

**LA CREACIÓN NARRATIVA EN TORNO A LA IMAGEN EN EL LIBRO
INFANTIL**

**IMPLEMENTACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA EN TORNO A LA
IMAGEN EN EL LIBRO INFANTIL.**

**LINA PÉREZ SICULABA
ADRIANA TABARES SALAZA**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN/ MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LINEA DE INVESTIGACIÓN: SISTEMAS DIDACTICOS EN EL CAMPO DEL
LENGUAJE
BOGOTÁ D.C. 2009**

**LA CREACIÓN NARRATIVA EN TORNO A LA IMAGEN EN EL LIBRO
INFANTIL**

**IMPLEMENTACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA EN TORNO A LA
IMAGEN EN EL LIBRO INFANTIL.**

**LINA PÉREZ SICULABA
ADRIANA TABARES SALAZAR**

Tutor: Mauricio Pérez Abril.

**Trabajo de grado para optar al título de
Magíster en educación**



PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN/ MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LINEA DE INVESTIGACIÓN: SISTEMAS DIDACTICOS EN EL CAMPO DEL
LENGUAJE
BOGOTÁ D.C. 2009**

NOTA

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”.

Artículo 23, de la Resolución No. 13, del 6 de
Julio de 1946, por la cual se reglamenta lo
concerniente a Tesis y Exámenes de grado de la
Pontificia Universidad Javeriana

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

RECTOR: Padre Joaquín Sánchez García SJ

DECANO ACADÉMICO: Esteban Ocampo Flórez.

DIRECTOR DE LA MAESTRÍA: Elena Marulanda

DIRECTOR DE LA LÍNEA: Mauricio Pérez Abril

TUTOR DEL PROYECTO: Mauricio Pérez Abril

RESUMEN

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo mediante el diseño, implementación y análisis de una secuencia didáctica a partir de la imagen para explorar procesos de producción oral y acercamiento al lenguaje escrito en la creación de un cuento. Este proceso se adelantó con 12 niños de 3 a 4 años que cursaban el nivel pre-jardín. Constituyó una investigación exploratoria, de corte cualitativo, basada en los criterios planteados desde de la Teoría Fundamentada, propuesta por (Corbin Juliet y Strauss Anselm, Pág. 23, 2002).

En esta investigación se buscó indagar sobre factores que influyeron en la creación narrativa desde de la implementación de una secuencia didáctica por medio de algunos aspectos del libro infantil. Para la recolección de la información se tomó como instrumento el registro audiovisual de 12 sesiones desarrolladas dentro de dicha secuencia. Posteriormente, con la información se realizó una serie de descripciones de las que emergieron pre-categorías, y de éstas, se obtuvo categorías (la imagen, la historia y la escritura), como guía del análisis para llegar finalmente a determinar los factores que influyen en la creación narrativa.

En conclusión del trabajo realizado el manejo amplio de la imagen influye en el desarrollo de la producción oral creativa de acuerdo a los factores (la imagen, la historia y el lenguaje escrito) mencionados en la presente investigación, por lo tanto es posible afirmar que los procesos orales y escritos se favorecen teniendo en cuenta y como referencia la apreciación y producción de elementos visuales alrededor del libro infantil mediante la interacción constante entre la docente y los niños.

AGRADECIMIENTOS

A la línea de investigación Sistemas Didácticos en el campo del Lenguaje

A nuestro tutor Mauricio Pérez Abril.

A la Institución Educativa Preescolar los Andes, sede Cedritos.

A los niños que nos colaboraron en la fase de implementación del desarrollo de la secuencia didáctica e hicieron posible el desarrollo del presente trabajo de investigación.

A nuestras familias por su apoyo incondicional, no sólo en ésta, si no en cada una de nuestras etapas de crecimiento y formación.

Tabla de contenido

TÍTULO

INTRODUCCIÓN	17
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	19
Objetivos	20
REFERENTES CONCEPTUALES.....	21
LA IMAGEN	22
Niños creadores de imágenes	23
Elementos fundamentales de la imagen	23
La imagen del cuento infantil.....	25
CREATIVIDAD E IMAGINACIÓN	26
Creatividad en el niño	27
NARRACIÓN CREATIVA INFANTIL	27
Narración.....	28
Tener ideas para crear historias.....	29
La Ilustración y el pensamiento Visual.....	31
El Libro Álbum	34
CONCEPTUALIZACIONES ACERCA DE LA CONSTRUCCIÓN DE LA LENGUA ESCRITA EN EL NIÑO.....	36
LA SECUENCIA DIDÁCTICA	40
La noción de secuencia Didáctica	41
ANTECEDENTES.....	45
DISEÑO METODOLÓGICO	49
DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	75
PRE- ANÁLISIS	87
ANÁLISIS CATEGORIAL DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	145
ALGUNAS CONCLUSIONES.....	176
APORTES	180
BIBLIOGRAFÍA	182
Anexo 1 Listado de libros utilizados en la secuencia didáctica.....	186

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES Y TABLAS

- Tabla No 1.** Secuencia Didáctica
- Tabla No 2.** Secuencia Didáctica terminada
- Tabla No 3.** Guión Secuencia Didáctica
- Tabla No 4.** Secuencia Didáctica implementada
- Tabla No 5.** Organización registros audiovisuales
- Tabla No 6.** Análisis de la Información
- Tabla No 7.** Análisis de la información Lina
- Tabla No 8.** Descriptores unificados
- Tabla No 9.** Solo descriptores Lina y Adriana
- Tabla No 10.** Posibles categorías Adriana
- Tabla No 11.** Conceptualización categorías Lina
- Tabla No 12.** Pre- análisis de categorías
- Tabla No 13.** Estructura general de análisis sesión 4
- Tabla No 14.** Descripción y explicación
- Tabla No 15.** Análisis por interacción
- Tabla No 16.** Tabla tiempo (segmentos)
- Tabla No 17.** Secuencia Didáctica
- Tabla No 18.** Análisis categoría Imagen, Interacción Niño-Libro
- Tabla No 19.** Análisis categoría Imagen, Interacción Niño-Niño
- Tabla No 20.** Análisis categoría Imagen, Interacción Niño-Docente
- Tabla No 21.** Análisis categoría Imagen, Interacción Niño-Libro- Docente
- Tabla No 22.** Síntesis tendencias Imagen
- Tabla No 23.** Análisis categoría Historia Interacción Niño-Libro
- Tabla No 24.** Análisis categoría Historia Interacción Niño-Docente
- Tabla No 25.** Análisis categoría Historia Interacción Niño-Libro- Docente
- Tabla No 26.** Análisis categoría Lenguaje Escrito Niño-Libro- Docente
- Tabla No 27.** Análisis categoría Lenguaje Escrito Niño-Libro
- Tabla No 28.** Análisis categoría Lenguaje Escrito Niño- Docente

Tabla No 29. Análisis categoría Lenguaje Escrito Niño- Niño

Tabla No 30. Síntesis Tendencias Lenguaje escrito.

Figura No 1: Dibujo toma de notas en clase

Figura No 2: Dibujo toma de notas en clase

Figura No 3: Dibujo toma de notas en clase

Figura No 4: Dibujo toma de notas en clase

Figura No 5: Dibujo toma de notas en clase

Figura No 6: Foto Algunos cuentos utilizados en la secuencia didáctica.

Figura No 7: Foto cuento Creado por los niños

Figura No 8: Foto personaje cuento “leónpollo

Figura No 9: Foto personajes cuento “Gato Ballena y sus amigos”

Figura No 10: Foto personaje cuento “Dinosauriocamello

Figura No 11: Foto Cuento “El cochinito de carlota”

Figura No 12: Foto Cuento “Mi Mama”.

INTRODUCCIÓN

El mundo que percibimos es el mundo que vemos, oímos, saboreamos, olemos y tocamos; al hacerlo con intención, se profundizan las capacidades perceptivas; éstas posibilitan disfrutar, comprender diferentes aspectos del mundo que nos rodea y también imaginar otros. El registro de las diversas sensaciones percibidas por cada ser humano, junto con la historia personal, sus intereses, la forma en que aprende, las motivaciones y sus patrones culturales determinan como cada uno capta la realidad, además de las posibilidades de apreciación.

Por lo tanto, crear un contexto o clima favorable para la comunicación, un ambiente donde el niño pueda afianzar procesos y en el que se sienta seguro, desarrolle su creatividad e imaginación y se anime a la producción oral, no es tarea fácil, puesto que a ellos van ligados aspectos psicoafectivos presentes en la utilización del lenguaje, que se deben fomentar y esto sólo es posible desde la participación activa del niño y de lo que nos comunica de forma espontánea; participación tanto para acercarse al contenido, como a la forma del mensaje; en consecuencia, se deben abrir espacios de expresión libre con los niños. Toda esta tarea recae en el docente, quien finalmente es el encargado de favorecer situaciones en el aula para aprender y disfrutar a través de múltiples herramientas como las imágenes de los cuentos, usualmente utilizadas con el pretexto de recrear, más no, con la función de crear a partir de ellas.

Por otro lado, el lenguaje oral que se desarrolla en la interacción social, demanda la participación de diferentes agentes. Entre el profesor, los compañeros y los objetos se generan diversos tipos de interacciones, es importante diferenciarlos o distinguirlos y así observar de manera amplia lo que sucede con el lenguaje oral en cada uno de ellos, y en otros niveles, observar qué pasa con el intercambio gestual y axial, es así como, el lenguaje

impregna todas las situaciones del aula, que permitan además acercar a los niños al lenguaje escrito

A partir de lo anterior, se propuso partir del diseño y la implementación de una secuencia didáctica en la que se fomentara la producción oral, y así, analizar qué elementos se involucran en la creación narrativa y qué factores surgen durante la investigación e inciden en el análisis de la creación narrativa. Cabe anotar que de acuerdo al recorrido bibliográfico y los pocos antecedentes encontrados sobre este tema, se consideró valiosa la propuesta del proyecto didáctico, así como los resultados que emergieron de la investigación.

En síntesis, el presente trabajo de investigación se llevó a cabo mediante el diseño, implementación y análisis de una secuencia didáctica a partir de la imagen para explorar procesos de producción oral y acercamiento al lenguaje escrito en la creación de un cuento con 12 niños de 3 a 4 años que se encontraban en el nivel de pre-jardín del Preescolar Los Andes, Sede Cedritos. La elaboración de esta investigación constituyó un estudio de corte cualitativo, basada en los criterios planteados desde de la Teoría Fundamentada. Esta investigación tuvo como objetivo evidenciar factores que influyen en la creación narrativa a partir de la implementación de una secuencia didáctica a través de aspectos visuales del libro infantil.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Actualmente se evidencia poco interés por integrar aspectos visuales en el trabajo del aula para fortalecer procesos de producción oral y escrita en niños de preescolar, a pesar de ser la imagen este aspecto un elemento importante en el libro álbum¹. Muestra de esto se observó que existen pocos estudios en el que se articulen desde la perspectiva didáctica la ilustración y creación narrativa de los niños. Durante la búsqueda de antecedentes, se descubrió que no hay muchas investigaciones que evidencien el estudio de la creación de cuentos infantiles en relación con la imagen por parte de los niños. Adicionalmente, de las experiencias realizadas en aulas se evidencia que tampoco hay un desarrollo en el trabajo de las docentes de preescolar que le dé cabida a la imagen en la producción oral narrativa, debido a que generalmente su trabajo se enfoca en la lectura del libro infantil.

Una mirada a la didáctica contemporánea refleja las diversas posibilidades en la creación de secuencias didácticas. Exactamente, los elementos a tener en cuenta en aquellas que acogen la imagen para la creación de historias, son numerosos, lo cual permitió explorar actividades sobre la creación oral narrativa dentro de la implementación de una secuencia didáctica.

Considerando lo anterior, se plantea una pregunta que guía el proceso de investigación y busca responder a: ¿Qué factores influyen en la creación narrativa a partir de la implementación de una secuencia didáctica en torno a la imagen en el libro infantil?

¹ Un álbum ilustrado es texto, ilustraciones, diseño total; es obra de manufactura y producto comercial; documento social, cultural, histórico y, antes que nada, es una experiencia para los niños.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Determinar factores que influyen en la creación narrativa, a partir de la implementación de una secuencia didáctica en torno a la imagen del libro infantil.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Diseñar, implementar y sistematizar una secuencia didáctica acerca de la creación de un cuento a partir de la imagen.
2. Registrar y documentar el desarrollo de la secuencia didáctica.
3. Determinar los factores que influyeron en la construcción de la historia.
4. Construir un marco conceptual que permita la interpretación de resultados.
5. Analizar los factores que influyeron en la creación narrativa a partir de la implementación de la secuencia didáctica.

REFERENTES CONCEPTUALES

Las conceptualizaciones que sustentan el presente trabajo están relacionadas con la imagen como parte del diseño y desarrollo de la secuencia didáctica, más exactamente, la imagen, en relación a la creatividad y a la narración. Es decir, la narración creativa para la exploración en la construcción de la lengua escrita, y la secuencia didáctica como alternativa para la producción y caracterización de textos narrativos. Estos aspectos enmarcados dentro del contexto infantil, tanto en el plano pedagógico como en el artístico, representan términos claves para la investigación, ya que nos permiten establecer nuestro objeto de estudio.

En primera instancia, se tomaron tres aspectos del concepto de imagen: algunos elementos visuales fundamentales dentro del cuento infantil. En segunda instancia, se tuvieron en cuenta para el desarrollo del concepto de creatividad, concepciones acerca de la imaginación infantil y la relación de ésta en la producción narrativa. En tercera instancia, se indagó sobre algunas hipótesis que tiene el niño respecto a la construcción del lenguaje escrito². Finalmente, se indagó sobre nociones en torno a la secuencia didáctica como elemento transversal del presente trabajo.

² El niño/a construye hipótesis, resuelve problemas y elabora conceptualizaciones sobre lo escrito, Esas hipótesis se desarrollan cuando el niño interactúa con el material escrito y con lectores y escritores que dan información e interpretan ese material escrito. Las hipótesis que desarrollan los niños constituyen respuestas a verdaderos problemas conceptuales, problemas semejantes a los que se plantearon los seres humanos a lo largo de la historia de la escritura (y no sólo problemas infantiles, en el sentido de respuestas ideosincráticas, de errores conceptuales dignos de ser corregidos para dar lugar al aprendizaje normativo). El desarrollo de hipótesis ocurre por reconstrucciones, a otro nivel, de conocimientos anteriores dando lugar a nuevas construcciones (así por ejemplo, el conocimiento sobre las palabras, sobre las expresiones del lenguaje, sobre la forma y el significado del signo).

La Imagen

La presente investigación plantea la imagen como un elemento clave en el acercamiento y concepción del conocimiento, debido a que a partir de sus múltiples lecturas se desarrolla la capacidad creativa del niño. Igualmente, se considera que la escritura mantiene una estrecha relación, directa o indirectamente, con el mundo de lo sensible, más exactamente con lo visual. Un autor que permite sustentar esta idea es Martí (2003) quien afirma: “el hombre es quien crea, reconstruye y utiliza los sistemas externos de representación” (p. 143), definiendo este término como artefactos semióticos, (escritura, gráficos, mapas), los cuales juegan un papel esencial en las culturas. Martí hace énfasis en la necesidad de estos sistemas de representación para acceder a las representaciones internas, es decir las ideas, los sistemas deben ser entendidos como objetos de conocimiento y no sólo como medios para acceder al mismo. Por lo tanto, los sistemas externos de representación funcionan como la mente externa del hombre, en este sentido, se considera importante para efectos de esta investigación el estudio de la imagen atendiendo a algunos aspectos dentro de ella que permiten acceder al pensamiento creativo, y por ello, es indispensable acudir a qué se hace referencia exactamente cuando se habla de imagen.

Para la conceptualización de la imagen se recurrió a su definición desde la perspectiva de Jaques Aumont (1992) quien la referencia como “toda esencia visual observable durante cierto tiempo en la que se ve no sólo el tiempo, sino también la integración de una multiplicidad de fijaciones particulares sucesivas que produce lo que llamamos visión de la mirada” (p.64). De acuerdo a esto, se podría sugerir el espacio como soporte en el que se materializa un fragmento de lo que el hombre percibe del universo. Así mismo, Aumont le otorga a la imagen la función, dentro de sus diversos empleos, de servir como base para que se evidencie la escritura. Visto desde esta perspectiva, la escritura se podría considerar como sucesor de la imagen; y para argumentar dicha idea, tan sólo basta con echar una ojeada a la historia desde sus inicios, en el que el factor comunicativo de la imagen le permitió al hombre desarrollar el lenguaje a través del tiempo.

Niños creadores de imágenes

Por otro lado, (Aumont, 1992) acude a la imagen como la representación de algo que podría verse en la realidad. No obstante, Arheim (1993) argumenta que dentro de la educación visual, la imagen como una apariencia de la realidad, reduce la imaginación a la simple reproducción de lo que se percibe, a partir de lo anterior, se considera indispensable la apreciación y la producción de la imagen como objeto de conocimiento. En este sentido, dicha apreciación se percibe como componente que permite al hombre generar diversas ideas e imágenes mentales del mundo que se representa ante él; así mismo, la producción de la imagen se percibe como una búsqueda de registrar el mundo perceptible, sirviendo como medio comunicativo, pero sobre todo, como una forma de pensar, de conocer, de expresar. De acuerdo con estos referentes, es necesario comprender el significado y uso de la imagen, puesto que le proporciona al niño el medio para explorar ideas más ágilmente y con mayores beneficios en la apropiación de una historia si se compara con otra actividad creativa.

De la misma manera, cabe anotar dentro de este marco, el valor educativo que tiene la apreciación visual y lo importante que es el contacto con el arte desde una edad temprana. Por lo tanto, el aprendizaje de una gramática de las imágenes se hace imprescindible para la comprensión de la cultura actual, una cultura constituida cada vez más por una multitud de elementos visuales. De acuerdo a esto y en el marco de la investigación, para la percepción en la lectura de la imagen se eligieron elementos que se presentan en ella de manera explícita, finalmente se tomaron sólo tres que estuvieron directamente relacionados con la obtención de datos.

Elementos fundamentales de la imagen

Tal como se anuncia anteriormente, a pesar de la existencia de una gran cantidad de elementos fundamentales en el estudio de la imagen, se seleccionó el color, la forma y el espacio, debido a que estos elementos se encontraron directamente relacionados con el análisis de datos para la investigación.

Dado que dentro del registro de videos de la implementación de la secuencia didáctica, lo relacionado con la imagen acude fuertemente al color, es conveniente especificar lo que de este concepto se busca trabajar. Dentro de la categorización para el análisis de los datos se evidencia una fuerte relación del color respecto al afecto, es decir, a las emociones que este produce. Desde su formulación más simple, la estructura cromática (Sanz y Gallego, 2001) se enseña mediante la rueda de colores, en este mapa aparecen invariablemente los colores primarios (amarillo, rojo y azul), y los secundarios (naranja, verde y morado). Por otra parte, el tono que hace referencia a las intensidades de oscuridad o claridad del objeto visto, se percibe gracias a la presencia o ausencia relativa de luz, pero la luz no es uniforme en el entorno, depende de su fuente, sea ésta el sol, la luna o los aparatos artificiales. Las variaciones de luz, es decir el tono, constituyen el medio con el que se distinguen ópticamente la complicada información visual del entorno.

Adicionalmente, es preciso mencionar un autor que acude a la simbología y relación de color respecto a la sensación, es decir, que más allá de la teorización del color como pigmento, Dondis (1980) argumenta que el color tiene una afinidad muy intensa con las emociones, ya que está cargado de información y es una de las experiencias visuales más penetrantes que todos tenemos en común, por lo tanto, el color constituye una valiosa fuente de comunicadores visuales. Dondis también explica que los seres humanos compartimos los significados asociativos del color de los árboles, la hierba, el cielo, la tierra, etc., en los que vemos colores que son para todos nosotros estímulos comunes; y que además, conocemos el color englobado en una amplia categoría de significados simbólicos, es decir, el rojo por ejemplo, se le asocia a la furia, el amor, la calidez, la vida, entre otros. En adición a esto Kandinsky (1989) hace un acercamiento sobre el color dentro del desarrollo del hombre como un abandono paulatino del estímulo de aquello que se percibe:

Los objetos que percibimos por primera vez nos producen una impresión psicológica. El niño, como todo es nuevo para él, percibe así el mundo. Ve la llama y se siente atraído por ella, al querer tocarla se quema, y le producirá miedo y respeto en lo sucesivo. Luego aprenderá que el fuego

posee cualidades útiles además de las peligrosas, que elimina la oscuridad y alarga el día, que calienta y hace la comida, aparte de ser un divertido espectáculo. Tras realizar estas experiencias se sabe lo que es el fuego y este conocimiento queda integrado en la mente. El interés y la curiosidad desaparecen, y las cualidades que posee como espectáculo no encuentran más que indiferencia. Lo mismo sucede con el color, que cuando el nivel de sensibilidad no es muy alto únicamente produce un efecto superficial, que desaparece al desaparecer el estímulo (p. 41).

Desde el plano educativo es importante tener presente la activación permanente de estímulos en cuanto al color, siendo éste, un factor cultural fundamental en la percepción humana, tal como lo mencionan los autores presentados anteriormente. Por lo tanto, se hace necesario hacer énfasis en esta idea ya que en gran medida el atributo que se le otorga al color es bastante superficial, en el ámbito educativo, sobre todo dentro de aquellos contextos que no están directamente relacionados con el arte.

La imagen en el cuento infantil

El niño, al percibir a través de las imágenes del cuento establece una relación definitiva. A través de esta percepción, el niño asimila el universo de los símbolos integrados en un texto que está formado por más signos, en una estructura específica y que el lenguaje manifiesta y transmite, de manera que por el lenguaje-imagen, el niño asimila la cultura, la perpetua o la transforma.

Las imágenes reproducen el mundo en la medida en que lo evocan y representan, también por medio del discurso se evocan sucesos y la experiencia que el lector hace de este suceso, de manera que el lector, la imagen y el discurso representan una recreación de lo mismo.

No es exagerado si se afirma que el cuento infantil sirve de instrumento de aprendizaje cultural. El niño se inicia en la lectura visual a partir del contacto directo con

las imágenes. En este aspecto no recibe una enseñanza específica: aprende observando. La lectura de la imagen, sin embargo, no es una actividad elemental, exige tiempo y conocimiento de un código específico en el que intervienen habilidades perceptivas, es por esto que la escuela infantil debe asumir la responsabilidad de sensibilizar el aspecto creativo y expresivo del niño, potenciar su espíritu de observación e iniciar un sentido crítico a fin de que la imagen no sea percibida pasivamente, sin ejercer ningún elemento de juicio sobre la misma.

Creatividad e Imaginación

“Todo lo que nos rodea es producto de la imaginación”

Lev Vigostky

Dentro de las distintas disciplinas, el método instruccional caracterizado por el seguimiento de órdenes como lo señala Skinner (1974/75), supone que el aprendizaje propio del conductismo, se enmarca dentro de la reproducción o representación de la realidad, incluso dentro del ámbito artístico. Aguirre (1997), respecto a la idea de arte como decoración y representación mimética, hace referencia a su visión del arte en su niñez, y afirma que el hecho de copiar la realidad visible lo más fielmente posible se concebía como producción artística. Este autor plantea un alejamiento a esta concepción para tener una verdadera apropiación de lo expresivo y creativo en relación al arte. Así mismo, de manera más precisa, Vigostky (2006), hace referencia a dos tipos de conducta dentro de la actividad del hombre: la actividad reproductora y la actividad combinadora. La primera, relacionada con la memoria y la repetición de normas; y la segunda, con la creación de nuevas imágenes o acciones. Esta última es de interés en la investigación, pues le permite al hombre transformar la realidad y crear nuevas ideas y conductas alrededor de su experiencia. Dicha capacidad combinadora Vigostky la relaciona directamente con la imaginación o la fantasía. El concepto de imaginación lo denomina como todo lo que no es real pero que conlleva a la producción de la realidad. Él (Vigotsky, 2006) se refiere literalmente a esta idea como: “todos los objetos de la vida cotidiana, sin excluir los más simples y ordinarios son por así decirlo la imaginación cristalizada” (Capítulo 1). Dicha

idea permite fundamentar la imaginación no como algo fuera de la realidad del mundo, sino como medio que permite producirla.

Creatividad en el niño

Al mismo tiempo, Vigostky le atribuye a la creación un papel fundamental en la existencia del hombre y es por esta razón que demuestra una gran preocupación por los procesos de creación desde temprana edad. Ahora bien, el surgimiento del proceso de creación, para Vigostky no surge de manera repentina sino paulatinamente, es decir, con la acumulación de experiencias. Por esto, el niño tiene una imaginación más pobre que el adulto debido al menor grado de experiencia que posee.

En concordancia con el planteamiento de Vigostky y a pesar de estar de acuerdo con este autor acerca de la imaginación del niño respecto a su corta edad, es importante aclarar que el llegar a la edad adulta no garantiza una mayor imaginación, ya que lo que se propone como aspecto educativo es el enriquecer las experiencias del niño con situaciones significativas para alimentar su imaginación. Para fundamentar lo anterior, se tomó como referente a Dewey (2003), quien atribuye un elemento clave dentro de la escasez imaginativa del niño. Dewey, concibe la educación como experiencias que se adquieren dentro de un proceso a lo largo de la vida, él resalta la importancia de permitir llenar al niño de una gran cantidad de experiencias significativas para que madure su expresión plástica y su expresión frente a cualquier situación creativa. Es así, que el arte como experiencia significa borrar totalmente cualquier tentación de distinción entre experiencia estética y experiencia vital. En consecuencia es posible concluir que para los dos autores la experiencia, los intereses en la expresión y la capacidad combinadora son factores de los que depende la imaginación.

Narración Creativa Infantil

Dado que el concepto *narración* es muy amplio, es importante aclarar que lo que se toma de él para referenciarlo es lo que representa narración como texto en el que predomina

la creación de una historia. A partir de esta idea, se toman autores que trabajan el concepto de narración y la narración de cuentos, haciendo énfasis en la creación y concepción en la narración de la historia en libros infantiles a partir del niño.

Narración

Inicialmente, se retoma a Bruner (1988) como exponente de la narración, quien propone relevante el postulado narrativo dentro de su teoría sobre mundos posibles. El autor explica que hay dos formas generales en las que los seres humanos organizan y gestionan su conocimiento del mundo y estructuran incluso su experiencia inmediata: una parece más especializada para tratar de las cosas físicas; la otra para referirse a la gente y sus situaciones. Estas se conocen convencionalmente como pensamiento lógico – científico y pensamiento narrativo. Para efectos de la investigación se retoma el pensamiento narrativo, que de acuerdo con Bruner, se define como modo de “construir la experiencia, de construir la realidad, dando cuenta de la causalidad de las experiencias” (Pág. 55). Para él, la narrativa está vinculada a un conjunto de elementos culturales y su función radica en servir como medio para convencer a otros. Puede decirse entonces, que el pensamiento narrativo da cuenta de las semejanzas con la vida, y en ese sentido, busca la verosimilitud para lo cual se basa en la indagación de conexiones particulares entre dos sucesos.

Por otra parte, acudiendo al lenguaje desde estas ideas, resulta evidente que este permite la creación de narraciones a través de las cuales se unifica el pensamiento, lo que a su vez, conlleva a la interacción social. Bruner menciona la importancia que el lenguaje le da a la cultura y la construcción del significado individual y cultural así como la construcción de mundos posibles. Como sustento a su teoría respecto al pensamiento narrativo, Bruner acude a cinco elementos que lo caracterizan: *“producir relatos o crónicas históricas creíbles, ocupándose de las vicisitudes de las intenciones y de las acciones humanas. Para ellas no se exige verificación, sino alguna “verosimilitud” según la inteligibilidad del discurso. No podemos entender completamente al hombre sin referencia a sus raíces biológicas, tampoco entender al hombre sin referencia a la cultura.”*

Tener ideas para crear historias

Los referentes encontrados para presentar el concepto de creación narrativa fueron muy pocos, debido a que dentro del plano infantil se hace mucho más énfasis en la narración de cuentos infantiles como metodología de enseñanza en diferentes disciplinas; es decir, es más común encontrar referencia a la lectura de cuentos y estudios de creación narrativa infantil realizada por adultos, que encontrar a los cuentos como referencias sobre creación narrativa producida por niños. Sin embargo, los pocos autores que hacen énfasis en la creación narrativa infantil realizada por niños fueron de gran utilidad para el desarrollo de la investigación. Uno de estos referentes es Rodari (1999) quien despliega la narración creativa a partir de las palabras. En su libro “*la Gramática de la Fantasía*”, el autor presenta diferentes técnicas para fomentar r la creación de historias. Un ejemplo de ello, es el “desfragmentar” una palabra obteniendo varias letras y formando con ellas otras palabras y frases, o utilizando la terminación o comienzo de la misma palabra para buscar otras semejantes. El juego que se logra a partir de la combinación de letras, palabras y frases forma una determinada situación fantástica, y dichas situaciones, muestran cómo se puede aumentar la imaginación. A pesar de que todos los capítulos de este texto son de gran utilidad dentro del plano de la creación narrativa, Rodari retoma hasta el final del libro el tema del “binomio fantástico”, que lo explica así en el cuarto capítulo:

Una historia sólo puede nacer de un «binomio fantástico». «Caballo-perro» no es un auténtico «binomio fantástico». Es una simple asociación dentro de la misma clase zoológica. La imagen asiste indiferente a la evocación de los dos cuadrúpedos. Es un arreglo de tercera categoría que no promete nada excitante. Es necesaria una cierta distancia entre las dos palabras, que una sea suficientemente extraña a la otra, y su unión discretamente insólita, para que la imaginación se ponga en movimiento, buscándoles un parentesco, una situación (fantástica) en que los dos elementos extraños puedan convivir. Por este motivo es mejor escoger el «binomio fantástico» con la ayuda de la «casualidad» (p.30).

El interés sobre el tema de creación de personajes fantásticos en este trabajo de investigación permitió encontrar un foco de observación. Especialmente, en algunas de las sesiones de la secuencia didáctica se evidencia una combinación de binomios, ya no a partir de palabras, sino a partir de las partes físicas de animales para luego jugar con ellas y combinarlas, y así crear un personaje fantástico. Adicionalmente se realizaron juegos de palabras con las sílabas de los nombres de los animales. Además de plantear de manera puntual una gran cantidad de actividades en las que se hace énfasis en lo indispensable: trabajar con niños la imaginación y la creatividad, el autor deja ver cómo del plano fantástico se pasa al creativo, enlazando lo surreal con lo real.

De esta manera Rodari evidencia no sólo formas posibles para acercarse a la narración alimentando la imaginación, sino que también resalta la relación entre imaginación y realidad. Es evidente que para la creación de historias los parámetros para comenzar no parten de la escritura sino de la imagen. Por lo tanto, es conveniente traer a este marco teórico aspectos relacionados con la imagen en general y específicamente en el cuento infantil. Además, es indispensable comprender el significado que la imagen proporciona al niño para entender ideas, reproducirlas pictóricamente, pero sobre todo, crearlas a lo largo de su experiencia.

Adicionalmente, es preciso presentar un nuevo marco de referencia que permitió el análisis de otros elementos en las actividades de clase, este marco hace referencia a la perspectiva postmoderna, que se conoce con el nombre de “Propuesta Triangular”, cuyo parentesco epistemológico e ideológico con las que se reseñó anteriormente es evidente. Ideada y promovida por la educadora Barbosa, A. (1993). Su denominación inicial “Triangulação Pós-Colonialista do Ensino da Arte no Brasil” (p.56-58. La Propuesta Triangular, como ella prefiere denominarla, deriva de una doble triangulación. La primera es de naturaleza epistemológica al designar los componentes de la enseñanza-aprendizaje por tres acciones mentalmente y sensorialmente básicas: creación (hacer artístico), lectura de la obra de arte y contextualización. Por lo tanto, se puede afirmar que la Propuesta Triangular es una opción formativa postmoderna que concibe el arte como expresión y

como cultura y propone un aprendizaje de tipo dialógico, constructivista y multiculturalista. El eje de la propuesta es la lectura contextualizada de la obra de arte, porque busca la alfabetización visual de los individuos, pero no en el sentido de hacerlos simplemente capaces de decodificar formalmente las obras de arte, sino de posibilitar su acceso crítico a las claves culturales eruditas que constituyen los códigos del poder. En la descripción de las perspectivas citadas han ido apareciendo numerosas cuestiones que hacen referencia a epistemologías, pero sobre todo acude a la reflexión en la educación para la comprensión de la cultura visual.

La ilustración y el pensamiento visual

Siendo la ilustración la categoría de la imagen escogida para el desarrollo del proyecto investigativo, se parte de asumir una postura sobre el concepto general de ilustración para luego considerar su relación con sus propiedades esenciales como lo son la creación y la comunicación.

No toda imagen es ilustración. Para que una representación visual pueda ser categorizada como ilustración debe existir una relación de diálogo con un contexto determinado con el propósito de comunicar. En este sentido una ilustración siempre representa algo. Pero a diferencia de la pintura cuyas formas cromáticas marcan una distancia ante el intento de ser verbalizadas, resulta pertinente la concepción que propone Martínez Moro (2004), el cual afirma que ilustrar es exponer la sencillez de la idea. Es por esta estrecha relación con la exposición del pensamiento que la finalidad de la ilustración es su efectividad comunicativa. No obstante su característica funcional con los medios no indica que su producción este lejos del acto creativo así como lo expone como lo expone Martínez Moro, quien le adjudica el nombre de pensamiento visual:

La imaginación en su relación con la difusión y creación de conocimiento es una función del pensamiento que trabaja conforme a reglas no necesariamente lógicas ni estrictamente deudoras de esquemas

racionales precedentes, pero cuya motivación de origen sí que nace de la necesidad de la representación de un concepto cognoscible. Dentro de lo que es considerado pensamiento visual, imaginación o producción de imágenes mentales, cabe hablar especialmente de la representación creativa de objetos y hechos reales, así como de ideas y conceptos abstractos, que amplían, trastocan o contradicen los parámetros ordinarios en que se mueve nuestra cotidiana experiencia sensorial y existencial ...algunas de las imágenes de ilustración en que se han presentado el conocimiento han traído consigo nuevas maneras de ver el mundo y, con ello, un efecto de retroalimentación en el que nuestra imaginación se dilata hacia nuevos esquemas cognitivos. (Pág. 21).

Por otro lado, la reproducción asociada al concepto de publicación es una condición que con el tiempo determinó distintos tipos de ilustración. Si bien una pintura se concibe como pieza única a pesar de su infinita reproducción, los medios de ilustración sean impresos o digitales encuentran en la reproducción una vía de comunicación efectiva, a lo cual se le atribuye a la ilustración la función de ser expandida sin dar mayor importancia a su producción original. Sin embargo esto no quiere decir que el hecho de ser reproducida pierda su esencia creativa ni mucho menos que se le deba tachar de imitación.

“Frente a la pintura, la ilustración asume de origen su decidida disposición a comunicar formas de conocimiento sistemáticas y universales, lo que, por otra parte, no debe implicar forzosamente la existencia de un dirigismo único ni tiránico de la lógica y la razón en la confección de las imágenes. Entendemos, por el contrario que en la creación de toda ilustración participan ineludiblemente tanto aspectos funcionales como artísticos en una proporción indeterminada, y que esta misma indeterminación trae consigo necesariamente una apertura interpretativa en toda imagen creada con este fin.”(Pág. 21).

Dado que la posición de la imaginación juega un papel fundamental en el arte, en el acto de ilustrar la interpretación de la realidad también adquiere gran importancia. Y dicha interpretación mediada por la función comunicadora de la ilustración la categoriza el mismo autor como lenguaje gráfico. Sobre esta connotación de la ilustración como lenguaje Martínez afirma que en lo que se refiere a la palabra y la imagen, dentro del marco de libro ilustrado, participan dos canales de comunicación y una sola experiencia, sea esta de tipo informativo, epistemológico o estético. y que lejos de la consideración de la ilustración como mero objeto decorativo resalta de ella la optimización de los recursos expresivos y comunicativos, con lo que podríamos argumentar la idea sobre la imagen como texto que se ha mencionado anteriormente. En este sentido vale aclarar que mas allá de la búsqueda por ver si la palabra prima sobre la imagen o la imagen sobre la palabra, dentro del conjunto de ideas y argumentos planteados, en la ilustración especialmente en el libro ilustrado se podría encontrar una simbiosis más que una lucha de jerarquías entre estos dos elementos. Es así que la interpretación plástica que ejerce la ilustración aporta a la obra escrita la expresividad y fuerza, pero también la trasmisión que vuelve los dos elementos en alianza para aportar y complementarse y así crear un solo componente.

Ahora bien, es importante destacar en este punto que el libro ilustrado o libro álbum aunque comparte la relación entre palabra e imagen, no siempre hace referencia a la palabra como registro visual y a la imagen como un soporte de acompañamiento del texto. Esta idea es clara sólo con ver las diversas publicaciones en las que la imagen secuenciada, habla, expresa, informa sin la necesidad de la palabra escrita. Es por tanto que el libro álbum comparte junto con la escritura la función de comunicar con imágenes, pero también tiene cualidades que lo caracterizan a parte de otro tipo de ilustraciones para textos.

