprint/45697/1/TFGinfan_17_calvo_lopez_noelia.pdf

Fases	Acción
¿Podemos explorar sin ver?	Se indicará a los niños y niñas que para la experiencia no utilizamos nuestros ojos, que serán vendados, se realizarán algunas preguntas para conocer el sentimiento que les transmite a ellos realizar una actividad sin poder ver. ¿Cómo podremos descubrir si no podemos ver?
Rincones de sentimientos	Los niños y niñas pasarán por varios rincones, cada uno de ellos se ambientará con diferentes tonalidades, música melancólica, música de terror, música alegre, música de fantasía. Así mismo, cada rincón tendrá unas cajas con diferentes texturas, suaves, ásperas, duras, con la finalidad de que cada niño al tocar exprese la palabra que le causa tal textura,

	Estas palabras serán escritas por la maestra para que al final sean visualizadas por los niños y las niñas.
Entre Palabras y emociones	Armando un círculo, cada niño tendrá su palabra, la mostrará a sus demás compañeros y por turnos cada uno dará una pequeña definición de lo que significa esa palabra, producto de la sensación de la experiencia de los rincones. Por otro lado, se dispondrá hojas y colores para que cada niño intente escribir a su manera el significado que exprese, ¿Cómo lo escribirías? La maestra debajo de la escritura del niño escribe de manera convencional, para que desde la autonomía cada estudiante pueda analizar y observar similitudes o diferencias de la escritura.
Conversando sobre nuestras creaciones	La experiencia finaliza escuchando el sentir de los estudiantes, mostrando así mismo las escrituras de sus definiciones.

Aportes del taller al trabajo pedagógico

El diseño de ambientes se convierte en un aliado para la educación infantil, puesto que a partir de ellos se pueden generar experiencias que responden a las necesidades e intereses que tienen los niños y las niñas en estas edades, de modo que el espacio se diseña porque el maestro tiene presente las particularidades de sus alumnos en pro de brindar una experiencia gratificante, puesto que no solo influye la elección de los diversos materiales, sino que los

mismos deben estar dotados de un sentido pedagógico para el acercamiento a un aprendizaje significativo, de manera que no interfiere solo la estética del espacio, sino que priman las diferentes interacciones que se van dando entre mismos estudiantes y el proceso de transformación de ese mismo ambiente que se genera por medio del sentido autónomo de los niños y las niñas.

Por lo cual desde el diseño de ambientes o rincones, el niño sigue apropiándose de su entorno por medio de todos los estímulos y provocaciones que lo invitan a aprender, preguntarse y disfrutar del aprendizaje, este proceso a su vez va de la mano con todas las sensaciones que se generan en su interior y esto es solo posible por medio de la experiencia sensorial, donde el niño tiene la oportunidad de explorar, tocar, oler, sentir, estas acciones son de gran importancia porque le permite a los niños acceder al aprendizaje de forma dinámica y no lejos de su realidad. Por lo cual, se convierte en una estrategia pedagógica que moviliza al aprendizaje significativo, y esto es en últimas a lo que el maestro le debe apostar, a las experiencias que demanden en el niño la busca de soluciones ante las diferentes situaciones que se le planteen.

7.8 Análisis de los talleres

7.8.1 Taller 1. La ruleta de la escritura

Objetivo: Detallar los conocimientos previos que tienen los niños y niñas de jardín sobre la escritura desde el reconocimiento de la imagen propiciando el juego colectivo, permitiendo la expresión gráfica para así mismo identificar el nivel de escritura en que se encuentran.

Figura 1

Ruleta de los logos



Fuente: elaboración propia

El juego resulta ser una actividad que de manera natural los niños y niñas disfrutan, puesto que es un ejercicio donde pueden liberar todas sus emociones desde sus imaginarios, concepciones y gustos. Al trabajar con la ruleta de la escritura, observamos que fue un medio innovador para los estudiantes, por los colores y diferentes logos familiares para ellos, además de ser una herramienta diferente para el acercamiento a la escritura con sentido. En esta experiencia se logra observar que la mayoría de los estudiantes conoce la estrategia para jugar a la ruleta y por ser un medio de agrado para ellos, la actividad se torna bastante dinámica.

Para iniciar la sesión se pregunta a los estudiantes ¿Qué son las letras? y ¿Para qué sirven las letras? por medio de estas preguntas, en un primer momento se analiza el interés que tienen los estudiantes por responder, de manera pensativa e interactiva, desde las voces de los niños logramos acatar respuestas como:

- La letra es la a - Estudiante J
- Las letras son los números - Estudiante D
- Las letras sirven para cantar -
- Sirven para hablar -
- Las letras son el supermercado -
- Sirven para escribir - Estudiante F

Las anteriores respuestas fueron brindadas por los niños y niñas de los dos grupos, jardín 1 y 3, por medio de ellas, evidenciamos que los niños tienen conceptos interiorizados de lo que resulta ser la escritura, dejando en evidencia que la lengua escrita permite la comunicación en diferentes lenguajes, como la música y los números. Con relación a los logos, los estudiantes reconocen algunas de las letras, en su mayoría las vocales, puesto que con la maestra titular vienen trabajando el reconocimiento del nombre.

Figura 2

Los Dibujos y Pseudoletras



Durante la experiencia se evidencia que la mayoría de los niños y las niñas reconocen los logos de la cotidianidad, especialmente los que les son más familiares, pues identifican los nombres por medio de las imágenes que tienen los empaques, de manera que, al asociar la imagen con los colores, los niños realizan una suposición de lo que allí dice, “efectivamente, eso es lo que él hace, “lee” a partir del dibujo, mejor dicho, interpreta el

Fuente: elaboración propia

dibujo, atribuyendo esta interpretación al texto” (Ferreiro & Teberosky, 1979, p. 94). Por lo cual esto resulta ser muy interesante, porque los niños y niñas realizan una lectura e interpretación de las imágenes, siendo la imagen un recurso posibilitador para el acercamiento a la lengua escrita.

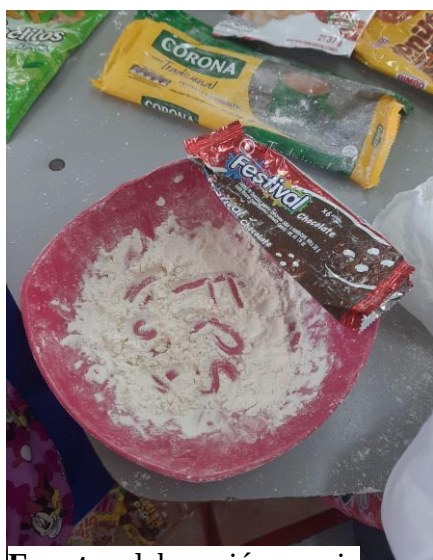
Por otro lado, el objetivo principal de este taller era reunir los conocimientos previos que tienen los niños con relación a la lengua escrita y para nosotras como maestras, poder identificar el nivel de escritura en que se encuentran los niños, apoyándonos de Ferreiro y Teberosky (1979), la mayoría de los estudiantes a excepción de estudiante F y estudiante A, se encuentran en el nivel 1 - presilábico, pues utilizan aún la pseudoletra y los garabatos para la escritura, reconocen una o máximo dos letras, sin embargo; se observa que los niños ya realizan una diferenciación entre el dibujo y el lenguaje escrito, pues manifiestan constantemente la frase “yo

no sé escribir”, esto como consecuencia de las dinámicas tradicionales del currículo en la escuela, que no reconoce el garabateo como génesis de la escritura.

Es importante mencionar que, el dibujo sigue siendo un gran referente para que se pueda atribuir un significado al objeto, debido a que ellos y ellas se apoyan en él para asegurarse de lo que han escrito, puesto que “particularmente, el dibujo, que siempre precede a la escritura, pareciera funcionar como un garante de la significación de esta última” (Ferreriro & Teberosky, 1979, p. 247).

Figura 3

Letras en Harina 1



Fuente: elaboración propia

Ahora bien, disponer materiales y elementos de su cotidianidad como la harina, genera en ellos y ellas asombro y curiosidad, puesto que están a la expectativa por realizar una exploración desde sus sentidos, tocar, oler, ensuciarse. Los niños y niñas toman la harina entre sus manos, Thiago con su dedo toma un poco y se la lleva a su boca, asimismo se dio un juego de llenar- vaciar; este material nos permite analizar una experiencia placentera desde los sentidos, actividad que se sale completamente de los estándares de la escuela, pues a diferencia de las guías y planas, permite que los niños tengan un acercamiento a la escritura por medio de palabras completas desde el juego y la exploración. En ese

sentido, estudiante M empieza a plasmar en su pequeño plato con harina las letras que observaba en los empaques, aunque reconoce apenas las vocales, nos expresa que dice “festival” por el logo, ya que al preguntarle por separado las letras nos dice que “no sabe cómo se llaman”

Cabe resaltar que aunque, los niños y niñas de 4 años no expresen los nombres de cada letra; que es un conocimiento que se da mucho más adelante, los niños y niñas poseen conciencia de lo impreso, en este caso con las diferentes etiquetas, van identificando que las letras solas no tienen significado, lo que ratifica que los niños y niñas reconocen que el sentido de la escritura por medio del método global, sin fragmentar el lenguaje, pues es primordial que el niño no alfabetizado, observe en las letras una unidad que aporte significado.(Salgado,2000) por lo cual,

observamos que los estudiantes concluyen que solamente cuando las palabras están juntas pueden comunicar, “decir algo”. Por tal razón, realizar un acercamiento desde los logos o empaques brinda a los estudiantes la oportunidad de acercarse a la lengua escrita desde sus realidades, desde lo que les es familiar, porque permite la búsqueda de la interpretación y significado de lo que se ve, de modo que, indudablemente la escritura es proceso que sin la lectura no sería posible, resaltamos que el niño mucho antes de entrar en contacto con la lengua escrita, lee a su manera su entorno y las posibilidades que este le brinda.

Figura 4

Letras en Harina 2



Fuente: elaboración propia

7.8.2 Taller 2. La tienda de la escritura

Objetivo: Reconocimiento de las características del texto instructivo en aras de la producción textual a partir del juego de roles.

Por medio del juego de roles los niños y las niñas pueden comprender mejor su realidad, puesto que se reconocen como sujetos activos dispuestos a entender cómo funciona el diario vivir cuando se apropian de una labor de su cotidianidad. La tienda de la escritura resulta ser un recurso atractivo y de impacto, pues genera bastante expectativa al observar las palabras que los niños deben comprar para crear la receta.

Figura 5

Escogiendo Palabras



Fuente: elaboración propia

Inicialmente observamos que los niños y niñas reconocen con facilidad la estructura de la receta, pues a su vez se menciona que tiene un título, imágenes de los ingredientes y números que describen los pasos a seguir para realizar una “arepa”. Particularmente la imagen sigue siendo un recurso valioso para el acercamiento a la lengua escrita, en esta experiencia los estudiantes leen con facilidad las imágenes de la receta, realizando la suposición de lo que allí dice. Es evidente que, aunque no conocen en su totalidad las letras, se les facilita más visualizar las palabras completas, puesto que esto les permite conocer el significado y para que las pueden utilizar.

Al invitar a los niños y niñas a la tienda de la escritura, se observa que por iniciativa propia escogen las palabras que desde su percepción creen que son necesarias para escribir la receta, unos lo realizaron de manera detallada, seleccionando entre 3 y 4 palabras, otros simplemente escogieron palabras al azar, sin mucho detalle. Durante la experiencia una de las acciones que toma gran sentido, es la decisión que asumen algunos estudiantes de manera autónoma de comparar la palabra con lo que visualizaban en la estructura de la receta. Este acto en concreto nos permite analizar que el niño aun cuando no conoce a cabalidad la palabra, siente

gran interés por conocer y comprender la escritura, buscando estrategias para la resolución del problema, en este caso identificar las palabras que podrían servir para escribir su receta.

Figura 6

Comprando las Palabras



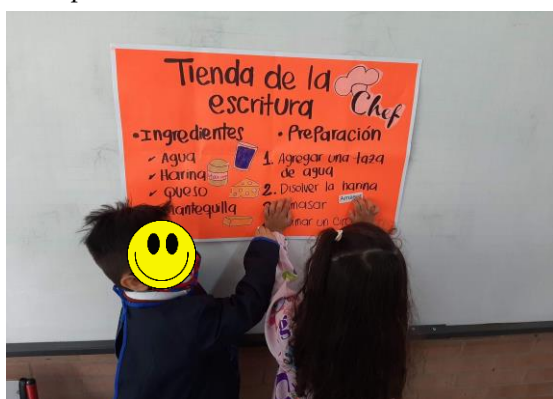
Fuente: elaboración propia

En ese sentido, reconocemos a los niños y niñas como autores de su propio aprendizaje, puesto que, al adquirir un rol de la vida cotidiana, el niño toma el papel que le corresponde y en ese mismo sentido actúa bajo sus propias convicciones y conocimientos previos, esto permite que el acercamiento a la lengua escrita sea un proceso significativo, puesto que hace posible que el niño reflexione sobre sus

acciones, y las decisiones que debe tomar para pensar y analizar sobre el uso de la escritura en su vida cotidiana, en efecto, “el juego no es literal, no es de verdad, “no pretende beneficios”, y este carácter le otorga a quienes juegan la libertad de manipular los materiales, las experiencias, las funciones y las ideas de una forma nueva, creativa, experimental, con el habitual “como si...”. De este modo el juego crea un entorno sin riesgos en el que los niños, no deben preocuparse por “hacerlo bien” o porque lo hagan “todo mal”. (Brooks & Dowley, 1999, p.32).

Figura 7

Comparando las Letras



Fuente: elaboración propia

Al organizar las palabras para escribir la receta, observamos que es necesario poner debajo de la palabra una flecha que permita visualizar al niño la dirección en la que va la misma, puesto que, al no tener dicho camino, el niño y niña pueden tener confusión del sentido en que realmente va. A su vez, el estudiante M expresa "creo que me falta la palabra queso iré a buscarla, pero no sé cómo se escribe, es

muy difícil”. Por lo cual se le indica que la pronuncie para que él mismo identifique su sonoridad, a lo que la estudiante I responde comienza con "que", de manera que, desde el sonido, el estudiante M busca entre las palabras y a su vez compara con las que ve en la instrucción de la receta.

Bajo esta decisión que toma el niño para buscar la palabra que él cree que le falta, podemos analizar, que el acercamiento a la escritura desde las palabras completas y no por individual, permite incursionar a su vez en la sonoridad, lo que resalta el valor y las características que tienen las palabras y las posibilidades de su uso, se puede concebir la idea de trabajar a su vez con el método fonético, pues el niño así lo propone desde lo que más se le facilita, y en este aspecto podemos identificar que estudiante M y la estudiante I no buscan conocer el sonido de una sola vocal o consonante, sino que por el contrario de manera espontánea agrupan el sonido de la “que” para identificar la palabra completa.

Es importante mencionar que, el estudiante F y la estudiante A, reconocen varios números, letras y consonantes, puesto que son unos de los estudiantes que identifican y escriben a totalidad su nombre, desde los niveles de escritura de Ferreiro y Teberosky, observamos que se encuentran en el nivel 2 - Silábico, puesto que escriben la palabra pero no tienen en su mayoría la correspondencia sonora, esto sucede porque se saben de memoria su nombre pero no desde una metodología vivencial, sino repetitiva y mecánica, como las planas. (ver anexo).

En esta experiencia se pone en tensión la dinámica de la maestra titular, frente a las metodologías establecidas y el material pedagógico innovador, puesto que, al realizar el momento práctico, de hacer la arepa, no fue posible realizarlo con los materiales de la vida real (Agua, harina, queso y mantequilla) por políticas de prevención se hizo la arepa con arcilla. Sin embargo; en su mayoría al escuchar las voces de los niños y niñas, se identifica que exigen trabajar con los elementos de su cotidianidad, lo que nos permite reflexionar que en la etapa inicial los niños gozan por explorar, por el hacer y experimentar de manera real las situaciones y los roles de la vida cotidiana. Es evidente que cuando en el aula se restringen este tipo de experiencias, los niños van perdiendo el interés natural por aprender y comienzan a incurrir en una zona de confort donde solo esperan que les den instrucciones y estas mismas sean calificadas por la maestra.

De manera paralela, aunque se trabajó con un texto de carácter instructivo, donde el grupo siguió unos pasos para realizar la receta, se evidencia un trabajo autónomo por parte de los niños y las niñas, puesto que, aunque deben seguir una secuencia, los niños toman decisiones, comparando, hacen cambios y preguntas, esto generó una participación puesto que las niñas y los niños estaban inmersos en el papel, en la actividad cotidiana, en lo que es familiar para ellos. Por ende, el acceso a este tipo de textos es una buena oportunidad para acercar a los niños a la escritura, puesto que son textos de fácil acceso, donde el niño comprende que es necesario seguir unos pasos, para visualizar un proceso y un resultado, sin caer en la restricción y el autoritarismo, el texto instructivo permite que el niño realice la práctica apoyada de imágenes, para llegar al proceso final.

Por otro lado, al momento de proponer el taller a profesora titular Martha Melo de jardín 3, ella se muestra en desacuerdo con las actividades que se llevarán a cabo, ya que argumenta que los niños y niñas de cuatro años aún no tienen las capacidades para reconocer la tipología del texto como la receta o escribirla; esta tensión demuestra que la profesora no reconoce el garabateo y el dibujo como una génesis de la escritura de los niños. Sin embargo, se realiza la modificación al taller en base a las exigencias de la profesora titular; en lugar de las palabras se utilizarán los logos de los empaques y el juego simbólico para la preparación de la receta. Los logos de empaques siguen representando un acercamiento significativo hacia la escritura, debido a que los encuentran familiarizados por su contexto social, lo anterior facilita a que los niños puedan identificar a través del empaque de qué producto se trata, y al preguntarles, por ejemplo: ¿Dónde está escrito arroz Diana? Señalan una parte de las letras, aunque a veces no coincide con el nombre, en pocas palabras aún no reconocen las grafías de las letras solo algunas pocas vocales, pero con esto podemos afirmar es que los niños ya tienen una diferenciación el dibujo y las grafías de las letras.