El libro álbum

Tomando como referencia la importancia en la relación de la imagen con el texto del cuento infantil, vemos necesario abordar características de lo que se denomina como libro álbum. Sobre esto, Bader (1976) nos ofrece una definición sucinta³:

Un álbum ilustrado es texto, ilustraciones, diseño total; es obra de manufactura y producto comercial; documento social, cultural, histórico y, antes que nada, es una experiencia para los niños. Como manifestación artística, se equilibra en el punto de interdependencia entre imágenes y las palabras, en el despliegue simultáneo de dos páginas encontradas y en el drama de dar vuelta a la página (p.107).

En los últimos dos siglos se ha hecho una distinción fundamental entre los libros ilustrados que son principalmente didácticos y aquellos que tienen otros propósitos. De un lado están los libros y los lectores que persiguen objetivos educativos específicos y de otro lado, libros ilustrados que atrapan en su relato, sin un plan de lectura o una agenda de enseñanza. En los últimos, posiblemente se le pida al lector que imagine lo irrealizable, lo nuevo, lo inusual, incluso lo absurdo.

El álbum se ha desarrollado en un espacio nuevo, sin tradición anterior en la literatura infantil e incluso sin tradición anterior en la literatura de adultos. Ello le ha obligado a experimentar con las reglas y fijar sus propias pautas. Es importante entender el papel que juega el libro-álbum dentro del contexto de la literatura y ver algunas de sus características:

a) Sea que se haga con intenciones didácticas o simplemente con miras a atraer y deleitar, es una valiosa herramienta para introducir a los niños en ciertos principios básicos y conceptuales, tales como la progresión lineal de izquierda a derecha. Así mismo permite

³ Al igual que Lewis (2001) y Nikolajeva y Scott (200), y a diferencia de Bader (1976), escribimos “picturebooks” (álbumes ilustrados) como una palabra compuesta, para indicar que su naturaleza depende parigual de ambos términos.

brindar formas afectivas para afinar las habilidades de observación y para aprender, analizar y sintetizar la información codificada en el sistema de signos de la comunicación visual y escrita. Este tipo de libros (y la literatura infantil en general) sirven para orientar a los niños hacia el conocimiento de una realidad que día a día van descubriendo.

b) Es preciso decir que en el libro-álbum y en los libros con ilustraciones, la imagen habrá de tener una gran importancia que facilita que el niño reconozca todos sus elementos, puesto que el niño descubre el mundo a partir de la vista, de la observación. Por eso, se citaran algunas de las diferentes funciones de la ilustración en la formación de los niños y jóvenes lectores según la profesora Beatriz Robledo:

1. La imagen da un gran apoyo a la construcción del sentido de un texto. enriquece su comprensión.
2. Propicia la oportunidad de realizar una doble lectura: texto imagen, aportando sentidos al texto y a la imagen. Es necesario, pues, realizar una lectura múltiple de los signos lingüísticos y visuales, ver las relaciones que se puedan establecer entre ellos. La imagen no sólo funciona como descripción, también puede hacerlo como narración, o como complemento del texto.
3. Construir la imagen del niño en la sociedad. Ejercer una función crítica y liberadora de ésta.
4. Los libros ilustrados llamados postmodernos contribuyen a la autonomía del lector, pues le exigen una participación activa en la construcción de diversos significados (p.xxx).

En este sentido, es evidente que lo esencial en el funcionamiento de un libro-álbum es el establecimiento de una relación entre texto e imagen. Esta imagen, como diría Escarpit (2002), “(...) debe ser una imagen de comunicación que tenga una función activa (no sólo descriptiva sino narrativa (...))” (p.18).

Conceptualizaciones acerca de la construcción de la lengua escrita en el niño

Las prácticas del lenguaje están siempre presentes en la vida social y se ejercen con variados propósitos: se lee para entretenerse, para identificarse con los sentimientos de otros u oponerse a ellos, para entender cómo se vive en lugares desconocidos, para conocer las ventajas de consumir determinados alimentos o para analizar el discurso de otros cuyo punto de vista se requiere comprender. Se escribe para organizar las actividades de la semana, solicitar un permiso, pedir disculpas por un error involuntario, comunicarse con otros a distancia, para plantear un punto de vista diferente ante un conflicto, emitir una opinión fundamentada, entre otras situaciones. A través de estas acciones se establecen distintas interacciones sociales que pueden estar más o menos institucionalizadas. Las prácticas del lenguaje son, entonces, formas de relación social que se realizan a través del lenguaje.

Lo anterior, nos lleva a pensar por qué para los docentes es tan difícil entender cómo se dan los procesos de lectura y escritura en los niños, de ahí, que esta investigación hará un recorrido conceptual que permita comprender los fundamentos teóricos utilizados y así, presentar una alternativa de trabajo en el aula pensando en los procesos del niño como sujeto activo de su propio aprendizaje.

Para iniciar, la escritura, que puede ser entendida de dos maneras diferentes. Por un lado, tradicionalmente se le ha considerado como un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras, donde los signos utilizados (letras) se encuentran ya dados por la cultura y deben ser aprendidos para poder establecer comunicación con el entorno social. Por otro lado, la escritura se puede concebir como un sistema de representación, porque es utilizada por las personas para representar la realidad y el pensamiento. Esta concepción de la escritura permite apropiarse de ella y darle un verdadero sentido comunicativo.

Teniendo en cuenta planteamiento anterior, se puede hablar del enfoque constructivista, desde el cual se trabajó la exploración de la secuencia didáctica, teniendo

en cuenta, la propuesta del enfoque y los planteamientos de Emilia Ferreiro y Sofía Vernon (citadas por Pérez, 2007):

A partir de los años setenta, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, entre otros investigadores, se dieron a la tarea de comprender los procesos cognoscitivos involucrados en la adquisición del sistema de escritura desde la perspectiva piagetiana. La hipótesis era que los niños tratan de comprender la información que provee el medio ambiente (que por lo general es poco sistemática, no está explícitamente dirigida al niño y se da a través de eventos cotidianos que realizan las personas alfabetizadas tales como consultar recetas, escribir listas de compras y recados, leer recetas médicas, consultar una guía telefónica, etc.), reorganizando dicha información de maneras sorprendentemente diferentes a como lo hacen los mayores.

Estudiar la construcción de la lengua escrita desde esta perspectiva significaba no tanto describir las conductas típicas de los niños en distintos momentos del desarrollo, si no, tratar de comprender la lógica interna de cada una de sus hipótesis y tratar de explicar la forma en que se abrían las posibilidades de que la siguiente apareciera. La adquisición se empezó a ver como un proceso continuo. En cada momento de esta construcción se trató de resaltar qué es lo que los niños sabían y de qué manera establecían relaciones entre los distintos elementos del sistema de escritura. Es decir, se evitó conceptualizar el proceso de adquisición como un pasaje de la ignorancia hacia el conocimiento completo, entre el no saber nada, hacia el saber. Aún cuando se han descrito muchos aspectos de la adquisición del sistema de escritura, en este apartado se realizará un breve resumen del proceso que siguen los niños, desde el momento en que plantean hipótesis para entender cómo funciona nuestro sistema alfabético de escritura, hasta el momento en que pueden hacer una correspondencia entre letras y sonidos de manera convencional (Ferreiro, 1997).

Así entonces, desde el punto de vista constructivista, la escritura abarca mucho más que el aspecto figural, tiene que ver con lo que representa y los medios utilizados para crear diferenciaciones entre las representaciones. Por lo tanto, la escritura se concibe como la construcción y reconstrucción constante de significado, porque antes de dejar huella con sus grafías en el papel, el niño se ha apropiado del lenguaje para expresar lo que desea, y así, adquiere sentido. Al respecto citado por primera vez Ferreiro y Teberosky (2005) plantea que: “lo real existe fuera del sujeto, pero es preciso reconstruirlo para conquistarlo. Es precisamente eso lo que se ha descubierto que los chicos hacen con la lengua escrita: tienen que reconstruirla para poder apropiársela” (p. 159).

Sin embargo, antes de que los niños lleguen a escribir convencionalmente, tienen contacto con el sistema de escritura de diversas maneras, y esto les permite tener sus propias ideas acerca de la lengua escrita. Dichas conceptualizaciones varían según las experiencias que tienen con el mundo letrado a medida que van avanzando en su desarrollo. Citado por segunda vez Ferreiro et al.(2005) luego de varias investigaciones al respecto, determinaron la existencia de unos niveles de representación que el niño explora para llegar a la escritura convencional (no lineales y que se presentan de forma distinta en cada sujeto); a este proceso, se le ha denominado “*Psicogénesis de la escritura*”. A continuación se definirán los tres niveles generales (que a su vez se pueden subdividir) por los que pasan los niños antes de llegar a una escritura convencional:

Primer nivel. En este nivel los niños establecen la diferencia entre los dibujos y la escritura, de esta manera le atribuyen a ésta dos características básicas: “las formas son arbitrarias (porque las letras no reproducen las formas de los objetos) y que están ordenadas de modo lineal (a diferencia del dibujo). En el primer momento de este nivel los niños se encuentran en la etapa del garabateo sin control porque grafican diferentes marcas de manera desorganizada sobre el papel, con el objetivo de expresar algo. Sin embargo, poco a poco este garabateo se realiza con más conciencia por parte del niño y es como logra tener control sobre sus trazos para darle una linealidad y una dirección. En esta etapa, la escritura tiene unos rasgos específicos que varían según el niño: escritura representada con palos y

curvas, con grafías similares a las letras, combinación de números y letras, entre otros. A medida que los niños avanzan en este nivel establecen diferencias cuantitativas y cualitativas en las escrituras, a partir de las cuales determinan que una palabra para que sea considerada como tal debe tener como mínimo tres grafías, además conciben que las palabras para diferenciarse entre sí, deban ser representadas por grafías distintas.

Segundo Nivel. En este momento de la escritura de los niños, estos se tornan más exigentes con los aspectos cuantitativos y cualitativos de las palabras no solo en sí mismas sino en relación con las demás. De ahí que en sus escritos se pueda evidenciar la utilización de un número determinado de letras para cada palabra y también una variación consciente de las letras en esta y entre una palabra y otras. Sin embargo, no siempre estos dos aspectos se dan paralelamente, en ocasiones se desarrolla uno primero que otro. La extensión de las palabras es otro aspecto que los niños tienen en cuenta al escribir, lo que evidencia una correspondencia inicial entre el significado y el significante y entre la sonoridad y la grafía de las palabras. Esto se puede notar cuando los niños representan las palabras que “les suenan largo” con gran cantidad de grafías, o también aquellas palabras que se refieren en la realidad a algo grande.

Tercer nivel. En este nivel se presenta una relación directa y más estructurada entre el aspecto sonoro y el aspecto gráfico de las palabras, y se pueden encontrar tres modos evolutivos en esta relación:

- a) *Hipótesis silábica.* Se establece una correspondencia entre cada sílaba de la palabra y una letra. Los niños inicialmente utilizan letras variadas que no necesariamente se encuentran dentro de la sílaba representada, en este momento lo más importante para ellos es establecer una relación cuantitativa y poco a poco establecerán la relación cualitativa, con la cual asignarán una letra que guarde relación directa con la sílaba que representa, otorgándole el valor sonoro convencional. En este momento, se pueden comenzar a leer las producciones de los niños, de una forma más convencional.

- b) *Hipótesis silábico-alfabética.* Es un período de transición en el desarrollo de la escritura de los niños, ya que ellos pasan de representar una sílaba con una letra a representar cada sonido con una letra. Algunas sílabas de la palabra las representan con una letra y otras de modo alfabético.
- c) *Hipótesis alfabética.* En este punto los niños han llegado al uso de la escritura con características del sistema convencional. Le atribuyen un valor sonoro convencional a las grafías que utilizan y se enfrentan al inicio del camino para la utilización de aspectos más formales de la escritura como la ortografía, la separación de palabras, el uso de los signos de puntuación, entre otras.

La Secuencia Didáctica

La didáctica tuvo sus orígenes como didáctica de las matemáticas con Brousseau (1994). Ésta tenía un carácter científico y dos intereses en particular: analizar los procesos que dan lugar la comunicación del saber matemático escolar e indagar las mejores condiciones de su realización. Luego, partiendo de esta didáctica, se determinó que en la comunicación de saberes dada en la escuela se establece una relación entre el profesor y los alumnos alrededor de un cierto objeto de saber.

Siguiendo con sus estudios, Brousseau identificó en una situación didáctica, una situación problémica y un contrato didáctico definiendo éste último como la relación que se establece entre lo que cada participante, el profesor y el alumno. Dentro del contrato didáctico la transmisión del saber obliga a adaptarlo, a modificarlo, a recortarlo, a reorganizarlo, tal proceso es llamado transposición y es necesario, pero en cierto sentido, porque es también lamentable cuando el juego de relaciones y obligaciones que se establecen durante la relación didáctica, produce diversos efectos, en ocasiones escasamente favorables a quien está en posición de aprender, incluso, algunos de estos efectos deterioran y llegan a sustituir los aprendizajes.

Las anteriores ideas de didáctica se han ido perfeccionando, pero en esencia la didáctica sigue siendo concebida como una disciplina teórica y de intervención que pretende orientar las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Varios autores han hecho aportes al campo de la didáctica y algunos de estos lo han hecho específicamente a una sola área. Es así como sobre la didáctica de la lengua, autores como Litwin y Camps (citados por Pérez, 2005) están de acuerdo al afirmar que la didáctica “pretende describir y explicar las prácticas o las situaciones de enseñanza y aprendizaje, en tanto prácticas sociales, hecho que le otorga su carácter de disciplina teórica” (p.25). Las prácticas de enseñanza toman diferentes formas dependiendo de las concepciones, creencias y decisiones del docente. A estas formas que toma la práctica se les denomina configuraciones didácticas, las cuales están relacionadas con el término que utilizaba Brousseau de “situación didáctica”. Desde el campo de la didáctica de la lengua, Camps (2004) en la revista Lenguaje de la Universidad del Valle propone “la noción de **secuencia didáctica** entendida como una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje”(p. 3).

La Noción de Secuencia didáctica

Desde la perspectiva sobre la didáctica de corte sociocultural que se ha venido desarrollando en este documento y cuyo objeto lo constituyen las prácticas de enseñanza, marcadas por un carácter situado en condiciones de contexto particulares, se ubica la didáctica de la lengua como un campo específico cuyo objeto lo conforman los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje en contextos socioculturales e institucionales particulares. Al respecto Grácida (2007) señala que se trata de “Una disciplina científica de intervención en el aula: sus resultados deben conducir a mejorar el aprendizaje de la Lengua y sus usos; a través de la investigación y la reflexión sobre la acción” (p. 113).

La didáctica de la lengua en la actualidad cuenta con suficiente bibliografía de referencia con una gran cantidad de investigaciones que la promueven como una disciplina emergente. Dentro de estos desarrollos surge la noción de secuencia didáctica, que ha sido

abordada por Camps (1995) en los siguientes términos: La secuencia didáctica es una unidad de enseñanza de la composición (oral, escrita) que definimos por las características siguientes:

- a. Se formula como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto (oral, escrito), y que se desarrolla durante un determinado período de tiempo más o menos largo, según convenga.
- b. La producción del texto, base del proyecto, forma parte de una situación discursiva que le dará sentido, partiendo de la base que texto y contexto son inseparables.
- c. Se plantean unos objetivos de enseñanza/aprendizaje delimitados que han de ser explícitos para los alumnos. Estos objetivos se convertirán en los criterios de evaluación. La articulación del trabajo de producción global y de unos objetivos puntuales se fundamenta en el concepto de «foco» de la actividad. Los alumnos llevan a cabo la actividad global a partir de los conocimientos que ya tienen y la atención didáctica preferente se orienta hacia los nuevos objetivos de aprendizaje.
- d. El esquema general de desarrollo de la secuencia tiene tres fases: preparación, producción, evaluación.

La *preparación* es el momento en que se formula el proyecto y se explicitan los nuevos conocimientos que se han de adquirir, formulados como criterios que guiarán la producción; es también la fase de la primera elaboración de los conocimientos necesarios para llevar a cabo la tarea: contenidos, situación discursiva, tipo de texto, etc. Tiene lugar actividades muy variadas como lecturas, búsqueda de información, ejercicios, etc. El objetivo de estas actividades es ofrecer modelos de estrategias de planificación para que más adelante los alumnos sean capaces de realizarlas de forma autónoma.

La fase de *producción* es aquella en que los alumnos escriben el texto. Puede tener características muy diferentes, según el tipo de secuencia, de texto, de objetivos, etc.: se puede llevar a término individualmente, colectivamente o en grupo; puede ser de larga o de corta duración, etc. Durante la tarea, los escritores pueden utilizar el material elaborado durante la fase de preparación. La interacción oral con los compañeros y sobre todo con el maestro es el instrumento imprescindible para aprender a seguir procesos adecuados de producción escrita.

La *evaluación* debe basarse en primer lugar en la adquisición de los objetivos planteados, que son los criterios que habrán guiado la producción. Es por lo tanto una evaluación formativa. Las tres fases pueden interrelacionarse. Se pueden dar fases de evaluación, por ejemplo, que lleven a la necesidad de intensificar la preparación en algunos aspectos no previstos, con una nueva elaboración de la información, aportaciones nuevas, etc.”

En el desarrollo de la secuencia hay una continua interacción entre oral y escrito, y entre lectura y escritura. La interacción entre compañeros y con el maestro es un elemento fundamental para la elaboración del texto en todas las fases. La lectura y el análisis de textos juegan distintas funciones, una de las cuales es ofrecer «modelos» textuales que sirvan de punto de referencia.

Desde estos planteamientos, se propone que una noción de secuencia didáctica en el campo del lenguaje se entiende como una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje. La secuencia aborda algún o algunos procesos del lenguaje, generalmente ligados a un género y a una situación discursiva específica. Una secuencia también puede diseñarse para construir saberes sobre el lenguaje y los textos. Como se observa, las secuencias didácticas son unidades de trabajo que se ocupan de procesos y saberes muy puntuales.

En otras palabras, una secuencia didáctica concreta unos propósitos específicos de enseñanza y aprendizaje, planeados por el docente, y vincula unos saberes y saberes-hacer particulares, en el marco de una situación discursiva que le otorga sentido. En una

secuencia didáctica, que está constituida por una sucesión de actividades, acciones e interacciones, debe ser posible evidenciar el criterio de asignación de complejidad entre las actividades a medida que transcurre su desarrollo. Otro elemento clave de una secuencia es que está ligada a una producción discursiva específica: un texto, una intervención oral pública, una disertación.

De manera más concreta, la Secuencia Didáctica SD está referida a la organización de acciones de enseñanza orientadas al aprendizaje, a las características de la interacción, los discursos y materiales de soporte (mediaciones). Una SD debe permitir identificar sus propósitos, sus condiciones de inicio, desarrollo y cierre, los procesos y resultados involucrados. De otro lado, una SD no es necesariamente una secuencia lineal ni es de carácter rígido. Debe comprenderse como una hipótesis de trabajo.

Por lo tanto, las nociones de Configuración y Secuencia, se refieren a una toma de posición respecto de los saberes, las creencias, los rituales, la cultura escolar, el marco de políticas, el discurso disciplinar, las concepciones sobre el enseñar, el aprender y el interactuar.

Desde estos planteamientos el diseño y puesta en marcha de secuencias didácticas deben contar, al menos, con cuatro condiciones generales:

a) Definir claramente los propósitos, en relación con el proceso (o procesos) del lenguaje, los saberes y saberes-hacer que serán su objeto de trabajo y las producciones discursivas que se esperan.

b) Explicitar el sistema de postulados teóricos en relación con el lenguaje y la enseñanza que soportan el trabajo didáctico.

c) El diseño de un sistema de acciones con sus correspondientes propósitos de aprendizaje y enseñanza ligados a una producción discursiva particular, en los cuales sea posible reconocer el criterio de asignación de complejidad en el transcurrir de la secuencia.

d) Contar con un mecanismo de seguimiento y evaluación tanto del desarrollo de la secuencia como de los aprendizajes alcanzados y las producciones discursivas.

ANTECEDENTES

Para la presente investigación se realizó una búsqueda bibliográfica en torno a los conceptos mencionados, la indagación, correspondiente a los últimos cinco años, presenta los siguientes resultados:

Por un lado, para el tema específico de creación narrativa desde la parte visual, fue posible identificar un campo investigativo poco explorado, principalmente en el contexto colombiano; igualmente sucede con respecto a la narración creativa, la ilustración del cuento infantil y los conceptos alrededor de estos temas (creatividad, narración e imagen).

Una de las investigaciones, realizada por Meylin Herrera Rincón (2007) y cuyo objetivo fue determinar cómo las didácticas basadas en estrategias metacognitivas favorecen la formación de conceptos científicos en niños de 11 a 12 años, realizó un estudio de tipo exploratorio descriptivo mediante un método experimental de manera individual a los estudiantes. Con la información recogida se realizó el contraste entre el desarrollo del concepto y el uso e interiorización de las estrategias metacognitivas. De dicho estudio se concluye que el empleo de acciones didácticas basadas en estrategias metacognitivas como instrumentos de mediación en el aula de clase, impacta el proceso de formación de conceptos, y favorece la autorregulación cognitiva que se pretende alcanzar en la escuela.

En otra investigación bajo este corte temático, realizada por María Camila González Santa cruz, María Angélica Garzón Lucigniani y Hugo Escobar Melo (2007), se buscó explorar y describir la continuidad o discontinuidad entre la imagen televisiva como fantasía y la representación cognitiva de lo real en niños y niñas entre los 3 y los 6 años de edad, en determinados programas de la franja infantil de televisión. Para esta investigación de corte cuasi-experimental, se utilizó una entrevista posterior a la exposición de imágenes editadas de tres programas de la franja infantil. El estudio implicó una revisión teórica de temas como el animismo, la realidad, la fantasía, el realismo y la continuidad, y no continuidad de la imagen televisiva con la realidad. Además de los anteriores estudios, una

de las investigaciones indagadas para el desarrollo del proyecto didáctico y el análisis aquí descrito, es la realizada por Ángel Yesid Torres Bohórquez y Maura Elizabeth Chamorro Muñoz (2009), titulada *Reconstrucción de los principios de una didáctica para el desarrollo de la democracia oral escuela Los Puentes Úmbita Boyacá e Institución Educativa Distrital Eduardo Santos*.

En el amplio campo del lenguaje se encuentra diversidad de investigaciones y trabajos que han aportado a las concepciones que se tienen actualmente sobre los procesos de lectura y escritura, sin embargo y a pesar de los avances en el campo, poco se ha investigado sobre la imagen y su influencia en dichos procesos. Es por esto que fue necesaria una revisión exhaustiva de diferentes fuentes que permitieron abordar el tema en cuestión, realizando búsquedas de trabajos que apoyaron el presente trabajo, pero adicionalmente se incluyen algunas referencias que fueron encontradas a partir de una búsqueda solicitada a la biblioteca y que arrojó una gran cantidad de información muy útil en la investigación. A continuación se retoman algunos aspectos encontrados en dichos trabajos:

Otro recorrido se relaciona con la búsqueda de antecedentes acerca de la secuencia didáctica como herramienta fundamental en el trabajo del docente. Se encontró que son pocas las investigaciones al respecto pero entre el material encontrado donde se proponen situaciones didácticas que vayan más allá de un asunto de forma y que involucren a los niños en prácticas sociales y culturales, donde sus textos tengan propósitos reales de comunicación, se encuentra un trabajo de una secuencia didáctica para la producción de cuentos en el grado primero de la educación básica primaria, de la Pontificia Universidad Javeriana, donde el propósito por comunicar se convirtió en un aspecto fundamental a la hora de abordar la escritura.(2007) Con la realización de esta secuencia didáctica se buscaba afianzar los procesos comunicativos de los niños y los aspectos textuales y discursivos que hacen parte de una producción escrita. Los conceptos desarrollados en este trabajo partieron de los aportes de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky sobre la construcción de la escritura en los niños, la representación del lenguaje y los niveles por los que pasa el

niño para llegar a la convencionalidad de la lengua escrita, mencionados con anterioridad en el apartado de los referentes conceptuales. También se tomaron las contribuciones acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura de Kaufmann quien expone algunas cuestiones vinculadas a la lectura en la alfabetización inicial reconociendo la importancia que tiene la producción de textos en este nivel y a lo largo de toda la escolaridad.

Otros estudios realizados por Pilar Mirely Chois Lenis (2005), en su artículo *Sobre la lectura y la escritura en la escuela ¿qué enseñar?*, nos presenta la tarea de enseñar a leer y escribir, a qué edad se debe iniciar y qué se debe enseñar, estas son algunas cuestiones que se plantean los maestros. Precisamente, para analizar este tipo de procesos en torno al lenguaje, diferentes disciplinas se han dedicado a estudiar y analizar el momento indicado y los contenidos que se deben enseñar, pero la teoría se aleja mucho de la realidad que viven los docentes en el aula, pues por los diferentes factores que influyen (número de niños, estrato social, concepciones, entre otros) muchos docentes se dedican a repetir las prácticas con las que ellos fueron formados caracterizadas en su gran mayoría por una perspectiva tradicional en la que prima la enseñanza de la lectura y la escritura (letras, sílabas, palabras, frases, oraciones y textos y aprender de memoria reglas ortográficas) y el uso de estrategias para la comprensión de textos, entre otros. Es por esto que se proponen estrategias para la enseñanza de la lectura y la escritura tomando posturas a favor de las prácticas sociales.

Adicionalmente se han encontrado investigaciones de gran envergadura realizadas por Rincón (2005). Ella presenta algunas reflexiones sobre el aprendizaje y la enseñanza, especificando estrategias para el aprendizaje del lenguaje escrito en los grados iniciales, generadas desde la actividad docente, desde la experiencia de coordinar un programa de formación de docente en ejercicio y desde la actividad investigativa adelantada en los últimos años en la que ha revisado aportes provenientes tanto de investigaciones referidas a la construcción del sistema de escritura en los niños, como al estudio de los mecanismos de influencia educativa y a la definición de la didáctica para la enseñanza de la lectura y la escritura en grados iniciales que pretendan privilegiar interacciones orientadas hacia un

avance en su formación como lectores y productores de textos de los maestros y maestras, niños y niñas y a través de ellos, de una comunidad educativa.

Finalmente, se encontraron investigaciones contemporáneas sobre la construcción de la lengua escrita e ingreso al mundo letrado en los primeros grados de escolaridad por el docente Pérez (2009). Aquí se presentan ideas acerca del estatus de la didáctica de la lengua, algunos supuestos de orden sociocultural que determinan la configuración de escenarios didácticos propicios para el ingreso de los niños al mundo letrado.

DISEÑO METODOLÓGICO

Hay que pensar hasta el modo de hacer el modo

Muchas veces dentro de los parámetros formales como lo es el plano de la investigación, los participantes involucrados no se permiten contar su proceso sin zafarse de palabras herméticas y distantes. No obstante, Larrosa (1998), quien toma la narrativa dentro de la investigación como una forma cualitativa y personal de registrar lo que se va experimentando en su desarrollo, plantea con esta forma de observar y tomar apuntes una posibilidad para indagar a manera de relato o diario personal lo que se estudia en educación. A esto lo llama claramente “investigación narrativa” y fue interesante retomar estos planteamientos para esta investigación, pues dentro de dibujos sueltos, apuntes en agendas, cuadernos y diálogos con el tutor encontramos el rastro de lo que se ha venido conformando para el estudio de los datos. Y tal vez, también por querer escribir no sólo lo que se puede informar y explicar, sino a la vez anotar las sensaciones, a veces gratas otras no tanto, resulta interesante plantear este relato metodológico a modo de acontecimientos cotidianos sistemáticos y formales para mostrar las decisiones tomadas durante el tiempo de estudio.



Figura No. 1: Dibujo toma de Notas en clase



Figura No. 2: Dibujo toma de Notas en clase



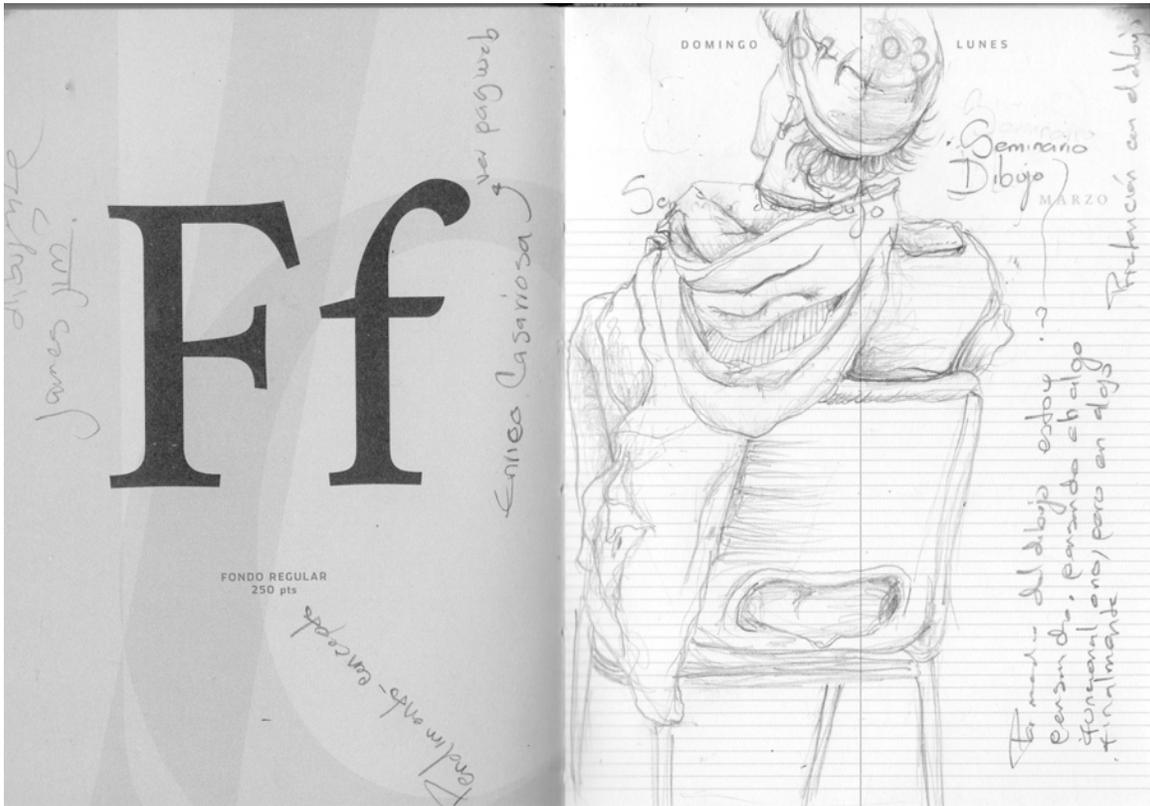


Figura No. 3: Dibujo toma de Notas en clase



Figura No. 4: Dibujo toma de Notas en clase



Figura No. 5: Dibujo toma de Notas en clase

Antes de iniciar, en la línea de investigación Sistemas didácticos del lenguaje, se mencionaron los intereses particulares para este proyecto de grado, se acordó cómo trabajar en equipo, es decir, cómo se realizaría el diseño e implementación de una secuencia didáctica que permitiera observar los intereses que teníamos. En consecuencia, se acordó trabajar en torno a la SD y a partir de ésta, realizar el proyecto de investigación, partiendo de los intereses iniciales: la escritura y la creación narrativa respectivamente. Por lo tanto, se buscó desarrollar un proyecto de creación narrativa para niños a partir de la imagen que sirviera de fuente de datos en la realización de la investigación.

En primera instancia, se dispuso realizar de manera breve, una serie de exposiciones en las que se explicaba a qué atendía el interés de cada una de las investigadoras. Por una parte, se realizó un taller para el grupo de clase en el que exponía puntos claves dentro de la imagen, y por otro lado, un acercamiento a los procesos de lectura y escritura en niños de preescolar.

Hasta ese momento, se buscaba encaminar el proyecto y la investigación hacia el tema de la imagen en movimiento, exactamente hacia la animación y hacia procesos de lectura y escritura, sin embargo, se acordó entre el equipo investigador trabajar la imagen desde la ilustración de la literatura infantil debido al corto tiempo. Por lo tanto, se diseñó finalmente, un proyecto a partir de la imagen del libro infantil estructurado dentro de una secuencia didáctica.

Por otro lado, durante el diseño se presentaron varios acuerdos y desacuerdos con el tutor, Mauricio Pérez Abril, quien frecuentemente hacía reflexionar sobre factores que se estaban dejando de lado y que podrían ser relevantes para la implementación del proyecto. Un ejemplo de esto era el pensar en el orden de las actividades didácticas y que algunas de estas podrían no estar directamente relacionadas con el libro; incluso, el tutor propuso involucrar el juego libre dentro de una de ellas, así no fuera a ser parte de nuestro interés en el estudio. Después de aproximadamente tres encuentros, en los que se discutía acerca de la manera más conveniente de ejecutar la secuencia y de hacer ajustes a la misma, se dio finalmente vía libre para su ejecución. Paralelo a todas las reuniones que se sostuvieron, se realizó un registro a través de grabaciones durante cada una de las reuniones lo que permitió reconstruir situaciones del trabajo y el capítulo metodológico. A continuación se observa el formato usado para el diseño y corrección de la SD:

Clase No	Tema	Objetivos de la Actividad	Materiales	Desarrollo de la actividad
Fase 1 Se contempla más de un día	Presentación del proyecto al docente.	Acercar al docente a los objetivos, planteamiento, metodología y actividades a realizar en el aula.	Secuencia didáctica, cuentos, Material que se va a utilizar en cada una de las actividades.	Se explica mediante un taller tipo piloto, la secuencia didáctica, sesión por sesión haciendo énfasis en los objetivos de cada una y la metodología que deseamos llevar a cabo para la investigación. Así mismo se aclarará dudas que se tengan al respecto, mediante la muestra de materiales y recursos que deseamos utilizar. Así mismo la profesora nos contextualiza sobre el grupo de trabajo que maneja.
Fase 2 Sesión 1	Exploración de diversos libros infantiles.	Exploración y discusión de libros infantiles	Libros Infantiles	Se colocan en una mesa los libros infantiles para que cada niño escoja uno, tenga un acercamiento, lo explore, observe sus imágenes y luego lo rote al resto de sus compañeros.
Fase 2 Sesión 2	Discusión de libros infantiles.	Argumentación del porque la escogencia del libro. Discusión sobre aspectos formales y de contenido de los libros escogidos.	Libros Infantiles (tres libros escogidos por los niños)	Se llevan de nuevo los libros que se exploraron en la sesión anterior, se hace un consenso entre docente y estudiantes para escoger tres de estos libros preguntando el motivo por el que se escogen (argumentación). Seguido de esto la profesora toma el primer cuento, lo lee en voz alta y al final de la lectura hace preguntas

Comentario [p1]: se podría presentar el contenido de trabajo general, así como las fases y las actividades generales. Se puede trabajar en paralelo en un taller relacionado con lo que se trabajará en las próximas dos sesiones.

Comentario [p2]: que tipo de instrucciones se dan a los niños? ¿Cómo se organizan en las mesas? ¿Cuánto tiempo dura?

Intención como un consenso los libros grupos de eventos más

Definición: < intencionalidad con la cantidad de libros >

Se debe a algunas cosas para encontrar, verlos de paraca horizontal.

Formación general y hacer un taller x

Paralelamente al diseño y planeación de la SD, se realizó la gestión del lugar en el que se implementaría. Para esto, se tuvo en cuenta los espacios de tiempo que la institución permitiría usar; las posibles soluciones en caso de tener que cancelar algunas sesiones sin que se modificara el cronograma planteado desde el diseño; y un cierre como agradecimiento por la colaboración con el proyecto, esto último, hasta el momento no se ha podido realizar, por dos situaciones, una y la más importante es que se restringieron los permisos en el preescolar debido a situaciones de seguridad con los niños y por otra parte, la falta de disponibilidad de tiempo por parte de las investigadoras, sin embargo, es de aclarar que esta situación no interfiere con el análisis, debido a que el producto finalmente está terminado.

Por otro parte, es importante mencionar que en un principio no se tenía previsto quien llevaría a cabo la ejecución de la secuencia didáctica, si la docente titular o las investigadoras. Si era la docente titular, las investigadoras debían tener una sesión con ella sólo para contarle en qué consistiría el trabajo y cómo debía llevarse a cabo, pero finalmente en la institución permitieron a las investigadoras implementar la secuencia directamente.

La siguiente tabla es una muestra de la planeación de la secuencia didáctica ya terminada:

Clase No	Tema	Objetivos de la Actividad	Materiales	Desarrollo de la actividad
Fase 1 Se contempla más de un día	Presentación del proyecto al docente.	Acercar al docente a los objetivos, planteamiento, metodología y actividades a realizar en el aula.	Secuencia didáctica, cuentos, Material que se va a utilizar en cada una de las actividades.	Se explica mediante un taller tipo piloto, la secuencia didáctica, sesión por sesión haciendo énfasis en los objetivos de cada una y la metodología que deseamos llevar a cabo para la investigación. Así mismo se aclarará dudas que se tengan al respecto, mediante la muestra de materiales y recursos que deseamos utilizar. Así mismo la profesora nos contextualizara sobre el grupo de trabajo que maneja.