Al pasar a que los niños y niñas fueran de compras de los ingredientes que iban a necesitar en su receta, lo que se esperaba era que ellos y ella propiciarán un juego de roles, sin embargo esto no se dio, quizás porque se dio una instrucción, la cual era solo comprar cuatro ingredientes, por lo que los niños sólo se preocuparon por tomar sus empaques; lo que generó una angustia en la maestra en formación, porque se pone en tensión si el juego se está

instrumentalizando para alcanzar unas expectativas dentro del taller; sin embargo, al disponer unos juguetes de cocina se genera un juego simbólico, donde los niños preparan sus comidas favoritas haciendo uso de los empaques, las comen y comparten, mientras dialogan con sus pares, lo anterior, da evidencia de cómo los niños a través del juego van comprendiendo su mundo y las dinámicas sociales y culturales que se tejen en su comunidad.

Para finalizar se les pide escribir las recetas que hicieron en su juego, ellos siguen insistiendo que “no saben escribir”, lo que nos lleva a reflexionar que los niños reconocen la escritura convencional, y por otro lado, que tienen la concepción que sus dibujos y garabateo no es considerado una escritura, esto en consecuencia de algunas intervenciones de adultos hacia sus producciones escriturales donde no son valoradas como escritura, sino como elementos de poco significado, porque su creencia de escritura sólo puede ser la convencional, en pocas palabras, fuera de eso no se le puede llamar escritura. Por otra parte, al analizar las escrituras de los niños se evidencia que los niños y niñas de cuatro años aún se apoyan en el dibujo para afirmar sus escrituras (ver anexo.4), aunque el niño (D), le realiza a una letra una asignación silábica, puesto que él dibuja la pasta y escribe “io” (ver anexo 5), y otros empiezan a copiar las letras de los empaques, aunque esto pareciera sin sentido, los niños y niñas lo realizan porque han comprendido que esas palabras escritas pueden ser la forma de escribir su propia receta. (ver anexo 6) y otros hacen un dibujo y letras sueltas. (ver anexo.7)

Este taller tiene una continuidad, donde si se realiza la preparación de una ensalada de frutas con mango, papaya, fresa y banano, antes hacer la preparación, se disponen de la imágenes de las frutas con sus respectivos nombres en fichas, al realizarlo en grupo se realiza correctamente la asociación pero al realizarlo de manera individual, los niños no logran hacer correctamente la asociación de imagen- palabra, esto se debido a que la gran mayoría sólo reconocen la grafía de la o, i, m, y realizan la asociación de acuerdo a una letra de ellas. De igual forma, aunque no se realizó una receta escrita, las instrucciones para la preparación de la receta, los niños son capaces de cumplirlas y llevarlas con naturalidad, además también es una oportunidad de exploración de alimentos unida a la escritura.

7.8.3 Taller 3. Explorando letras, palabras y formas

Objetivo: Realizar un acercamiento a las diferentes formas de las letras por medio de la exploración del medio, potenciando su reconocimiento a través de los diferentes sentidos.

Los niños y niñas por naturaleza son exploradores de su entorno, les agrada descubrir por sus propios medios, las posibilidades que el mundo les ofrece, por lo cual desde la canción “los exploradores” los estudiantes de Jardín 1, movilizan su pensamiento a las diferentes tareas que desempeña un explorador, en este caso con un plus especial “exploradores de las letras”, escuchando las voces de los niños, es evidente que tienen conocimientos previos de lo que hacen los exploradores - “descubren dinosaurios, buscan hormigas, utilizan una lupa”. Pero ¿Qué hacen los exploradores de las letras?, pregunta que da la posibilidad de que los niños reflexionen desde sus imaginarios y saberes previos, por lo cual es interesante escuchar sus voces, porque mediante la interacción se tejen conocimientos nuevos y significativos.

Durante la experiencia se disponen 4 rincones, uno con empaques de la cotidianidad, otro con pimpones que tienen diferentes letras, el siguiente con los nombres de todos los estudiantes del salón y el último, un mural de bolsas negras para realizar las formas de las letras con espuma blanca. El trabajar por medio de diferentes espacios permite que todos los niños tengan acceso a la experiencia, además de que es una forma de provocar y despertar el interés por explorar y conocer, “por esta razón, el ambiente juega un papel decisivo, pues en él existen múltiples posibilidades de exploración para las niñas y los niños” (SED, p. 88)

Se observa que cada estudiante escoge a su preferencia los empaques y las letras que más llaman su atención, de modo que van nombrando lo que han escogido - “trululu, leche, ponqué, arroz etc.”, van reflexionando sobre las formas de las letras por medio de los logos y los colores, en este sentido se realiza una secuencia con el taller # 1, puesto que tienen de manera tangible los empaques con los logos que visualizaron en otro momento y esto les da la oportunidad de apropiarse del significado de cada palabra. A su vez, los estudiantes van realizando la comparación, entre las letras que están sueltas, tomando la decisión de unir unas con otras,

Figura 8*Letras sobre Espuma***Fuente:** elaboración propia

por lo cual se analiza que los niños identifican que las palabras necesitan ir acompañadas de varias letras para que tengan sentido.

En el reconocimiento de su nombre, son varios los que ya lo identifican fácilmente, sin embargo; hay otros estudiantes que no tienen clara la noción de las letras por las que empieza su nombre y se les dificulta escoger el que les corresponde, sin embargo; realizan un esfuerzo por asumir los retos en busca de soluciones, por lo cual acuden a la pregunta ¿profe puede ser este? y en ese sentido se invita a que el niño reflexione Sebastián ¿Tú te llamas Danna?

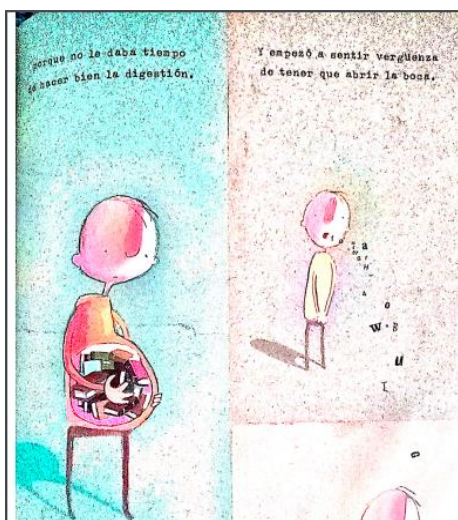
En cuanto a las formas de las letras, la exploración se realiza con espuma blanca, actividad que genera bastante placer en los niños y las niñas, este elemento facilita en gran medida el proceso motriz, puesto que el niño puede visualizar los movimientos que debe hacer con su mano para realizar las formas de las letras, en consecuencia algunas se facilitan más que otras, en este proceso se puede visualizar la dirección en la que realizan cada uno de sus trazos, el espacio que utiliza según la dimensión de cada letra. Como apoyo se tienen todas las letras del abecedario en minúscula, se fueron sacando al azar para que todos los estudiantes hicieran la forma con la espuma, se evidencia que el grupo no reconoce los nombres de las letras, por lo cual es un aspecto que se irá trabajando con los siguientes talleres.

7.8.4 Taller 4. El imaginario de las letras transformadas en arte

Objetivo: Incentivar a los niños y niñas a que, a través de un cesto de los tesoros, creen y diseñen las letras a partir de sus propios imaginarios

Figura 9

Enrique Enfermo



Nota. Ilustraciones de libro.

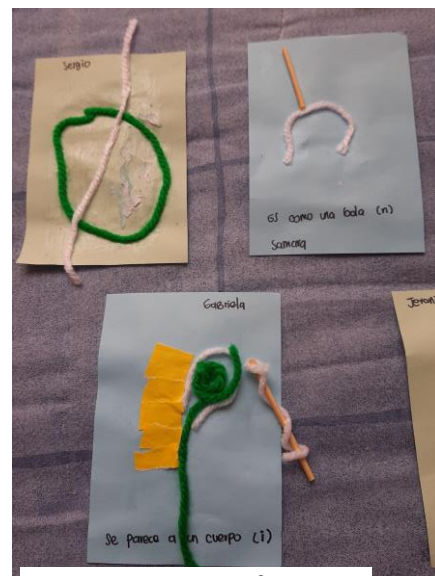
Reproducida. Oliver Jeffers

en la historia. Del mismo modo, el texto va jugando con las diferentes metáforas de la importancia de la lectura y como esta de manera indudable no se separa de la escritura.

Resultó ser una herramienta enriquecedora, puesto que se sale por completo de los estándares que maneja la profesora titular, quien en su mayoría utiliza guías de comprensión de lectura que no causan mucho asombro y que su fin último es solo que respondan de manera literal las preguntas que la guía plantea, estas no invitan al niño a reflexionar porque no cuentan con un contexto que les permita hacer alguna relación con la fantasía y la vida real.

En ese sentido, un aspecto importante de la literatura fue permitir que los estudiantes se apropiaran del cuento, se observó que la historia evocó varios sentimientos como asombro, felicidad, angustia, duda y finalmente una reflexión del tema que nos respecta, la escritura.

La expresión artística es un medio importante porque permite que los niños y las niñas plasmen sus imaginarios, desde sus diferentes concepciones, dejando en evidencia su legado cultural. En esta experiencia jugó un papel muy importante el arte y la literatura para realizar un acercamiento a los imaginarios que tienen los niños de las letras, el cuento “el increíble niño comelibros”, libro que se eligió en primer lugar por las imágenes explícitas que describen de manera literal lo que le pasa al protagonista, en ese sentido el apoyo visual, permitiría que los niños y niñas realizarán inferencias de lo que sucedería

Figura 10*Letras Creadas por los Niños 1***Fuente:** elaboración propia

De manera transversal recurrimos a la expresión artística, iniciando con la siguiente pregunta ¿Qué necesitamos para escribir un libro? en su mayoría los estudiantes responden que “lápiz” “hojas” y “letras”, entonces, ¿cómo serán esas letras?, en ese sentido se disponen algunos materiales para la creación del libro de las letras de jardín 1, teniendo presente que como en el taller #3, los niños aún no reconocen el nombre de la letra, se le entrega a cada uno a la vez una letra del abecedario para trabajar en el reconocimiento de las formas y de los sonidos.

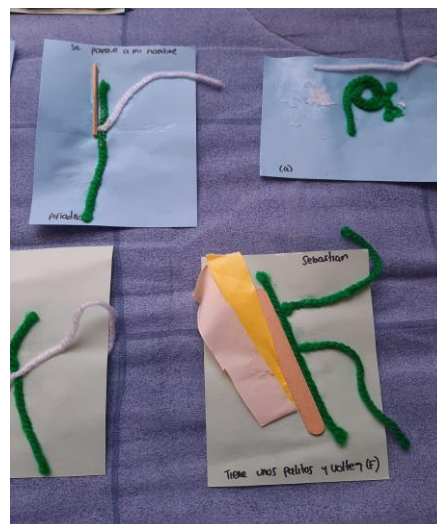
En un primer momento a los niños se les dificulta la creación de las letras, puesto que siempre están esperando instrucciones de cómo debe quedar, sin embargo; se les indica que es de manera libre, por lo cual se convierte en un desaprender para el estudiante, porque de forma autónoma debe tomar decisiones que le permitan realizar la experiencia.

Al sentirse un poco más seguros, comenzaron a crear sus letras, a su gusto, en repetidas ocasiones se escucha “profe así está bien”, buscando aprobación de lo que están realizando. Los materiales como lana, palitos, papel permiten un buen desenvolvimiento y sugiere una búsqueda de estrategia para buscar las formas, finalizando este momento, se pregunta a cada estudiante, que letra hiciste y a que se te parece, cómo se ha mencionado, aún no conocen los nombres de las letras, solamente las que reconocen de su nombre. Al realizar la pregunta, ¿A qué se te parece? los niños y las niñas intentan realizar asociaciones con lo que ya conocen, por lo cual escuchando las voces de los niños, tenemos respuestas tales como: Estudiante A: Se parece a mi nombre (r), Estudiante S: Tiene unos palitos y voltea (k), Estudiante N: es como una bola (n), Estudiante G : se parece a un cuerpo (i). En el caso de Estudiante M, no realizó ninguna letra, tomó la decisión de crear la portada para el libro de las letras, puesto que expresa que un libro necesariamente debía tener una portada como el que se leyó en clase.

En consecuencia, juega un papel importante el sentido poético que tienen los niños y cómo desde su perspectiva y realidad busca soluciones y asociaciones con lo que ya conoce para adquirir y comprender mejor los conocimientos nuevos, en este caso en torno a la lengua escrita. Es así como por medio del arte los niños y las niñas pueden tener un acercamiento significativo a la escritura, puesto que les permite manifestarse de manera libre y autónoma con sus creaciones, estas a su vez representan sus ideas y concepciones frente a lo que se enseña, como un sello personal, y en la medida que estas producciones sean valoradas y no de desprestigiadas, el niño disfruta y reflexiona sobre el sentido que tiene la escritura y como esta nos permea desde las diferentes áreas del conocimiento.

Figura 11

Letras Creadas por los Niños 2



Fuente: elaboración propia

7.8.5 Taller 5. Formas letras convencionales

Objetivo: Acercar a los niños a las formas de las letras convencionales a través de la literatura y la imagen.

Figura 12

Letras convertidas en dibujo

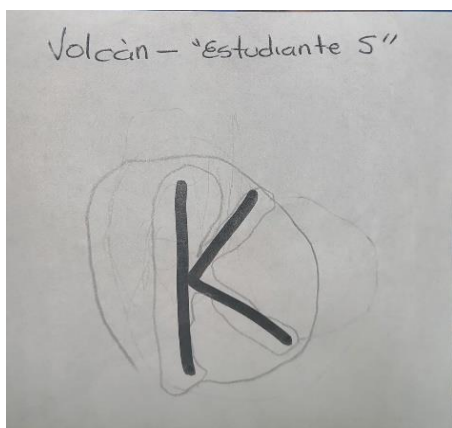


Fuente: elaboración propia

Los niños a través de los elementos lingüísticos, simbólicos e ilustrativos del libro álbum, van comprendiendo las funciones y el poder de la lengua escrita; ya que la lectura es un tejido que se da entre la maestra y los niños, ellos observan las imágenes y el texto haciendo una conexión; estas interdependientes del texto le ofrecen a los niños de jardín 3, la posibilidad de hacer sus propias deducciones, acertar o

equivocarse en las acciones del personaje o de los acontecimientos, se asombran y se conectan con la historia, como lo menciona Ferreiro y Teberosky (1979): “efectivamente, eso es lo que él hace, “lee” a partir del dibujo, mejor dicho, interpreta el dibujo, atribuyendo esta interpretación al texto” (p.94).

Por eso, que al intervenir con las letras convertidas en imágenes, los niños y niñas no logran establecer esa relación con letras, esto se debe, a que la realización de las imágenes por parte de las maestras no cumplió con la debida analogía de la forma de letra con la imagen que se deseaba establecer, por lo cual, queda de experiencia, que debe ser visible la forma de las letras en los dibujos para que los niños perciban la similitud, porque como poseen una diferenciación entre el dibujo y escritura, no pueden concebir en el dibujo la letra debido a que los niños reconocen que cada una posee unas características propias que no se pueden mezclarse, sin embargo, los niños y niñas si logran una asociación fonética entre el dibujo y la palabra.

Figura 13*Letras Convertidas por los Niños***Fuente:** elaboración propia

Es así como se les pide que conviertan las letras en dibujos, con la intención de ver otras asociaciones que los niños posean con otros dibujos, pero en un primer instante los niños se notan confundidos, en consecuencia, se realiza una ejemplificación lo que los ayuda a tomar más seguridad y empezar a plasmar; en sus producciones se observa la relación que los niños hacen entre letra y dibujo, haciendo su diferenciación, aunque la mayoría hizo relaciones que no tienen semejanza con la forma de la letra, se encuentra algunas relaciones de orden fonético por ejemplo el niño (S), hace con la "K" un volcán, otros desde su imaginario, otros a copiar de los dibujos del tablero, otros se limitan a colorear, redondearla, o repasarla procesos de la escolarización por medio de las guías que están constantemente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la de más apropiación es la letra "s" por su parecido a una serpiente, pero también se da porque es la inicial del nombre de varios niños y niñas del jardín; por tal razón, la asociación de imagen con letra fortalece desde lo visual y lo fonético, el acercamiento a letras convencionales, para que desde sus experiencias realicen sus deducciones, apuestas, aprendizaje o imaginarios.

Es así como se les pide que conviertan las letras en dibujos, con la intención de ver otras asociaciones que los niños posean con otros dibujos, pero en un primer instante los niños se notan confundidos, en consecuencia, se realiza una ejemplificación lo que los ayuda a tomar más seguridad y empezar a plasmar; en sus producciones se observa la relación que los niños hacen entre letra y dibujo, haciendo su diferenciación, aunque la mayoría hizo relaciones que no tienen semejanza con la forma de la letra, se encuentra algunas relaciones de orden fonético por ejemplo el niño (S), hace con la "K" un volcán, otros desde su imaginario,

7.8.6 Taller 6. El juego dramático para la creación de historias

Objetivo: Propiciar el juego dramático para la aproximación de textos narrativos desde la oralidad.

Figura 14

Ambientación del aula



Fuente: elaboración propia

Los niños y niñas se entusiasman cuando se encuentran con experiencias, que rompen con la cotidianidad escolar; por eso, al escuchar la ronda “sapito pon”, sus cuerpos empiezan a moverse, aunque algunos, se mantienen estáticos en su puesto, esto se debe, a que en el proceso de escolarización las rondas no están presentes en las rutinas del aula y el movimiento de sus cuerpos se encuentra restringido, por eso, algunos pocos buscan en la mirada de la maestra titular sus aprobaciones para realizar la

actividad, por eso, su presencia inhibe la expresión corporal y oral de unos pocos niños ya que temen ser juzgados o regañados por las acciones que realizan o no realizan, mientras que otros pueden expresarse con fluidez y se esfuerzan por aprender el coro de la ronda; aunque en las dramatización de rondas por parejas, no lograron establecer un diálogo y negociación para llegar a tal fin.