Tabla No. 2. Secuencia Didáctica terminada

Es entonces a partir allí, que se programan conjuntamente con la institución y la docente titular los horarios en los cuales se podría llevar a cabo la implementación de la SD. Inicialmente se pensó en dos sesiones semanales de 45 minutos cada una, que al final se convirtieron en 4 semanales por la disponibilidad de tiempo que se tenía.

Posteriormente, se tuvo en cuenta el qué, por qué y para qué de cada actividad, atendiendo al contexto dónde se llevaría a cabo el trabajo. Así mismo, se pensó en un guión en el que se especificaría qué actividad y cómo se realizaría. Hasta este punto del diseño, las actividades a realizar apuntaban a algo más concreto en cuanto a los temas, el orden, la duración, los momentos de lectura y la utilización del material.

Clase No	Tema	Objetivos de la Actividad	Materiales	Desarrollo de la actividad	Libros
Fase 2 Sesión 1	El tema de la exploración tiene como intencionalidad partir de los intereses de los niños, hacia los cuentos infantiles.	Queremos que los niños escojan libremente los libros que vamos a trabajar durante la secuencia didáctica y partiríamos de la lectura que nos den sobre sus gustos	Llevar libros con diferentes tamaños, formas, colores, texturas que le permitan tener una amplia selección y acercarlos a un tipo de literatura infantil menos popular y para esto se llevaran dos ejemplares de cada libro	La intención con esta actividad es observar que los libros les atrae más y menos y cómo interactúan niño-libro, niño-niño-libro, niño-libro-grupo.	Al contrario – Tom Macrae, animalario universal – profesor revillod. A trabajar – los pelagatos. Como atrapar una estrella – Oliver Jeffers De vuelta a casa- Oliver jeffers Garabato- Ignacio van aerssen, belén Jaraiz. El bolso de abuelita – Paul Hanson. El cochinito de carlota – David Mckee. El increíble niño come libros- Oliver jeffers. El mundo a tus pies – Ruth Wickings. La máscara – Gregoire solotareff. Las pinturas de Willy – Anthony browne. Mi día de suerte – keiko Kasza. Mi mama – Anthony Browne. Su propio color – Leo lionni. Uno y Siete – Gianni rodari. Yo Milton – Haydé Ardalan. Y Punto – Carlos Gallardo

Tabla No. 3. Guión Secuencia Didáctica

Adicionalmente fue importante definir la forma en que se tomarían los registros de las sesiones. Finalmente se utilizaron dos cámaras, una fija y la otra que se desplazaba por el salón para realizar los acercamientos necesarios, en esta labor estuvieron las dos docentes, para lo cual, en el aula utilizaron la figura de: “la sombra”

Finalmente, la secuencia se implementó en el Preescolar los andes con 12 niños del grado Pre-jardín y con edades que oscilaban entre los 3 y 4 años. La duración de esta implementación fue de 1 mes y medio aproximadamente.

Clase No	Tema	Objetivos de la Actividad	Materiales	Desarrollo de la actividad
Fase 2 Sesión 1	Exploración de diversos libros infantiles.	Exploración y discusión de libros infantiles	Libros Infantiles	Se colocan en una mesa los libros infantiles para que cada niño escoja uno, tenga un acercamiento, lo explore, observe sus imágenes y luego lo rote al resto de sus compañeros.

Tabla No. 4. Secuencia Didáctica implementada

Por otra parte y dentro de las decisiones que se tomaron a partir del diseño de la secuencia didáctica, tal vez una que motivó el proceso enormemente, fue la creatividad en cuanto a la selección de cuentos infantiles, puesto que se deseaba innovar con libros que tanto en su contenido como en la parte visual invitaran al niño a interactuar con él.



Figura No. 6: Foto Algunos cuentos utilizados en la secuencia didáctica.

Así pues, para la elección de un libro se tuvo en cuenta el tamaño, la imagen impresa, los colores, el diseño de los personajes, la tipografía, la historia y la forma como se contaba la historia. Para conseguir literatura requerida, se asistió al centro cultural Gabriel García Márquez, donde se escogieron minuciosamente cada uno de los cuentos utilizados. Así mismo, las investigadoras realizaron manualmente la mayoría de los materiales que se usaron en el salón, por ejemplo, los personajes en fomi que los niños armaban o las figuras con texturas y colores que se usaron en la sesión de color y forma, todo esto pensando en el objetivo claro de cada una de las sesiones, y en que la elaboración del material permitiría acercarse con mayor facilidad al alcance el mismo.

A pesar de lo fructífero que resultó el acuerdo con los niños y de que en general el proyecto diseñado se llevó a cabo de acuerdo con lo planeado, se presentaron algunos inconvenientes: uno de ellos, tuvo que ver con fallas técnicas de la cámara, pues una sesión, considerada por la investigadoras una de las más exitosas, quedó registrada sin sonido; otro inconveniente fue la elección del espacio para una actividad, pues pensando en la practicidad para desarrollar la sesión que involucraba trabajo con pinturas se escogió la azotea, sin embargo, la atención de los niños no se dirigió hacia las investigadoras, si no que fue volcada hacia la observación del paisaje y los objetos del espacio. Finalmente, uno

de los cuentos elegidos, “Uno y siete”, fue el menos productivo ya que a pesar de su gran colorido y contenido, a los niños no les llamo la atención.

A pesar de las situaciones mencionadas anteriormente, el desarrollo del proyecto se adelantó con éxito. Los niños no sólo mostraron gran empatía con los contenidos de cada actividad y con las investigadoras, quienes orientaban las sesiones; si no que al finalizar cada clase; la institución, los niños y el grupo de investigación; estaban satisfechos por los resultados alcanzados con el proyecto. Pero adicionalmente, es importante aclarar que el producto final, es decir el libro, fue elaborado por las investigadoras y no por los niños, pero sí fueron socializados por ellos, pues el foco del proyecto estuvo más centrado en la creación de la historia que en la publicación del objeto libro.



Figura No. 7: Foto cuento Creado por los niños



Figura No. 8: Foto personaje cuento “leónpollo



Figura No. 9: Foto personajes cuento Gato Ballena y sus amigos”



Figura No. 10: Foto personaje cuento “Dinosauriocamello

Después de realizar la implementación de la secuencia didáctica, se organizaron todos los registros audiovisuales para el análisis de los videos. Cada sesión terminó con una gran cantidad de material filmico, el doble de registros a los pensados inicialmente. Para empezar a organizar la información se realizó un cuadro que permitió la identificación de los segmentos de video específicos que ilustraban los objetivos de la secuencia didáctica.

SESIÓN 4 Composición
Objetivo: Acercar a los niños en los diferentes aspectos en torno a la composición para que identifiquen su manejo del espacio en el formato (color, forma, tensión, equilibrio) a partir de imágenes donde sean evidentes la distinción entre estos aspectos
00:02:26:00 les voy a leer este cuento
00:02:31:00
00:08:44:00 ¿Carlota está dentro o fuera de su casa?
00:08:54:00
00:08:55:20 ¿quién está cerca de Carlota?
00:09:23:05
00:09:52:04 ¿Quién hay detrás de Carlota?
00:10:40:00
00:13:15:00 Me van a decir si carlota tiene la misma ropa que tenía en la página anterior.... ¿De qué color era la ropa?
00:13:45:09

Tabla No. 5. Organización registros audiovisuales

Seguido y teniendo claros los segmentos que ilustraban la secuencia, se pasó a elaborar una edición de videos para presentar la secuencia didáctica condensada en aproximadamente 30 minutos, acompañada por la descripción.

Posteriormente, y bajo la asesoría del tutor se tomó la decisión de elegir como referente la teoría fundamentada para realizar el análisis de los datos y elegir la metodología que orientó el trabajo de investigación. De la Cuesta (1998), siguiendo la línea de Strauss, considera que su objetivo es generar teoría a partir de textos recogidos en contextos naturales, y sus hallazgos son formulaciones teóricas de la realidad. Según Sandoval (1997), la teoría fundamentada es una Metodología General para desarrollar teoría a partir de datos que son sistemáticamente capturados y analizados, es una forma de pensar a cerca de los datos y poderlos conceptualizar. Aún cuando son muchos los puntos de afinidad en los que la teoría fundamentada se identifica con otras aproximaciones de investigación cualitativa, se diferencia de aquellas por su énfasis en la construcción de teoría. El método de esta teoría es la Comparación Constante, que consiste, tal como dice

Sandoval, en una continua revisión y comparación de los datos capturados para ir construyendo teoría de la realidad. En términos de Velasco y Díaz de Rada (1999), el método de ésta tendencia ayuda a que el antropólogo elabore y compare nuevas categorías mentales e introduzca nociones de espacio y tiempo, de oposición y contradicción, que pueden ser extrañas al pensamiento tradicional.

Strauss (1967), define sus procedimientos básicos en: recogida de datos, codificación y reflexión analítica en notas. Para elaborar la teoría, es fundamental que se descubran, construyan y relacionen las categorías encontradas, éstas constituyen el elemento conceptual de la teoría y muestran las relaciones entre ellas y los datos. Los datos se recogen con base en el muestreo teórico, el cual, a decir Glasser y Strauss (1967), es el medio o sistema por el que el investigador decide con base analítica, que datos buscar y registrar. Por ello, la recogida de datos en la investigación etnográfica se debe guiar por una teoría de diseño emergente, pues estos escenarios y medios pueden ir cambiando en la medida que va apareciendo nueva información.

La teoría Fundamentada, parte de la extracción de una serie de hipótesis, las cuales buscan ser demostradas mediante la comparación constante con la realidad cultural; En ese proceso de comparación entre las teorías llamadas formales y las teorías sustantivas se va construyendo la teoría sobre el fenómeno estudiado. Existe sin embargo, la posibilidad de iniciar la investigación con un marco bibliográfico poco estructurado, en cuyo caso, a medida que se avanza en la comprensión de los datos y la construcción de la teoría sustantiva, se va estableciendo la comparación con la teoría formal (Hammersley y Atkinson, 1994).

Avanzando con el proceso de la investigación y a partir de este momento, se dividieron las tareas entre el grupo de investigación para agilizar el trabajo previo. Lina se dispuso a editar los videos, para armar una síntesis visual de la secuencia didáctica. Para esto, partió del montaje de fragmentos audiovisuales que dieran cuenta del proceso relevante de la ejecución de la secuencia didáctica. Por otro lado, Adriana se dispuso a

reescribir lo que se había hecho hasta ese momento para tener tanto el registro audiovisual como el escrito, en él se buscaba agrupar la información de la secuencia didáctica ejecutada en comparación a la diseñada.

Luego, se inicia con el proceso de análisis de todos los registros, a partir de allí se buscó hacer un primer acercamiento a las posibles categorías, para tal fin cada una de las investigadoras observó los videos y de acuerdo a los intereses identificó los tiempos, así como en qué carpeta o video se encontraba, escribiendo una breve descripción del segmento y unas observaciones generales al respecto.

El resultado de este trabajo son las dos tablas presentadas a continuación:

Tiempo	Codificación: Carpeta Numero o nombre del archivo Fecha	Descripción	Observaciones	

Tabla No. 6. Análisis de la Información

Sesión 1 y 2	Tiempo	Codifica ción	Descripción	Observaciones
Exploración y discusión de libros	00:02:31 - 00:03:04 ----- ----- 00:08:40 00:09:22 ----- ----- 00:21:00 00:21:42	MOV0055 3	Adriana invita a los niños para que tomen de la mesa el libro que más les llame la atención. Cada uno de ellos toma uno diferente, lo observa mientras discute con sus compañeros sobre lo que encuentran llamativo y lo intercambian con su compañero. Algunos observan el mismo libro. ----- uno de los niños toma el cuanto de la máscara se pone la máscara y pasa las hojas del cuento.	La discusiones de los niños giran en torno a los personajes llevados por aquellos que los asustan y los que no. <i>Mira Nicolás una araña más miedosa.</i> ----- -----Los niños se demoran más tiempo con los cuentos grandes y los que tiene más imagen que con aquellos que tienen más texto que imagen. A trabajar en relación con El increíble niño come libros, contrario. ----- ----- Los niños entienden que ese cuanto se lee con la máscara puesta...y que solo es cuento ya que no lo hacen con otro. Uno de los compañeros que lo observa le dice que se parece al personaje de la historia... los niños por un lado personifican o asumen el papel del personaje de la historia mientras lee o ven el cuento.

Tabla No. 7. Análisis de la información Lina

Después de este acercamiento informal a la información de los videos, el tutor propone aumentar una columna al cuadro en la que, de acuerdo al trabajo realizado, se trató de identificar palabras que describieran la situación sin que llegasen a ser conceptos en sí mismos. A partir de esto, se llegó a la recolección de datos dentro del cuadro donde cada quien realizó el trabajo dependiendo de lo que creyó conveniente, así mismo, se observó que el cuadro de Adriana detalló más la descripción, sin embargo, esto no afectó el trabajo realizado hasta el momento.

Hasta este momento se había realizado una mirada cronológica sesión por sesión, tema por tema, describiendo los elementos susceptibles de ser analizados. Se tenían como insumos para el análisis posterior una serie de descripciones y de descriptores que todavía no estaban ordenados, es decir, un listado de observaciones. De lo que se trataba en esta vía, era de construir categorías a partir del análisis de la información, lo que siguió fue la postulación de dichas categorías, entendiendo este último término como un concepto que permitiera agrupar las descripciones realizadas hasta el momento, una concepción que no fue traída de la teoría.

Para efectos de la organización del proceso de análisis realizado fue necesario unificar las observaciones con las descripciones y crear una nueva tabla. Para tal fin, se utilizaron colores que permitieron identificar lo realizado hasta el momento: Lina azul y Adriana blanco y se le agregaría una columna para numerar las descripciones, y así de ser necesario, ubicar fácilmente por numero cada una de estas.

Sesión	Tiempo	Codificación: carpeta, numero o nombre del archivo fecha	Descripción A	Descripción B	Observaciones	Descriptor
Sesión 1 y 2 Exploración y discusión	00:02:31- 00:03:04	MOV00553		Adriana invita a los niños para que tomen de la mesa el libro que más les llame la atención. Cada uno de ellos toma uno diferente, lo observa mientras discute con sus compañeros sobre lo que encuentran llamativo y lo intercambian con su compañero. Algunos observan el mismo libro.	La discusión de los niños giran en torno a los personajes llevados por aquellos que los asustan y los que no. <i>Mira Nicolás una araña más miedosa.</i>	Atractivo en la parte visual de un cuento
Sesión 1 y 2 Exploración y discusión	2:45 a 3:20	Exploracion 2 MIERCOLES 22 DE OCTUBRE DEL 2008	Todos los niños tienen un cuento y están sentados unos muy cerca de los otros, algunos observan el cuento que el compañero tiene al lado y emiten expresiones acerca de lo que observan en ellos, así mismo otros niños hablan de las imágenes que observan en los cuentos.	Los niños están reunidos e interactuando con sus cuentos, tienen expresiones como wuauu, se ríen y comentan sobre lo que cada cuento tiene.	Interacción de los niños con los libro álbum y lo que producen sus imágenes	Sensaciones

Tabla No. 8. Descriptores unificados

En este momento, el tutor hace hincapié en la rigurosidad que se debía tener para continuar, pues las categorías que emergieran al final tenían que ser el resultado de haber agrupado estas descripciones y de la rigurosidad del procesamiento. Para las investigadoras la elaboración de estos cuadros se convirtió en un trabajo un tanto desgastador y que en

algunos casos desalentaba por la exigencia y rigurosidad del mismo, pero finalmente se sabía que las categorías obtenidas estarían muy bien pensadas.

Posteriormente, se realizó otro cuadro en el que aparecieron los descriptores y la descripción, así el trabajo se orientó en agrupar toda la información sólo en los descriptores para luego reunirlos por temas, pero sin perder el color y la numeración, en ese momento se empezó a pensar en la categoría como tal.

	DESCRIPTORES	DESCRIPCION B
1	Atractivo en la parte visual de un cuento	Adriana invita a los niños para que tomen de la mesa el libro que más les llame la atención. Cada uno de ellos toma uno diferente, lo observa mientras discute con sus compañeros sobre lo que encuentran llamativo y lo intercambian con su compañero. Algunos observan el mismo libro.
3	Atractivo en la parte visual de un cuento	Adriana invita a los niños para que tomen de la mesa el libro que más les llame la atención. Cada uno de ellos toma uno diferente, lo observa mientras discute con sus compañeros sobre lo que encuentran llamativo y lo intercambian con su compañero. Algunos observan el mismo libro.
4	Sensaciones Sentimientos Interacción Relación Docente Imagen	La forma en que el niño toma el cuento, las expresiones que tiene hacia él, como lo toma. Como la docente habla con los niños respecto a sus gusto por los cuentos
5	Verosimilitud	uno de los niños toma el cuanto de la máscara se pone la máscara y pasa las hojas del cuento
6	Imagen Sensaciones Percepción Sentimientos Curiosidad	Para los niños observar un cuento poco convencional, de imágenes estéticamente no muy bonitas, les llama la atención, no solo el hecho de ser un libro nuevo, sino de generar tal vez en ellos sensaciones de temor, así mismo encontrar dentro del mismo un elemento adicional como lo es el de la mascar, les permite creería yo sentirse parte del mismo interacción de los niños con un cuento específico.

Tabla No 9. Solo descriptores Lina y Adriana

Tomando la información del cuadro descriptivo de cada una de las sesiones, se reestructuró, ya no según el orden de sesiones ejecutadas, sino según descriptores obtenidos

en la clasificación de observaciones. Esta reestructuración se dió de manera independiente con el fin de buscar coincidencias e intereses sobre las observaciones.

Al comparar las observaciones que realizaron las investigadoras por separado del mismo material, se encontraron varias coincidencias y algunos rasgos formales que evidenciaban la manera de resaltar la información, como la utilización de colores, marcas o palabras que referenciaban lo que se estaba observando. De este análisis hecho a los videos y a la información suministrada por la investigadoras surgieron unas posible categorías y sub- categorías que guiaron el análisis de los datos y posteriormente su interpretación.

	CATEGORIAS	DESCRIPTORES o SUBCATEGORIAS	DESCRIPCION B
1	INTERACCION NIÑO - CUENTO	Atractivo en la parte visual de un cuento	Adriana invita a los niños para que tomen de la mesa el libro que más les llame la atención. Cada uno de ellos toma uno diferente, lo observa mientras discute con sus compañeros sobre lo que encuentran llamativo y lo intercambian con su compañero. Algunos observan el mismo libro.
3		Atractivo en la parte visual de un cuento	Adriana invita a los niños para que tomen de la mesa el libro que más les llame la atención. Cada uno de ellos toma uno diferente, lo observa mientras discute con sus compañeros sobre lo que encuentran llamativo y lo intercambian con su compañero. Algunos observan el mismo libro.
4		Sensaciones Sentimientos Interacción Relación Imagen	La forma en que el niño toma el cuento, las expresiones que tiene hacia él, como lo toma. Como la docente habla con los niños respecto a sus gusto por los cuentos
6		Imagen Sensaciones Sentimientos Curiosidad	Para los niños observar un cuento poco convencional, de imágenes estéticamente no muy bonitas, les llama la atención, no solo el hecho de ser un libro nuevo, sino de generar tal vez en ellos sensaciones de temor, así mismo encontrar dentro del mismo un elemento adicional como lo es el de la máscara, les permite creería yo sentirse parte del mismo
11	INTERACCION DOCENTE – NIÑO- CUENTO	Interacción Lectura de imágenes Interpretación Cuento Docente	Interacción de la docente con los niños a través de un cuento, el cochinito de carlota., esta se determina a partir de las preguntas que hace Adriana acerca del cuento.
13		Interacción Imágenes Docente Relaciones Lectura	A pesar de que se continua con la lecturas del cuento del cochinito de carlota, este es hecho por otra profesora, Lina creo que esto puede determinar que las relaciones con los niños se den de forma diferente.

Tabla No 10. Posibles categorías Adriana

Después de realizar este trabajo, en el que cada investigadora propuso unas las posibles categorías y sub-categorías de análisis, se decidió, que cada una conceptualizara las categorías sin ir a los referentes teóricos, es decir, a partir de lo encontrado y si el interés era, por ejemplo, qué significa la relación con la imagen en esta investigación y de acuerdo con los videos, buscara obtener unas categorías operativas; estas debían ser tan claras que cuando se observaran los videos fueran evidentes, tal como se ejemplifica en la tabla presentada a continuación:

#	CATEGORÍA	LO QUE ME INTERESA	QUÉ DE LA CATEGORIA	SUB CATEGORIA	SESIÓN
1	RELACIÓN CON LA IMAGEN Concepción, percepción y sensación en torno a los colores y formas fundamentales de las imágenes del libro y los que se encuentran en espacio del aula de clase.	¿Cómo perciben los niños los colores y las formas? Me interesa describir y analizar la relación entre el color y la forma en el imaginario del niño. Para el análisis de la concepción, percepción, y sensación acerca del color, se tendrán en cuenta aspectos como colores primarios (amarillo, azul y rojo), secundarios (verde, morado y anaranjado) y tonalidad; y para la forma, aspectos como jerarquía (tamaño, grosor, textura), figuración (a que figura atiende) y composición (ubicación en el espacio).	CANTIDAD Y CUALIDAD CROMÁTICA Concepción y percepción del niño sobre color y forma al interactuar con las imágenes del libro y las utilizadas para las actividades de las sesiones.	Percepción cromática y figurativa	Sesión 3 Color y Forma
			AFECTO CON EL COLOR Sentimientos y sensaciones que emergen de los niños al interactuar con la imagen y la profesora.	Afecto con la imagen	Sesión 3 Color y Forma Sesión 10 Color de fondo de los escenarios
			RELACION COLOR-FORMA Percepción del niño sobre los colores y las formas subjetivas que se conciben a partir de la combinación entre sentidos (visual, auditivo, gustativo, olfativo, táctil).	Sinestesia cromática y figurativa	Sesión 3 Color y Forma

Tabla No 11. Conceptualización categorías Lina

Al comparar los dos cuadros de pre-categorías, fue evidente como habían situaciones que alguna de las investigadoras pasaba por alto y que la otra anotaba. Para llegar a este último cuadro fue necesario hacer varias veces una reconstrucción del mismo, pues en algunas oportunidades no era claro el concepto que se quería para las categorías o sub-categorías, también se reagruparon algunos descriptores debido a que en algunos casos eran demasiados. Finalmente, el tutor pidió a las investigadoras que revisaran de manera concreta referentes teóricos que conceptualizaran las categorías y sub-categorías, para diferenciar lo que se tomaba de la teoría y lo que habían construido las investigadoras a partir de este proceso. Fue muy importante esta parte de las discusiones, ya que se definieron puntos claves en la observación del material y algunas definiciones de los descriptores de acuerdo a lo que la investigadoras buscaban.

Siguiendo con el arduo trabajo y para lograr definir las categorías de análisis se revisaron los dos cuadros para acordar las categorías generales y definir una estructura única. Vale la pena aclarar que en este caso se revisaron sólo las grandes categorías más no las sub-categorías.

Para revisar los cuadros de categorías propuesto por cada una de las investigadoras se hacían reuniones independientes con el tutor, posteriormente se realizaron encuentros con todo el grupo para discutir acerca de las categorías generales. Finalmente el tutor mostró que la estructura propuesta por una de las integrantes del grupo podría servir para analizar cualquiera de los aspectos del interés de la investigación. Se discutió la pertinencia de esta sugerencia, se miraron las definiciones de interacción más pertinentes: sujetos, sujetos y objetos o sujetos y fenómenos, y así mismo, los diferentes lenguajes: verbal gestual o los saberes. Con esta estructura se realizaron las agrupaciones y así se plantearon las tres grandes categorías finales de análisis: imagen, historia y lenguaje escrito, con las cuales se propuso hacer un análisis a partir del siguiente cuadro:

		Niño - libro	Niño – libro – docente	Niño - niño
Interacciones	Verbales			
	Gestuales			
	Acciones y movimientos			

Tabla No 12. Pre- análisis de categorías

Es entonces cuando se dio inicio al primer análisis en el cuadro anterior, sólo con la sesión No 4 (composición), de esta manera se tuvo claridad acerca del trabajo que se realizaría. En este cuadro se consignaron los segmentos de video de acuerdo a la sesión relacionada con las tres categorías definidas, pero que adicionalmente respondían a los tipos de interacciones que se observó.

Posteriormente, se tomó la decisión de transcribir únicamente los segmentos que se analizaron, debido a que a partir del recorrido realizado el análisis se había hecho a sesiones pero extractando segmentos específicos donde se evidencian las categorías.

	Saberes: todo lo que el niño sabe sobre...	Sus sensaciones Sus emociones Del sujeto... del propio niño...	Imaginación Mundos posibles más allá de lo saberes
Niño - Libro	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...) Sesión 4 Composición 1 06:29 - 6:49 solo se va a parar el amigo 09:40 - 10:10 quien hay detrás de carlota 10:22 - 11:05 el que sepa levanta la mano 11:56 - 12:41 Camilo.... 14:20 – 15:11 Dijimos que Jesús va a hablar	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)
Niño – libro - docente	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...) Sesión 4 Composición 1 : 00:43 - 05:28 la actividad que vamos a hacer hoy 05:57 - 06:31 para que todos puedan ver 07:02 - 15:16 que regalo tan tonto Composición 3: 00:00 – 01:06 saco a pasear al perro 03:20 – 03:40 y sin venir hasta acá 04:18 – 04:46 que está haciendo carlota? 04:45 – 05:19 Muy bien Kim 05:28 – 07:18 Lina lee... con quien esta carlota 07:45 – 08:41 Carlota monto un puesto en la calle	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...) 08:49 - 09:17 seguros voy a volver a leer	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...) Sesión 4 Composición 3 01:55 - 02:51 (imagen o sensaciones) eso... 08:49 - 09:17 seguros voy a volver a leer 14:42 - 15:08 los conejos son blancos...

	08:49 - 09:17 seguros voy a volver a leer 09:22 - 10:36 que le había dado la tía jane 11:04 - 12:03 todos hablan... voy a seguir 12:24 - 14:38 yo quiero saber cómo termina la historia 15:11 - 16:13 cuidado con Kim Composición 4 14:37- 15:34 que era lo que estábamos viendo		
Niño - niño	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...) Composición 4: 04:17 - 04:46 listo ahí quedo bien la calle 06:18 - 06:54 también se va a gastar 08:27 - 09:21 bueno vamos a seguir porque... 09:36 - 11:52 listo donde van	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...) Composición 3 02:40- 03:04 vas a buscar a carlota

Tabla No 13. Estructura general de análisis sesión 4

Para este análisis se inició cotejando la información ya analizada en la revisión de los videos para tratar de llegar a puntos comunes. En relación a este trabajo se presentaron algunas dudas acerca de la conceptualización. A medida que se avanzó surgieron algunas confusiones debido a que al hacer el análisis de los videos se encontró que los límites entre los saberes y la imaginación son muy difusos, pues a pesar de haber acordado a qué se acudía con el concepto imaginación, algunas de las intervenciones de los niños en los que argumentaban un saber parecían estar más cercanas a lo fantástico y en este sentido, encasilladas dentro de lo imaginario, más no, dentro de lo que se denominó como saberes. Para dar solución a este problema se volvió a acordar una distinción sobre lo que se iba a tomar como saber.

Mauricio propuso que se entendiera saber cómo saber escolar convencional, y en cuanto al imaginario, los que el niño percibe a través de mundos posibles. Adicionalmente, en muchos cuadros de la dimensión verbal y gestual no se encontró información para encasillar e incluso algunos cuadros de categorías quedaron vacíos. Así mismo, el tutor sugirió realizar de nuevo el ejercicio, pero esta vez las investigadoras en conjunto para asegurar no sólo la claridad de las conceptualizaciones sino también que la estructura de análisis funcionara. Otro inconveniente presentado fue la manera en que se debían

encasillar a los personajes, debido a que esta información se encontraba de manera amplia. Es decir, que no siempre en el video cuando había una referencia sobre personajes se acudía a la historia, algunas veces tenía que ver más con la actividad, con la categoría imagen planteada para el proyecto, que con la interacción a partir de la lectura o creación de la historia. Para llegar una solución, se tuvo en cuenta cómo la denominación personajes podía estar dentro de la descripción e interpretación de las dos categorías, imagen e historia. También, las investigadoras afirmaron que hacía falta un tipo de interacción docente- niño que no se colocó en el cuadro de análisis propuesto, el tutor manifestó finalmente que se debía poner allí.

Para unificar criterios con respecto al trabajo sobre este cuadro, se realizó de nuevo el ejercicio pero de forma conjunta, se tomó esta vez la sesión 5, exactamente con el video donde se realizó la lectura del cuento de “Mi mamá”. Para tal fin, las investigadoras se reunieron, realizaron el análisis y aclararon las dudas que surgían. Finalmente encontraron categorías en las que se identificaba mucha información, otras en las que se encontraba muy poca, y otras de las que no se encontraba nada. Con el resultado del cuadro, Mauricio propuso hacer una estadística en la que se evidenciara las tendencias que se presentaban en las categorías. La forma para hacerlo fue cuantificando la frecuencia en la que se repetían los segmentos en cada una de las dimensiones de las categorías y la duración del grupo de segmentos por dimensión. Por otro lado, Mauricio pidió que se seleccionaran cuáles de esos segmentos eran ilustrativos de la categoría con el fin de hacer la transcripción de aquello que realmente atendiera a lo relevante a analizar. Para la transcripción de los segmentos representativos de cada categoría, se acordó que una persona diferente a las investigadoras realizará este trabajo, teniendo en cuenta el tiempo restante para la investigación.

Es importante anotar que el trabajo de análisis de los videos se dividió teniendo en cuenta lo dispendioso y largo que sería su realización, y adicionalmente al conteo y la duración del tiempo, el paso a seguir con el cuadro de categorías, consistió en describir y explicar cada franja del cuadro, es decir, una por interacción: niño – libro- docente, niño-

niño, niño-libro, niño-niño, y hacer una breve descripción y explicación de lo que se encontraba en cada una de las categorías de cada sesión.

Interacción niño-libro- docente		Verbal	Gestual	Movimiento	Descripción y explicación
Sesión 11	Calco 1.1	Segmentos: 2 Duración: 53 segundos	Segmentos: Duración:	Segmentos: Duración:	En estos segmentos encontramos básicamente que las interacciones están dadas desde lo verbal y la relación esta medida por el libro se les habla a los niños mostrándoles un libro , para de esta forma poder identificar las partes del libro la intencionalidad es que a través de este trabajo los niños puedan descubrir que es lo que falta en el libro (letras) El trabajo se realiza mediándolo a través de preguntas, que creen que le falta a este cuento, se le muestra que el que la docente tiene en la mano tiene autor, contraportada, escenarios, personajes y de nuevo de les pregunta que le hará falta al cuento, alguien responde paginas y empiezan a asociar lo que falta con la imagen, hasta que los niños identifican que nuestro cuento no tiene letras algunos responden que no y otros dicen que si lo que se hace es mostrarles los escenarios del cuento y mostrárselos y preguntarles de nuevo si nuestro cuento o mejor escenarios tendrá letras.

Tabla No 14. Descripción y explicación

Con lo anterior fue posible agrupar la información de manera tanto descriptiva como explicativa, y así mismo, se facilitó el proceso para iniciar con la escritura de cada uno de los capítulos de categorías. A pesar de la dificultad para definir límites, se hizo énfasis en la descripción sin llegar a la interpretación, es decir, no se presentarían hipótesis sobre la información hallada. Adicionalmente se definió que cada categoría debía abarcar un capítulo, en este sentido, un capítulo se llamaría *Imagen*, otro *Historia* y por último *Lenguaje escrito*. Dentro de estos capítulos, se realizó un acercamiento analítico con lo encontrado en el cuadro de descripción y explicación, para luego seguir con el siguiente paso, escribir la interpretación. Para este fin fue preciso definir la estructura que delimitaría cada capítulo:

Capítulo

Título: Imagen/Historia/Escritura

Subtítulo:

1. Interacción niño – libro
 - a. Descripción
 - b. Explicación
 - c. Análisis
2. Interacción niño – docente libro
3. Interacción niño – niño
4. Interacción niño – docente:

Es importante aclarar que en esta etapa de la investigación se observó como toda la conceptualización realizada con respecto a las sub-categorías no se había tenido en cuenta, este hecho se le consultó al tutor y él aclaró y se acuerda que estas categorías de análisis serán la imagen, la historia y el lenguaje escrito, mediados, por la interacciones y el lenguaje, oral, gestual y axial. Continuando con la categorización y el análisis de toda la información, se evidenció que se debía ser lo más claro y descriptivo posible, por lo que se decidió colocar en cada uno de los capítulos las categorías, es decir, *Imagen*, *Historia* y *Lenguaje escrito* en un párrafo que planteara el objetivo de la sesión y lo que se había hecho, así como antes de las interacciones, una pequeña contextualización de la misma, es decir, recordar qué se hizo, luego la descripción de la clase de acuerdo a los fragmentos utilizados para tal fin; y finalmente la tendencia que se encontró para soportar la información se anexó a las siguientes tablas:

	Saberes: todo lo que el niño sabe sobre...	Sus sensaciones Sus emociones Del sujeto... del propio niño.	Imaginación Mundos posibles más allá de lo saberes
Niño – libro - docente	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...) 05:48– 06:08 quien sabe escribir 06:35 – 07:08 chicos que hay aquí.	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)
	Gestos	Gestos	Gestos
	Acciones – movimientos	Acciones – movimientos	Acciones movimientos

Tabla No 15. Análisis por interacción

Interacción niño- libro- docente		Verbal	Gestual	Movimiento
Sesión 11	Calco 1.1	Segmentos: 2 Duración: 53 segundos	Segmentos:	Segmentos:
		Segmentos: Duración:	Segmentos: Duración:	Segmentos: Duración:
		Segmentos: Duración:	Segmentos: Duración:	Segmentos: Duración:

Tabla No 16. Tiempo (segmentos)

Después de realizado este trabajo, el siguiente paso fue una reunión con el tutor para discutir cómo se iba a realizar el análisis de la información obtenida, él nos sugiere realizarlo por preguntas, detallando factores. Finalmente el grupo de investigación definió las siguientes preguntas a partir de las cuales se realizó la interpretación:

Después de realizado este trabajo, el siguiente paso fue una reunión con el tutor para discutir cómo se iba a realizar el análisis de la información obtenida, él nos sugiere realizarlo por preguntas, detallando factores. Finalmente el grupo de investigación definió las siguientes preguntas a partir de las cuales se realizó la interpretación:

Problemáticas en relación a la Lectura de cuentos infantiles

1. ¿Cómo se concibe la historia del cuento de acuerdo a las interacciones?

2. ¿Cómo se concibe la imagen del cuento a partir a las interacciones?
3. ¿Qué manifestaciones indican la apropiación del cuento por parte del niño?
Y ¿Cómo se dan dichas manifestaciones?
4. ¿Cómo se enriquece la exploración del lenguaje escrito a partir de las interacciones?
5. ¿En qué medida influye la sensibilidad del niño en la concepción y apropiación de la historia del cuento?

Problemáticas en relación a la creación de la historia

1. ¿Cuales interacciones influyen en la creación de la historia del cuento?
Y ¿cómo se dan dichas interacciones?
2. ¿Qué papel cumple la imagen en la creación de la historia del cuento?
3. ¿Qué elementos se manifiestan como fundamentales en la creación de la historia oral del cuento?

Al iniciar la interpretación se notó que algunas preguntas apuntaban a lo mismo por lo que algunas se suprimieron quedando la estructura de interpretación de la siguiente forma:

- ¿Cómo se concibe la historia del cuento de acuerdo a las interacciones?
- ¿Cómo se concibe la imagen del cuento a partir a las interacciones?
- ¿Cómo se concibe la historia del cuento de acuerdo a la imagen?
- ¿Qué manifestaciones indican la apropiación del cuento por parte del niño? y ¿Cómo se dan dichas manifestaciones?
- ¿Cómo se enriquece la exploración del lenguaje escrito a partir de las interacciones?

B. Problemáticas en relación a la creación de la historia

- ¿Cuales interacciones influyen en la creación de la historia del cuento? Y ¿cómo se dan dichas interacciones?
- ¿Qué papel cumple la imagen en la creación de la historia del cuento?

Es entonces a partir de estas preguntas y de la categoría que emergieron de todo el recorrido analítico es esta investigación que llegamos al final, presentando algunas

conclusiones que consideramos pueden aportar al trabajo pedagógico en el aula, todas estas reflexiones se encuentran condensadas en el capítulo de interpretación.

DESCRIPCION DE LA SECUENCIA DIDACTICA

Es importante para el grupo de investigación dar cuenta del por qué y para qué implementar una secuencia didáctica desde el fundamento teórico, por esta razón a continuación se describe lo que es una secuencia didáctica y como herramienta pedagógica para qué se utiliza, luego se hará una contextualización de secuencia didáctica trabajada.

Desde el campo de la didáctica de la lengua, Camps (2004) en la revista Lenguaje de la Universidad del Valle propone “la noción de secuencia didáctica entendida como una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje”. La secuencia didáctica permite organizar las acciones de enseñanza que se van a realizar para alcanzar un aprendizaje. Estas acciones están ordenadas de tal manera que se evidencian los propósitos, las condiciones de inicio, desarrollo y cierre, los procesos y los resultados involucrados en el proceso. Algo que caracteriza la secuencia didáctica es que no es rígida, es decir, es flexible al contexto, teniendo en cuenta que se pueden presentar situaciones que modifiquen las acciones durante el proceso. La secuencia didáctica como herramienta pedagógica se enmarca dentro de una postura que toma el maestro frente al proceso de enseñanza y aprendizaje. Tiene que ver con su posición frente a los saberes, las creencias, los rituales, la cultura, el marco de políticas, el discurso disciplinar, las concepciones sobre el enseñar, el aprender y el interactuar.

Teniendo en cuenta los intereses de esta investigación, se propuso desarrollar el presente trabajo a partir de una secuencia didáctica, pensada y planeada para niños de Pre-jardín, del preescolar los andes cuyas edades oscilaban entre los tres y cuatro años de edad. Cabe anotar que esta SD fue ejecutada por las investigadoras Lina Pérez Siculaba y Adriana Tabares Salazar, aprovechando el espacio que la institución abrió para tal fin.

A continuación se presenta la secuencia didáctica planeada y el guión que se tenía previendo aspectos que podrían suceder en el aula:

Clase No	Tema	Objetivos de la Actividad	Materiales	Desarrollo de la actividad
Fase 1 Se contempla más de un día	Presentación del proyecto al docente.	Acercar al docente a los objetivos, planteamiento, metodología y actividades a realizar en el aula.	Secuencia didáctica, cuentos, Material que se va a utilizar en cada una de las actividades.	Se explica mediante un taller tipo piloto, la secuencia didáctica, sesión por sesión haciendo énfasis en los objetivos de cada una y la metodología que deseamos llevar a cabo para la investigación. Así mismo se aclarará dudas que se tengan al respecto, mediante la muestra de materiales y recursos que deseamos utilizar. Así mismo la profesora nos contextualizara sobre el grupo de trabajo que maneja.

Clase No	Tema	Objetivos de la Actividad	Materiales	Desarrollo de la actividad
Fase 2 Sesión 1	Exploración de diversos libros infantiles.	Exploración y discusión de libros infantiles	Libros Infantiles	Se colocan en una mesa los libros infantiles para que cada niño escoja uno, tenga un acercamiento, lo explore, observe sus imágenes y luego lo rote al resto de sus compañeros.
Fase 2 Sesión 2	Discusión de libros infantiles.	Argumentación del porque la escogencia del libro. Discusión sobre aspectos formales y de contenido de los libros escogidos.	Libros Infantiles (tres libros escogidos por los niños)	Se llevan de nuevo los libros que se exploraron en la sesión anterior, se hace un consenso entre docente y estudiantes para escoger tres de estos libros preguntando el motivo por el que se escogen (argumentación). Seguido de esto la profesora toma el primer cuento, lo lee en voz alta y al final de la lectura hace preguntas sobre aspectos de contenido (sentimientos, tema, narración, personalidad de los personajes, diálogos...), luego la profesora toma el segundo libro y antes de leerlo discute sobre los aspectos formales (color líneas, texturas, formas, olores, sonidos) finalmente toma el tercer libro y durante la lectura se realiza la discusión sobre aspectos formales en la composición (ubicación espacial, detalles, cantidad). Para cerrar la sesión la profesora hace preguntas sobre el libro que más les gusto, incitando a la argumentación.

Sesión 3	El color y la forma.	Acercar a los niños en los diferentes aspectos en torno al color y la forma dentro de diferentes imágenes, para que ellos lo apropien en sus imágenes.	Libros infantiles, papel y objetos de colores	<p>Antes de empezar la sesión, se ubican en diferentes partes del salón objetos de tonos y formas diferentes (figuras geométricas bidimensionales que nos permita realizar una actividad final.</p> <p>Al inicio se hará un recuento de los temas discutidos en la segunda sesión, retomando los libros que se utilizaron para el antes. Luego, el docente les muestra cuentos de la categoría antes de, excluyendo el que se escogió para leer en la segunda sección (si fuese el caso, en los que se caracteriza el color y forma en cuanto a tono, matiz, interacción, sentimientos del color, evocaciones y su trabajo a través de la historia del arte, permitiendo que los niños opinen al respecto.</p> <p>Para finalizar la profesora pide a los niños que busquen dentro del espacio del aula, objetos que hagan referencia al color y la forma teniendo en cuenta los aspectos trabajados, se discute y se aclaran dudas sobre el tema.</p>
----------	----------------------	--	---	---

Sesión 4	Composición	Acercar a los niños en los diferentes aspectos en torno a la composición para que identifiquen su manejo del espacio en el formato (color, forma, tensión, equilibrio) a partir de imágenes donde sean evidentes la distinción entre estos aspectos	Libros infantiles hojas, siluetas de figuras geométricas en diferentes tonalidades y tamaños, pegastic, texturas de diferentes materiales.	<p>Los niños se ubican en el piso, la profesora inicia la lectura de la primera pagina del cuento sin mostrar la imagen, seguido de esto se las muestra haciendo preguntas que sobre los objetos que integran la imagen su ubicación en el espacio, la forma, el color en relación con otros colores del mismo espacio, la tensión, el recorrido que cada uno hace de la imagen y su correspondencia (persona, objetos, lugar, tema etc.) y así con cada una de las imágenes hasta terminar el cuento.</p> <p>La profesora entregara a cada niño una hoja y un paquete de siluetas de formas geométricas de diferentes tonos con los cuales se pide elabore una composición, teniendo en cuenta lo trabajado con el cuento.</p> <p>Al finalizar cada uno expone su dibujo frente al grupo en el que se resolverán dudas sobre la composición.</p>
----------	-------------	---	--	---

Sesión 5	Diseño y Caracterización del personaje	Hacer consciente a los estudiantes sobre las características físicas y psicológicas de los personajes de una historia. Explorar las habilidades artísticas de cada niño, a partir de la construcción de un personaje.	Libros infantiles,	<p>Al inicio de la clase el profesor retoma los temas trabajados, haciendo énfasis en los personajes. Oralmente hace una distinción de la caracterización del personaje de acuerdo a la personalidad y su aspecto físico, mediante la caracterización de un personaje fantástico a partir de las intervenciones de los niños.</p> <p>Luego les entrega material para elaborar un personaje real o fantástico.</p> <p>Al terminar cada niño presenta su personaje, con sus diferentes características</p>
----------	--	---	--------------------	--

6	Creación oral de la historia en grupo.	Incentivar la creación oral de una historia en grupo. Reflexionar sobre las partes de una historia (inicio, nudo, desenlace, escenas)	Grabadora y cámara	La profesora organiza 3 grupos de cinco niños, los que estarán acompañados, por una profesora. Cada uno habla nuevamente sobre su personaje relacionándolo con los de sus compañeros de grupo y se propone un juego libre entre los personajes diseñados.
---	--	--	--------------------	---

7	Creación gráfica de la historia.	Integrar los elementos visuales vistos en sesiones anteriores, dentro de la historia creada.	Cámara, cartulina, papeles de colores, viní7los, pinceles, colores, crayolas, pasteles secos, material reciclable	Al inicio de la sesión cada profesora ubica a los niños en sus respectivos grupos y discute con ellos sobre la narración dialogada (comienzo, desarrollo y fin), sugiriendo a manera de pregunta cambios sobre las situaciones, acciones, lugares etc. Sin intervenir en el desarrollo de la historia. Luego se da la opción para que cada niño escoja una escena en particular y la ilustre utilizando técnicas mixtas (cada niño escoge con que materiales trabajar),. Al finalizar el ejercicio en grupo se hace una discusión sobre el título de la historia y la imagen que debe ir en la portada.
---	----------------------------------	--	---	---

8	Escritura de la historia.	Vincular el texto con la imagen.	Cámara, escenas de la historia elaboradas en la sesión anterior.	Al inicio de la sesión la profesora muestra a los niños diferentes ejemplos de diagramación del texto narrativo en cada escena de la historia. Luego se organizan de nuevo los grupos, se entregan las escenas de cada niño y (no sabemos qué hacer, transcribir, permitir que lo hagan ellos....)
---	---------------------------	----------------------------------	--	--

9	Encuadernación y empaste.	Acercar al niño en los procesos editoriales de la producción de un libro.	Cámara, cartón, colbón, cartulina, papeles de colores, vinilos, pinceles, colores, crayolas, pasteles secos, material reciclable, escenas originales y fotocopias	Al inicio la profesora muestra con un libro las partes que lo componen (tapas, lomo, páginas interiores, créditos, sello de editorial). Luego se organizan de nuevo los grupos para elegir roles en los que cada integrante elige realizar una parte de la encuadernación del libro. Al terminar la actividad cada uno encuadernara y empastara su libro con ayuda de las profesoras.
				78

Tabla No 17. Secuencia Didáctica

La secuencia didáctica fue inicialmente pensada en 9 sesiones, que al finalizar se convirtieron en 12, debido a que algunos aspectos planeados no resultaron como se esperaba, y sobre los cuales se reflexionó y se decidió cambiar, por supuesto, también pensado en el trabajo a realizar con los niños.

En la primera sesión y antes de comenzar el trabajo en el aula se dispuso el salón para recibir a los niños y así realizar un primer acercamiento. Se organizó en una mesa una serie de cuentos que se llevaban con la intencionalidad de que a primera vista se generara curiosidad en ellos. Seguido a esto, los niños ingresaron y se les pidió que se sentaran en círculo, posteriormente se inició un dialogo con las docentes, tanto la titular como aquellas que implementaron la SD, se hicieron las presentaciones respectivas y luego se les colocó un carné que tenía escrito el nombre de cada uno para facilitar la comunicación de las nuevas docentes y los niños, adicionalmente, se establecieron las reglas a tener en cuenta con el manejo de los cuentos. Después de esto se dieron claramente las instrucciones para que los niños eligieran el cuento de sus preferencia y se sentaran, así ellos empezaron a interactuar libremente con los cuentos. En algunos momentos se hizo acompañamiento más porque los niños querían compartir lo que estaban viendo en los cuentos, que por ser una acción planeada por la docente.

En la segunda sesión, realizada ese mismo día se tenía como objetivo realizar la discusión de los cuentos con los que los niños habían interactuado para finalizar con la lectura de un cuento que ellos escogieron. Para tal fin se les pidió a los niños, después de organizarlos sentados de nuevo en el piso, que se acercaran a la mesa donde estaban dispuestos de nuevo los cuentos con los que trabajamos en la primera sesión, ellos se acercaron, escogieron el que más les gustó y en otra mesa colocaron el menos favorito. Con el cuento que más llamó su atención se inició el trabajo de discusión que consistió en preguntar a los niños: ¿Por qué cogieron determinado cuento y no otro?, luego se les pidió que miraran el cuento, que observaran qué colores tenía, si tenía formas, cómo sería la

historia de ese cuento, entre otras preguntas, y a partir de allí, se inició un trabajo muy interesante de argumentación por parte de los niños guiada por preguntas que hacía la docente. Casi todos los niños participaron en esta actividad, teniendo en cuenta que sólo lo hacían aquellos que por voluntad propia decidían participar. Finalmente se les propuso a los niños escoger el cuento que más les gustó, luego se votó entre los propuestos para finalmente realizar una lectura en voz alta del mismo.

La sesión tres tenía como objetivo trabajar con los niños el color y las formas que podían observar en los cuentos. Este día se inició trabajando con los niños en la terraza del salón, allí se organizaron en círculo y se les preguntó si recordaban el trabajo realizado el día anterior, la finalidad era que recordaran: los nombres de los cuentos, sus personajes etc. Luego se propuso el trabajo a partir de la lectura en voz alta de un cuento, “Uno y siete”, a partir de este se trabajó los colores, formas, texturas, tratando también de que todos estos aspectos los relacionaran con objetos que están en su entorno. Adicionalmente a esta actividad e intercalándolo con la lectura del cuento, se realizó una actividad donde los niños exploraron las formas y las texturas, es así como en una bolsa de tela había un material previamente elaborado que les permitió a los niños explorar las diferentes formas, texturas y hasta sabores, ellos metían sus manos en la bolsa, escogían algo de lo que allí había y luego trataban de adivinar qué forma tenía, de qué color sería, y si tendría algún sabor.

Como básicamente el objetivo de esta sesión era trabajar sobre el color y la forma luego de hacer esta introducción al tema se realizó otra actividad donde los niños exploraban con los colores a partir de la lectura del mismo cuento que se estaba trabajando anteriormente, para lo cual cada niño tuvo un plato con pintura con los colores primarios. Este trabajo estaba guiado por la docente (Lina) quien les pidió a los niños que mezclaran colores, de acuerdo a las percepciones del cuento, así entonces cada niño con su material percibió de diferentes formas cómo surgen los colores y dieron su concepto a partir de lo que vieron, finalmente la actividad culmina con la terminación del dibujo de cada niño.

La cuarta sesión tenía como objetivo acercar a los niños en los diferentes aspectos en torno a la composición para que identificaran el manejo del espacio en el formato (color,

forma, tensión, equilibrio) a partir de imágenes donde se evidenciaba la distinción entre estos aspectos. Para cumplir con este objetivo los niños se ubicaron en el piso, la profesora inició la lectura del cuento “El cochinito de Carlota”, previo a esto la docente les cuenta a los niños que el libro tiene unas partes, un autor, preguntándoles de qué color es el libro, de qué se trataba, etc. A partir de todas estas preguntas, la docente (Adriana) realizó la lectura de la primera página del cuento sin mostrar la imagen, seguido de esto se les muestran, haciendo preguntas sobre los objetos que integran la imagen, su ubicación en el espacio, la forma, el color en relación con otros colores del mismo espacio, la tensión, el recorrido que cada uno hace de la imagen y su correspondencia (persona, objetos, lugar, tema etc.), es así como se da lectura a cada una de las páginas del cuento hasta llegar a la mitad del mismo, en ese momento se cambia la docente e inicia la lectura (Lina), quien retoma la lectura preguntándoles a los niños de qué trataba el cuento que Adriana les estaba leyendo, se continúa luego con la lectura, se intercambian algunas cosas con los niños hasta llegar al final del cuento. Luego de esta actividad se propone un trabajo que nos permitiera evidenciar si los niños de alguna forma comprendían desde su perspectiva el concepto de composición en una actividad de construcción de una ciudad, se realiza entonces una segunda parte de la sesión y para esto se construye con los niños una composición acerca de la ciudad, asociándolo con el cuento que se desarrollaba en una ciudad, para esto se colocan en una mesa unas figuras preparadas previamente para este fin como: una calle, nubes, montañas, sol, Transmilenio, personas, se le pide a los niños que escojan una y luego la docente les piden que piensen donde irán arriba, abajo, derecha, izquierda, adelante, atrás.

En el tablero se ha dispuesto una cartulina negra en donde los niños realizarán la construcción de la composición, se preguntaban cosas como: ¿quién tiene nubes?, pasan los niños que tengan estas, dicen donde van y las ubican, así fueron pasando cada uno de los niños con su figura y las ubicaban donde creían iban, al final la docente (Lina), les pregunta que les parece el trabajo si faltó algo, a que se les parece, si les gustó todos observan el trabajo realizado y opinan que le faltaron juegos, flores, no estaba Carlota.

Continuando con la implementación de la SD, llegamos a la quinta sesión, la cual por su complejidad tuvo que fragmentarse en tres partes, en esta sesión lo que se pretendía era mostrarles a los niños las características de un personaje, es decir el trabajo estaba encaminado a hacer consciente a los estudiantes sobre las características físicas y psicológicas de los personajes de una historia, además explorar las habilidades artísticas de cada niño, a partir de la construcción de un personaje. Luego a través de material concreto los niños trabajan armando personajes fantásticos, para finalmente llegar a la construcción de sus propios personajes.

Esta actividad se inicia con la lectura del cuento A TRABAJAR, desde el cual se buscaba observar y caracterizar como era cada uno de los personajes, su ropa, sentimientos, emociones, profesión. Luego para complementar este trabajo se permite a los niños interactuar con el cuento ANIMALARIO, a través del cual los niños podían crear sus propios personajes, cambiando la cabeza, el cuerpo y la cola. Luego buscando reforzar el trabajo se realiza una actividad donde se buscan los niños armen unos personajes fantásticos, a partir de unos animales desarmados que llevábamos, trabajamos a partir de preguntas como si le ponemos a un león una cabeza de vaca y como se llamaría este animal y así sucesivamente hasta que los niños interactúan solos con las partes de los animales y construyen sus personajes, al cerrar esta sesión la docente titular decide dejar de tarea a los niños inventarse un personaje fantástico, al finalizar esta parte se pide a los niños que para la próxima clase como tarea traigan de la casa un dibujo de un personaje fantástico.

En la tercera parte de esta sesión, los niños que realizaron la tarea socializan sus personajes, contando a los otros niños que son, como se llama, cuáles son sus características. Como habían niños que no habían asistido y no sabían sobre la tarea, se realizó en el salón la elaboración del personaje y quienes ya lo traían, se les brindó el material para complementarlos, papeles, colores, pinturas, cada niño trabajo libremente en la creación de sus personajes.

La sesión seis tenía como objetivo incentivar la creación oral de una historia en grupo, adicionalmente trabajar sobre las partes de la historia. (Inicio, nudo, desenlace, escenas).

Para la realización propusimos inicialmente, retomar el trabajo realizado en la clase anterior donde se habían elaborado los personajes por problemas logísticos aun no habían llegado los personajes y se propuso la lectura del cuento MI MAMA de Anthony Brown, un poco para recrear como son los cuentos, la historia, el autor, el personaje o los personajes, y aunque esta parte no estaba planeada fue uno de los momentos significativos de la secuencia por el tipo de interacción que se dio con la docente, niño y el libro. Se inicia la lectura del cuento y se logra la atención total de los niños, se pregunta a ellos acerca de los colores, las formas etc. Se lee al cuento y de pronto una de las niñas le pregunta a la docente (Adriana) que si ella es su mamá y ella sonríe, al finalizar el cuento la docente les cuenta que su mama se llama Rosita e inmediatamente esta niña lo asocia tal vez con las imágenes y dice entonces si era tu mamá. Al terminar se les cuenta a los niños que algo paso con los personajes que crearon el día anterior y que la Prof. Lina les va a contar que paso, ella les cuenta una historia fantástica sobre sus personajes, que ellos estaban cansados de estar pegados al papel y que le pidieron que los ayudáramos para poderse mover de esta forma los personajes empiezan a salir de una bolsa y se les muestran como pueden moverse, se les entregan uno a uno los personajes y cada niño los explora especialmente sus movimiento, después de entregarle a cada niño su personaje, se les propone sentarse en los mismos grupos de trabajo del día anterior, con los cuales realizaron los personajes , se organizan y se les permiten que jueguen libremente con sus personajes y se inventen una historia, cada docente acompaña un grupo de donde surgen dos cuentos, esto es hecho como se nombra anteriormente de forma libre algunos niños hacen gestos, ruidos hasta que al fin se logra una creación oral de la historia.

La sesión siete estaba encaminada a reescribir la historia que cada grupo había elaborado, buscando darle la oportunidad a los niños de cambiar, aumentar o quitar partes de la historia que no les gustaba, para llevar a cabo esta actividad se leyeron primero las dos historias a el grupo, así mismo como habían unos personajes sin nombre se aprovecho y se definió el nombre de estos y se trato de dar nombre a cada una de las historias, luego cada docente se sentó con el grupo que había acompañado, para realizar de nuevo una relectura

de los cuentos para así, de acuerdo a los cambios que le hicieran los niños al mismo se reescribiera la historia de forma definitiva.

Siguiendo con la SD, la sesión ocho estaba pensada para la creación y dibujo de los escenarios, nuestro objetivo principal era integrar los elementos visuales vistos en sesiones anteriores, dentro de la historia creada. Para esto se introduce al tema con la lectura de un cuento sobre los colores, Lina les muestra a los niños el cuento de los colores y busca que ellos puedan asociarlos a objetos que ellos conozcan o de su entorno, después se realiza un trabajo por grupos, es decir por cada uno de los cuentos, como las historias aun no tienen nombre se relea la historia y se define por grupos el nombre de la historia, actividad un tanto difícil en el caso del grupo de Adriana ya que por el tipo de animales, no identifican aun que la gran mayoría son salvajes e inmediatamente el nombre va hacia la granja e inclusive lo asocian con un Jardín. El cuento ha sido previamente dividido por escenas, estas se le dan a conocer a los niños, tratando de que todos los elementos de la historia queden plasmados en las escenas y se les da la opción para que cada niño escoja una escena en particular y la ilustre utilizando técnicas mixtas (cada niño escoge con que materiales trabajar). Se torna un tanto compleja en la medida en que para los niños es poco claro que es una escena o escenario se les pregunta cual quieren hacer y ellos se remiten a aspectos relacionados con el cuento pero le adicionan otras cosas. La sesión transcurre mientras los niños culminan con la terminación de los escenarios y el toque final que cada niño le da a este.

Como observamos que hubo dificultad en la sesión ocho y que quedaron dudas acerca del nombre de la historia, decidimos realizar una sesión donde se trabajara solo el nombre del cuento, a partir de un cuento retomamos las partes del mismo, es decir autor, nombre, personajes, para que ellos recordaran las historias se volvieron a leer las historias y aunque ya había uno con el nombre definido se dio a conocer a todo el grupo y se les preguntó su opinión acerca de él.

El otro nombre se trabajo con todo el grupo, cada niño proponía un nombre y al final todos votábamos por el que más les gustaba y se recordaron los personajes y de lo que

trataba para que así fuera más fácil, el trabajo fue muy guiado pues ellos colocaban nombres que no tenían relación con el cuento, ni siquiera con los personajes, es decir ponían nombres como La Sirenita y se les preguntaba en el cuento había una sirenita, contestaban –nooo- entonces ese no puede ser el nombre, se les decía.

Al final una de las propuestas fue elegida por los niños y además recordamos quienes habían escrito las historias.

Se realizó una sesión diez que tenía como objetivo elaborar la portada de los cuentos, pero además dar acabados a los escenarios, cada niño trabajo de nuevo con sus escenarios y el trabajo se realiza con ecolín azul y amarillo así cada cuento se identificaría con un color (azul y Amarillo). Por mesas escogen el color con el que trabajaron, se les indica cómo se realizara el trabajo y el material con el cual pintaremos.

Fue una sesión donde las docentes teníamos que estar todo el tiempo encima del trabajo de los niños ya que se utilizaba con el ecolín, agua, esto hacia que los trabajos quedaran completamente mojados a tal punto que algunos alcanzaron a romperse

Continuando con la siguiente sesión, es decir la once, se planteo una actividad encaminada a observar que procesos se originan a partir de calcar las letras del cuento, para esto la docente muestra un cuento a los niños para observar que le faltaría al nuestro y retomamos las partes del mismo la portada, la contraportada, los personajes, los escenarios los autores y finalmente lo que nos falta las letras.

Se pregunta si saben escribir y todos dicen que si, se muestra el material con el que vamos a desarrollar la actividad y finalmente un niño dice vamos a calcar, se pregunta si les gusta o lo han hecho y todos responde que sí.

El cuento se ha escrito previamente en cartulina negra con letras blancas y sobre ellos hay hojas de papel mantequilla, solo se trabajo con colores negro y café para evitar las preferencias de los colores, se muestra como lo vamos a realizar y se le pregunta si están escribiendo o calcando, algunos contestan escribir, colorear y calcar, adicionalmente se les

pregunta que es calcar dicen : colorear, escribir, escribir encima, se hace la aclaración de lo que es calcar y se da inicio al trabajo propuesto.

Cada niño tiene un fragmento de la historia y se inicia el calcado, todo el tiempo las docentes estamos haciendo el acompañamiento de la actividad, buscando explorar las posibles concepciones que los niños tengan acerca del lenguaje escrito, también los diferentes tipos de interacciones que se dan tanto entre niños como entre las docentes, las formas en que los niños se acercan a mostrarles a las docentes sus trabajos buscando constantemente la aprobación del mismo, que significa para ellos las letras, como identifican las letras de su nombre e inclusive como realizan lecturas en voz alta de lo que ellos perciben dice allí.

A partir de la realización de esta actividad surgen no sabemos si dudas o dificultades tales como que algunos niños dicen que no pueden ver las letras y no realizan el trabajo por esto no se finaliza y se decide terminar la actividad en otra sesión para así observar mejor los procesos de los niños.

En la segunda parte de la sesión 11 que fue desarrollada en otro momento, se habla con los niños acerca del trabajo realizado en la última sesión, en esta ocasión se tuvo a favor el número de niños, ya que el grupo estaba dividido en dos grupos lo que nos permitió realizar un mejor acercamiento a el trabajo de cada niño. Aquí al igual que el anterior era observar los procesos escriturales de los niños y si era una constante que tuvieran ciertas actitudes frente al trabajo propuesto, razón por la cual se repitió la sesión. Por lo tanto la actividad se llevo a cabo en dos momentos y con dos grupos diferentes uno con 6 niños y en el segundo momento con 7.

Al final casi se logró completar el trabajo de calcar cada una de las historias, con esta actividad se cerró la secuencia didáctica y este mismo día nos despedimos de los niños, la docente titular y la institución agradeciendo todas las facilidades brindadas para la realización de este trabajo.

PRIMER ANÁLISIS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS

De acuerdo con los datos encontrados en los videos del proyecto didáctico se buscó dos momentos para analizarlos. En lo que comprende este apartado se hará referencia al primer momento.

Para la aproximación al análisis se desarrollo lo aquí denominado primer análisis de la secuencia didáctica, en la cual se diseñó un último cuadro. Como se explicó en el capítulo del diseño metodológico, las decisiones para escoger las categorías a analizar fueron: en primera instancia, definir una estructura única de los cuadros de categorías que se habían realizado por separado, y en segunda instancia, articular qué categorías y qué aspectos de estas categorías se analizarían evidenciados a partir de las interacciones. Es entonces que dicho cuadro se estructuró en relación a la imagen, la historia y la escritura respectivamente, y de las cuales se organizó la categorización a partir de las siguientes interacciones: Niño-libro, niño-libro-docente, niño-niño y niño-docente. De acuerdo a cada interacción se buscó obtener información para describir y explicar lo que se reflejaba en tres dimensiones: el saber, la sensación y la imaginación del niño representados a nivel verbal, gestual y axial.

		Niño - libro	Niño – libro – docente	Niño - niño
Interacciones	Verbales			
	Gestuales			
	Acciones y movimientos			

Tabla No 12. Pre- análisis de categorías

Además de lo anterior, para el cuadro se tuvo en cuenta la tendencia de cada una de las tres categorías. Dicha tendencia se logró con la información de la duración y cantidad de segmentos de videos que comprendían tanto las interacciones, las dimensiones, así como los niveles de la imagen, la historia, y la escritura. Con estas tendencias por un lado, se encontró parte de las respuestas a la pregunta de investigación; y por otro, se logró sustentar

qué segmento de video resultaba más significativo para visualizar tanto la misma tendencia como lo que se desarrolló en las sesiones de la secuencia didáctica ejecutada.

Cabe anotar que el último diseño del cuadro ayudó a encontrar información valiosa que se habría perdido de no tener en cuenta su reestructuración. Lo anterior hace referencia al hecho de mantener una claridad en lo que se iba a observar en cada sesión, debido a que a pesar de hacer referencia a la observación de las representaciones mediante palabras, gestos y acciones de las interacciones, se pudo acordar qué tipo de acciones y gestos, especialmente, permitía sustentar de manera objetiva la descripción. A continuación se presenta por capítulos lo encontrado dentro de este primer acercamiento al análisis.

Ahora bien, para sustentar lo referente a interacciones se abordan los siguientes planteamientos:

Las Interacciones

La interacción que remite muy en general a la acción, uno sobre otro, de dos (o varios) objetos o fenómenos, es un surgido primeramente en el campo de las ciencias de la naturaleza y de las ciencias de la vida. A partir de mitad del siglo XX fue adoptado por las ciencias humanas para calificar las interacciones comunicativas, es decir, “toda acción conjunta, conflictiva o cooperativa, que ponga en presencia a dos o más de dos actores. En este carácter, abarca tanto los intercambios conversacionales como las transacciones financieras, tanto los juegos amorosos como los combates de boxeo” (Vion, 1992, p. 17). Un poco más restrictiva, pues excluye las interacciones a distancia o diferidas, es la célebre definición de E. Goffman, “por interacción (es decir, la interacción frente a frente) se entiende aproximadamente la influencia recíproca que los participantes ejercen sobre sus acciones respectivas cuando están en presencia física inmediata los unos de los otros; se entiende por una interacción, el conjunto de la que se produce en un ocasión cualquiera cuando los miembros de un conjunto dado se encuentran en presencia continua unos de otros; también puede llamarse a esto como refiere Goodman encuentro” (1973, p.23). Esta definición tiene el mérito de abarcar los dos usos principales del término: la interacción es

ante todo , el proceso de influencias mutuas que ejercen unos sobre otros los participantes del intercambio comunicativo o (interactantes); pero es también el lugar donde se ejerce ese juego de acciones y reacciones: una interacción es un “encuentro”, es decir el conjunto de los acontecimientos que componen un intercambio comunicativo completo, el cual se descompone en secuencias * intercambios* y otras unidades constitutivas de rango inferior, y corresponde a un genero* particular (interacción verbal o no verbal, y en el primer caso: conversación, entrevista, reunión de trabajo, etc.: sobre la tipología de la interacción, (véanse kerbrat- Orecchioni, 1990, Págs. 11-133; Vion, 1992, Cap. 5.)

Los seres humanos establecen relaciones con los demás por medio de interacciones que pueden calificarse como procesos sociales Así, la comunicación es fundamental en toda relación social, es el mecanismo que regula y que, al fin y al cabo, hace posible la interacción entre las personas. Y con ella, la existencia de las redes de relaciones sociales que conforman lo que denominamos sociedad. Esto equivale a decir que toda interacción se fundamenta en una relación de comunicación.

Cicourel (1979) toma la noción de "esquema común de referencia" de Alfred Schutz (1974) para definir toda situación de interacción social. Según el autor, "a partir de los procesos interpretativos los actores pueden comprender diferentes acciones comunicativas, reconocer las significaciones y las estructuras subyacentes de las acciones comunicativas, asociar las reglas normativas generales a las escenas de interacción vividas por medio del conocimiento socialmente distribuido, desglosar la interacción en secuencias" (Cicourel, 1979, p. 13).

Los elementos simbólicos son los que nos permiten hablar de la interacción social. Y dado que toda interacción social se fundamenta en la comunicación, es pertinente hablar de interacción comunicativa. Esta última la comprendemos como un proceso de organización discursiva entre sujetos que, mediante el lenguaje, actúan en un proceso de constante afectación recíproca.

La Acción

La acción puede ser considerada como: 1. Concatenación de hechos constitutiva de una estructura praxeológica (Roulet, 1995) cuya lógica conduce a cierto resultado y cuya motivación se procurara describir; 2. Objeto de representación que da lugar a la construcción de un relato cuyos actantes, así como los procesos que los vinculan, se tratara de describir. 3. resultantes del acto del lenguaje mismo, momento de coincidencia entre lo que sucede en la acción y lo que se dice en el lenguaje y que hace que el lenguaje devenga acción (acto pre formativo); 4. Comportamiento de lenguaje que construye un universo de influencia entre los participantes de ese acto y orientado a modificar sus estados intelectivos emocionales. (Charaudeau y Maingueneau, 2005, p.3).

Kinesis

Consiste en la utilización de los gestos, la voz, la entonación y la mímica en general: una mirada, una arruga en la frente, un carraspeo, un movimientos de manos, son formas intensamente cargadas de significación.

Proxemia

El espacio dejado por los interlocutores, la posición y el movimiento del cuerpo y la utilización de los medios ambientales.

Lenguaje Verbal

Lenguaje verbal se entiende como la función (o facultad humana) para adquirir , desarrollar o aprender una o varias lenguas naturales, en función de la aprehensión cognitiva de la realidad, el desarrollo del pensamiento, la socio afectividad, la acción y la comunicación sobre estos aspectos (Niño rojas, 2007).

Gestualidad

Comprende todo movimiento corporal gesto en sentido estricto pero también postura, mirada o mímica surgido en el curso de una interacción y perceptible por el compañero del que lo produce sea el gesto intencional o no Charaudeau y Maingueneau (2005) Lenguaje

no verbal, todos aquellos sistemas de significación y comunicación que toman como base semiótica, signos y códigos diferentes a los de las lenguas humanas (Niño rojas)

Después de esta contextualización sobre los aspectos que se analizaran se hará el pre-análisis de cada una de las categorías definidas.

Pre-análisis de la Imagen

Para el presente capítulo el objetivo describir y explicar las tendencias concernientes a las interacciones de las sesiones encontradas sobre la categoría imagen. Dichas tendencias hacen alusión a los saberes, las sensaciones y la creatividad del niño, representadas en lo verbal, lo gestual y lo axial. Es así que para la el Pre-análisis de la imagen, se realizó primero una corta descripción de la actividad y el objetivo que se buscaba en cada sesión de la secuencia didáctica; seguido de esto se describió las tendencias ya mencionadas de cada interacción con el cuadro explicativo, y se concluyó con una breve síntesis de las tendencias hallada.

Sesión Uno y Dos

En esta sesión los niños observaron cuentos infantiles, con lo cual se buscaba que ellos exploraran diversos libros de manera libre y que mediante una discusión, primero entre ellos y luego con la docente, comentaran y argumentaran el por qué de la escogencia de cada libro.

Interacción niño – libro

	Saberes: todo lo que el niño sabe sobre...	Sus sensaciones Sus emociones Del sujeto... del propio niño...	Imaginación Mundos posibles más allá de lo saberes
Niño - Libro	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...) 01:37 – 01:42 Juliana habla 02:04 – 02:18 Mira una araña 02:24 – 02:27 Mira un monstruo 02:30 – 02:50 Esto no da miedo 03:06 – 03:20 Miren esto un gorila 06:09 – 06:42 aquí un corazón 11:00 – 11:05 que miedo 11.30 – 11:38 mi cuento es de fantasma	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...) 01:50 – 02:02 Hakim wua mira esto 02:04 – 02:18 Mira una araña 02:30- 02:50 esto no da miedo 03:04 – 03:10 miren esto 03:06 – 03:20 un gorila 05:11 – 05:34 wuau 09:50 – 09:56 este que da miedo 10:04 – 10:08 muestra cuento 15:00 – 15:09 uhhh mira lo qui midieron 16:26 – 16:36 este cuento tan chévere 18:05 – 18:42 miren lo que mi dieron 21:13 – 21:23 hakim se pone la mascara	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)
	Gestos	Gestos 03:06 – 03:20 10:50 – 11:00 mirando el cuento de la mascara 11:08 – 11:32 gestos isa 11:35 – 11:38 gesto 13:30 – 13:45 wuau	Gestos
	Acciones – movimientos	Acciones – movimientos 07:00 – 07:30 observan cuento 08:34 – 09:25 mira un puerco espin 10:04 – 10:09 muestra cuento 11:38 – 12:15 Nico ve libro 18:48 – 20:31 hakim pone libro en la cabeza	Acciones – movimientos

Tabla No 18 Análisis categoría Imagen, Interacción Niño-Libro

En esta interacción lo verbal y las acciones primaron sobre lo gestual. Durante la sesión los niños interactuaban libremente con los libros y opinaron sobre las cosas que más les llamaba la atención. Cada niño era libre de escoger el cuento que más le gustara o llamara su atención, algunos tomaban su cuento por el tamaño, otros por el color, pero en su gran mayoría lo hacían porque les llamaba la atención la imagen de la carátula. Observaban sus imágenes y si no les gustaba, fácilmente lo cambiaban por otro, o intercambiaban, es decir le pedían a otro compañero si podían cambiar y en ese momento intercambiaban también opiniones acerca del cuento. En la parte de los saberes se encontró que los niños fácilmente relacionaban las imágenes de los cuentos con cosas que ya conocían como los animales: -Es una araña- por ejemplo o hablaban de cuentos de fantasmas, monstruos, la mamá e inclusive sentimientos como -está triste-, -está feliz-, etc. Así mismo, se observó que los niños tenían ciertas actitudes hacia los cuentos, esto ocurría

por ejemplo cuando les gustaba mucho un cuento, lo tomaban y no lo querían soltar o por el contrario lo escondían para que otro niño no lo cogiera. Por otro lado, cuando se llega a la parte de argumentar porqué se escogía un cuento, fácilmente lo identificaban por la carátula del libro o por los dibujos en su interior, algunos inclusive asocian el cuento con las reglas que se han puesto en el aula para el uso de los cuentos, fácilmente por las imágenes algunos niños deducen sobre la historia que puede contar el cuento, ya que a través de las imágenes van realizando una construcción de la posible historia del mismo.

Interacción niño – niño

Niño - niño	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...) 07:52 – 08:00 wuuuuu 09:50 – 09:56 este que da miedo 10:04 – 10:08 muestra cuento	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)
-------------	---	--	---

Tabla No 19 Análisis categoría Imagen, Interacción Niño-Niño

01:50 – 02:02

E: Wuau, hhhn mira esto...Miren (*enseñándole a los compañeros el libro*)

02:04 – 02:18

E: Mira una, una araña.

E1: Uhi, uhi donde? (*mientras se retira*).

E: Mira aquí esta... Uhi no la mataste. (*Impidiendo que la compañera cierre el libro*)

Mírala peluda.

E2: No, no la daño.

02:28 – 02:50

E: Esto no da miedo porque las mariquitas no me dan miedo a mí.