Sin embargo, presentarles el ambiente, los niños y las niñas empiezan a transformar el espacio desde los objetos que encuentran, y a otorgarles un significado diferente al propio, algunos objetos toman vida (animismo). Aunque, al principio, los niños se encuentran ubicados por subgrupos, no pasa mucho tiempo para que se empiecen a movilizar por todo el lugar, a tomar elementos de otros rincones; y a entablar diálogos

y negociaciones con los pares de otros grupos; emergiendo así una complicidad en el juego; así desde sus cuerpos y expresiones, saben cuándo deben intervenir, saben qué rol tiene dentro del juego, así mismo fijan las pautas mínimas para que se desarrolle en armonía, ya no es un juego

Figura 15

Niños Jugando al Bus



Fuente: elaboración propia

individual, sino que se vuelve colectivo. Por otra parte, el juego permite que se satisfagan las necesidades e intereses que tiene cada niño, desde sus diferentes personalidades, desde los miedos que desea enfrentar, las concepciones o apropiaciones de la realidad que desea expresar o las fantasías que desea cumplir; en pocas palabras, los niños desde su cuerpo comunican y expresan desde un lenguaje corporal.

Figura 16

Los Juegos



Fuente: elaboración propia

Pero, no pasa lo mismo, cuando se les pide que expresen verbalmente, lo que experimentaron en el juego, pues queda limitado a dos o tres palabras, es decir, que no me narran estos acontecimientos, dificultades que tuvieron con sus compañeros, y los procesos por los que pasaron para llegar a construir ese juego; puede suceder que los niños no posean todavía la confiabilidad en el adulto para revelarles los secretos de sus juegos, por lo que se limitan a dar una respuesta que cumpla con satisfacer curiosidad del adulto.

Con lo que respecta a la escritura dentro del taller, se resalta dos elementos que estuvieron presentes, en la participación de los niños y las niñas; el primero, es la oralidad pues a través de esta llegan acuerdos, dan vida a los personajes y a la historia; lo anterior, es evidencia que los niños construyen textos orales; desde ahí, el niño y la niña van construyendo el camino hacia los textos escriturales. En segundo lugar, se encuentra la representación gráfica; aunque, no se logró por falta de tiempo una recolección de producción gráfica de los niños y las niñas en papel; se evidencia, que desde el juego simbólico los niños y las niñas escriben por medio de su cuerpo, gestos y palabras, porque hay una intención de comunicar y representar sus creencias, sueños, fantasías, temores, gustos, el anhelo de que el otro lo comprenda y se haga cómplice de sus deseos, y esto es similar al proceso que se vive en la escritura.

Por otra parte, si se evidencia una representación gráfica, pero desde los elementos utilizados en el juego, pues ellos y ellas, les asignan un lugar o una posición; como en el caso del

niño E.S, que le dio un lugar a las telas, dándole una forma estética, este juego simbólico que puede representar el refugio del niño, logró plasmar una representación gráfica (ver figura 17); esto demuestra, que la representación gráfica infantil trasciende el papel, para manifestarse en los sistemas de lenguajes que los niños se han apropiado, así, los niños lograron acercarse a la lengua escrita.

Figura 17

Telas ordenadas



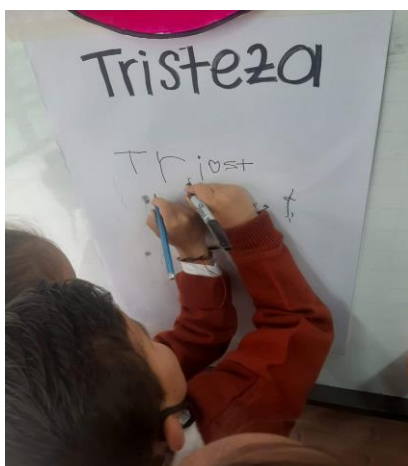
Fuente: elaboración propia

7.8.7 Taller 7. Exploración que genera el arte de las palabras

Objetivo: Sensibilizar a los niños a través de sus sentidos para el acercamiento a una experiencia poética a partir de rincones de sentimientos.

Figura 18

Copiando Letras



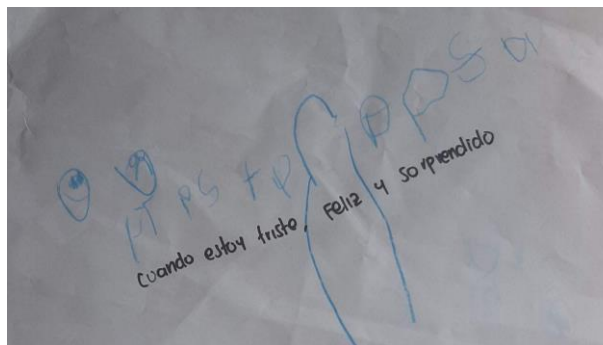
Por medio de los sentidos los niños y las niñas acceden de forma natural a la comprensión de su entorno y lo que él mismo les ofrece para su aprendizaje. Por lo cual realizar una sensibilización desde el sonido y las diversas texturas permitió a los niños la expresión en gestos y sensaciones que propiciaron desde la oralidad y las grafías el acercamiento a las manifestaciones poéticas desde su sentir y experiencia cotidiana.

En esta experiencia utilizar telas y diferentes sonidos, generó gran intriga en los estudiantes, puesto que al no utilizar como siempre el sentido de la vista, debían ser un poco

Fuente: elaboración propia más precavidos y receptivos para identificar los diferentes sonidos, estos a su vez fueron cómplices para generar gestos de agrado, disgusto, alegría, miedo, y precisamente estas emociones dieron paso a la expresión oral de todos los niños, pues se entabla una conversación donde de manera autónoma y libre cada niño pudo expresar qué situación le generaba esa clase de sentir.

Figura 19

Garabateo Poético



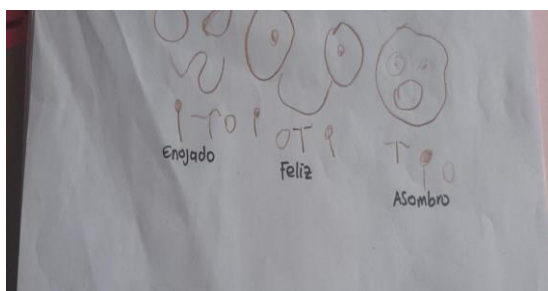
Fuente: elaboración propia

Los estudiantes proceden a escribir en una hoja lo que les genera alegría, tristeza, asombro y enojo, la mayoría dibujo cada emoción, acompañada de algunas pseudoletas que expresaban su sentir, en este aspecto se analiza que los niños y las niñas dibujan cada una de las

situaciones que les genera las diversas emociones, y al realizar las preguntas tales como ¿Qué es la tristeza? ¿Qué es la alegría? ¿Qué es el asombro? los niños no dan una definición, sino que buscan ejemplificar con situaciones que son cercanas y que ellos mismos han experimentado, escuchando las voces de los niños, tenemos como respuestas: “yo me pongo triste cuando llueve” -estudiante S, “Me pongo feliz cuando puedo salir al parque a jugar” - estudiante M, “me enojo cuando estoy construyendo una torre y alguien me la derrumba” - estudiante E. De este modo, el construir una definición exacta parece un proceso más complejo para los estudiantes, pero lo interesante es ver como buscan el recurso para dar una respuesta a las preguntas planteadas.

Figura 20

Garabateo de los Sentimientos

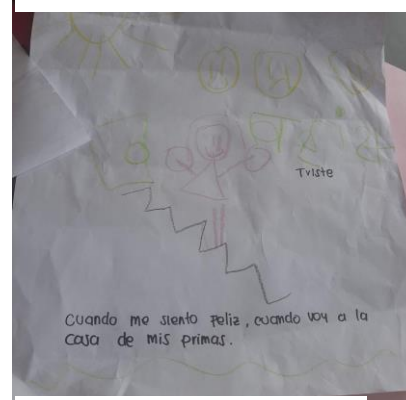


Fuente: elaboración propia

Por lo anterior se deduce que la oralidad sigue siendo un medio importante para la expresión y que por medio de ella los niños fortalecen su seguridad para expresar sus más sinceros sentimientos, a su vez permite potenciar el sentido poético, porque los niños manifiestan cada una de sus emociones y las situaciones que marcan de manera positiva o negativa en su cotidianidad. Se potencia así la escritura, por medio de sus diferentes expresiones gráficas, estas que cargadas de un gran significado también nos permitió el análisis de las diversas grafías, identificando que la mayoría de los niños y las se encuentra en un proceso presilábico, escriben las palabras repitiendo alguna letra que reconocen con facilidad o que les es más fácil escribir por su forma, también percibimos que tienen interiorizado que las palabras van separadas, lo cual nos permite afirmar que los niños en estas edades van comprendiendo e interiorizando las particularidades y la estructura de la lengua escrita.

Figura 21

Dibujos de Situación Feliz



Fuente: elaboración propia

8 CONCLUSIONES

La lengua escrita como construcción sociocultural, no responde a unos tecnicismos repetitivos de la comunicación, sino, que trasciende a los tejidos que se forman a través de las interacciones humanas, donde se comparten pensamientos, ilusiones, miedos, sueños, fantasías, etc, que quedarán inmortalizadas en el tiempo; por esta razón, insistir que la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita mantenga estructuras de orden conductista basadas en la repetición y la memoria, niega el sentido de la escritura misma, y reduce la función comunicativa a sólo la codificación de signos, en tiempos establecidos y para cuestiones académicas o laborales. Por el contrario, todas las experiencias de nuestra cotidianidad merecen ser escritas y tener sólo por excusa el placer de convertir lo ordinario en extraordinario.

Respecto a la indagación de antecedentes se pudo detectar, que se han incorporado nuevas alternativas para abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura, se realizaron con edades desde los seis años en adelante, pero entre los diferentes trabajos de grado no se visualiza el diseño de alguna estrategia que involucre a la primera infancia, sobre todo con el grupo etario entre los tres y cuatro años, más aún teniendo en cuenta que en la realidad escolar los procesos escriturales se dan a estas edades. Las diferentes experiencias estuvieron mediadas por una de las actividades rectoras, ya sea el arte, el juego, la literatura o la exploración del medio; sin embargo, fueron nulas las consultas en donde se tejieran conocimientos y se entrelazaran todas las actividades rectoras para el acercamiento a la escritura con sentido. Por ende, se incrementó el interés investigativo en pro de indagar y generar una propuesta para el acercamiento a la escritura significativa en niños de tres y cuatro años de edad, basándonos en las actividades rectoras como un proceso transversal e integral.

Asimismo por medio de los diferentes artículos consultados, se pone en evidencia que los niños y las niñas desde edades tempranas poseen conocimientos previos en torno a la lengua escrita, puesto que el entorno los permea constantemente de la misma, por lo cual se ha realizado la búsqueda de nuevas estrategias para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita, estos no se basan en métodos que tengan como centro las prácticas tradicionales, sino que los niños y niñas establezcan una relación con la escritura desde experiencias significativas, allí se tuvieron en cuenta sus saberes, preguntas y necesidades en torno a la escritura.

En el marco teórico, fortalecimos nuestras concepciones y percepciones en torno a la lectura y la escritura como dos procesos que indudablemente van de la mano, puesto que en un primer momento los niños acceden al mundo por medio de la lectura, la cual les permite realizar un reconocimiento del mundo físico, por lo cual es indispensable que desde la familia como primer núcleo socializar los niños y las niñas entren en contacto con diferentes libros y tipologías textuales, donde el adulto puede prestar su voz para que el niño disfrute de una experiencia literaria, esto a su vez contribuye de manera positiva al proceso de escritura, primero porque los acerca a las grafías convencionales, segundo porque les da acceso al bagaje cultural escrito y tercero porque fortalece la creatividad e imaginación convirtiendo a los niños y niñas en productores de textos.

Por otra parte, desde los autores profundizamos las construcciones conceptuales que va realizando el niño y la niña hasta llegar a un orden alfabético; reconociendo lo complejo que resulta este proceso para ellos y teniendo presente los ritmos de aprendizaje y sus saberes previos; en otras palabras, valorando su proceso desde el garabateo, puesto que el niño y niña también escribe desde sus experiencias.

Por ende, se apostó al trabajo desde las actividades rectoras, siendo estas los pilares de la educación, porque tienen en cuenta el desarrollo de la primera infancia, estas permiten al maestro pensar en un sujeto con habilidades extraordinarias y ritmos de aprendizajes diferentes, no se centran en buscar mentes iguales por medio de metodologías mecánicas y repetitivas. Por el contrario, buscan la imagen de un niño capaz de observar, preguntar y resolver problemas. Así mismo potencian un aprendizaje desde la experiencia y la forma natural que tienen los niños y las niñas de manifestarse desde sus distintos lenguajes. Por lo cual, el maestro se puede basar en ellas y potenciar habilidades de distintas maneras, por medio del diseño de ambientes que provoquen e incentiven el placer por aprender. En ese sentido se tienen en cuenta las actividades rectoras para el diseño de la propuesta pedagógica, puesto que, abre caminos para que los niños y las niñas reflexionen y se acerquen a la escritura por medio de un proceso pedagógico y dinámico que les permite expresarse de manera natural, sin caer en procesos tediosos, repetitivos y mecánicos.

El diseño de los talleres nos planteó bastantes retos puesto que inicialmente la práctica se desarrolló por medio de la virtualidad teniendo presente la emergencia sanitaria, esta situación

nos permitió replantear nuestro rol como docentes en busca de estrategias que se adaptaran a las circunstancias, pero que de igual forma dieran respuesta a los diferentes intereses y necesidades de los niños y las niñas. En ese sentido, visualizamos una infancia que exige la mejor versión del maestro, niños y niñas dispuestos a acoplarse de igual forma a la situación, con un fuerte deseo por aprender. Sin duda alguna, la pandemia nos dejó como reflexión que la escuela no puede ser reemplazada, es necesario que los niños compartan con sus pares, puesto que, como seres sociales, necesitamos la constante interacción, esa que permite la construcción colectiva del conocimiento, así mismo el maestro se edifica y se forma con las experiencias tangibles en el aula, con las risas, con los abrazos, con los gestos y cada una de las sinceras manifestaciones que vienen de parte de los niños y las niñas.

A decir verdad, desde la virtualidad fue bastante complejo el acercamiento a los procesos de escritura, sin embargo, hubo varias aproximaciones hacia la lengua escrita que posteriormente desde la presencialidad, nos permitieron profundizar e implementar los diferentes talleres para observar el bello proceso que realizan los niños desde la escritura.

El diseño de cada taller nos dio la oportunidad de clasificar y diferenciar los niveles de escritura en el que se encontraban los niños y cómo a su vez van reflexionando sobre lo que se necesita para escribir. Los niños y las niñas hicieron un acercamiento a la lengua escrita desde las actividades rectoras; estas permitieron la sensibilización del proceso escritural, los niños y niñas se manifestaron por medio de los diferentes lenguajes, por medio de sus dibujos, oralidad, expresiones artísticas, lo que nos demostró el gran interés por conocer a través de experiencias cercanas a sus necesidades y gustos. Reconocemos que a través del garabateo se revelan las más significativas construcciones y concepciones que el niño y niña van tejiendo en torno a la escritura. Además cada intervención realizada deja en evidencia que los niños y las niñas de tres y cuatro años si tienen una noción de lo que es la escritura y para que la pueden utilizar, que si bien es cierto, demanda un proceso cognitivo complejo, los niños buscan estrategias para la resolución que este reto del aprendizaje de la lengua escrita les plantea, por lo cual, es importante realizar este acercamiento desde procesos vivenciales, como lo permitieron las actividades rectoras, puesto que se valora más el proceso y los conocimientos que los niños van interiorizando, antes que el resultado final, por ende es fundamental seguir indagando y

cuestionando las relaciones, las tensiones y procesos que viven los niños en ambientes escolarizados en torno a la lengua escrita.

Con relación a lo anterior, una de las tensiones más fuertes, fue ir en contra del sistema tradicional que practicaban las maestras titulares, puesto que desde sus metodologías el niño no se visualiza como un sujeto que sabe, sino que se tiene que llenar como si fuese un vaso vacío, esto se vio reflejado desde las constantes calificaciones que opacaban en gran medida las habilidades de los estudiantes, ocasionando altos grados de enojo y frustración. Desde una mirada crítica y reflexiva, no se genera un proceso evaluativo en el que el niño y la niña reflexionen en conjunto con el maestro, sino que se reduce al simple hecho de catalogar a los niños como buenos o malos. Por ende una de las grandes satisfacciones que generó la propuesta, fue el sentido innovador de transformar el aprendizaje de la escritura en experiencias cercanas y vivenciales para los niños y las niñas, por lo cual se deja en evidencia que si es posible enseñar la lengua escrita por medio de actividades que inviten al niño a pensar, a crear, a imaginar, a expresar y en últimas a sentir y disfrutar de lo que hace sin temor a equivocarse, puesto que el sistema enseña que se debe tener vergüenza del error y lo cierto es que gracias a él surgen nuevas preguntas y nuevos aprendizajes.

Justo en este punto, es cuando los maestros toman un papel importante en la educación y en la enseñanza de la lengua escrita, pues en primer lugar el docente debe reconocer al niño como un sujeto cognoscente, a partir de esta concepción se facilitará en gran medida la creación de estrategias que respondan a las necesidades de los estudiantes, pero que sobre todo respete los diferentes ritmos de aprender y la esencia de cada niño y niña. Nadie dijo que sería fácil, se necesita de vocación y entrega para brindar la mejor versión como maestros, y para ello es necesario dejarse afectar por lo que pasa con la infancia y no caer en meros conformismos, sino romper completamente con tradiciones que ya no responden a las necesidades de los niños de hoy.

Es nuestro anhelo seguir profundizando en el tema de la escritura, pues este al ser un proceso que no está innato en los niños, sino que lo tienen que aprender, demanda la creación de contenido que les permita acceder de manera significativa a este proceso tan maravilloso, en ese sentido, pensar y diseñar experiencias crea en el maestro una mente innovadora, creativa y sobre todo mantiene vivo el deseo por retarse y transformar la educación desde el aula de clase.