E1: A mí no me dan miedo las mariquitas...

E2: Ahorita cambiamos?

E: Mira, mira Nicolás una araña. (*Señalando el libro*)

E2: Ahorita cambiamos?

E: Ahí que si, mira una araña más miedosa. (*Señalando el libro*).

Interacción niño- niño		Verbal	Gestual	Movimiento
Sesión 1 y 2	Exploración	Segmentos: 3 segmentos Duración: 18 segundos	Segmentos: Duración:	Segmentos: Duración:
	Discusión	Segmentos: 3 Duración: 18 segundos	Segmentos: Duración:	Segmentos: Duración:
	Video 3	Segmentos: Duración:	Segmentos: Duración:	Segmentos: Duración:

Tabla No 19 Análisis categoría Imagen, Interacción Niño-Niño

En estos segmentos de video se encontró básicamente que las interacciones están dadas desde lo verbal. En cuanto a las sensaciones, emociones o sentimientos, se observan en los niños expresiones de sorpresa que son muy repetitivas como – ¡wuaaaauu!- cuando algo los sorprende o llama su atención o cuando expresan a otro las sensaciones que les puede producir un cuento, como por ejemplo en “la máscara, donde la gran mayoría de los niños decían este cuento da miedo o por el contrario es de fantasmas. También se observan manifestaciones hacia los otros compañeros tales como compartir el cuento con otro compañerito y compartir sus imágenes inclusive en muchas ocasiones, queriendo explicarle las diversas situaciones del cuento o simplemente para mostrar que su cuento era el mejor, se acercaban y decían mira este tan chévere o mi cuento tiene animales o se ponían los accesorios que traía el libro y se lo mostraban a sus compañeros.

Por otra parte, cuando los niños argumentan sobre su cuento o el cuento que han escogido porque fue el que más les gusto, casi siempre lo hacen refiriéndose a la imagen es decir observan el cuento o mejor la imágenes del mismo y a partir de esto empiezan a hablar, así mismo manifiestan sensaciones, sentimientos hacia el cuento escogido, como este me da miedo o este es el culpable, porque se comió el libro, de esta forma el niño manifiesta sensaciones que el cuento le producía y lo que él podía decir de la historia del mismo.

Interacción niño – docente

Niño - Docente	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...) 15:10 – 15:18 Jesús	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)
-------------------	---	---	---

Tabla No 20 Análisis categoría Imagen, Interacción Niño-Docente

E3: Oye lo pisaste... *(Siguen pasando y pasando hojas mirando el libro)*

P1: Pedro José te tienes que sentar para que puedas ver el libro porque si estás dando vueltas por el salón no puedes ver el libro. *(Los dos niños le ponen cuidado y siguen viendo el libro hasta terminarlo)*

Interacción niño-Docente		Verbal	Gestual	Movimiento
Sesión 1 y 2	Exploración	Segmentos: 1 segmentos Duración: 18 segundos	Segmentos: 5 segmentos Duración: 1 minutos 6 segundos	Segmentos: 5 segmentos Duración: 2 minutos, 46 segundos
	Discusión	Segmentos: 1 Duración: 8 segundos	Segmentos: Duración:	Segmentos: Duración:
	Video 3	Segmentos: Duración:	Segmentos: Duración:	Segmentos: Duración:

Tabla No 20 Análisis categoría Imagen, Interacción Niño-Docente

Las interacciones que se observan pasan por los tres momentos desde lo verbal, gestual y el movimiento estos tipos de relaciones se observaron en varios momentos uno de los que más llama la atención es cuando a través de la mediación de la docente los niños descubren que en el libro que da miedo como lo llaman los niños (la máscara), hay una máscara y se la ponen y empiezan a hacer sonidos y a querer asustar a sus compañeros, algunos hacen gestos de asombro, otros por el contrario abren sus ojos y alzan sus hombros. También se observa como la docente se acerca a los niños o se sienta al lado de ellos para compartir los libros con los niños y les pregunta sobre su libro de que se trata, si le gusta, si tiene formas y algunos niños fácilmente logran expresarse sobre estas situaciones, otros por el contrario se sienten un tanto incómodos con la situación

Interacción niño – libro – docente

Niño – libro - docente	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...) 12:15 – 13:00 el de Nico es de fantasmas 13:05 – 13:24 Adriana habla con los niños 20:32 – 21:10 Adriana habla con los niños	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)
------------------------	--	---	---

Tabla No 21 Análisis categoría Imagen, Interacción Niño-Libro- Docente

05:36 – 06:25

E: estas son las reglas, miren

P1: esas son las reglas, cual era una de las reglas

E: No morder el cuento

P1: No morder el cuento. ¿Quién se habrá comido ese cuento? Dios mío no lo puedo creer.

E1: Yo no lo mordí.

P1: Profe Yamile, tenemos un cuento mordido ¿Qué vamos a hacer?

E2: también otro, también otro

P1: el tuyo también? No dos cuentos mordidos

P2: tienen que buscar dentro del cuento quien fue....

E: este fue el comelón de cuentos

P1: listo nos vamos a sentar con los cuentos, cada uno tiene su cuento

E: él fue, él fue el que se comió el cuento...

Interacción niño- libro –docente		Verbal	Gestual	Movimiento
Sesión 1 y 2	Exploración	Segmentos: 3 segmento Duración: 1 minuto 42 segundos	Segmentos: Duración:	Segmentos: Duración:
	Discusión	Segmentos: 11 Duración: 4 minutos 58 segundos	Segmentos: 2 Duración: 33 segundos	Segmentos: Duración:
	Video 3	Segmentos: Duración:	Segmentos: Duración:	Segmentos: Duración:

Tabla No 21 Análisis categoría Imagen, Interacción Niño-Libro- Docente

En este tipo de interacciones, dadas más desde lo verbal y gestual lo que la docente buscaba era explorar lo que los niños pensaban acerca de los libros que tenían en sus manos, para esto la docente se acercaba a los niños tratando de mediar con el cuento y buscando en algunas ocasiones, que los niños le manifestaran cosa sobre el libro es por esto que cuando algunos niños observaban el cuento de la máscara se dirigían a la docente a decirle que el cuento era de fantasmas y cuando se estaba realizando la discusión la docente les preguntaba a los niños que porque habían escogido el libro que tenían en sus manos y los niños le decían porque me gusto y ella trataba de indagar mas sobre sus gustos, era allí cuando se les preguntaba acerca de las formas, colores, de los cuentos e incluso que trataran de contar la historia del cuento, en una de estas situaciones la niña observa las imágenes de su cuento y dice que es de una niña que está haciendo un pastel y en efecto es un cuento donde la mama está haciendo un pastel. Hay otro niño que toma un cuento que esta

mordido en un lado y dice no se respetaron las reglas y se le pregunta porque el muestra su cuento y señala alguien se comió el cuento y esas eran las reglas no comerse los cuentos.

La profesora también media en esta actividad ya que algunos niños únicamente se limitaban a responder a una cosa por esta razón ella todo el tiempo esta preguntándoles a los niños cosas sobre los cuentos que le permitieran explorar acerca de los gustos de los niños acerca de los mismos.

Por lo que se refiere a la sesión uno y dos se encontró en primer lugar que la tendencia en las interacciones se dirigió hacia la interacción niño-niño; en cuanto a las dimensiones, los resultados evidenciaron una tendencia hacia las sensaciones, y por último, en relación a los niveles, se encontró con más frecuencia representaciones verbales y en segundo lugar gestuales.

Sesión Tres

En la primera parte de la sesión, la docente les mostró a los niños un cuento con diferentes colores, tonos y formas para que ellos los identificaran y diferencian; en un segundo momento de la sesión, la docente hizo preguntas a los niños los colores de las ilustraciones fuera del cuento y los niños los buscaron en su ropa y los objetos del espacio a su alrededor; y en un tercer momento los niños exploraron con pinturas lo desarrollado previamente. Con estas dos actividades se buscaba acercar a los niños a los diferentes aspectos del color y la forma dentro de imágenes del cuento como fuera de ellos.

Interacción niño-libro-docente

Ella pregunta sobre los diferentes tonos del mismo color que se encuentran en el cuento y cada niño encuentra gran diversidad de tonos. Mediante esta actividad los niños demuestran que reconocen tanto los colores primarios como los secundarios. Sin embargo, al preguntar sobre la cantidad de azules que hay en la imagen, los niños no tienen en cuenta la tonalidad sino la cantidad de veces que se repite el azul en las diferentes formas aunque sí reconocen que hay azules oscuros y claros. En este sentido se evidencia una tendencia en las interacciones hacia el saber con 12 fragmentos de video de 15 minutos de duración

representados a nivel verbal y gestual de igual manera. Lo anterior hace referencia a los momentos en los que la docente pregunta sobre algo referente al color y los niños contestan verbalmente al mismo tiempo que señalan la parte del libro que les permite sustentar sus ideas.

Interacción niño -docente

Luego la docente pregunta sobre la procedencia de los colores y los niños los asocian con los objetos que están alrededor del salón de clase. En las interacciones de este tipo se encontró más información acerca de los saberes de tipo axial y gestual en su mayoría con 6 fragmentos de 10 segundos para el primer nivel y 7 fragmentos de 12 segundos de duración para el segundo. Esta tendencia se ejemplifica dentro de la sesión al preguntar la docente por el color de uno de los objetos. Los niños aciertan aunque utilizan un nombre poco común. El púrpura: -¿De qué color es el carro? -púrpura -. Por otro lado encontramos que en cuanto a la dimensión creativa se encontraron 4 fragmentos de 6 segundos de los que la parte verbal es dominante. Esta tendencia se caracteriza en la intervención de la docente con los niños al preguntar de dónde sale el morado, es decir el púrpura, y los niños responden de las uvas.

En la sesión tres encontramos que la tendencia en las interacciones se dirigió hacia la interacción niño – docente. En los resultados de las dimensiones de la primera parte de la sesión, se observó una tendencia hacia los saberes; y en la segunda parte de la sesión, se evidencio una tendencia hacia los saberes y la creatividad. En cuanto al nivel, durante los dos momentos, se encontró más información sobre las representaciones con movimientos, en primer plano, y verbales en segundo.

Sesión Cuatro

En esta sesión, denominada “Composición”, las docentes leyeron el libro “El cochinito de Carlota” dejando, que los niños intervinieran durante la lectura. Es decir, que se leía una página del cuento a los niños y luego se les mostraban las imágenes para que ellos la identificaran con la historia y respondieran una serie de preguntas concretas acerca

de la imagen; por ejemplo -¿qué está haciendo Carlota?-. En la segunda mitad una de las docentes realiza una actividad encaminada a que los niños construyeran una composición con varios elementos que conformaban una ciudad. De esta manera los niños debían construirla a partir de las indicaciones que daba la docente con material previamente elaborado, y del cual podían escoger la pieza que más les gustara. El objetivo de estas dos actividades consistía en cada niño la colocaba donde creía se debería ubicar,

Interacción niño-libro- docente

Niño – libro - docente	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...) Sesión 4 Composición 1 : 00:43 - 05:28 la actividad que vamos a hacer hoy 05:57 - 06:31 para que todos puedan ver 07:02 - 15:16 que regalo tan tonto Composición 3: 00:00 – 01:06 saco a pasear al perro 03:20 – 03:40 y sin venir hasta acá 04:18 – 04:46 que está haciendo carlota? 04:45 – 05:19 Muy bien Kim 05:28 – 07:18 Lina lee... con quien esta carlota 07:45 – 08:41 Carlota monto un puesto en la calle 08:49 - 09:17 seguros voy a volver a leer 09:22 – 10:36 que le había dado la tía jane 11:04 – 12:03 todos hablan... voy a seguir 12:24 – 14:38 yo quiero saber cómo termina la historia 15:11 – 16:13 cuidado con Kim Composición 4 14:37- 15:34 que era lo que estábamos viendo	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...) 08:49 - 09:17 seguros voy a volver a leer	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...) Sesión 4 Composición 3 01:55 - 02:51 (imagen o sensaciones) eso... 08:49 - 09:17 seguros voy a volver a leer 14:42 - 15:08 los conejos son blancos...
------------------------	--	--	---

Tabla No 21 Análisis categoría Imagen, Interacción Niño-Libro- Docente

10:22 - 11:05

P1: Mafe, que animales hay? (*un niño se levanta e intenta responder*) todos se quedan sentaditos.

E: hay..

P1: pero me lo vas a mostrar con el dedito, donde esta?... Santi ven y le ayudas a Mafe

E1: yo, yo , yoyo.

P1: No Santiaago

P: voy uno a los tres te vas de la sesión.

P1:(Santiago se pone de pie y señala algo en el libro) Muy bien... *(sigue señalando más)* muy bien muéstrame *(señala más cosas en el cuento)* Listo Mafe y Santiago muchas gracias.

Interacción niño-libro- docente		Verbal	Gestual	Movimiento
Sesión 4	Composición 1	Segmentos: 3 Duración: 13 minutos 33 segundos	Segmentos: Duración:	Segmentos: Duración:

Tabla No 21 Análisis categoría Imagen, Interacción Niño-Libro- Docente

Básicamente esta sesión estuvo mediada todo el tiempo por la interacción de la docente con el niño a través del libro “*El cochinito de Carlota*”. Se observa que los niños son tenidos en cuenta todo el tiempo, en la medida que eran ellos quienes debían responder las preguntas que hacían la docente acerca de la historia y las ilustraciones. Por otro lado, en algunos momentos de la lectura de las imágenes los niños hacían deducciones relacionadas con lo que se imaginan acerca del cuento; por ejemplo, algunos deducían comportamientos de Carlota acudiendo a lo que ellos creían sin que esto estuviera planteado en el cuento. En esta parte, encontramos que de las interacciones niño-niño y niño-docente no se hay información que nos permita observar algún tipo de conducta y que por el contrario con respecto a la interacción niño-libro- docente la tendencia estaba dada desde los saberes y la imaginación. Adicionalmente se observa que en cuanto a estas dos dimensiones, todas las interacciones son de tipo verbal, por medio de la cual la docente aborda con los niños la estructura de composición del cuento y a través de preguntas busca que ellos interactúen con el mismo, señalándolo.

Sesión 4

Interacción niño – docente

Composición 4:

14:37- 15:34

P2: ¿qué era lo que estábamos viendo en el cuento de Carlota?

E: una ciudad

P2: había una ciudad muy bien y lo que nosotros hicimos acá chicos fue también
E: otra ciudad
P2: hicimos otra ciudad que también tenía varias elementos así como en, así como en el cuento, habían personas, habían
E1: faltó florecitas
P2: faltaron unas florecitas para la próxima vez tenemos que poner
E2: ahí hay una flor
P2: tienes una flor muéstramela
E2: pero está en mi casa
P2: ay toca traer la flor para que tengamos una
E1: aquí hay
P2: ay colocaste una florecita ya pusieron la florecita ¿qué le faltó a nuestro paisaje?
E3: muchas flores
P2: muchas flores pues si muchas flores
E2: y un parque
P2: ha y el parque

Interacción niño- docente		Verbal	Gestual	Movimiento
Sesión 4	Composición 1	Segmentos: 5, Duración: 2 minutos 59 segundos.	Segmentos: Duración:	Segmentos: Duración:
	Composición 4	Segmentos: 5, Duración: 4 minutos 43 segundos	Segmentos: Duración:	Segmentos: Duración:
	Video 3	Segmentos: Duración:	Segmentos: Duración:	Segmentos: Duración:

Tabla No 20. Análisis categoría Imagen, Interacción Niño-Docente

En esta sesión las interacciones son todas de tipo verbal. cuando pasaban a pegarla en la cartulina ellos preguntaban –¿Aquí?- y los otros niños le contestaban, -allí no va- o -más arriba-, -al lado- o si observaban que el amigo no les entendía inmediatamente se paraban a ayudar a su compañero e intervenían haciéndole los ajustes necesarios al trabajo que ellos habían hecho, podría permitir dar cuenta de los saberes previos de los niños ya que para algunos era muy fácil ubicarlas, por otro lado también algunos lo asociaban con las imágenes que habían observado en el cuento- por otro lado mientras se va desarrollando la actividad ella también interroga a los niños acerca de que falta en esta composición a lo que ellos responden flores, pájaros, personas y carlota, relacionándolo así con la lectura del cuento que se hizo.

Se observa también interacciones con la docente y los niños cuando una de las niñas llega tarde al trabajo que se está realizando y los niños le cuentan que es lo que estamos haciendo, es allí entonces cuando se le habla de Carlota y se le dice que los amigos le van a ayudar a buscar a Carlota dentro de todos los personajes del cuento, de inmediato todos se ponen de pie y quieren ayudar a la niña en esta actividad.

En la sesión cuatro encontramos que la tendencia en las interacciones se dirigió hacia la interacción niño-docente. En los resultados de las dimensiones, se observó una tendencia hacia los saberes, en primera instancia, e imaginación en segunda; en cuanto al nivel, se encontró simultáneamente lo representado mediante palabras y acciones.

Sesión 5

Interacción niño – libro

Sesión 5a

	Saberes: todo lo que el niño sabe sobre...	Sus sensaciones Sus emociones Del sujeto... del propio niño.	Imaginación Mundos posibles más allá de lo saberes
Niño - Libro	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)
	Gestos	Gestos MOVO0061100:01:08-00:01:15 sonrisa cuando dicen feliz.	Gestos
	Acciones – movimientos	Acciones – movimientos	Acciones – movimientos

Tabla No 18. Análisis categoría Imagen, Interacción Niño-Libro

05:16-07:00

P1: miren el que escogió Ian ¿quieren saber cómo se llama?

E: un elefante

P1: No, se llama un Elechina ¿Por qué se llamará un elechina?

E1: porque tiene un elefante (*dice mientras se acerca al libro*)

P1: Santi pero si no te sientas no dejas ver a Mafe, no dejas ver a ¿Natalia?

E2: no me dejas ver

P1: tiene cuerpo de

E3: Natalia?

P1: ¿tiene cuerpo de Nayalia?

E: Sí, jejej (*varios niños ríen con el comentario*)

P1: ¿seguro?

E: si

P1: no, no ¿cierto que no Ian? (*el niño niega con la cabeza*) tiene cuerpo de chigüiro y tiene cola de

E1: marranote

Sesión 5b

	Saberes: todo lo que el niño sabe sobre...	Sus sensaciones, Sus emociones Del sujeto... del propio niño...	Imaginación, Mundos posibles más allá de lo saberes
Niño - Libro	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)
	Gestos	Gestos MOVO0061400:01:15-00:01:32entusiasmo	Gestos MOVO0061400:00:36 - 00:00:50ustedes conocen los arfantes?
	Acciones – movimientos MOVO0061400:04:44-00:05:16niña se acerca al libro. MOVO0061400:05:30-00:05:39santiago se acerca MOVO0061400:06:46-00:07:26santiago busca el animal en las Pág.	Acciones – movimientos	Acciones – movimientos

Tabla No 18. Análisis categoría Imagen, Interacción Nino-Libro

03:19-04:07

(está la profesora con Mafe viendo el libro, la niña pasa las hojas hasta llegar a formar una figura)

P1: ¿lo encontraste? Les contamos como se llama (*la niña asiente*) Miren Mafe les va a mostrar tú quieres mostrar, el personaje de Mafe se llama un Cochigre

NC: un cochigre?

P1: un cochigre, ¿Por qué será que se llama un cochigre? Porque tiene cabeza de?

NC: marrano

P1: de cochino muy bien, tiene...

E: cola de tigre

P1: cola de tigre ¿pero y el cuerpo?

E1: de de armadillo

P1: HMMM

E2: de marrano

P1: ¿de marrano? De Chigüiro muy bien por ese Cochigre Mafe gracias

Interacción niño – libro – docente

Sesión 5b

Niño – libro - docente	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)
	<p>MOVO0061100:00:25 - 00:01:08 quien será este personaje.</p> <p>MOVO0061100:01:22 - 00:02:00que estarán haciendo</p> <p>MOVO0061100:02:07- 00:02:44que tiene</p> <p>MOVO0061100:03:03- 00:03:19-un cosote de fumar</p> <p>MOVO0061100:03:43- 00:03:52-argumentan</p>	<p>MOVO0061100:02:12- 00:02:16Es lindo</p> <p>MOVO0061100:02:46- 00:03:03se ve feliz</p> <p>MOVO0061100:03:35- 00:03:37-que preciosos</p>	
	Gestos	Gestos	Gestos
	<p>MOVO0061100:03:48- 00:03:52-mímica acción del elefante</p>		
	Acciones – movimientos	Acciones – movimientos	Acciones – movimientos
	<p>MOVO00611 00:02:24- 00:02:32 se acerca a libro y señala</p>	<p>MOVO00611 00:03:35- 00:03:39- estirarse hacia el libro</p>	

Tabla No 21. Análisis categoría Imagen, Interacción Niño-Libro- Docente.

Sesión 5c

Niño – libro - docente	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)
	<p>MOVO0061400:00:36 - 00:00:50tiene animales</p> <p>MOVO0061400:01:15- 00:01:32que creen que es?</p> <p>MOVO0061400:03:19- 00:04:07cochigre</p> <p>MOVO0061400:04:58- 00:05:04vamos a ver que animal...</p> <p>MOVO0061400:05:16- 00:07:00elechino00:07:34- 00:08:32semédillo</p> <p>MOVO00614 00:09:24-00:10:05artite</p>	<p>MOVO0061400:02:36- 00:02:39a mí me gusta el tigre y el león</p> <p>MOVO0061400:05:49- 00:05:56risas</p> <p>MOVO0061400:06:28- 00:06:34animal favorito</p> <p>MOVO0061400:06:43- 00:06:49shhhh secreto...</p> <p>MOVO0061400:07:38- 00:07:42 animal maravilloso... risas</p> <p>MOVO0061400:08:39- 00:08:42te gustan los ratones?</p>	<p>MOVO00614 00:00:36 -00:00:50</p> <p>Ustedes conocen los arfantes?</p> <p>MOVO00614 00:09:12-00:09:21</p> <p>Que creen que va a salir...mariposa</p>

<p>MOVO0061400:10:25-00:11:20cochina-marrana</p> <p>MOVO0061400:11:25-00:13:14elepulte</p> <p>MOVO0061400:14:48-00:15:06tigre</p> <p>MOVO0061400:15:14-00:16:07elechija</p>		
Gestos	<p>Gestos</p> <p>MOVO0061400:00:36 - 00:00:50giro de la cabeza</p> <p>MOVO0061400:03:02-00:03:09niña aplaude y sonríe</p> <p>MOVO0061400:06:43-00:06:45shhhh</p> <p>MOVO0061400:08:39-00:08:42cara de desagrado Adriana</p> <p>MOVO0061400:11:22-00:11:25niña levanta la mano</p>	Gestos
<p>Acciones – movimientos</p> <p>MOVO0061400:02:44-00:02:51mafe se acerca al libro</p> <p>MOVO0061400:04:10-00:04:17Ian se acerca al libro</p> <p>MOVO0061400:08:30-00:08:34niño se acerca al libro.</p> <p>MOVO0061400:10:09-00:10:42isabela se acerca</p>	<p>Acciones – movimientos</p> <p>MOVO0061400:01:09-00:01:12acercamiento al libro</p>	Acciones – movimientos

Tabla No 21. Análisis categoría Imagen, Interacción Niño-Libro- Docente.

10:40-11:00

P2: Isabela cuéntanos ¿qué animales hay qué animales dibujaste?

E: es tiene alas de pájaro (*ella señala las partes del animal que dibujó*)

P2: tiene alas de pájaro aja

E: tiene cara de gatico

P2: y tiene cara de gatico ¿por qué sabemos que tiene cara de gatico?

Imaginación:

03:40-04:05

P2: ¿cómo se llamaría este animal?

E1: un animal

E: un gallina jirafa cerdo, gallina jirafa cerdo

P2: una gallina jirafa cerdo ¿cierto Mará Fernanda? Es una gallina jirafa cerdo, lo que hicimos ayer, lo que hicimos ayer fue inventarnos animales...

En la primera parte de la sesión la docente muestra a los niños el libro “*A trabajar*” y les hace preguntas sobre qué personajes ven los niños, cómo son, qué atributos tienen y qué sentimientos expresan. Luego de esto les muestra un segundo libro a los niños, “*el animalario*”, con el cual arma un animal fantástico. Por último, los invita a que armen su animal fantástico favorito utilizando las imágenes de las páginas. En esta parte, encontramos que de las interacciones niño-niño y niño-docente no había información, y que de la interacción niño-libro la tendencia se encaminó hacia los saberes y sensaciones, evidenciado en un segmento de siete segundos de duración. En cuanto a los saberes, encontramos que a nivel verbal y gestual hay una mayor cantidad de segmentos (7seg) con 3 segundos de duración de tiempo; y en segundo lugar, en las sensaciones se evidencian con 4 segmentos y 28 segundos de duración. En este caso las interacciones tienen que ver más con la relación entre el niño, el libro y el docente que con el resto de las interacciones.

Esta tendencia se caracteriza por la forma verbal en la que los niños identifican diferentes sentimientos como tristeza, felicidad y sorpresa, en las expresiones de los personajes, y su afinidad por un el personaje, haciendo referencia a frases como -es lindo dice.

Interacción niño –docente

Sesión 5b

Niño - docente	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)
	MOVO0061500:17:52-00:18:41 como son los elefantes 00:18:26-qué tienen los elefantes?	MOVO0061500:19:40-00:19:52 el león da miedo?	MOVO0061500:20:27-00:21:20 que le podemos poner al león para que no sea sólo un león?
	MOVO0061500:18:26-00:18:41 cuando son pequeños los elefantes	MOVO0061500:24:42-00:24:52 ahora si parece un animal-Lina	MOVO0061500:21:20-00:22:22 león vaca culebra
	MOVO0061500:18:46-00:19:27 cómo son los leones? qué tienen los leones?	MOVO0061500:26:17-00:26:19 alta una ala	
	MOVO0061500:21:20-00:21:40 cola de serpiente		
	MOVO0061500:22:22-00:22:49 como son las gallinas?		

	<p>MOVO0061500:23:00-00:24:12que tienen las gallinas?</p> <p>MOVO0061500:25:34-00:26:00vas a buscar unas patas de gallina</p> <p>MOVO0061500:25:50-00:26:19</p> <p>de qué color son las gallinas</p> <p>MOVO0061500:26:40-00:27:18como son las vacas</p>		
	<p>Gestos</p> <p>MOVO0061500:18:16-00:18:22dibujo trompa en el aire.</p> <p>MOVO0061500:18:46-00:18:50imitacion de león – niño.</p> <p>MOVO0061500:22:29-00:22:33manos imitando pico</p> <p>MOVO0061500:23:29-00:22:49movimiento alas-Lina</p>	<p>Gestos</p> <p>MOVO0061500:19:46-00:19:54Imitacion garras de león</p>	<p>Gestos</p>
	<p>Acciones – movimientos</p> <p>MOVO0061500:24:12-00:24:48Niños se acercan al personaje y uno lo arma, Lina lo arma también</p> <p>MOVO0061500:24:52-00:25:03niña pone el ala del personaje sobre cuerpo</p> <p>MOVO0061500:25:34-00:26:00niño busca patas de gallina</p>	<p>Acciones – movimientos</p> <p>MOVO0061500:19:48-00:20:03Imitacion de león</p>	<p>Acciones – movimientos</p>

Tabla No 20. Análisis categoría Imagen, Interacción Niño- Docente.

Sesión 5c

Niño - docente	<p>Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)</p> <p>MOV0061600:01:08-00:02:40 que hicimos ayer</p> <p>MOV0061600:02:40-00:03:40que es esto?</p> <p>MOV0061600:08:00-00:10:00 partes de animal Samuel</p>	<p>Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)</p> <p>MOV0061600:10:19-00:10:27 A mochina le falta color</p> <p>MOV0061600:12:12-00:12:20 Es más difícil- es raro</p> <p>MOV0061600:14:20-</p>	<p>Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)</p> <p>MOV0061600:03:40-00:04:05 Como se llamaría este animal?</p> <p>MOV0061600:03:40-00:06:52 que este animal? Cerdo leon pez – pezleon marrano</p> <p>MOV0061600:06:52-00:08:00</p>
----------------	--	--	---

<p>MOV0061600:10:40-00:11:24 muéstranos tu animal</p> <p>MOV0061600:12:29-00:13:05 la cabeza es de que</p> <p>MOV0061600:15:00-00:15:16 cuantos ojo tiene este animal?</p> <p>MOV0061600:17:27-00:17:27 de donde es el personaje.</p>	<p>00:14:27 Santiago esta muy ansioso por mostrar.</p> <p>MOV00616</p> <p>00:17:05-00:17:25 paceré un extraterrestre?</p>	<p>leonfirafapollovaca</p> <p>MOV0061600:10:03-00:10:20 como lo llamarías- Mochina</p> <p>MOV0061600:11:24-00:11:42 como le pondrías?</p> <p>MOV0061600:13:10-00:14:18 Como lo llamarías</p> <p>MOV0061600:15:17-00:16:00 que animal tiene 4 ojos? Topoleonvaca</p>
<p>Gestos</p> <p>MOV0061600:02:47-00:02:59 Lina se pone el cuello de la girafa cerca del de ella.</p>	<p>Gestos</p> <p>MOV0061600:10:40-00:11:00 Niña señala partes de su personaje</p>	<p>Gestos</p>
<p>Acciones – movimientos</p> <p>MOV0061600:08:00-00:08:08 niño se acerca al personaje.</p>	<p>Acciones – movimientos</p>	<p>Acciones – movimientos</p>

Tabla No 20. Análisis categoría Imagen, Interacción Niño- Docente.

En la segunda parte de la sesión la docente hace preguntas sobre las características físicas de algunos animales y les propone a los niños armar entre todos personajes fantásticos con personajes fragmentados. Los niños entienden rápidamente la dinámica de inventar un nuevo animal a partir de partes de otros animales y acuerdan darle un nombre según cuantas partes de animales hay en él. Y luego les pide que, en su casa construyan un nuevo animal fantástico mediante el dibujo. En esta parte de sesión se evidencia más fuerte el nivel verbal y el gestual tanto en los saberes como en las sensaciones, los cuales se caracterizan por cosas como respuestas acertadas que los niños dan respecto a lo que la docente pregunta como que los niños encuentran fácil decir las partes de un animal y su tamaño. También mediante la imitación por parte de ellos, que indican a que personaje se refieren, Al preguntar sobre como son los leones, por ejemplo, los niños imitan su sonido y lo personifican; y por parte de la docente, quien indaga de manera corporal, tratando de confundirlos, sobre la seguridad en la respuesta que dan los niños. Esto puede ejemplificar cuando los niños afirman que los leones tienen barba refiriéndose a su melena aunque cuando se aclara recuerdan lo que es una melena.

En la sesión cinco se encontró que la tendencia en las interacciones se dirigió hacia la interacción niño-libro–docente simultánea a la de niño-docente. En los resultados de las dimensiones de la primera parte de la sesión, se observó una tendencia hacia los saberes, en primer lugar, y las sensaciones en segundo; y en la segunda parte de la sesión, se evidencio una tendencia hacia los saberes y la creatividad. En cuanto al nivel, durante los dos momentos, se encontró más información sobre las representaciones verbales en primer plano y las gestuales en segunda instancia.

Sesión 6

Niño – libro –docente

En la primera parte de la sesión, la docente muestra a los niños el cuento “*Mi mamá*” y les pide que adivinen el nombre. Los niños dan varias opciones hasta que se acercan al nombre real. Luego lee en voz alta el cuento mientras los niños hacen anotaciones sobre el personaje. En esta categoría de interacción se evidencia una tendencia hacia las emociones con 11 fragmentos de 20 segundos de duración. Esta dimensión se caracteriza por la tendencia a nivel gestual por parte de los niños y en segundo lugar una tendencia hacia lo verbal. Como característica a lo anterior cabe anotar que de este es un cuento que gira en torno a las características del personaje, los niños generalmente le prestaron más atención al personaje que a la narración de la historia. Esto se refiere a que los niños reflejaban con gestos de sonrisas y giros de la cabeza el sentimiento de afecto que producía el cuento sobre ellos.

Niño – libro–docente	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...) CREACIONORAL300:09:00-00:09:14como movemos las manos CREACIONORAL300:09:32-00:10:20de quien era? CREACIONORAL300:11:48-00:12:22Este que era?	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...) CREACIONORAL300:12:23-00:12:25no lo coloreo CREACIONORAL300:13:10-00:13:16acabeza está abajo y está arriba	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...) CREACIONORAL300:07:05-00:08:01imaginense que estaban diciendo CREACIONORAL300:08:30-00:09:04como creen ustedes que los pudimos ayudar para que se movieran CREACIONORAL300:11:05-
----------------------	---	--	--

	CREACIONORAL300:14:28-00:14:50Para que le pusieron estas cositas		00:11:15o estaban diciendo quiero mover mis paticas CREACIONORAL300:13:23-00:13:40debe ser que un animal le hizo así...
	Gestos CREACIONORAL300:14:28-00:14:50niños se tocan los huesos de hombros	Gestos CREACIONORAL300:08:24-00:08:32Niña sonríe CREACIONORAL300:09:23-00:09:32Niña sonríe y sacude las manos con emoción	Gestos CREACIONORAL300:13:23-00:13:40niós imitan un golpe con su cuerpo
	Acciones – movimientos	Acciones – movimientos CREACIONORAL300:09:00-00:09:14Niños sacuden las manos y el cuerpo CREACION ORAL3 00:11:19-00:11:29 niños imitan a Lina moviendo las piernas	Acciones – movimientos

Tabla No 21. Análisis categoría Imagen, Interacción Nino- Libro- Docente.

00:00-00:29

E: las flores

P1: ¿las flores? Puede ser

E1: y las corazones

P1: ¿la señora qué?

E1: los corazones

P1: los corazones bueno

E2: la niña

P1: la niña esta bueno puede ser

E3: no, es la niñera

P1: ¿la niñera? Bueno

E1: la mamá

P1: muy bien Hakim, este cuento se llama Mí mamá, y lo escribió...

Sesión 6 Interacciones niño –docente

08:30-09:04

P2: ¿cómo creen ustedes que los podemos ayudar con Adriana?

E: los despegas y entonces y entonces los cosas así y entonces pueden

P2: exacto los empezamos hacer así como vamos a ver si pueden salir de ese papel y entonces los empezamos a empujar y los empezamos a empujar las partecitas del cuerpo

para que pudieran mover no solo que se pudieran mover así (*pone rígidos los brazos al lado de su cuerpo*) ¿cómo movemos las manos?

11:05-11:15

E: estaban diciendo estaban diciendo quiero moverme mis patitas

P2: Sí

13:23-13:40

E: o debe ser que e hizo con si amiguita así va (*mueve una parte del animal que tiene en las manos*)

E1: que le hizo así (*se golpea con una mano una mejilla*)

E: o que le hizo así (*mueve nuevamente el animal que tiene*)

(*la mayoría de niños imita movimientos de golpes de lo que pudo pasarle a los animales*)

Durante la segunda parte de la sesión 6, la docente hace comentarios sobre los personajes que los niños crearon, fuera de la sesión, y busca algunas respuestas en relación a lo que se pueden haber convertido los personajes luego de ser recortados; finaliza su interacción entregándolos a los niños para que jueguen con los ellos y el resto de los niños. La tendencia dentro de la interacción de niño- docente refleja una tendencia hacia la dimensión creativa con 5 segmentos de 60 segundos de duración representada en su mayor parte por el nivel verbal. Esto se puede ejemplificar con las posibles respuestas que los niños dan a preguntas por parte de la docente como: ¿Cómo creen ustedes que pudimos ayudar a los personajes para que se movieran?, ¿Qué podían haber dicho los personajes mientras no estuvieron con ustedes? Por otro lado, también se encontró un tendencia hacia la dimensión de los saberes a nivel gestual con 5 segmentos de 20 segundos de duración reflejados en respuestas acertadas por parte de los niños al preguntar por parte partes del cuerpo, y por movimientos que imitaban alguna acción.

En la sesión seis se encontró que la tendencia en las interacciones se dirigió hacia la interacción niño docente y niño libro-docente simultáneamente. En cuanto a las dimensiones, los resultados evidenciaron una tendencia hacia las sensaciones, y la creatividad y dentro de estas categorías el nivel que se encontró más frecuente fue el verbal y en segundo lugar el gestual.

Sesión 8

Interacción niño - libro – docente

Niño – libro - docente	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...) 05:08 – 09:05 que colores creen que hay en el cuento	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...) 07:50 – 08:06 el sol será amarillo	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)
------------------------	---	---	---

Tabla No 21. Análisis categoría Imagen, Interacción Nino-Libro- Docente.

05:08 – 09:05

P2: ¿qué colores creen que hay en el libro?

E: un purpura

P2: ¿un purpura? Vamos a ver si el primer color que sale es un purpura ¿qué color es este?

E1: amarillo

P2: amarillo ¿y cuántos amarillos hay?

E2: uno dos

E3: a mí me gusta el amarillo

E: a mí el rosado

E3: a mí el morado

P2: bueno estamos hablando del amarillo, el amarillo ¿qué les recuerda?

E2: los pollitos

P2: los pollitos ¿será porque acá hay un pollito?

E: siiii

P2: aparte de los pollitos que mas pues, ¿qué otras cosas pueden tener amarillo?

E3: las naranjas

P2: las naranjas y si yo escondo el libro ¿qué otras cosas pueden tener amarillo?

E2: la mandarina

P2: la mandarina ¿qué más?

E1: y las estrellas

P2: y las estrellas

E3: noo

P2: bueno de pronto unas estrellas con amarillas y otras son de ¿qué color? (*le pregunta a una niña señalándola*)

E4: blancas

P2: blancas

Durante esta sesión las interacciones están más ligadas a lo verbal, mediadas todo el tiempo por la docente ya que es quien dirige la clase desarrollando la actividad a través de un libro que ella les dice que es de colores y se los muestra (el libro), en ese momento los niños le dicen que los cuentos son para leerlos o colorearlos y les pregunta además si

quieren ver el libro de los colores e inicia preguntándoles que colores creen que habrá allí. Por otro lado aquí se tienen en cuenta los posibles saberes que tienen los niños acerca de los colores y como los pueden asociar a las imágenes del cuento, inclusive en algunos casos los niños hacen hipótesis acerca de algún color ya que la docente les interroga acerca de las imágenes y las posibles explicaciones de por qué un objeto que conocen es de un color u otro. Por ejemplo en una imagen hay un sol pero no es amarillo sino azul.

Mostrándoles las imágenes del cuento, les pregunta qué color es. Ellos responden amarillo y la docente les pregunta y cuantos amarillos habrá, les pregunta qué les recuerda el color amarillo y ellos responden las mandarinas, las estrellas, el sol, todos hablan al tiempo y la profesora media en la situación. Así lo hace con cada uno de los colores que hay en el cuento con el azul ella le pregunta qué color seguirá y cuantos azules habrán y será clarito u oscuro. También la docente les muestra a través de los colores que se pueden evocar sentimientos, les muestra una imagen y les pregunta si el sol estará alegre o triste, todo el tiempo ella está tratando de que los niños puedan asociar los colores con objetos que conocen, reconocen y que pueden estar a su alrededor.

Sesión 8

Interacción niño – docente

Niño - Docente	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...) 01:23 – 01:28 porque quedaron tristes 02:28 – 03:08 pero después vinieron los malos 00:00 – 11:27 el color que viene 04:48 – 05:28 dime Hakim.	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...) 00:48– 01:21 como se llamaba su personaje	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...) 00:20 – 00:46 lectura de cuento 01:57 – 02:20
	Gestos	Gestos 02:28 – 02:38 mafe hace un gesto de sorprendida	Gestos 05:38 – 09:38 que escenarios quieren hacer

Tabla No 20. Análisis categoría Imagen, Interacción Niño- Docente.

00:00 – 01:02

E: bien manchadas o como es

P1: no como las quieras hacer las *(los niños están juiciosos y concentradoras dibujando y coloreando)*

E1: mira la roca

P1: linda esa roca

E: listo yo ya termine

P1: bueno, no pero listo ya Santi, te quedó muy lindo, *(lequita el lápiz de la mano a Santiago)* ya no más, muy bien síguela haciendo *(le dice a otro niño)*

E1: la hoja larga

P1: ¿y qué falta en ese, en ese escenario? ¿La qué?

E1: ¿la serpiente?

P1: la serpiente

E2: mira el camello *(Mafe le muestra su dibujo)*

P1: muy bien princesa, *(Santiago coloca su dibujo frente a la cámara)* no corazón

E3: esta es la montaña

P1: muy bien, ¿ya? Voy a traerles los colores

En esta sesión la docente les explica a los niños, cual es el trabajo a realizar les dice a los niños que cada grupo va a pintar, colorear el cuento que ya hemos realizado; es decir, los de “la selva” y el de “Gato ballena y sus amigos”. Pero antes de eso, la docente les dice a los niños que realicen una lectura de un cuento y se los muestra, en ese momento una de las niñas le dice los cuentos son para leer, no se pueden dañar a lo cual Lina le responde muy bien y hay que cuidarlos mucho, se podría decir que el tipo de relaciones que esta niña a establecido con los cuentos le permite hacer esta afirmación, es decir, probablemente en su casa le han inculcado el valor de un libro.

En otras situaciones, las relaciones de los niños con la docente se da a través de manifestaciones verbales tales como yo no sé hacer nubes y la docente le dice como las quiera hacer, pues la idea era que el trabajo no fuera dirigido, todo los niños le mostraban a la docente como les estaban quedando los dibujos y ella todo el tiempo los animaba y les decía muy bien para seguir realizando este trabajo; también les pregunta a los niños por lo que faltaba en el escenario, de esta forma los niños buscan un poco la aprobación de ella para el trabajo realizado. Otro tipo de manifestaciones verbales que se observan es cuando los niños están dibujando y se dirigen a la docente para preguntarles así, está bien, mira mi

dibujo, ¿Me está quedando bonito? Inclusive hay un momento donde la interacción se da cuando la docente le quita a un niño el lápiz pues lo que él está haciendo es rayar su hoja y para la docente se pierde el sentido del trabajo que se estaba realizando. La profesora pregunta si ya terminaron los dibujos, ellos los observan y dicen sí o no de acuerdo a sus apreciaciones y luego pasan a colorearlo.

En la sesión ocho encontramos que la tendencia en las interacciones se dirigió hacia la interacción niño-docente. En los resultados de las dimensiones, se observó una tendencia hacia los saberes, y la imaginación simultáneamente; y en cuanto al nivel, se halló un predominio de lo verbal.

Sesión 10

Interacción niño –docente

Niño - docente	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)	Verbal (Argumentos, afirmaciones, MOC0065900:08:48-00:08:50Aplicale mas MOC0065900:12:15-00:12:20lindo	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)
----------------	---	--	---

Tabla No 20. Análisis categoría Imagen, Interacción Nino- Docente.

P2: ¿qué color vamos a escoger en esta mesa? Un color, un color, no un color por mesa
¿qué color vamos a escoger?
NI: rojo, morado, amarillo, morado, moradito
P2: ¿qué color por mesa?
NI: azul, morado
P2: haber ¿Qué color por mes? Aquí ya escogieron el azul acá vamos a escoger otro color
E: el anaranjado
P2: ¿el anaranjado? Un color por mesa
E1: el rojo morado
P2: ¿Cómo se llama este color?
E: el anaranjado
P2: Anaranjado. Bueno entonces aquí ustedes van a hacer lo siguiente...

Para esta sesión, la docente entregó a cada uno de los grupos un color de pintura para que se lo aplicaran en las partes blancas del dibujo que los niños ya finalizado. Cada

niño escoge con que herramientas trabajar, bien con pinceles o espumas. Durante las actividades de esta sesión cada niño interactuó con su trabajo haciendo muy pocas interacciones con la docente. Por lo tanto los movimientos mostraron la tendencia en esta sesión dentro de la dimensión de los saberes. Esta tendencia se caracteriza por la apropiación del niño con los materiales y los colores. Como segunda tendencia, encontramos en un momento inicial el nivel verbal dentro de esta misma dimensión que se ejemplifica al preguntar la docente por el color que cada niño desea utilizar y la referencia de dicho color.

Conclusiones de tendencias en la categoría imagen

Concluyendo este primer análisis de la secuencia didáctica, se evidencian algunas tendencias que se enmarcan en primer lugar dentro de cada categoría de interacciones sobre imagen; y en segundo, dentro de toda la información que hace referencia a la imagen. En primera instancia, por lo que se refiere a la interacción niño-niño las sensaciones prevalecen sobre los saberes y la imaginación, y se manifiestan a nivel verbal. Sobre la interacción niño-docente hay una tendencia más fuerte hacia los saberes y la representación verbal. En cuanto a las interacciones niño-libro-docente se encontró en igualdad la dimensión de saberes e imaginación representada a nivel verbal, el cual prevalece sobre el gestual. Dentro de esta categoría de interacciones no encontramos información que hiciera referencia a las interacciones niño-libro.

En segundo lugar, al reorganizar los datos para el PRE-análisis encontramos las siguientes tendencias dentro de la categoría imagen, de acuerdo a las interacciones, las dimensiones y los niveles. La primera tendencia que salta a la vista es la de interacción niño-docente; La segunda, de acuerdo a las dimensiones planteadas es la de saberes e imaginación simultáneamente y como tercera y última tendencia encontramos que la representación que más reflejan los niños para esta investigación es la verbal.

SESION	INTERACCIÓN	DIMENSÓN	NIVEL
1 y 2	Niño-niño	sensaciones	Verbal
3	Niño-docente	Sensaciones = imaginación	Axial > verbal
4	Niño-docente	Saberes = imaginación	Verbal = axial
5	Niño-libro- docente Niño-docente	Saberes > sensaciones Saberes = imaginación	Verbal > gestual
6	Niño-docente Niño-niño	Sensaciones = imaginaciones	Verbal > gestual
8	Niño-docente	Saberes = imaginación	verbal
10	Niño-niño	Saberes	Axial

Tabla No 22 Síntesis tendencias imagen.

Pre- análisis de la Historia

Para este capítulo describimos y explicamos las interacciones encontradas de la categoría historia y al final realizamos una breve síntesis de las tendencias encontradas en cada sesión.

Sesión 6

Interacción niño – docente

En la segunda parte de la sesión seis se dividen el grupo de niños en dos y cada docente se hace con un grupo diferente. Ellas invitan a los niños a que jueguen de manera libre con los personajes. Durante este juego las docentes intervienen con algunas preguntas. Durante estas interacciones los niños construyen una historia en la que le dan un nombre al personaje, un inicio, un desarrollo y un final a su historia. Al final se vuelve contar la nueva versión de la historia. Al inventar una historia. Uno de ellos de cada grupo se apropia del rol de narrador de manera voluntaria. En esta parte de sesión se evidencia más fuerte el nivel verbal y el gestual tanto en las sensaciones, y la imaginación. Esto se

evidencia en la apropiación que el niño refleja al tomar el personaje y atribuirle diálogos, un rol y algunas características de su personalidad. Por otro lado, la historia que cuentan los niños está directamente relacionada con su rutina diaria y lo que esto significa para ellos.

Interacciones niño – niño

Niño - Libro	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...) CREACIONORAL300:01:16-00:01:30un pastel de corazón	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)
	Gestos	Gestos CREACIONORAL300:01:15-00:01:19Niño señala libro	Gestos

Tabla No 23 Análisis categoría Historia Interacción Niño-Libro

Interacciones niño – libro –docente

Niño – libro - docente	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...) CREACION ORAL300:00:00-00:00:29Como creen que se llama este libro CREACION ORAL300:00:49-00:10:00tiene muchos CREACION ORAL300:02:20-00:02:24es una mariposa CREACION ORAL300:02:39-00:02:47ellaes tu mama CREACIONORAL300:02:5900:03:05de quien son esos zapatos CREACION ORAL300:03:57-00:03:59- tiene la nariz de corazón CREACION ORAL300:04:06-00:04:11tien corazones acá	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...) CREACIONORAL300:01:53-00:01:57la mama lleva muchas cosas CREACIONORAL300:03:22-00:03:24-inda	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)
	Gestos CREACION ORAL300:04:06-00:04:11niño señala sus mejillas	Gestos CREACIONORAL300:02:20-00:02:24sonrisa niña CREACIONORAL300:03:18-00:03:24niña se balancea y sonríe.	Gestos

Tabla No 25. Análisis categoría Historia Interacción Niño-Libro- Docente

Interacciones niño – docente

Niño - docente	Verbal (Argumentos, Afirmaciones, hipótesis...) CREACIONORAL400:00:03 - 00:00:44 CREACIONORAL400:01:14 - 00:04:07	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...) CREACIONORAL400:01:14 - 00:04:07	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)
----------------	---	---	---

Tabla No 24. Análisis categoría Historia Interacción Niño-Docente

01:14 - 04:07

P1: bueno y ¿qué pasó con la jirafa?

E: que la jirafa la ataco también y el marrano y la jirafa

E1: el de Nicolás también

P1: pero el de Nicolás era un león pero creo que se convirtió en pollo porque está haciendo pio, pio, pio

E2: pio pio pio pio pio pio pio pio pio

P1: ¿qué pasó con el de Nicolás? ¿Se fue volando?

E: si jeje

P1: bueno vamos a contar el final de la historia

E: miren que yo les voy a contar un cuento

P1: bueno pero espérate terminamos con la historia, bueno ¿y qué paso en la historia?

Vinieron los malos y mataron a ¿quiénes?

E1: no los malos eran amigos de los animales

P1: haa y ayudaron a los animales

E1: ayudaron a los animales a atacar a la roca dispararon y mataron a la roca

P1: ¿y salvaron a los animales o no?

E: si pero en lugar la roca se convirtió en una serpiente y después los animales los animales los animales y los monstruos les dispararon les cortaron y con tijeras le corta, le cortaron y la serpiente saco la lengua pero le dispararon y se

Antes de inventar la historia los niños, con los personajes en la mano, juegan y dialogan sobre qué nombres darles a estos, y qué sonidos podrían salir de ellos; así mismo, juegan con los personajes y al inventar la historia discuten y acuerdan algunas decisiones para la realización de esta. La dimensión que más se evidencia en esta parte es la creativa en la que lo verbal representa la forma de interactuar entre los niños. De esta dimensión encontramos 8 segmentos de 30 minutos de duración. De igual manera se muestra que dentro de este juego con los personajes los niños evidencian los saberes en cuanto a la relación de su rutina diaria con el contenido de algunas partes de las historias. Por último

como es una actividad con personajes recortados las representaciones axiales se muestran de manera constante en esta interacción

En la sesión seis correspondiente a la historia se evidencia que la tendencia en las interacciones se dirigió hacia la interacción niño-docente en primer lugar y niño-niño en segundo. En los resultados de las dimensiones, se observó una tendencia hacia los saberes, y la imaginación simultáneamente; y en cuanto al nivel, se halló un predominio de lo verbal sobre las acciones y los gestos aunque con muy poca diferencia entre ellos.

Sesión 7

Interacción niño – docente

Niño - Docente	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...) 00:00 – 02:07 Adriana lee cuento 03:52 – 04:04 como vamos a llamar el camello	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...) 00:00 – 02:07 Adriana lee cuento 03:52 – 04:04 como vamos a llamar el camello.
----------------	---	---	---

Tabla No 24. Análisis categoría Historia Interacción Niño-Docente

00:00–02:07

P1: después la roca se abrió y después él saltó para atrás y la roca se lo comió y los demás animales quedaron tristes y el león, y el león ataco a la roca y la rasguño y después un animal que parecía un cerdo atacó al león y el marranito bueno el marrano también , una jirafa llegó a atacar la roca porque se comió al camello, después de esto llegó un animal muy raro y trato de atacar a la roca y esta se lo comió al final ya se murió la roca y todos los animales la atacaron aunque ya estaba muerta, después de esto pudo salir el camello, el cerdo y el otro animal, luego de esto vinieron unos malos pero los malos eran amigos de los animales y ayudaron a los animales a atacar la roca dispararon y mataron otra vez a la roca e igual la roca se convirtió en una serpiente y después los animales y los malos, le dispararon y le cortaron todo con unas tijeras saco la lengua así (*muestra la lengua*) porque así me hizo el amigo y después dispararon a y miren, miren como le quedó la lengua así (*vuelve a mostrar la lengua*) y le tocaron un diente de la serpiente pero sacaron rápido el dedo y la volvieron a atacar y el león pollo llegó, saltó y la rasguñó y los animales quedaron felices porque atacaron a la serpiente, ese era el cuento de nuestros amigos que le pusieron la selva.

03:52 – 04:04

P1: ¿cómo le vamos a poner a este camello?

E: hee dinosaurio camello

P1: ¿dinosaurio camello pájaro? (*el niño asiente*) ¿Todos le vamos a poner así a ese personaje? ¿Así se va a llamar? Bueno vamos a ver...

Durante esta sesión las interacciones se dan de forma verbal ya que la actividad que se realiza buscaban que a través de la lectura del cuento de la selva que se realizó para todo el grupo que cada niño integrante de este cuento ayudara a reescribir la historia y a ponerle nombre a los personajes y podían cambiarle lo que ellos quisieran a partir de lo que habían escuchado, todo esto mediado por la docente a partir de preguntas por ejemplo ¿Cómo crees que se debe llamar este camello?

Fue así como al terminar la lectura del cuento la docente nombraba todos los personajes, los tenía en físico, se los mostraba y adicionalmente a esto nombraba a los niños que los habían creado, y les preguntaba, por ejemplo, a un niño cómo se llama su personaje y el contestaba no sé, pero de alguna forma se buscaba que fuera de ellos de quienes salieran esos nombre habían algunos que recordaban los nombres que se les habían colocado cuando se hizo la historia oral, sin embargo a otros hubo que recordarles el nombre o decían no sé cómo se llama.

Todo el tiempo la docente esta interactuando con cada uno de los niños preguntándoles como debían llamarse sus personajes de acuerdo a las características que cada una tenía y a pesar de que se estaba realizando el trabajo a partir de un solo cuento los niños de la otra historia ayudaba a colocar los nombre aquí se observaban también los saberes previos de los niños, especialmente cuando la docente pregunta porque este cuento se llamara la selva y los niños responden porque tiene muchos animales y otra niña responde porque tiene muchas lanas (lianas).

Sesión 9

Interacción niño – docente

Niño - Docente	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...) 04:30– 05:40 que cosas nos hacen falta 07:38 – 08:38 como se llama el cuento de esta mesa 08:55 – 09:15 recuerdan de que se trataba 11:42 – 12:29 no pudieron porque... 17:59 – 18:50 hormiguita en una hojita 19:36 – 20:45 en este cuento hay muchos... 23:34 – 24:17 jazmín	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...) 25:12– 25:15 que feo dice Camilo	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...) 13:50 – 14:10 como se debe llamar la historia 14:29 – 16:05 juliana como se puede llamar el... 24:53 – 25:20 juliana vas a dar un nombre
	Gestos 21:35– 21:39 Isabela piensa 23: 15– 23:29 Isabela piensa.	Gestos	Gestos

Tabla No 24. Análisis categoría Historia Interacción Niño-Docente

04:30– 05:40

P1: vamos a ver qué cosas nos hacen falta de nuestro cuento, los cuentos tienen muchos elementos para que conformen el cuento, la historia ¿listo? ¿Qué tiene? Personajes, tiene un título, tiene unos escenarios, tiene unos dibujos, tiene una portada, tiene una contraportada, ¿qué más tiene?

se acuerdan que yo les---

E: letras

P1: ¿ah? Letras muy bien, tiene el nombre del señor que lo escribió o de los señores o de los niños que escribieron el cuento ¿qué más tiene un cuento?

E1: los gatos

E2: ehh un manejador

P1: tiene ¿qué?

E1: los gatos

E2: un manejador

P1: este cuento pero

E2: tiene muchos personajes

P1: tiene muchos personajes

E3: tiene animales

P1: vamos a empezar a mirar en nuestros cuentos que nos hace falta

En esta sesión se buscaba definir el nombre de la historia para esto la docente les muestra a los niños un cuento para mirar sus partes y llegar a definir los nombres de cada uno de los cuentos y lo hace a través de preguntas tales como que le faltara a nuestros cuentos, luego pregunta cómo se llama uno de los cuentos y una integrante del cuento responde la selva del jardín, ella lo escribe en el tablero y les pregunta a los integrantes del otro grupo si ya tiene nombre se propone que cada uno diga un nombre y luego por votación se escogerá, cuando se hacían este tipo de mediaciones los niños subían sus hombros como respondiendo sí, no, o no sé. O poniendo sus manos en la cabeza como pensando. Para lograr esto los niños recordaron su cuento, pero todo el tiempo se les hacía preguntas pues no lo recordaban fácilmente, algo que sorprende en esta sesión como uno de los niños que no había participado en la construcción de esta historia, inclusive que no había asistido se sabía toda la historia.

Cuando se inició la discusión sobre qué nombre le pondrían, algunos niños empezaron a mezclar las dos historias y salieron nombres tales como la selva en el teatro, el trabajo fue un tanto difícil ya que los niños querían ponerle a su cuento nombres de historias que ya conocían y la docente trataba de mostrarles que sus personajes eran otros, cuáles eran y que debían tener en cuenta sus características y cuáles eran los escenarios que habían elaborado para poderles colocar un nombre. Por otro lado adicionalmente al nombre de la historia se buscaba que los niños llamaran a los personajes por sus nombres, algunos ya los tenían y otros por el contrario se los colocamos. Finalmente sale el nombre y por votación se escoge gato Ballena y sus amigos.

Luego se les pregunta a los niños quienes escribieron el cuento y ellos responden un señor, pero se les aclara que los cuentos de ellos quienes los escribieron y de esta forma se les mostraban que ellos eran los autores de sus propios cuentos.

Pre-análisis del Lenguaje Escrito

Para la realización de este pre- análisis se realizó un trabajo rigurosos desde los intereses de cada uno y que consistía en la exploración del corpus de información de cada uno de los videos, buscando información que fuera relevante para el análisis, a partir de todo este trabajo, se definieron tres categorías de análisis que son Imagen, Historia y lenguaje escrito. Estas surgen de la información previamente analizada en los videos y consignada en los cuadros que se diseñaron para este fin, aquel que estaba dividido por interacción niño libro docente, niño-niño, niño-libro, niño docente, por las dimensiones saberes, sensaciones y creatividad y mediados por lenguaje verbal, gestual y de movimiento, así mismo se tomaron los segmentos de video correspondientes con sus respectivos tiempos, los cuales se encuentran anexos al presente capítulo y permiten sustentar este primer acercamiento a esta categoría de análisis.

Para que se entienda el trabajo realizado se hace necesario contextualizar acerca de cuál era el objetivo de la sesión 11 donde básicamente se realizó la exploración del lenguaje escrito, esta se encuentra dividida en sesión 11 calco 1 y calco 2 realizadas en diferentes días, pero que tenían la misma intencionalidad. El objetivo de la sesión era que la docente mostrara a los niños diferentes ejemplos de diagramación del texto narrativo en cada escena de la historia, luego organizarlos de nuevo con los grupos, con los cuales crearon los cuentos y entregar las escenas a cada niño y... (No sabemos qué hacer, transcribir, permitir que lo hagan ellos...). Este era el objetivo inicial de la secuencia didáctica, que no era muy claro ni estaba muy bien definido, ya que dependíamos del acercamiento que se hiciera con los niños y del desarrollo de la secuencia didáctica, la cual se transforma y se replantea de acuerdo al trabajo que se empieza a desarrollar con los ellos. Finalmente el objetivo fue hacer un acercamiento al lenguaje escrito a través de una técnica (calcar, transcribir, exploración libre) y explorar junto con los niños las posibles situaciones que de allí emergieran.

En esta sesión se le entregaba a los niños la historia que ellos habían creado de forma oral, escrita en unas cartulinas negras con letras blancas y encima se colocaba un papel mantequilla, el trabajo estaba propuesto desde la acción de calcar, de esta forma se realizan dos sesiones de exploración de la lengua escrita a través de una técnica de trabajo.

A continuación se encontrara un pre-análisis de la sesión 11, calco 1 y calco 2, desde la diferentes interacciones encontradas en ellas., adicionalmente la tabla condensada de los segmentos de tiempo y algunas transcripciones de estos segmentos que permiten contextualizar la sesión.

Interacción Niño- Libro- docente
Sesión 11 calco 1 (1.1)

	Saberes: todo lo que el niño sabe sobre...	Sus sensaciones Sus emociones Del sujeto... del propio niño..	Imaginación Mundos posibles más allá de lo saberes
Niño – libro - docente	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...) 05:48– 06:08 quien sabe escribir 06:35 – 07:08 chicos que hay aquí.	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)
	Gestos	Gestos	Gestos
	Acciones – movimientos	Acciones – movimientos	Acciones – movimientos

Tabla No 26. Análisis categoría Lenguaje Escrito Niño-Libro- Docente

05:48– 06:08

P1: ¿quién sabe escribir?

NC: yooo (*todos los niños levantan las manos*)

P1: todos saben escribir perfecto eso era lo que necesitábamos

E: yo no

P1: tu no?

NI: yo si yo si yo si

P1: muy bien resulta que hoy vamos a hacer, David

06:35 – 07:08

P1: chicos ¿qué hay aquí?

NC: letras

P1: aquí hay letras, ¿y esto qué será?

E: un papel

P1: un papel si un papel

E1: vamos a calcar

P1: vamos a

NC: calcar

Tabla No 26. Análisis categoría Lenguaje Escrito Niño-Libro- Docente

P1: ¿ustedes ya saben calcar?

NC: siiii

P1: ha ni entonces me voy

NI: sii, nooo

P1: no pero si ya saben calcar yo pensé que eso era sorpresa, y así escribimos ¿si les gusta calcar?

NC: si

P1: muy bien

En estos segmentos encontramos básicamente que las interacciones están dadas desde lo verbal y la relación esta medida por el libro se les habla a los niños mostrándoles un libro, para de esta forma poder identificar las partes del libro la intencionalidad es que a través de este trabajo los niños puedan descubrir que es lo que falta en el libro (letras). El trabajo se realiza mediándolo a través de preguntas, que creen que le falta a este cuento, se le muestra que el que la docente tiene en la mano tiene autor, contraportada, escenarios, personajes y de nuevo de les pregunta que le hará falta al cuento, alguien responde paginas y empiezan a asociar lo que falta con la imagen, hasta que los niños identifican que nuestro cuento no tiene letras algunos responden que no y otros dicen que si lo que se hace es mostrarles los escenarios del cuento y mostrárselos y preguntarles de nuevo si nuestro cuento o mejor escenarios tendrá letras. Se les cuenta que lo que se va a hacer hoy escribir y se pregunta quién sabe hacerlo a lo que varios niños responden yo y otros por el contrario dicen -yo no sé- y hablan de con que objetos se pueden escribir. Se les muestran unas cartulina donde hay unas letras y de inmediato las identifican así mismo uno de los niños fácilmente identifican lo que vamos a realizar y dice vamos a calcar.

En esta sesión se observa que la tendencia esta básicamente dada en la interacción niño- libro – docente, acompañada todo el tiempo por el lenguaje verbal y a su vez mediada por los saberes de los niños. No se observa que se ningún otro tipo de interacción.

Interacción Niño- Niño
Sesión 11 Calco 1-2

	Saberes: todo lo que el niño sabe sobre...	Sus sensaciones, Sus emociones, Del sujeto... del propio Niño...	Imaginación Mundos posibles más allá de lo saberes.
Niño - niño	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...) 03:47- 03:50 hay que calcar. 05:21 - 05:43 mira donde están las letras 07:07- 07:10 mira lo que hizo Camilo 05:22 - 05:45 nuestro cuento tiene letras jardín.	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...) 05:21- 05:43 uy yo si lo puedo hacer 06:45 - 06:47 así es... 07:34- 07:36 bate manos...	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)
	Gestos 07:12- 07:16 ah ah ah	Gestos	Gestos
	Acciones - movimientos 03:34- 09:55 Hakim escribe. 11:09 -12:12 mafe escribe... 16:49- 17:22 sofi escribe... 17:48 - 18: 30 Hakim ayuda... 19:28- 20:10 Hakim levanta la hoja 20:50 - 21:18 Samuel... 23:53- 24:03 Camilo hizo.	Acciones - movimientos 19:28- 20:10 Hakim levanta la hoja	Acciones - movimientos

Tabla No 29. Análisis categoría Lenguaje Escrito Niño- Niño

Sesión 11 calco 1-3

Niño - niño	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)
	Gestos	Gestos 00:00- 00:20 Natalia dice mira el mio	Gestos
	Acciones - movimientos	Acciones - movimientos	Acciones - movimientos

Tabla No 29. Análisis categoría Lenguaje Escrito Niño- Niño

Sesión 11 Calco 1-4

Niño - niño	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)
	Gestos	Gestos 05:45- 06:08 Daniela. 06:45 - 06:55	Gestos
	Acciones - movimientos	Acciones - movimientos	Acciones - movimientos

Tabla No 29. Análisis categoría Lenguaje Escrito Niño- Niño

Interacción niño- niño		Verbal	Gestual	Movimiento
Sesión 11	Calco 1-2	Segmentos: 7 Duración: 1 minuto 17 segundos	Segmentos: 1 Duración: 4 segundos	Segmentos: 7 Duración: 9 minutos 59 segundos
	Calco 1-3	Segmentos: Duración:	Segmentos: 1 Duración: 20 segundos	Segmentos: Duración:
	Calco 1-4	Segmentos: Duración:	Segmentos: 2 Duración: 33 segundos	Segmentos: Duración:

Tabla No 29. Análisis categoría Lenguaje Escrito Niño- Niño

03:47– 03:50

E: hay que calcar (*le dice una niña a Hakim*)

05:21 – 05:43

E: oye si lo puedo hacer

E1: yo no puedo hacerlo, ¿yo porque no puedo?

P1: tú si puedes claro mira, mira donde están las letras mira donde están las letras

E2: mira, mira, ¿las ves? (*un niño está muy concentrado calcando las letras*)

P1: yo si las veo

E2: yo si las veo ¿verdad?

07:07– 07:10

E: mira lo que hizo Camilo

P2: Camilo en silencio

GESTOS

07:12– 07:16

E: ah ah (*hace un niño al ver lo que está haciendo otro*)

Acciones y Movimientos

03:34– 09:55

(*Hakim está escribiendo muy concentrado*)

P1: ¿sobraron amor? Gracias ¿ya todos tienen?

(*Hakim escribe concentrado en lo que hace procurando hacerlo bien*) (*el niño junto a Hakim también calca muy concentrado*) (*el siguiente niño también calca aunque se distrae eventualmente con lo que pasa a su alrededor*)(*Camilo también está muy concentrado*)

P1: bueno cuando ustedes, cuando terminemos de hacer este trabajo yo les voy a dar una

sorpresa que les traje

E: yo no tengo hoja

P1: ha discúlpame Dios mío santo, aquí está el tuyo, tienen que estar muy concentrados

E1: yo no puedo hacerlo

E2: yo tampoco puedo

P1: tu si puedes claro mira, mira donde están las letras mira donde están las letras

E3: mira míralas acá ¿las vez?

P1: si las veo

(uno de los niños está muy concentrado y revisa en cada momento de que manera va) (los niños que están en la mesa en donde está Hakim, están muy juiciosos calcando sus textos)

P2: en silencio todos en silencio

(Camilo lo hace un poco desordenado)

(Isabela es muy organizada y lo hace muy bien)

11:09 –12:12

(Mafe está calcando muy concentrada y la compañera del lado derecho también lo hace muy juiciosa)

16:49- 17:22

(Sofía calca con mucho cuidado trata de hacerlo lo mejor posible)

(contrario a Santiago que ya tiene la hoja arrugada y lo calcado no es consecutivo sino aleatoriamente)

Sensaciones y emociones:

05:21– 05:43

E: uy si lo puedo hacer mira

E1: yo no puedo hacerlo

P1: tú si puedes claro mira, mira donde están las letras, mira donde están las letras míralas acá

E1: mira ¿la vez?

P1: si las veo

E: yo si las veo por detrás

06:45 – 06:47

E: ¿Así es? *(pregunta el niño a Lina)*

07:34– 07:36

(al niño le dan nervios y deja de escribir y bate las manos)

19:28– 20:10

(Hakim levanta la hoja de calco y mira las letras de la guía, y sigue concentrado y juicioso y compara y revisa a cada momento hasta que se distrae y se levanta de su puesto)

Durante estos segmentos de video se buscaba indagar cuales son las percepciones de los niños acerca de lo que es calcar, para lo que a cada niño se le entrega una cartulina negra con una hoja de papel mantequilla, se realiza el trabajo de forma individual y se observan todo el tiempo las interacciones son mas de tipo verbal en la medida en que es la forma en que los niños se comunican todo el tiempo con el otro, adicionalmente esta mediada por los saberes acerca del lenguaje escrito tienen los niños. Todo el tiempo los niños están pendientes de la forma en que los otros desarrollan su trabajo se observan como unos ayudan a otros, inclusive hay un niño que no puede realizar su trabajo y lo manifiesta, uno de los niños le dice yo te ayudo, yo si puedo, otros por el contrario se fijan y le dicen a sus compañeros así no es.

En este tipo de interacciones, dadas mas desde lo verbal y gestual lo que la docente buscaba era observar el trabajo que desarrollaba los niños con respecto al lenguaje escrito explorando cuales podrían ser los saberes previos acerca del tema.

Los niños interactúan mostrándose los trabajos que realizan un poco comparando entre unos y otros para algunos niños los trabajos ya están terminados así no lo sea, a otros se les dificulta en la medida en que el salón es un tanto oscuro o aducen no ver las letras y creemos que el problema podría radicar en que el papel, mantequilla ni es lo suficientemente transparente para realizar este tipo de trabajo.

Otros niños que empiezan a terminar su trabajo se acercan constantemente a la docente para mostrárselos, pero adicionalmente ella les interroga si sabe que dice allí y que si además lo puede leer, en un primer momento la niña le responde que no pero finalmente dicen si y se sienta y levanta la hoja transparente e inicia la lectura del cuento con toda la propiedad del caso.

En este tipo de interacciones los niños también se expresan constantemente a través de los gestos, como de asombro, levantando los hombros o haciendo ruidos, se permite que los niños trabajen libremente, es decir solo se dan algunas indicaciones y se permiten que ellos exploren con el material que se está trabajando.

Después de terminado este trabajo se observa como una de las niñas se dirige al patio con una libreta y un lápiz en la mano y se sienta y hace como si estuviera tomado nota de lo que sus compañeros hacen, pero cuando descubre que con la cámara estamos filmando tal vez se siente un tanto intimidada y rápidamente se esconde para que no veamos lo que está haciendo.

En las interacciones niño- niño se observa en los segmentos de video que se da una tendencia a nivel de las dimensiones hacia los saberes y las sensaciones pero adicionalmente la tendencia esta mediada por los tres tipos de lenguaje analizados que son el verbal, el gestual y de movimientos, encontrando que en esta última se observa mas recurrencia y se puede ejemplificar con elementos cuando los niños levanta su hoja para mostrársela a algún compañero.

Interacción Docente- Niño
Sesión 11 calco 1-2

	Saberes: todo lo que el niño sabe sobre...	Sus sensaciones Sus emociones, Del sujeto... del propio niño...	Imaginación Mundos posibles más allá de lo saberes
Docente - Niño	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...) 00:04- 00:30 yo traje los... 01:22 - 02:10 ahí que estaremos... 12:16- 12:58 mira como me está quedando... 15:52 - 16:24 acá no se hacen rayones. 16:29- 16:34 estamos pasando las letras. 17:28 - 17 : 48 Santiago porque arrugas la hoja 18:46 - 19:20 ya terminaste... 20:22- 20:42 como vas Samuel ...	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)

	21:50 – 22:56 ya terminaste Sofia. 23:09– 23:30 24:15 – 25:30 mira el de Daniela... 25:48– 26:44 que dice juli?		
	Gestos 16:39– 16:42 dime (Lina)	Gestos	Gestos
	Acciones – movimientos	Acciones – movimientos	Acciones – movimientos

Tabla No 28. Análisis categoría Lenguaje Escrito Niño- Docente

Sesión 11 calco 1-4

Docente - Niño	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...) 00:13– 02:40 puedes leer eso. 03:10 – 03:56 ya termine 04:12– 05:24 estoy en la letra 07:23 – 07:50 me quieres mostrar.	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)
	Gestos 10:53– 11:58 yo te acompaño.	Gestos	Gestos

Tabla No 28. Análisis categoría Lenguaje Escrito Niño- Docente

Interacción niño-Docente		Verbal	Gestual	Movimiento
Sesión 11	Calco 1-2	Segmentos: 12 Duración: 6 minutos 35 segundos	Segmentos: 1 Duración: 6 segundos	Segmentos: Duración:
	Calco 1-4	Segmentos: 4 Duración: 5 minutos y 5 segundos	Segmentos: 1 Duración: 1 minuto y 5 segundos	Segmentos: Duración:

Tabla No 28. Análisis categoría Lenguaje Escrito Niño- Docente

00:04– 00:30

P1: yo traje los cuentos escritos acá, y ¿qué creen que va a hacer cada uno? >David, David gracias, ¿David te puedes concentrar?

E: calcar

P1: ¿vamos a qué?

E: a calcar

P1: vamos a calcar ¿si ven que aquí hay unas letras? ¿Las alcanzan a ver?

NC: noo

01:22 – 02:10

P1: ¿ahí qué estaremos haciendo escribiendo las historia? ¿Ustedes que creen?

E: estamos calcando

P1: estamos calcando la?

NC: historia

P1: ¿y que es calcar?

E1: calcar es colorear calcar es colorear

P1: ¿calcar es colorear Sandra?

NC: Noooo

E2: calcar es escribir calcar es escribir

E3: escribir encima, no colorear (*le dice que no con el dedo a la compañera*)

P1: calcar es escribir encima guau muy bien, calcar, chicos saben porque Juliana die que calcar es colorear porque saben que estoy trabajando con un color puede que por eso ella diga que calcar es colorear ¿ven?