8.1 REFERENCIAS

- Alvarez, A., Ramirez, R. (2010). El texto expositivo y su escritura. *Revista Folios*, (32), 73-88.
Consultado 12 de agosto de 2021. <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345932035005.pdf>
- Arauna, A (s.f.). *Aprendizaje significativo: un concepto subyacente*. apsigsubesp-with-coverpage-v2.pdf
- Arcos, J. (2018). Teorías que sustentan el desarrollo socioafectivo en la infancia. (Monografía pregrado). Universidad Nacional de Educación. Lima, Perú. Consultado 12 de agosto de 2021.
<https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/3281/MONOGRAF%C3%8DA%20-%20ARCOS%20VELASQUEZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bellón, C y Cruz, M. (1 de enero de 2002). La escritura como actividad sociocultural compleja en el aula de transición: avances teóricos. *Enunciación*, 7(1), 57–63.
<https://doi.org/10.14483/22486798.2463>
- Bermudez, R. (2017). El taller de escritura creativa y la producción escrita. (Trabajo de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Bernal, L., Cruz, G., Forero, L y Valencia, M. (2018). Una aventura con Elmer, una propuesta pedagógica inclusiva para leer y escribir desde la comprensión y la representación. (Trabajo de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Bonnafé, M. (2008). Los libros son buenos para los bebés. *Hablamos dos idiomas sin saberlo* (pp. 37-50). Ed. Océano Travesía.
- Borja, L., Usuga, A., (2012). Importancia del acompañamiento de los padres de familia en los procesos formativos de pre-lectura y pre-escritura en niños y niñas de 2 a 3 años. (Trabajo de pregrado). Corporación Universitaria Minuto de Dios, Medellín.
- Cabrejo Parra, E. (2001). La lectura comienza antes de los textos escritos. *Los bebés y los libros*, 12–19. Recuperado de: [La lectura comienza antes de los textos escritos](#)

- Calvo, N. (2017). Los rincones: Contextos Potencialmente Significativos de Aprendizaje [Trabajo de licenciatura. Universidad Complutense Madrid] Repositorio Institucional. https://eprints.ucm.es/id/eprint/45697/1/TFGinfan_17_calvo_lopez_noelia.pdf
- Cardenas, E., Guevara, S., Montaña, J. y Torres, S. (2016). La enseñanza para la comprensión como estrategia para fortalecer los procesos de lectura y escritura. (Trabajo de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Castellanos, A., Quevedo, C., (2017). Transformando espacios: jugando y construyendo lengua escrita con niños y niñas de 3 a 6 años Gimnasio Indoamericano. (Trabajo de pregrado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Chadwick, Clifton B. (2001). La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXI (4), 111-126. [Fecha de Consulta 12 de agosto de 2021]. ISSN: 0185-1284. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27031405>
- Cortino, L., (2020). La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del coronavirus. *Revista de educación y derecho*. 21. pp. 1-29. Recuperado de: <https://doi.org/10.1344/REYD2020.21.31283>
- Diaz, N., Zúñiga, C. (2012). Estrategias, didácticas y concepciones en lectura y escritura. (Tesis de pregrado). Universidad de Chile. Santiago de Chile. Consultado el 12 de agosto de 2021. <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/113412/cs39diazn1169.pdf?sequence=1>
- Durán, S. (2019) *Los rostros y las huellas del juego creencias sobre el juego en la práctica del profesorado*. Universidad Pedagógica Nacional
- Fernandez, D., Gomez, K., y Meneses, L., (2014). La grafía simbólica como iniciación al dibujo definido y la preescritura en el centro educativo mis pingüinos. (Trabajo de pregrado). Corporación Universitaria Minuto de Dios, Medellín.
- Ferreiro, E. (2006, julio-diciembre). La escritura antes de la letra. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 3. 1-51. Recuperado de: [Redalyc.La escritura antes de la letra](#)
- Ferreiro, E., Teberosky, A. (1979). *Sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI
- Fons, M. (2006). Enseñar a leer para vivir.

- Gairín, J. (1984). Preescritura. *Educación* 5. pp 61-88. Recuperado de:
<http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/42082/94902>
- Gobierno de Navarra. Departamento de Educación. (2009). *El Proyecto Educativo y la Propuesta Pedagógica en centros de primer ciclo de educación infantil. Guía orientativa para su elaboración.*
- Goodman, K. (1995). El lenguaje integral: Un camino fácil para el desarrollo del lenguaje, (3). Consultado el 12 de agosto de 2021. <https://educare.cl/el-lenguaje-integral-un-caminofacil-para-el-desarrollo-del-lenguaje/>
- Goodman, M.(1995). El lenguaje integral: Un camino fácil para el desarrollo del lenguaje, (3). Consultado el 12 de agosto de 2021. <https://educare.cl/el-lenguaje-integral-un-caminofacil-para-el-desarrollo-del-lenguaje/>
- Jolibert, J. (2002) *Formar niños productores de texto*. Dolmen Ediciones
- Lozano Rodríguez, I. (1 de enero de 2002). La lectura y la escritura: una aproximación desde la teoría de la actividad. *Enunciación*, 7(1), 46-50. <https://doi.org/10.14483/22486798.2461>
- Lozano Rodríguez, I. (2017). El aprendizaje de la escritura inicial desde una perspectiva sociocultural: una experiencia de formación investigativa. *Enunciación*, 22(2), 166-177. <https://doi.org/10.14483/22486798.11953>
- Mahecha, L., Velasco, Y., (2019). Conociendo nuestras raíces: entre voces y relatos infantiles campesinos. (Trabajo de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- McLane, J., y McName, G. (1999). *Alfabetización temprana*. Ediciones Morata S.L
- MEN (2014). *El arte en la educación Inicial*. [articles-341813 archivo pdf educacion inicial.pdf \(mineducacion.gov.co\)](https://www.mineducacion.gov.co/341813/archivo_pdf_educacion_inicial.pdf)
- MEN (2014). *El juego en la educación inicial*. [articles-341835 archivo pdf educacion inicial.pdf \(mineducacion.gov.co\)](https://www.mineducacion.gov.co/341835/archivo_pdf_educacion_inicial.pdf)
- MEN (2014). *La exploración del medio en la educación inicial*. [articles-341842 archivo pdf educacion inicial exploracion.pdf \(mineducacion.gov.co\)](https://www.mineducacion.gov.co/341842/archivo_pdf_educacion_inicial_exploracion.pdf)
- MEN (2014). *La literatura en la educación inicial*. [articles-](#)

[341839_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf \(mineduccion.gov.co\)](#)

MEN (2019). *Lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la Educación Inicial en el Distrito*. Portada Lineamiento [\(educacionbogota.edu.co\)](#)

Mendez, D. (2018). Incidencia del desarrollo sensorial en el aprendizaje de la lectoescritura. (Maestría). Universidad Externado de Colombia, Bogotá.

Molina, L. (s.f.). *Teoría del aprendizaje significativo*. Aprendizaje Significativo-with-coverpage-v2 (1).pdf

Montilla, L., Torres, L. (2020). Aprender a escribir a partir de la vida, una experiencia de aula en la Escuela urbana Camilo Torres. (Trabajo de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Nemirovsky, M. (1999). Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños. ¿Qué hipótesis tienen los niños acerca del sistema de escritura? Ed. Paidós. México

Quinto, B. (2005) *Los talleres en educación infantil*. GRAO

Restrepo, B. (2004) La investigación- acción educativa y la construcción del saber pedagógico. *Revista Educación y Educadores*, 7 (7).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2041013>

Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico *Educación y Educadores*, núm. 7, 2004, pp. 45-55. Universidad de la Sabana.

Reyes, Y. (2007). *La casa imaginaria. Lectura y literatura en la primera infancia*. Grupo Editorial Norma

Rincón, C. (s.f.). *STUDYLIB*. Obtenido de STUDYLIB:
<https://studylib.es/doc/5673345/unidad-5--la-lectura-ii-carlos-alberto-rinc%C3%B3n-c>.

Rojas Prieto, S. L. (2006). El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. Afectaciones conceptuales y afectivas. *Nodos y Nudos*, 2(20), 39-45. Recuperado a partir de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/10033>

Salgado, H. (2000). *Cómo enseñamos a leer y a escribir*. Lumen

Sarabia, M. (2008). La preescritura en la Etapa Infantil. *Innovación y Experiencias Educativas*

13 (1). Recuperado de: [Microsoft Word - MINERVA SARABIA 2.doc \(csif.es\)](#)

Sisalima, B., Vanegas, M., (2013). Importancia del desarrollo sensorial en el aprendizaje del niño. (Trabajo de pregrado). Universidad de Cuenca, Ecuador.