Gestos

16:39– 16:42

(Sofía hace una cara de picara al no saber la respuesta que le hace Lina)

En esta sesión la docente lleva al salón los cuentos que los niños han creado de forma oral transcrito en unas cartulinas negras con letras blancas y encima llevaban pegadas un papel mantequilla que permitía que fácilmente los niños vieran lo que había debajo. Se busca a través del trabajo propuesto conocer cuáles son las percepciones que tienen los niños acerca de lo que es calcar, al realizar esta exploración, se percibe que para algunos es colorear, escribir o escribir encima. Se les muestra como se realizara el trabajo propuesto y se pasa a repartir el material. Los niños inician su trabajo y las docentes todo el tiempo están pendientes de los niños se les pregunta que están haciendo y ellos todo el tiempo le muestran sus trabajos buscando su aprobación. Algunos niños cuando terminan le muestran a la docente y se les pregunta si les falta algo o si realmente ya se termino el trabajo, a esos niños se les propone que si quieren hacer otro algunos dicen sí o no. Otro tipo de interacción que se da es cuando la docente se acerca a preguntarles a los niños como vas y los niños le dice yo no veo bien, refiriéndose a que no ven las letras. Se buscaba también explorar la percepción de lectura y se les pregunta específicamente si creen que eso

se puede leer, algunos manifiestan que no saben leer, una niña realiza este ejercicio porque sus compañeritas dicen que ella si sabe leer. Para llevar a cabo este ejercicio, levantan la hoja blanca y con el lápiz realizan el seguimiento de lo que leen, y aunque ellos saben que es la transcripción de sus cuentos, lo que hacen es contar la historia completa. Por otro lado una niña no solo asocia los símbolos con letras sino también con números. Uno de los momentos más representativos de esta sesión es cuando Juliana empieza a leer y levanta el papel mantequilla y con su lápiz hace el seguimiento de la lectura, esta lectura es la historia que ellos inventaron.

Luego Hakim aborda a Lina y le muestra el trabajo de unos de sus compañeros, se lo muestra y le pregunta -¿quedó bien?- , porque en este trabajo el niño no hizo el trabajo de acuerdo a las indicaciones dadas sino que él hizo únicamente garabatos...la profesora le pregunta tu qué crees... él le contesta yo no creo porque yo no veo que estén letras y ella de nuevo le pregunta y cómo crees que sean las letras y él le muestra su trabajo y le señala las letras del mismo, en algunos casos encontramos que a pesar de ser un actividad de calco se y que tenían una guía solo garabateaban, adicionalmente se busca todo el tiempo reforzar hábitos como sentarse bien, terminar el trabajo etc. Predomina la interacción verbal de la docente con los niños ya que lo que se buscaba era la exploración del lenguaje tanto escrito como oral de los niños, por lo que constantemente se abordan a los niños que están escribiendo y se les pregunta si pueden leer lo que allí dice.

Aquí se encuentra que la tendencia en las interacciones se dirigió hacia la interacción niño-docente, por otro lado los resultados de las dimensiones, se observó una tendencia netamente hacia los saberes y en cuanto al lenguaje predomina lo verbal sobre cualquier otro tipo de lenguaje.

Interacción Niño - Niño

Sesión 11 a calco 2 2.1

	Saberes: todo lo que el niño sabe sobre...	Sus sensaciones Sus emociones, Del sujeto... del propio niño...	Imaginación Mundos posibles más allá de lo saberes
Niño - niño	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)

	Gestos	Gestos	Gestos
	Acciones – 05:45– 06:00 puedes leer eso. 06:09 – 06:42 Daniela empieza a escribir 10:15– 14:16 isa escribe 19:26 – 21:27 Nico escribe	Acciones – movimientos	Acciones – movimientos

Tabla No 29. Análisis categoría Lenguaje Escrito Niño- Niño

Sesión 11 calco 2 2.3

	Saberes: todo lo que el niño sabe sobre...	Sus sensaciones Sus emociones, Del sujeto... del propio niño.	Imaginación Mundos posibles más allá de lo saberes
Niño - niño	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)
	Gestos	Gestos	Gestos
	Acciones 01:42– 03:32 Mafe escribe 04:32 – 07:27 Hakim escribe.	Acciones – movimientos	Acciones – movimientos

Tabla No 29. Análisis categoría Lenguaje Escrito Niño- Niño

Sesión 11 calco 2 2.4

	Saberes: todo lo que el niño sabe sobre...	Sus sensaciones Sus emociones, Del sujeto... del propio niño...	Imaginación Mundos posibles más allá de lo saberes
Niño - niño	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...) 01:10– 01:17 yo si veo bien.	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)
	Gestos	Gestos	Gestos
	Acciones 00:00– 00:28 Sofia escribe 00:48 – 01:10 te está quedando muy bien 01:38– 02:04 Juli escribe. 02:06 – 02:30 David escribe	Acciones – movimientos	Acciones – movimientos

Tabla No 29. Análisis categoría Lenguaje Escrito Niño- Niño

Interacción niño- niño		Verbal	Gestual	Movimiento
Sesión 11	Calco 2 2.1	Segmentos: 4 Duración: 6 minutos y 50 segundos	Segmentos: Duración: segundos	
	Calco 2 2.3	Segmentos: Duración:	Segmentos: Duración:	Segmentos: 2, Duración: 4 minutos y 45 segundos
	Calco 2 2.4	Segmentos: 1 Duración: 17 segundos	Segmentos: Duración:	Segmentos: 4 Duración: 1 minuto y 40 segundos

Tabla No 29. Análisis categoría Lenguaje Escrito Niño- Niño

05:45– 06:00

P1: o si no, no te doy la sorpresa

E: ah ya ya midio, casi me di con el lápiz, uy me pinche, ven te coloreo la mano

06:09 – 06:42

(Daniela empieza a escribir y seguir calcando)

P1: ¿ese eras tú?

E: si ¿no te acuerdas?

P1: si ya me acorde

E1: y el mío,

P1: ya te paso el tuyo Dios mío *(Daniela sigue escribiendo cuidadosamente)*

P1: Sami mira ese esta medio empezado ¿si lo vez?

E2: ahí ese es el mío

P1: ah ¿ese es el tuyo? Buenísimo

19:26 – 21:27

(Nicolás está escribiendo, compara sus trazos con los originales levantando la hoja calcante) (Isabela sigue con sus trazos muy juiciosa y también compara casi cada trazo de ella con el original)

SESION 11 CALCO2-2.3

Saberes:

01:42– 03:32

(Mafe esta calcando muy cuidadosamente, lo hace lento pero segura siguiendo la guía, va revisando en la guía si va bien, aunque se distrae ante los comentarios de sus compañeros)

E: cuando termine es que quiero hacer uno chiquitico como el de lucia *(le dice Mafe a Lina)*

P2: Bueno *(Mafe sigue con su calco siendo muy cuidadosa, lo hace lento) (Santiago ya ha avanzado bastante aunque se nota que no es totalmente a las guías aunque trata de seguirlas bien pero cuando se equivoca golpea la mesa suavemente)*

Nicolás es la primera vez que hace este trabajo pues cuando se hace la primera vez el no se encontraba, por lo que se le hace un seguimiento constante. Samuel que es un niño al cual se le dificultó un poco el trabajo lo logra hacer sin ningún inconveniente y se muy emocionado mostrándoles a sus compañeros que ha podido terminar su trabajo. Por otro lado, también se observa a Jesús motivado hacia el trabajo a realizar, este lo hace rápidamente y pide que sea pequeño les habla a sus compañeros y les dice que si terminan

rápido pueden salir a jugar. Hay niños que por gusto o tal vez competitividad buscan querer hacer otro trozo de la escritura de su cuento, y están observando si sus compañeros ya van a acabar. Se observa además, como algunos niños inician su escritura de izquierda a derecha e inclusive toman el texto al revés sin darse cuenta, pero esto no es impedimento para que puedan realizar el trabajo, por lo que algunos niños se les facilita la realización de este trabajo por lo que hace hasta 3 trabajos en la sesión. Hakim dice yo no quiero hacer mas ni mediano, ni grande ni chiquito.

Es importante aclarar que en estos segmentos las interacciones niño se dan verbalmente pero adicionalmente van más cargadas del lado de los movimientos, en cuanto a que los niños se mueven, se acomodan juegan con el lápiz, se ponen de pie a mostrarle a la docente pero acompañado de estos esta lo verbal que finalmente termina siendo la forma para comunicarse con la docente. Todo el tiempo como están todos en una sola mesa están interactuando entre ellos contándose que hicieron en sus casa, con sus parientes etc. La tendencia en estos segmentos es la interacción niño- niño mediada por los saberes y a través del lenguaje verbal, pero se observa que a diferencia de otras sesiones los movimientos o las acciones priman sobre otro tipo de lenguaje.

Interacción Docente - Niño
Sesión 11 calco 2 2.1

	Saberes: todo lo que el niño sabe sobre...	Sus sensaciones Sus emociones Del sujeto... del propio niño...	Imaginación Mundos posibles más allá de lo saberes
Docente - Niño	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...) 00:00– 02:08 05:30 – 05:46 mira... 06:00– 06:07 Dani me ayudas a... 06:35 – 06:44 Sami este ya... 08:12– 08:36 esta muéstrame. 15:01 – 15:35 muy bien Nico 15:46– 16:26 princesa y que 21:34 – 21:50 revisaste que no te falte nada 22:18– 22:50 cuales son las puertas 23:40 – 24:28 isa terminaste 24:37– 25:20 ay un amigo ...	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)

	25:25 – 25:47 sami		
	Gestos	Gestos	Gestos
	Acciones – movimientos 07:27– 07:50 Jesús escribe. 07:56 – 08:10 Nico escribe 09:06– 09:56 podemos salir (Nicolás escribe 22:18 – 22:40 Nico escribe	Acciones – movimientos	Acciones – movimientos

Tabla No 28. Análisis categoría Lenguaje Escrito Niño- Docente

Sesión 11 calco 2 2.2

	Saberes: todo lo que el niño sabe sobre...	Sus sensaciones Sus emociones Del sujeto... del propio niño...	Imaginación Mundos posibles más allá de lo saberes
Docente - Niño	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...) 01:19– 02:55 alguien me puede decir...	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)
	Gestos	Gestos	Gestos
	Acciones – movimientos	Acciones – movimientos	Acciones – movimientos

Tabla No 28. Análisis categoría Lenguaje Escrito Niño- Docente

Sesión 11 calco 2 2.3

	Saberes: todo lo que el niño sabe sobre...	Sus sensaciones Sus emociones Del sujeto... del propio niño...	Imaginación Mundos posibles más allá de lo saberes
Docente - Niño	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...) 03:38– 04:12 que pasa Santi. 05:03 – 05:12 hoy voy a... 06:47– 07:10 que pasa si rayan la mesa	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)
	Gestos	Gestos	Gestos
	Acciones – movimientos	Acciones – movimientos	Acciones – movimientos

Tabla No 28. Análisis categoría Lenguaje Escrito Niño- Docente

Sesión 11 calco 2 2.4

	Saberes: todo lo que el niño sabe sobre...	Sus sensaciones Sus emociones, Del sujeto... del propio niño...	Imaginación Mundos posibles más allá de lo saberes.
Docente - Niño	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...) 00:28– 00:47 Ya te cansaste. 01:18 –01:30 listo... 02:06– 03:10 Ian quieres hacer otro.	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)
	Gestos	Gestos	Gestos
	Acciones – movimientos	Acciones – movimientos	Acciones – movimientos

Tabla No 28. Análisis categoría Lenguaje Escrito Niño- Docente

Sesión 11 Calco 2.5

Docente - Niño	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...) 00:00– 01:57 Santiagooooo.	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)	Verbal (Argumentos, afirmaciones, hipótesis...)
	Gestos	Gestos	Gestos
	Acciones – movimientos 00:00– 00:19 Santiagooooo.	Acciones – movimientos	Acciones – movimientos

Tabla No 28. Análisis categoría Lenguaje Escrito Niño- Docente

Interacción niño- docente		Verbal	Gestual	Movimiento
Sesión 11	Calco 2 2.1	Segmentos: 12 Duración: 6 minutos y 59 segundos	Segmentos: Duración: segundos	Segmentos: 4 Duración: 1 minuto y 49 segundos
	Calco 2 2.2	Segmentos: 1 Duración: 1 minuto y 26 segundos	Segmentos: Duración:	Segmentos: Duración:
	Calco 2 2.3	Segmentos: 3 Duración: 1 minuto y 6 segundos	Segmentos: Duración:	Segmentos: Duración:
	Calco 2 2.4	Segmentos: 3 Duración: 1 minuto y 35 segundos	Segmentos: Duración:	Segmentos: Duración:
	Calco 2 2.5	Segmentos: 1 Duración: 1 minuto y 57 segundos	Segmentos: Duración:	Segmentos: 1 Duración: 19 segundos

Tabla No 28. Análisis categoría Lenguaje Escrito Niño- Docente

00:00– 02:08

P1: negras y blancas, habíamos dicho unas negras y unas blancas y ¿qué hicimos ahí Dany?

E: calcamos

P1: calcamos y ¿qué más hicimos? Tú dijiste que calcamos y Dany dijo ¿Qué?

E1: escribimos

P1: escribimos muy bien (*escribiendo en tablero*) Aquí habían muchas letras muchas, muchas letras y sobre esas letras había otro papel, y sobre ese papel ¿qué hicimos Jesús?

E: calcamos

P1: calcamos y ¿para qué calcamos? ¿Para qué calcamos Jesús?

E: para mirar si está bien o está mal

P1: ¿para poder mirar si estaba bien o estaba mal?

E: porque peque no podíamos no podíamos escribir son una hoja blanca porque se daña nuestro trabajo

P1: haa bueno podría, estábamos escribiendo porque si no sobre una hoja blanca porque o si no ¿se nos dañaba el trabajo?

E: si

P1: bueno, ¿Por qué mas escribimos tu Isabela? ¿Por qué crees?

E1: si solo ponemos la hoja la hoja blanca y no ponemos la negra entonces no se ve la letra

P1: haa miren lo que dice Isabela si solo ponemos la hoja blanca y no ponemos la negra no se ve la letra ¿si?

E: y o si no si no poníamos la blanca o si no ponemos la negra se dañan nuestro trabajo

P1: bueno

E: o si no si se les olvida los papeles y las hojas no se nos la profe nos regaña porque hicimos el trabajo sobre la mesa

P1: ha bueno resulta que ese día fue la fiesta de Nicolás

Sesión 2 2.2

01:19– 02:55

P1: alguien me puede contar ¿qué hicimos la última clase que vinimos Lina y yo?

NC: he calcamos

P1: calcamos ¿y qué calcamos?

E: los nombres de las historias

P1: los nombres de las historias

E1: ¿cierto que yo no calque?

P1: no pero hoy si vas a calcar ¿cierto que si?

E1: yo no calque yo no calque todo

P1: ¿pero hoy vas a terminar? ¿Te parece? (*Santiago asiente*) ¿y para qué calcamos?

E: para dibujar para hacer los nombres

P1: para hacer los nombres de las historias ¿para qué más calcamos?

E: para leer los cuentos de las historias

P1: para leer los cuentos de las historias muy bien, y alguien se acuerda ¿de qué color era el

papel donde estaba escrita la historia?

NI: negro negro

P1: negro ¿y las letras de qué color eran?

NC: Blancas

P1: blancas, ¿y encima había un papel de qué color?

NC: blanco

P1: blanco ¿y con qué colores calcamos?

E: Negro café

P1: negro y café, muy bien

E1: negro y café son colores oscuros

P1: miren lo que está diciendo Ian, negro y café son colores oscuros

E2: y también negro y café son los colores del mico

P1: ¿del mico? Hum si también pueden ser

Sesión 11 2 2.3

03:38– 04:12

P2: ¿qué pasa Santi?

E: no la veo

P2: ¿no alcanzas a ver bien las letras?

E: No

P2: acuérdate que lo puedes levantar para mirar (*todos en esa mesa están juiciosos calcando*)

Sesión 11 2 2.4

00:28– 00:47

P2: ya te cansaste pero no te falta mucho mira David no te falta mucho

E: es que es muy difícil de hacer

E1: yo ya casi me canso (*dice otro compañera*)

P2: pero ahí vas muy bien Juliana te está quedando precioso

E: yo también

P2: también te está quedando muy bien David

01:18 –01:30

P2: ¿listo? Muestra (*el niño le muestra su calco a la profesora*) eso muy bien entrégaselo a, entrégaselo a Adriana (*el niño se levanta y se va*)

SESION 11 CALCO2-2.5

00:00– 01:57

P1: ¿Santiago? (*hace que sigue la palabra en las hojas*) hum

E: a no es que es que aquí dice Santiago
P1: ha ¿con esta termina tu nombre? (*señala una o*) ven miro ¿Cómo quedó el tuyo? (*le dice a Hakim que le trae calco*) uy que bien Hakim ¿y qué dice?
E1: oye este es el segundo
P1: ¿el segundo qué?
E1: o sea que este o sea que este el de abajo
P1: ¿el de abajo es tu nombre? ¿Y cómo sabes que es tu nombre?
E1: porque tiene las letras que dicen mi nombre
P1: a porque tiene muéstrame ¿Cuáles son las letras de tu nombre?
E1: estas las letras (*mostrando todas las letras de su calco*)
P1: todas esas son las letras de tu nombre
E1: si esta esta esta esta (*señalando letras en el calco*)
E2: se llama se llama Hakim (*señalando y recorriendo todo el calco de Hakim*)
P1: aquí ha ok listo vamos a mirar el de Sofía que también termino, ven Sofí lo miramos espérate lo miramos acá ¿sofi tu sabes que dice aquí?
E3: si Sofía, Sofía de los Ángeles
P1: Sofía de los Ángeles?
E2: uy Sofía ángeles quiere decir también los ángeles
P1: Ángeles muy bien

Se realizó esta última sesión pues a raíz de la anterior se observó que muchos de los niños, tenían dificultades con la sesión del calco en cuanto a que muchos constantemente levantaban la hoja para mirar lo que había debajo, se puede realizar el trabajo en pequeños grupos ya que ese día los niños se encuentran distribuidos en otras clases lo cual también facilita un poco el trabajo para nosotras en cuanto a la realización de la observación. Iniciamos explorando en los niños si recuerdan que era lo que estábamos realizando el día anterior algunos contestan calcan y una niña dice escribir hacemos todo el recorrido por el trabajo que se ha desarrollado para así contextualizar a los niños. Se les pregunta que para que escribir y ellos contestan para que el trabajo quede bien, se organizan en pequeños grupos y a cada uno se le da el material para trabajar hojas negras, con papel mantequilla y color de color negro. Con el segundo grupo se realiza el mismo trabajo y la distribución en dos mesas ya que hay más niños, en este grupo si todos hablan de calcar, se les pregunta para que calcamos para escribir los nombres, para leer los cuentos de las historias y se les preguntan los colores en el que estaban escritas las historias. Se les dice además que les vamos a dar frases más cortas para que no se cansen y puedan terminar los trabajos. Con

Santi seguimos teniendo el mismo inconveniente es que el niño dice que no las letras y todo el tiempo está más pendiente de cómo hacen el trabajo sus compañeros el de él.

Los niños empiezan a manifestar que se sienten cansados por la actividad que están realizando y una niña le dice a Lina que le falta una letra y ella le pregunta que le muestra una letra y ella corrige señalando unas letras. La profesora se sienta con Santiago y él le dice que está escrito su nombre y con su lápiz señala Santiago y luego corrige que son las letras con las que termina su nombre, luego Hakim dice que hay esta su nombre y se le pregunta porque es que allí están las letras y las señala con el color. A Sofía se le hace la misma pregunta de si sabe que dice allí a lo que ella responde señalando al igual que los otros niños Sofía de los Ángeles.

La tendencia en esta interacción docente niño encontrada en la sesión 11ª la tendencia es a partir de la dimensión de los saberes y todo esto mediado por el lenguaje verbal, se encuentra un momento donde se da el movimiento pero este es poco significativo comparado con el anterior.

Finalmente para cerrar este pre-análisis es importante aclarar como se hizo al inicio que la sesión 11 se dio en dos momentos por eso se encuentran la sesión 11 calco 1 y la sesión 11 calco 2, por esto se encuentra dividida la interacciones, pero para efectos de unificar información a continuación se hará una breve descripción de las interacción de la sesión 11 en general teniendo en cuenta que el objetivo era el mismo. Se observa que la interacción niño- libro no se da en ningún momento de la sesión por otro lado en cuanto a las otras interacciones en general podemos decir:

Interacción Niño- Libro- docente

Solo se da este tipo de interacción en la sesión 11 calco 1, y su tendencia como se nombro anteriormente, está acompañada todo el tiempo por el lenguaje verbal y a su vez mediada por los saberes de los niños.

Interacción Niño- Niño

Encontramos que en ambas sesiones calco 1 y 2, la tendencia en general en cuanto a las dimensiones está dada por los saberes y las sensaciones a través del lenguaje verbal, pero a diferencia de calco 2, en la sesión de calco 1 predominan los movimientos o las acciones sobre otro tipo de lenguaje, mientras que en calco 2 se observa que se medía la interacción por los tres tipos de lenguaje.

Interacción Docente- Niño

Aquí encontramos que la tendencia está dada netamente hacia los saberes y en cuanto al lenguaje predomina lo verbal sobre cualquier otro tipo de lenguaje y aunque en calco 2, se encuentra un momento donde se da el movimiento este es poco significativo.

SESION	INTERACCIÓN	DIMENSÓN	NIVEL
11 calco 1	Niño-libro- docente	saberes	Verbal
	Niño-docente	Saberes	verbal
	Niño-Niño	Saberes sensaciones	Axial > verbal
11 calco 2	Niño-docente	Saberes	verbal> Axial
	Niño-niño	Saberes	Axial = Verbal = Gestual =

Tabla No 30 Síntesis categoría Lenguaje

ANÁLISIS CATEGORIAL DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

De todo el recorrido analítico que se ha efectuado surgió una serie de interpretaciones que permitieron explicar y analizar a profundidad situaciones que sucedieron en el aula y que podrían aportar a los procesos de enseñanza- aprendizaje que se dan en el contexto escolar.

Como punto de partida se plantea una gran pregunta y unas sub- preguntas la cuales guiaron el presente análisis que se realizó tomando como referencia el cruce de las siguientes categorías: historia del cuento e interacciones; imagen del cuento e interacciones; historia del cuento y niveles de representación (gestos, palabras y movimientos); lenguaje escrito e interacciones.

Estas categorías han sido formuladas como parte de la pregunta investigativa desde el análisis de las sesiones registradas en video, y para el desarrollo del análisis se estructuró el cruce de preguntas en dos partes: La primera, hace referencia a la percepción de la lectura de cuentos infantiles y la segunda a la creación de historias. Adicionalmente, tomamos información que consideramos significativa del análisis descriptivo; así como información del diseño, la implementación y el análisis de la secuencia didáctica.

A. Problemáticas en relación a la lectura de la historia

¿Cómo se concibe la historia del cuento de acuerdo a las interacciones?

Un general de lo que se encontraron en las interacciones que conllevó a detectar cuáles son los saberes de los niños frente a la historia, es la constante intervención de la docente a través de preguntas, gestos y movimientos que ilustraron e hicieron referencia a lo que se planteaba en el contenido de los cuentos. En este sentido, las interacciones sobre la historia se conciben como elementos que durante la lectura de los distintos cuentos mediaron entre las situaciones planteadas en el aula, y permitieron a las docentes acercarse a los niños.

Este tipo de intervenciones permitieron llevar a los niños a mundos posibles. En el caso de la lectura de un cuento en voz alta los niños escuchaban leer a las docentes, quienes ejercían estas prácticas, a través de diferentes cuentos. Los niños a pesar de no enfrentarse directamente con el libro, acudían a la historia interviniendo durante su lectura con preguntas o inferencias. De esta forma, la lectura de las docentes acercaba a los niños al mundo que esconden los cuentos; también les permitía disfrutar de historias que se pensarían densas y difíciles de entender, como la lectura del cuento de “*La máscara*” de Solotareff Gregoire. Además, con este tipo de interacciones se generaron preguntas, análisis de situaciones dentro de la historia, experimentación con material concreto, y que llevaron a los niños a relacionarlas con su vida cotidiana.

A través de la lectura de la docente, los niños se encontraron con libros cada vez más complejos para descubrir que hay diferentes maneras de leer: no se lee de la misma manera un cuento de miedo (“*La máscara*”), que uno de animales (“*A trabajar*”); y también distinguir las voces de los personajes o encontrar rimas con los nombres de ellos. Es por tanto que vemos la importancia que los niños le dan a los personajes y los sentimientos que ellos reflejan hacia estos en la apropiación de la historia. Lo anterior se puede evidenciar en los siguientes fragmentos de la transcripción de la sesión 6:

00:49-01:00

P1: tiene muchos corazones y muchas

E: y flores

P1: flores y de muchos ¿qué?

NC: Colores

P1: muy bien muy pilos esos colores, miren Mi mamá de Anthony Brown

03:57-03:59

E: tienen la nariz de corazón

E1: es un payaso...

04:06-04:11

(mientras Adriana les muestra algo en el libro Santiago dice)

E: tiene corazones acá *(señalándose las mejillas)*

01:15-01:19

P1: es una fantástica cocinera *(un niño señala el libro que tiene la profe)*

01:53-01:57

E: la mamá lleva muchas cosas *(dice Hakim)*

03:22-03:24

E: es un poquito menos linda

02:20-02:24

E: es una mariposa *(dice la niña mientras sonrío)*

E1: es una hada

03:18-03:24

E: es un poquito menos linda *(se mese y sonrío escuchando lo que dice la profe)*

En esta parte de la interacción la docente lee a los niños el libro “Mi mamá”, cuya lectura genera una gran atención por parte de ellos frente a la historia, pero sobre todo frente a la protagonista. En este sentido, la concepción de la historia que se lee gira en torno al acercamiento que los niños tienen sobre el personaje y a su caracterización. Específicamente, la sensibilidad del niño frente a las características físicas del personaje de la historia lo acerca o aleja de la narrativa del cuento. En este fragmento se evidencia cómo la familiaridad del personaje con el niño lo invita a estar atento sobre el contenido del cuento. Otro elemento clave dentro esta intervención, consideramos que es el tono de voz por parte de la docente. Durante la lectura de este cuento aunque no hay muchas intervenciones orales por parte de los niños se mantiene su constante atención frente al libro y sus manifestaciones se reflejan con gestos que aluden a la cercanía que les produce la narración.

Otro tipo de interacción que encontramos en cuento de la historia fueron las situaciones de exploración con los libros, donde de alguna forma se planteaba a los niños el

desafío de leer por sí mismos, poniendo en acción sus conocimientos previos para enfrentar y resolver problemas relativos a la comprensión de lo visto. Este tipo de situaciones se dio con intervención activa de las docentes, pero especialmente entre los niños al permitirles explorar los libros; exactamente una exploración de las inquietudes de los niños alrededor del libro. Un ejemplo de ello, se encuentra en los fragmentos de la transcripción de la sesión 1 y 2:

11:00 – 11:05

E: Que miedo, que miedo. (*Observando la imagen del libro*)

11.30 – 11:38

E: Mi cuento es de fantasma... (*Contándole a otros compañeros*) Ahggggg.

12:15 – 13:00

E: El de Nicolás es de fantasmas

P1: ¿El de Nicolás es de fantasmas?, ¿Nicolás el tuyo es de fantasmas? (*Nicolás asiente*) Y no te da susto? (*Nicolás mueve la cabeza en negación*) ¿No te da susto?

E1: A mí tampoco...

E2: A mí si me dan, cuando son de verdad...

E3: A mí no me dan cuando don de verdad...

P1: Y cuando son de men...

E3: Y si hay alguien que es malo, yo lo, yo lo...

P1: Y cuando son de mentira?

E3: No me dan miedo

E: ahh yo tengo, yo tengo un dinosaurio de juguete que, que es de mentiras. (*Dirigiéndose a los compañeros y la profesora*)

Aquí se evidencia como a través de una misma historia se pueden encontrar diferentes percepciones. En este caso, lo que perciben o conocen los niños de una situación en particular, lo relacionan con el cuento, dejando ver sus sentimientos frente a este y la opinión que tienen sobre un tema a su alrededor como es el del miedo. También es importante anotar que este tipo de situaciones conlleva al niño a compartir con el otro, sus sentimientos, nociones, y mundos posibles que se manifiestan casi siempre de forma verbal.

En este sentido se vé cómo en un cierto tipo de interacciones la concepción de la historia puede cambiar; es decir, pueden llevar al niño a establecer relaciones armónicas y de disfruté, pero no solamente en el plano de lo social, sino también en la forma como el docente establece prácticas de enseñanza en las que se pone de relieve la construcción conjunta de significados, el análisis, la interpretación y la comprensión de la realidad, aspectos que se fueron desarrollando a través de toda la secuencia didáctica.

Finalmente, se encontraron que los espacios de intercambio posterior a la lectura hicieron posible profundizar la comprensión del texto y avanzar individual y cooperativamente en la apropiación de presupuestos compartidos.

2. *¿Cómo se concibe la imagen del cuento a partir a las interacciones?*

Alrededor de la implementación de las primeras cinco sesiones de la secuencia didáctica, las actividades sobre la lectura de cuentos se desarrollaron en torno a la imagen. Vemos que el trabajo a partir de la imagen buscaba ampliar y profundizar la capacidad de percibir y sensibilizar a los niños; es decir, se pretendía que ellos comenzaran a observar y a reflexionar acerca de las cualidades visuales del entorno natural y social en las que se encontraban las diferentes imágenes, reconociendo sus propias emociones frente a las mismas. En la mayoría de estas primeras sesiones, los niños exploraron cuentos mediante distintas interacciones y de estas, las que encontramos significativas para la concepción de la imagen del cuento es la de niño-libro-docente y niño-docente. Esta relación de las dos categorías se ve fuertemente reflejada en los siguientes fragmentos de transcripción de la sesión 4, cuyo tema estaba enmarcado bajo la composición de la imagen:

Interacción niño-libro-docente:

11:56 - 12:41

P1: Camilo nos va a mostrar en donde esta Carlota? (mientras Camilo va señalando el cuento)_ ehh cerquita mírala bien donde esta? (Camilo vuelve a señalar)_ Noo ese es el, nooo, será esta, esta será (otros compañeros se ponen en pie) si no se sientan los chicos de atrás no pueden ver. ¿Esa es Carlota? Vamos a ayudarle a Camilo, Camilo esta será Carlota? (los niños se ponen en pie y piden la palabra)

NC: yo yo yo

P1: no porque no estamos sentados

E1: esta, esta, esta...

P1: Muy bien, esta es Carlota. Todos nos vamos a sentar, rápido a la una

E1: a las dos...

14:20 – 15:11

E: un gatico

P1: un gatico, me lo muestras con el dedito (*Jesús señala el cuento*) Muy bien, y que está haciendo Carlota

E: está echando la moneda y no hizo clim

P: y no hizo qué?

E: clim

P1: clim, muy bien, pero seguro que es Carlota la que le está echando la moneda?

E: su mamá

P1: su mamá no están escuchando a Jesús, que tiene en la mano Carlota

E: un cerdito

P1: y en la otra mano? Que será esto? Alguien sabe que es esto?

E1: una silla

P1: nooo

E2: una moneda

P1: noo

P: con lo que limpian los tapetes?

En esta sesión se presentaron dos momentos para la relación de dichas interacciones. Primero, en la lectura del cuento “El cochinito de Carlota” los niños identificaron los personajes, las formas y los colores fácilmente mediante la intervención constante de la docente al hacer preguntas de información como -¿Dónde está Carlota?, ¿Qué está haciendo Carlota?-. Este tipo de preguntas generó repuestas en las que los niños debían observar detenidamente las imágenes antes de contestar; y con la ayuda de la docente, el niño se aseguraba de encontrar una respuesta acertada, al igual que encontraba cambios en el escenario y el personaje, de acuerdo a los colores en su atuendo, acciones, y su ubicación en relación al espacio. Este ejercicio, permitía a los niños que tuvieran una apreciación más amplia de las ilustraciones del cuento. El segundo momento en el que se manifiesta una relación muy fuerte entre las interacciones de la docente con los niños sobre

la imagen se da en esta misma sesión, en la que se construyó una ciudad teniendo como referente el cuento leído. Aquí los niños tomaron algunos objetos prediseñados como nubes, carros y montañas, y los ubicaron a partir de lo que debía ir arriba, abajo, al lado derecho, al lado izquierdo en relación al resto de objetos. Algo interesante que vemos en este tipo de actividades en cuanto a la interacción es tanto el ejercicio que se realiza al componer una imagen mediante la discusión que se hace con los niños, así como el espacio que se genera para aportar otras posibilidades a partir de elementos que integren una nueva composición de la imagen. Tomando como ejemplo lo realizado en la parte final de esta actividad, los niños hicieron énfasis en objetos faltantes para componer la imagen, y en la insuficiencia del tamaño del formato para que todos los elementos pudieran hacer parte de ella.

Es así que la riqueza de elementos visuales que se puede encontrar en las ilustraciones de determinado cuento acerca al niño a la imagen en sí misma, pero sobre todo la discusión que se genera a través de ella permite a los niños ampliar su percepción frente a la composición de la imagen, y los familiariza ya no sólo con la imagen en sí, sino con la imagen como ilustración de un cuento. Vale la pena decir que la apreciación minuciosa de una imagen genera en los niños ideas para crear luego nuevas imágenes con una gran cantidad de elementos; y al hacerlos caer en cuenta en la importancia de la ubicación de estos elementos dentro de la composición, los lleva a tener una concepción más amplia en cuanto a los objetos en relación al espacio. Sin embargo, es clara la mediación por parte de las docentes para que este tipo de situaciones se hagan presentes.

Por otra parte, dentro de la interacción docente-niño, una de las estrategias que favoreció detectar saberes de los niños sobre la imagen, fue el no mostrarles la ilustración previa a la lectura del cuento. Esto permitió que se hiciera, primero, una representación mental de la misma; y luego al darles un tiempo determinado para observarla los niños, pudieran relacionar la imagen mental con la representada. Esta situación se generó a partir de preguntas sobre formas, texturas, colores, relaciones entre unas y otras imágenes. En este caso, el trabajo estaba más referido a la lectura de imágenes y lo que estas producían en

los niños, por ejemplo, las impresiones variaban sustancialmente de uno a otro niño, dentro del mismo grupo y todo mediado desde la expresión libre y espontánea.

Es necesario destacar que en este nivel se ven muy influenciados por los juicios de valor de los otros compañeros y del adulto (o docente) y a su vez, las imágenes del medio del que provienen (contexto) que son también referentes. Así mismo, mostrarle diferentes imágenes al niño y trabajar con ellas puede ampliar su campo de referencia mediante la apreciación y además construir, reconstruir y enriquecer su gusto por diferentes tipos de imágenes ampliando la observación y la reflexión sobre ellas.

A parte de las interacciones ya mencionadas otra mediación que permite un acercamiento del niño con la imagen es la que denominamos niño-libro. Sobre este tipo de interacción (Ferreiro y Gómez, 2001) reconoce tres etapas en la relación que establecen los niños entre texto e imagen, una de ellas hace referencia a la relación del niño con la imagen. En este caso, encontramos situaciones en las que ellos trataban de buscar sentido a la historia del cuento centrándose en la imagen que se hace evidente en la exploración de cuentos de la sesión 1:

10:04 – 10:09

E: Guaa que miedo... *(Al ver el cuento del compañero)*

11:38 – 12:15

(mientras un niño está viendo un cuento Nicolás pasa encima y se interesa en el libro del compañero)

E: Uhi que feoo

E1: Uhaajajaja

E: Uhaaa

E: Pase la otra hoja, pase la otra...pase la otra hoja *(mientras ayuda a pasarla) (sigue muy interesado en el libro del compañero, tanto que deja el que el tenía en el suelo)*

Finalmente, se evidencia que para generar esta interacción, primero se dio una exploración visual libre, sin preguntas que la condicionaran, y luego las docentes intervinieron señalando aspectos que los niños no habían registrado. Para esto último,

tomaron elementos de la imagen de los cuentos y dentro del espacio del aula, llevando al niño a relacionarlos con las ilustraciones de los cuentos. Es evidente, entonces que aunque la interacción entre los niños se hace presente en algunas sesiones, en general la intervención por parte de la docente es constante y se hace necesaria para el acercamiento del niño con el libro.

3. ¿Cómo se concibe la historia del cuento de acuerdo a la imagen?

En general, en el análisis de la secuencia didáctica encontramos que la imagen no siempre actúa como elemento que permite el acercamiento a la historia de un cuento. Sin embargo, hallamos información valiosa al respecto que nos permite afirmar que los niños deducen la historia del cuento por medio de las ilustraciones, pues estas les facilitan realizar una construcción de la posible narración previa a la lectura así como una ratificación de lo que se ha leído. Igualmente, es conveniente aclarar que hay imágenes o funciones de estas que conlleva a los niños a entender la historia y otras que los inducen a despertar su sensibilidad o familiaridad frente a ellas, y que de igual manera les permite acercarse en parte al relato del cuento.

En primer lugar, tomamos la carátula como un elemento importante para concebir la historia. En las sesiones de exploración de libros, por ejemplo, algunos niños tomaban un cuento por el tamaño, otros por el color, pero en su gran mayoría lo hacían porque les llamaba la atención la imagen de la carátula y de ésta deducían la posible historia del libro. Una muestra de ello se refleja en los siguientes fragmentos de la transcripción de la sesión 1 y 2:

05:36 – 06:25

E: estas son las reglas, miren

P1: esas son las reglas, cual era una de las reglas

E: No morder el cuento

P1: No morder el cuento. ¿Quién se habrá comido ese cuento? Dios mío no lo puedo creer.