Vega, Y. (2020). Estrategias pedagógicas para potenciar las funciones de la escritura desde el enfoque de la significación. (Trabajo de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Weston, A. Las claves de la argumentación. Recuperado de:

<https://filosevilla2012.files.wordpress.com/2012/09/lasclavesdeargumentacionaweston.pdf>

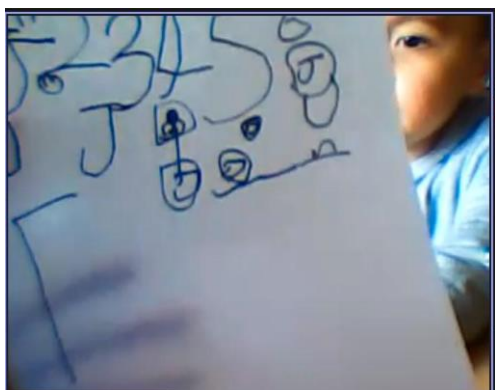
Zuleta, E. (1982). Sobre la lectura.

http://www.ramwan.net/restrepo/metodologia/zuleta_sobre%20la%20lectura.pdf

Anexos

Figura 23

Imagen de la Génesis de la Escritura

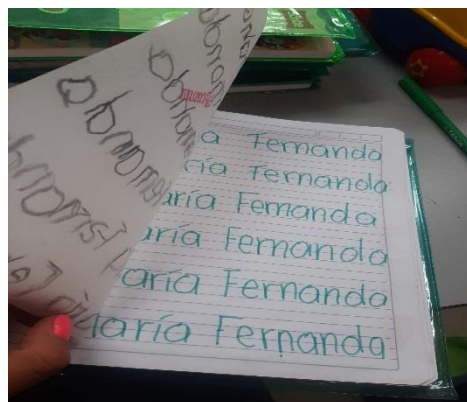


Nota. Producción de niño de 3 años

Fuente: elaboración propia

Figura 22

Imagen de Planas

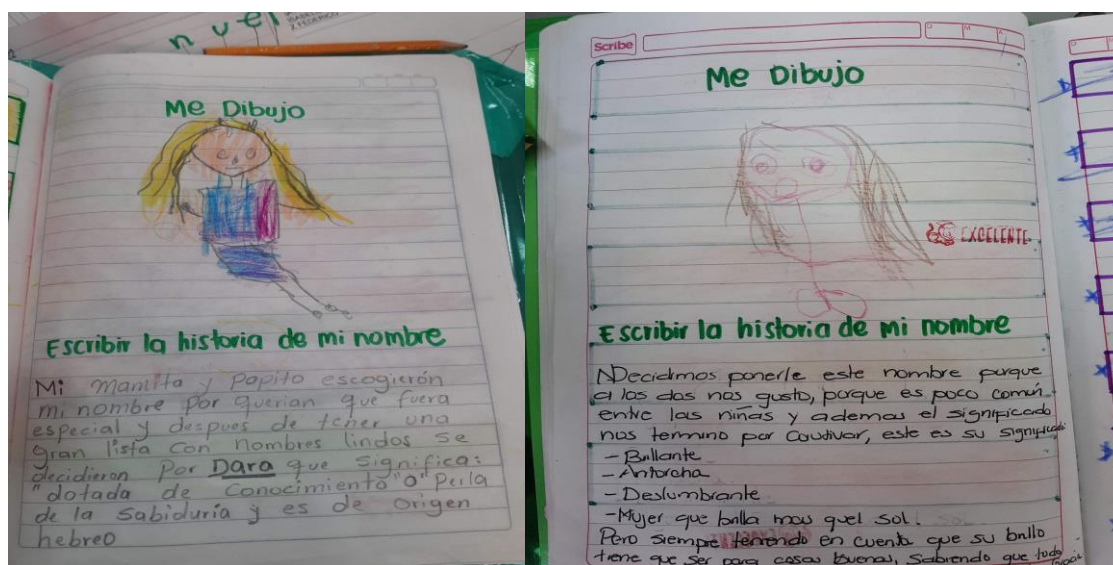


Nota. Recaltar el nombre

Fuente: elaboración propia

Figura 24.

Imagen de Tareas para casa



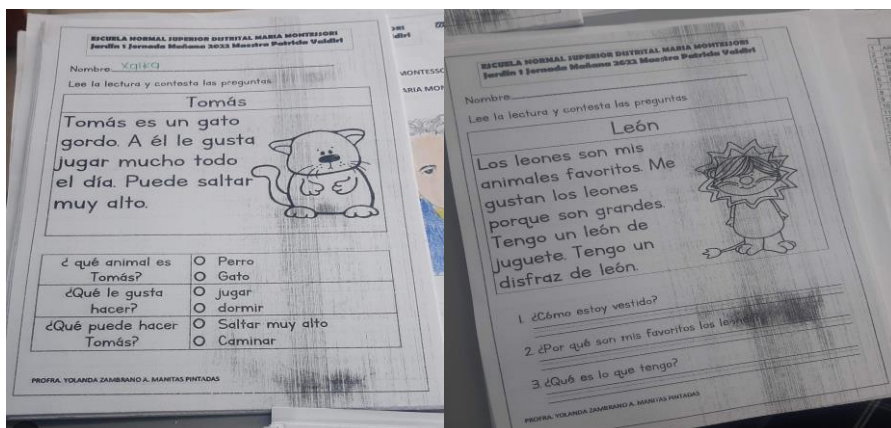
Nota. Grafías de los padres y dibujos de los niños

Fuente: elaboración propia

Figura 25*Libro de Grafomotricidad*

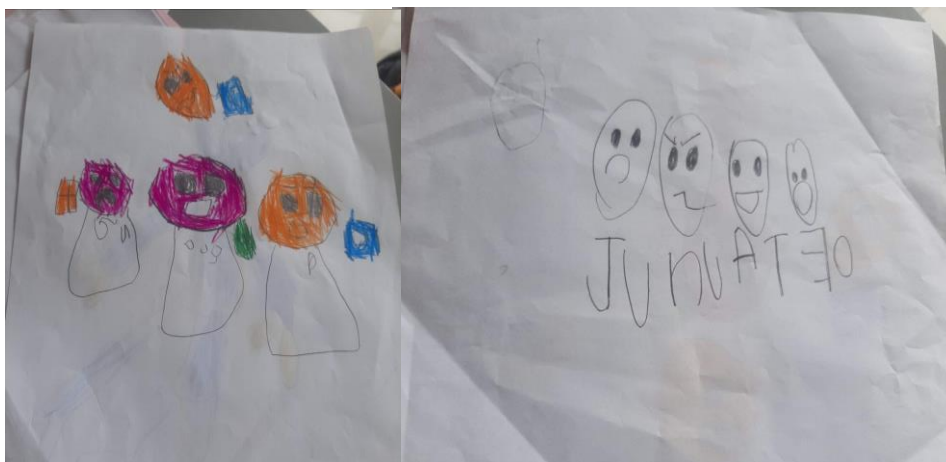
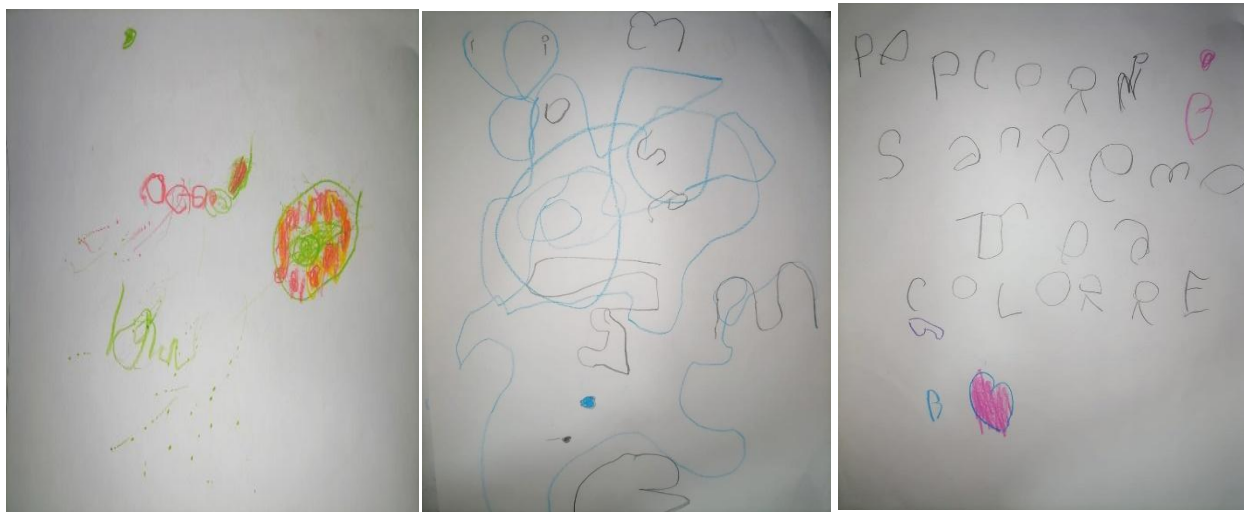
Nota. Producción de niño de 3 años

Fuente: elaboración propia

Figura 26*Imagen Guías de Comprensión Lectora*

Nota. Preguntas cerradas

Fuente: elaboración propia

Figura 27*Imagen Producciones Gráficas Jardín 1***Fuente:** elaboración propia**Figura 28***Imagen Producciones Gráficas Jardín 3***Fuente:** elaboración propia