E1: Yo no lo mordí.

P1: Profe Yamile, tenemos un cuento mordido ¿Qué vamos a hacer?

E2: también otro, también otro

P1: el tuyo también? No dos cuentos mordidos

P2: tienen que buscar dentro del cuento quien fue....

E: este fue el comelón de cuentos

P1: listo nos vamos a sentar con los cuentos, cada uno tiene su cuento

E: él fue, él fue el que se comió el cuento...

08:21 – 08:30

P1: haaaaa y porque te gusto ese cuento Santi

E: Es que yo, yo pensaba que ese era lo de mordidas y yo lo cogí...

08:54 – 09:19

P1: Santi, y que paso con el cuento porque escogiste ese cuento?

E: es que yo pensaba que era el que se comió el cuento

P1: y los colores, que te parecen los colores de ese cuento?

E: lindos, a mi no me gusta el rojo

P1: ¿no te gusta el rojo?

E: No

En esta parte, un niño al observar las características de la pasta mordida de la carátula del libro “El increíble niño come libros” de Oliver Jeffers y la ilustración en ella, acertó sobre lo que posiblemente sucedía en la historia respecto al personaje. En efecto, más allá de las generalidades de la imagen, los niños deducen la historia desde la ilustración del objeto de la carátula, exactamente, a través de las características del o los personajes y la acción que estos representan. Por un lado, este factor hace que los niños tengan una idea del contenido de la historia, y por otro, los conlleva a dar algunos nombres del cuento, con respuestas bastantes cercanas al nombre real. Lo anterior lo podemos explicar mejor con el fragmento de la transcripción de sesión 6 de la lectura “Mi mamá” y con el fragmento de la transcripción de la sesión 5 de la lectura “El cochinito de Carlota”: Fragmento del cuento “Mi mamá”:

00:00-00:29

E: las flores

P1: ¿las flores? Puede ser

E1: y las corazones

P1: ¿la señora qué?

E1: los corazones

P1: los corazones bueno

E2: la niña

P1: la niña esta bueno puede ser

E3: no, es la niñera

P1: ¿la niñera? Bueno

E1: la mamá

P1: muy bien Hakim, este cuento se llama *Mí mamá*, y lo escribió...

Fragmento del cuento “Mi mamá”:

0043 - 05:28

P1: la actividad que vamos a hacer hoy solo va a tener cuento Adriana y cuando yo les pregunte sobre cosas del cuento vamos a levantar la manito y yo les doy la palabra y vamos a escuchar. Hoy la sombra primero va a ser, ya, ya está la sombra por ahí, donde esta?

NC: Lina (*los niños señalando a la cámara*)

P1: en este momento la sombra es Lina pero dentro de un ratico la sombra voy a ser yo, así como hicimos ayer, se acuerdan?

E: porque no todo el tiempo?

P1: Quién quieres que sea la sombra todo el tiempo (*el niño señala a Lina tras la cámara*)
Ahhh Lina?

E1: No tu (*dice una niña señalando a Adriana*)

P1: que yo, yo soy la sombra todo el tiempo? Entonces que Lina se siente acá?

NI: No, sii no sii

P1: pues por eso hacemos un ratico Lina y un ratico yo para que los que quieres que Lina sea un rato sombra pues Lina es un rato sombra, o si no ahora cambiamos y soy yo un rato la sombra

E1: No tu eres sombra

P1: y Lina?

E1: y Lina se sienta, y Lina es la profe

P1: ha bueno vamos a empezar, les voy a contar, les voy a leer este cuento, ustedes sabían que los cuentos los escriben unas personas grandes, pero también los pueden escribir ustedes que son niños. Este cuento que tiene, muchos colores umm el negro, el café,

E2: el anaranjado no el café

P1: haa yo pensé que no me estaban poniendo cuidado, tiene el que?

NC: Anaranjado

P1: y este que es el ro, el

NC: amarillo

P1: el amarillo, que tiene ese dibujo de ese elefante tan bonito

NC: nooooo

E3: no es elefante, es un cerdo

P1: ahí no pero los cerdos no tienen puntos rosados (*una niña asiente*) si tienen puntos rosados? Ustedes como creen que se llama este cuento?

E1: el cerdo

P1: el cerdo? Este cuento se llama el cochinito de Carlota

E1: haaa el señorito de Carlota

P1: El cochinito de Carlota y lo escribió un señor que se llama David Maki se llama el señor que escribió, pero además de escribir este cuento, lo dibujo para que muchos niños lo pudieran disfrutar, en esta parte de nuestro cuento donde está la foto del elefante

E3: nooo es un marrano

P1: mentiras del marrano, ehh en esta parte, esta parte del cuento se llama portada. Como se llama?

NC: portada

P1: vamos a ver que nos dice este cuento

E3: ese es un color rosado

P1: ese es un color rosado, todos lo están viendo? Miren el cochinito de Carlota escrita por David Maki (*señalando el libro*) Quien será?

E3: carola

P1: como se llama la niña del cuento? Vamos a escuchar lo que dice el cuento, un día en que salieron a pasear juntas, tía Jean le compro un regalo a Carlota – gracias tía Jean – Nos vamos a sentar porque o si no, no podemos leer el cuento, ya? –Gracias tía Jean- respondió Carlota mientras lo desenvolvía – es un cochino- dijo sorprendida, es un cochinito una alcancía. Que dijimos que yo cuando terminara el cuento se los mostraba cierto? Aclaro la tía Jean, estos serán tus primeros ahorros puso un poco de dinero en el cochinito –gracias tía Jean- contesto Carlota.

En este caso la docente les preguntó a los niños sobre qué nombre podría tener la historia mientras les mostraba la carátula del libro. Es así que podemos decir que la cantidad y cualidad de atributos que tiene un personaje contribuyen considerablemente para saber de quién se trata la historia del libro; y adicionalmente, con las acciones estáticas que este representa, les permite a los niños inferir sobre el contenido del cuento sin haber sido leído. Así es que la caracterización amplia del personaje conlleva a tener una primera noción sobre entorno a quién gira la historia, pero es su relación con la acción que representa lo que permite acceder de manera más certera a las situación general del cuento.

En segundo lugar, teniendo en cuenta las ilustraciones de las páginas interiores de los libros que se mostraron a los niños, vemos que al igual que la carátula, estas influyen en gran medida en la concepción del contenido del cuento. Algo puntual que permite esta

interpretación es la constancia visual de un mismo personaje durante la secuencia de imágenes en el relato, como se muestra en los fragmentos de las transcripciones de la sesión 4.

08:49 - 09:17

P2: seguros voy a volver a leer, Carlota monto un puesto en la calle y vendió los juguetes que ya no usaba

E: vendió

P2: entonces estaba vendiendo, ¿y para que quería vender los juguetes Carlota?

E1: porque es que ya no le servían

P2: ¿ya no les servían?

E2: porque eran bebes

P2: ¿porque eran bebes? Bueno vamos a seguir

E1: porque ella ya es grande

P2: ella ya es grande ah bueno de pronto es por eso.

09:22 – 10:36

P2: ¿qué le había dado la tía Jane a Carlota?

E: un marrano

Los personajes de estos libros aparecen constantemente en las ilustraciones interiores y aunque sus atributos varían, sus cualidades físicas en general se conservan. Es por tanto que los personajes se ven como un vehículo fundamental para concebir el contenido del cuento aunque también pueden ser un distractor del mismo. Es decir, que al haber una gran cantidad de personajes, los niños pierden un referente visual importante como hilo conductor de la narración y se quedan en la referencia del personaje, más no en lo que le sucede a él. En los fragmentos de la transcripción de la sesión 5 se ejemplifica esta interpretación:

00:36 -00:50

P1: porque tiene muchos, muchos, muchos, muchos personajes les voy a mostrar humm si animales que son personajes de un cuento

E: y cambian de cola, cambian de cola

P1: ¿Qué cambian de cola? Vamos a ver

01:15-01:32

P1: ¿qué creen que es?

E: un cocodrilo

P1: ¿un cocodrilo? No

E1: una serpiente

P1: hee No

E2: un barquito

P1: hum no

E2: es un

E3: un perrito

P1: un perrito no se los voy a mostrar

En la lectura de este cuento se les mostró y leyó a los niños la historia al mismo tiempo, pero en cada una de las ilustraciones había un cambio de personajes, lo que atendía más al interés de los niños sobre la caracterización de cada personaje que a la narración alrededor de este. Es decir, que las imágenes del cuento “A trabajar” de Los pelagatos distanciaron a los niños de la narración, comparada con la constante atención presentada en la de “El cochinito de Carlota”, a pesar de la gran cantidad de personajes en las ilustraciones de los dos cuentos. La razón de esto, se debe a la presencia del personaje en cada página del segundo cuento, y a la ausencia de un personaje principal, o uno que se referencia constantemente en el primer cuento. Aquí podríamos decir que la aparición frecuente de un personaje en las ilustraciones interiores integra las situaciones de la historia; y adicional a la representación gráfica de sus acciones, la relación con otros personajes o elementos permite a los niños inferir sobre acciones y situaciones en las escenas del cuento.

04:45 – 05:19

P2: muy bien Kim, vamos a seguir con la siguiente, Cuando el señor Gran estaba lavando su coche Carlota le ayudo, Mafe, ambos cantaron duetos mientras trabajaron – esto es por ser tan dulce – dijo el señor Gran y le dio algunas monedas, las monedas tintinearón alegremente dentro del cochinito pero no fue un dinn todavía nada que se llenaba el cochinito de Carlota (*la mayoría de los niños están atentos a la profesora*)

05:28 – 07:18

P2: ¿con quién está Carlota? Haber Mafe por acá, no se paren no se van a parar

E: con una con una con una señora que es negra y un señor

P2: una señora que es negra y un señor, Kim ¿qué está haciendo Carlota con el señor? ¿Ya viste a Carlota? Haber Kim le estoy preguntando a Kim, Santiago te corres para atrás acuérdate que tu puesto es allá y Jesús tu puesto es ahí (*señalando el suelo en un punto*) Kim le estoy preguntando a Kim y ustedes están prestando atención (*mientras le toca la cabeza a Mafe*) ¿Dónde está Carlota?

E1: aquí

P2: y ¿qué está haciendo Carlota?

E1: poniendo porque esta lavando el carro con el señor

P2: esta lavando el carro con el señor muy bien Kim muy bien. ¿Carlota está vestida igual que todos los días? Igual que las otras partes donde la hemos visto? No, como estaba vestida antes?

E3: de rojo

P2: ¿de rojo? El vestido de Carlota era rojo? Y esta vestida, chicas (*hablándole a dos niñas que están distraídas*) ¿de qué color es la camiseta de Carlota?

E2: verde anaranjado y negro y blanco

P2: muy bien tiene verde anaranjado

E1: verde anaranjado

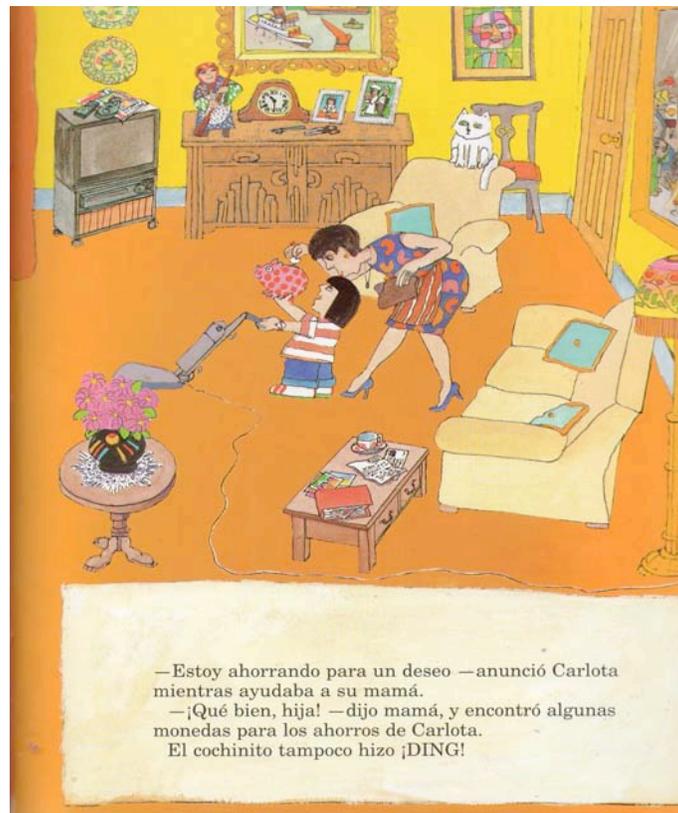
P2: y negro muy bien Jesús

NC: y blanco

P2: y blanco se me había olvidado el blanco.

En tercer lugar, otro factor visual que genera un acercamiento a la historia del cuento es la relación entre elementos dentro de la ilustración. Esto quiere decir que en la composición de la imagen, la cantidad de elementos, la relación entre ellos, sus formas, colores y ubicación en el espacio acercan o alejan a la lectura visual de la historia. De acuerdo a los anteriores fragmentos, una gran cantidad de elementos sin la intervención de la docente puede dispersar la observación del niño para mantener la atención en la narración del cuento, por lo que se hace evidente una simplicidad en la cantidad de elementos pero una riqueza en cuanto a la cualidad de ellos. Adicionalmente resulta relevante la ubicación y jerarquización de los objetos y personajes en la ilustración en tanto a la composición como factor que encapsula los elementos visuales. Por lo anterior, en las escenas de los cuentos encontramos que para los niños resultaba más fácil visualizar el personaje si este conserva una escala de tamaño mayor en relación a los otros personajes

que cuando se asemeja a la del resto de personajes en la misma ilustración. En la lectura de los dos cuentos encontramos este ejemplo:



—Estoy ahorrando para un deseo —anunció Carlota mientras ayudaba a su mamá.
— ¡Qué bien, hija! —dijo mamá, y encontró algunas monedas para los ahorros de Carlota.
El cochinito tampoco hizo ¡DING!

Figura No 11. Foto cuento “El cochinito de Carlota “

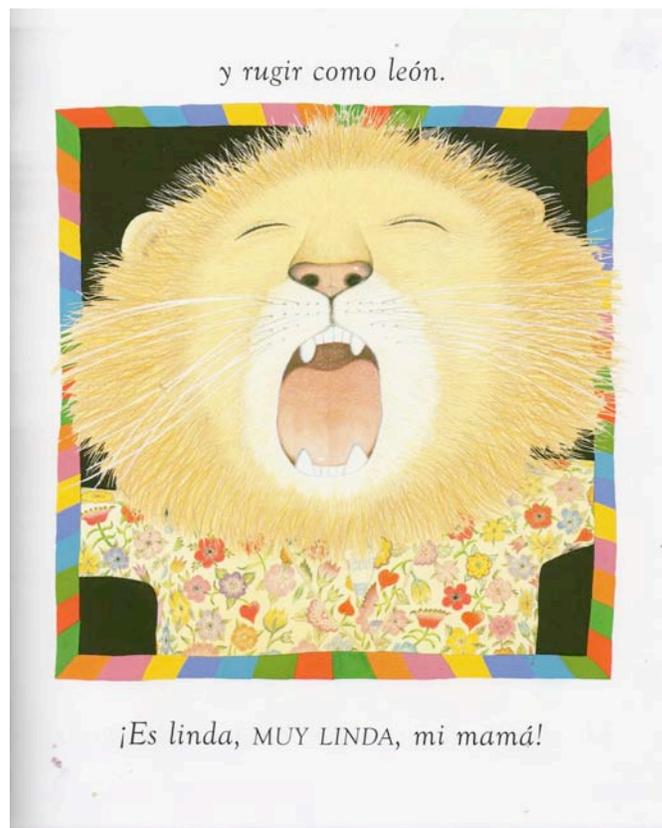


Figura No 12: Foto cuento “Mi Mamá”

En el cuento de “Mi mamá” los niños accedían fácilmente al personaje por su tamaño y ubicación central en el formato. Lo que quiere decir que conservar una centralidad en la ubicación de los personajes mantiene una atención más cercana sobre lo que le sucede al personaje independiente de la cantidad de objetos a su alrededor. En este sentido salta una duda frente al análisis, ya que no podemos sacar la misma conclusión sobre la lectura visual del cuento “El cochinito de Carlota”, puesto que aquí siempre hubo una intervención por parte de las docentes para acceder al personaje. Sin embargo si podemos reconocer que la jerarquización de los personajes respecto al resto de elementos en la imagen como un componente importante en la composición.

4. *¿Qué manifestaciones indican la apropiación del cuento por parte del niño? y
¿Cómo se dan dichas manifestaciones?*

Cuando a los niños les agrada algo que ven o escuchan, por lo regular lo manifiestan, verbal, gestual o con algún movimiento. Para nuestra investigación, encontramos algunos tipos de manifestaciones que podrían indicar apropiación del cuento por parte del niño, y en el pre-análisis de la secuencia didáctica encontramos una fuerte tendencia hacia lo oral. Esa sí que por medio de dicha manifestación pudimos explorar cómo los niños expresan sus ideas mediante frases que atienden tanto a sus saberes y creatividad respecto a la historia, como al afecto o sentimiento que esta les produce. Adicionalmente, encontramos que dentro de este contexto de niños el manejo de la oralidad ha sido trabajado constantemente, como se refleja en la mayoría de aportes que realizaron ellos durante la lectura de cuentos, de igual manera que en el desarrollo de actividades planteadas por las docentes.

13:48 – 15:08

P1: Porque te gusto el libro?

E: porque era de cuento

P1: porque era de cuento? Y qué vez en el libro?

E: unos árboles, unas manzanas

P1: y los colores

E: *(lo molesta un compañero)* una casa, una casa

P1: y los colores

E: color

P1: tiene colores?

E: si

P1: que colores vez? *(el niño mira por todo el lado el libro y titubea)* no te pueden decir Gabriel

E: anaranjado

P1: muy bien

E: blanco, blanco y naranja

17:05 – 17:25

P1: y muéstranos los colores de tu cuento

E: negro blanco

P1: y que mas

E: Nada mas

P1: nada más, y porque escogiste ese cuento?

E: porque es mi favorito

P1: es tu favorito, pero porque es tu favorito?

E: porque son dos gatos

P1: porque son dos gatos?

E: si porque son mis favoritos

P1: los gatos son tus animales favoritos? (*el niño asiente*)

De la misma manera, los niños manifiestan su gusto o referencia de un libro, acudiendo a las características que las imágenes en él reflejan. Por ejemplo, la señora con flores (“Mi mamá”), el libro pesado (“A trabajar”). Esto llevó a los niños que aun no han hecho un acercamiento al lenguaje escrito a constituirse en un factor influyente que determina en algún momento por qué un niño escoge o no un libro. Sin embargo, junto con las frases que aportaban los niños en la secuencia didáctica. También encontramos que otro tipo de manifestaciones muy frecuente en la apropiación de la historia del cuento es el gestual. Aunque las intervenciones de los niños y niñas eran bastante elaboradas, ellos tenían la necesidad de acompañar sus respuestas con gestos de acuerdo al rango de agrado que les producía la lectura, o a la búsqueda de información sobre la imagen y los personajes.

01:37 – 01:42

E1: (*señalándole una página del libro a una compañera*) Mira una arañiii.

02:04 – 02:18

E: Mira una, una araña.

E1: Uhi, uhi donde? (*mientras se retira*).

E: Mira aquí esta... Uhi no la mataste. (*Impidiendo que la compañera cierre el libro*)

Mírala peluda.

E2: No, no la daño.

Es así como el acercamiento a los diferentes libros que se le presentaron a los niños buscaban entre otras cosas fortalecer su autonomía, elaborar sus propias escalas de valores, cooperar con los otros; es decir, se buscaba que el libro llevase al niño a encontrarse

consigo mismo, con sus fantasías y sus realidades, para que pasara un momento agradable en el cual dejara volar su imaginación. Por consiguiente, las docentes se convirtieron en constantes mediadores de actitudes frente al libro en cuya interacción los niños encontrarán una ocasión donde podían viajar solos o acompañados, y evidenciaban sus experiencias frente a situaciones de su cotidianidad, sus sueños y su visión del mundo. Podemos decir que estas interacciones ayudaron a las docentes a saber más de ellos de sus emociones, sensaciones e imaginación.

Inicialmente, se habla de los criterios con los cuales ellos escogen un libro. Esta puede ser una de las manifestaciones que indica una apropiación por parte de los niños, ya que por medio de sus acciones manifiestan que tipo de acercamiento tienen con un libro álbum; y a pesar que no sepan aun leer los distintos tipos de historias, valiéndose de la cotidianidad, las características visuales de los personajes, y los sentimientos que estos les produzcan los lleva a elegir un libro e inferir sobre la historia de este. Por ejemplo, el ponerse la máscara para leer el cuento y que no de miedo como lo menciona un niño en los siguientes fragmentos de la sesión 1 y 2.

De este modo, los pequeños lectores comienzan a preferir algunas libros entre otros. Muchas veces, eligen por las ilustraciones que les permiten anticipar algunos hechos. La elección, en todos los casos, expresa un conocimiento sobre algún aspecto de ellos que se hace cada vez más explícito en el contexto del aula, ya sea que al observar las imágenes del mismo le causen al niño cierto de tipo de curiosidad frente a lo que tiene en sus manos o porque haya tenido un acercamiento con el mismo libro en algún momento de su vida.

Es así que cuando los niños comparten e intercambian impresiones u opiniones sobre los libros comienzan a comprender que los efectos que produce la lectura no son idénticos de lector a lector. Es decir, para muchos el cuento de “la Máscara” de Gregory Sotolareff era de miedo algunos niños manifestaban que no les producía nada, pero cuando descubren la máscara y la asocian con un objeto que protege al lector del miedo.

10:04 – 10:09

E: Guaa que miedo... *(Al ver el cuento del compañero)*

11:38 – 12:15

(mientras un niño está viendo un cuento Nicolás pasa encima y se interesa en el libro del compañero)

E: Uhi que feoo

E1: Uhaajajaja

E: Uhaaa

E: Pase la otra hoja, pase la otra...pase la otra hoja *(mientras ayuda a pasarla) (sigue muy interesado en el libro del compañero, tanto que deja el que el tenía en el suelo)*

18:48 – 20:31

P1: cuál quieres Camilo, escoge uno mira, *(le señala a Camilo unos cuentos sobre la mesa)* Camilo, ven hazte acá y miras. Aquí hay más *(mostrándole un cuento)*, Ya leíste este Camilo?

E: No

P1: No?

E1: este es de fantasmas...

P1: ese es de fantasmas?

E1: Si. *(asiente, y se pone en el suelo para abrir el libro, encuentra una máscara dentro de él y se la muestra a la profesora, mientras esto otro compañero ve el libro y le interesa, cuando vuelve el niño que primero tenía el libro, el compañero intenta quitarle el libro pero le quita la máscara y se la pone, entonces el primer niño intenta quitársela)*

E2: No me lo quites... *(ríen juntos)* hay que chévere.

E3: se pare, se parece como el mico...

(el primer niño logra quitársela y se la coloca)

E3: déjame ver *(mientras el segundo niño le vuelve a quitar la máscara y se la pone)*

En este caso la máscara, que venía dentro del libro, se podía poner sobre lo cual los niños manifestaron gran sorpresa e hizo que se acercaran espontáneamente e interactuaran con el libro y entre ellos. De esta forma y progresivamente, el espacio del aula se constituyó en una oportunidad para ampliar la propia interpretación con aspectos que otros lectores tuvieron en cuenta, así como para confrontar interpretaciones y comenzar a coordinar lo que cada uno pensaba. Por lo tanto, las características de los libros y las particularidades de los distintos individuos que constituyen un grupo promueven divergencias y confrontaciones que enriquecen la interpretación y requieren releer, opinar, justificar o seguir leyendo.

Algunas de estas manifestaciones lograban efectos contundentes en los niños por ejemplo se manifestaban con palabras como – ¡WUAU!- ó -ESTO DA MIEDO- estos elementos hacían que se concentraran mas en las imágenes o en la historia y que en algunos casos la quisieran compartir con otros niños. En este proceso como se ha mencionado anteriormente, resulta fundamental el acompañamiento de las docentes a través de la selección del material que se entrega a los niños.

5. ¿Cómo se enriquece la exploración del lenguaje escrito a partir de las interacciones?

Durante la implementación de la secuencia didáctica, uno de los objetivos era hacer una exploración del lenguaje escrito, por esto todo el desarrollo de la secuencia estuvo encaminada a llegar a este fin; y aunque se encontraron factores influyentes a la hora de este acercamiento al lenguaje escrito, cabe aclarar que las diversas interacciones que se dieron para llegar a este proceso fueron determinantes, es por esto que se observan desde el principio como ellas lo enriquecen.

En un primer momento, la exploración libre fue indispensable para hacer un reconocimiento de los libros que se utilizarían en el desarrollo de la secuencia didáctica: los niños solos, por parejas o en pequeños equipos, hojeaban los libros, rastreaban de modo aparentemente desordenado, errante, sin rumbo, abriendo y cerrando libros. En esta exploración, confrontaban sus primeras anticipaciones respecto del contenido y la forma de los libros y reconocían los modos de operar con ellos.

Teniendo en cuenta lo anterior, el intercambio sobre los hallazgos obtenidos en esta primera situación –espontánea entre los niños o propuesta por las docentes fue sumamente productiva para los lectores que recién se iniciaban, porque compartieron descubrimientos que serían esenciales, en el trabajo que se abordaría, las docentes serían las encargadas de detener en el momento que consideraran conveniente la búsqueda exploratoria y proponer la búsqueda orientada, dirigiendo la mirada hacia la información que intentaban localizar, recordando el propósito de la búsqueda y proponiendo una primera localización, a grandes

rasgos, que les permitiera dejar aparte los cuentos que no poseían los datos que estaban buscando y elegir aquellos que tenían alguna información sobre el tema. Se propicio así una lectura selectiva en la que los niños se aproximaron de modo superficial a los textos para tener una impresión general, aunque sin profundizar exhaustivamente en lo que dice.

Por otro lado, cuando se hizo el ejercicio con los niños de leerles numerosos libros y realizar con ellos diversas actividades que incluyeron describir un personaje real y participar en intercambios, se planteó la creación de un personaje fantástico que permitiera profundizar sobre sus características. Este tipo de actividades llevó a realizar un juego en grupos de forma espontánea que les permitan crear una historia oral de forma conjunta. Al producir un cuento, los niños intercambiaban y resolvían cuáles son las acciones indispensables que constituyen el argumento de la historia; cuál es el conflicto y su forma de resolución, los escenarios, los personajes y sus rasgos.

En relación con la producción de un texto y realizar un plan (pensar qué se va a escribir y cómo) resultaba indispensable explorar las manifestaciones de los niños frente al lenguaje escrito. Para esto se tuvo en cuenta el comparar las tareas de los escritores expertos, como el conocimiento del alfabeto, la escritura convencional, entre otros, lo que hizo que los niños reflejaran sus temores frente a lo que concebían como escritura. A partir de estolas docentes plantearon y desarrollaron una estrategia de trabajo que podría llevarlos a un primer acercamiento al lenguaje escrito. Exactamente, hacemos referencia al ejercicio de calcar.

En el mismo sentido, retomando el planteamiento de Emilia Ferreiro sobre el reconocimiento del niño en tres etapas de acuerdo a la relación que establecen entre texto e imagen. Para lo que se refiere a la escritura le daremos cabida al planteamiento de la segunda y tercera etapa. En la segunda, el niño se centra en las propiedades cuantitativas del texto; es decir, que predice el contenido de acuerdo con la longitud de lo escrito y el número de separaciones de la palabra. En esta etapa las docentes les pedían a los niños que

señalaran con el dedo lo que habían leído y ellos comenzaban a realizar señalamientos discontinuos, ya que estaban más atentos a los fragmentos:

00:13– 02:40

P2: ¿puedes leer eso que está ahí? (*la niña levanta la hoja e intenta leer*)

E: había una vez que el gato ballena se despertó y después despertó a jirafin y después despertó al señor perro digo después jirafin despertaron a su abuelo y se fueron y se entraron la historia y se fueron en una ruta y llegaron al escenario contaron una historia

P2: aja y ¿qué paso?

E: y después comenzó comenzaron la historia después comenzó la lluvia y se cayó y después

P2: tú que creen ¿qué quedo bien? (*le dice a Hakim que le muestra el suyo*)

E1: no creo que quedo bien

E: eso lo hizo Camilo

P2: pero le estoy preguntando a Hakim, ¿Qué me estabas diciendo?

E1: que yo no creo que esté bien yo no veo que estén letras

P2: ¿tú no vez que estén letras?

E1: no

P2: ¿por qué cómo son las letras? (*Hakim va y trae el propio*)

E1: Así

P2: ¿así? Bueno muéstrame bien haber bueno si de pronto tienes razón.

En la tercera etapa los niños comienzan a centrarse en aspectos cualitativos del texto, empiezan a registrar cuales son las letras presentes, algunos tratan de descifrar lo que está escrito hasta llegar a integrar las letras para darle sentido. Esto básicamente se dio cuando los niños empiezan a hacer reconocimiento de letras que asocian con su nombre. Todo este tipo de trabajo fue mediado por la interacción de las docentes quienes frecuentemente les preguntaban a los niños lo que ellos creían que decía el texto.

00:00– 01:57

P1: ¿Santiago? (*hace que sigue la palabra en las hojas*) hum

E: a no es que es que aquí dice Santiago

P1: ha ¿con esta termina tu nombre? (*señala una o*) ven miro ¿Cómo quedó el tuyo? (*le dice a Hakim que le trae calco*) uy que bien Hakim ¿y qué dice?

E1: oye este este es el segundo

P1: ¿el segundo qué?

E1: o sea que este o sea que este el de abajo

P1: ¿el de abajo es tu nombre? ¿y cómo sabes que es tu nombre?
E1: porque tiene las letras que dicen mi nombre
P1: a porque tiene muéstrame ¿Cuáles son las letras de tu nombre?
E1: estas las letras (*mostrando todas las letras de su calco*)
P1: todas esas son las letras de tu nombre
E1: si esta esta esta esta (*señalando letras en el calco*)
E2: se llama se llama Hakim (*señalando y recorriendo todo el calco de Hakim*)
P1: aquí ha ok listo vamos a mirar el de Sofía que también termino, ven Sofí lo miramos espérate lo miramos acá ¿sofi tu sabes que dice aquí?
E3: si Sofía, Sofía de los Ángeles
P1: Sofía de los Ángeles?
E2: uy Sofía ángeles quiere decir también los ángeles
P1: Ángeles muy bien

Finalmente es de aclarar que todo el acercamiento de la escritura se hizo a manera de exploración para ver que podíamos evidenciar de lo que en la literatura se propone, es así como la mayoría de las situaciones que se observaron fueron espontáneas, es decir sin preguntar o proponérselo los niños hablaban de cosas como escribir, aquí dice mi nombre, esto es una letra, esto es escribir etc.

B. Problemáticas en relación a la creación de la historia

¿Cuales interacciones influyen en la creación de la historia del cuento? Y ¿cómo se dan dichas interacciones?

La información encontrada que arroja datos valiosos de acuerdo a interacciones que aporten para la creación de la historia, se hace evidente en la sesión 6 cuyo objetivo era precisamente crear una historia. No es tarea fácil para la docente acudir a la lectura, la escritura y la oralidad para ahondar en los conceptos, comprender las razones por las cuales se producen ciertos fenómenos, establecer nuevas relaciones, desentrañar el sentido de los materiales seleccionados, cuando en el aula se propone avanzar en la profundización de los temas que están abordando con los niños; no obstante, para este análisis se pueden observar manifestaciones que nos permiten reflexionar sobre estos aspectos.

Una de estas manifestaciones es la del movimiento de los niños dentro del juego con personajes, la cual influye en la creación oral de la historia.

01:14 - 04:07

P1: bueno y ¿qué pasó con la jirafa?

E: que la jirafa la ataco también y el marrano y la jirafa

E1: el de Nicolás también

P1: pero el de Nicolás era un león pero creo que se convirtió en pollo porque esta haciendo pio, pio, pio

E2: pio pio pio pio pio pio pio pio pio

P1: ¿qué pasó con el de Nicolás? ¿se fue volando?

E: si jeje

P1: bueno vamos a contar el final de la historia

E: miren que yo les voy a contar un cuento

P1: bueno pero espérate terminamos con la historia, bueno ¿y qué paso en la historia?

Vinieron los malos y mataron a ¿quiénes?

E1: no los malos eran amigos de los animales

P1: haa y ayudaron a los animales

E1: ayudaron a los animales a atacar a la roca dispararon y mataron a la roca

P1: ¿y salvaron a los animales o no?

E: si pero en lugar la roca se convirtió en una serpiente y después los animales los animales los animales y los monstruos les dispararon les cortaron y y con tijeras le corta, le cortaron y la serpiente saco la lengua pero le dispararon y se

P1: ¿cómo saco la lengua? (*Hakim saca la lengua y le muestra a la profesora*) ¿y quedó así?

E: y después y después dispararon y le hacían dispararon y dispararon y mira como le hicieron mira como le hicieron

P1: ¿Cómo?

E: mira (*Hakim saca la lengua*) sacó la lengua y mira cuando disparó le quitaron la lengua y le saco un diente que estaba y la hecho y le echaron y le toco un diente pero sacaron rápido y luego atacaron y el león salto y rasguñó

P1: ¿el león de Nicolás?

E: ¿Qué?

P1: ¿el león de Nicolás? Y todos los animales que paso, quedaron felices

E: si porque atacaron a la serpiente

P1: muy bien

Mediante el juego libre con personajes, los niños interactuaron entre ellos, y de este juego iban saliendo frases que se conectaban para darle cabida a la producción de una

historia. Algo importante que vemos en este punto es el aporte que cada niño hace al contenido de la narración de manera libre; así como el rol que puede tener cada uno de ellos. En este caso encontramos el rol del narrador, que sin otro tipo de interacción es tomado por un niño

Otro tipo de intervención que produce una apropiación más clara sobre aquello que se ha contado de manera espontánea es la interacción niño-docente. En este caso hacemos referencia a la intervención de la docente como mediador para generar una estructura de la historia más que el intervenir en el contenido de la misma.

00:47 – 01:25

P1: ¿por qué se llama la selva?

E: porque tiene muchos árboles

P1: ¿Por qué tiene muchos árboles?

E1: y porque porque tiene muchas lanas

P1: ¿tiene muchas?

E1: lanas

P1: ¿lanas? Bueno tiene muchas lanas puede ser

E2: de león

P1: ¿de león? Y qué más puede tener hee este cuento, que otra que otra cosa tiene que todo el tiempo nombran y dice que se la comió, que se abrió, que se murió ¿una qué? ¿una que Hakim?

E1: una roca

P1: una roca

En efecto, se considera que cuando los niños leen, escriben o intercambian oralmente sobre los contenidos de los libros, lo hacen en función de los conocimientos que fueron obteniendo en su historia de intercambios con el mundo social y natural. Es por eso que, frente a un mismo texto leído o escrito, las interpretaciones que se escuchan en el aula fueron muy diversas porque muestran el sentido que cada niño le adjudicó. Es función del contexto escolar tender el puente entre las interpretaciones y producciones que pueden elaborar los alumnos y los contenidos que transmiten las diferentes fuentes de estudio, pero también del docente que será el encargado de mediar y enriquecer la apreciación posibilitando una mirada más plena sobre el trabajo de los otros, incluyendo el respeto y la valoración de la producción, favoreciendo la sensibilidad y creatividad.

Así pues, es importante resaltar que motivar a los niños en sus búsquedas, llevarlos a explorar mundos posibles, a crear historias a partir de ellos, valorar sus logros, propiciar el placer por expresarse fue fundamental para consolidar sus posibilidades creativas. Este tipo de situaciones propició que los niños tuvieran la confianza suficiente para expresar sus interpretaciones e intercambiarlas en la comunidad de la clase, en este caso cuando se realizaron las actividades de exploración del lenguaje escrito.

2. *¿Qué papel cumple la imagen en la creación de la historia del cuento?*

Tomando como referencia los colores y las formas de los personajes, los niños realizan una caracterización que les permite dar a cada personaje diseñado un papel en la historia. En este sentido la riqueza en el diseño tanto del color como en la forma del personaje permite a los niños hacer descripciones más amplias al momento de caracterizar los que ellos construyen tanto en la parte física como en su perfil psicológico. Esto se evidencia en los fragmentos de la transcripción de las sesiones 5 y 6:

Sesión 5

20:27-21:20

P2: ¿qué le podemos poner al león para que no sea solamente león?

E: un cuerpo

E1: una barba y unos bigotes

P1: pero sigue siendo león, si queremos que un león sea también vaca ¿qué le podemos poner al león?

E: manchas

E1: unos ganchitos así

P1: unos ganchitos, vamos a ver si hay ganchitos, unas manchitas por acá hay unas manchitas, vamos a ver si el león sigue siendo león (*le coloca un cuerpo de vaca a la cabeza de león y se los muestra a los niños*) ¿cómo se llamaría este animal?

NI: umm león vaca, león vaca

P2: león vaca, bueno y ¿qué pasaría si yo le pongo una cola, de qué es esto? (*coge una figura de la mesa y se la muestra a los niños*)

NC: serpiente

21:20-22:22

P2: ¿esto es una serpiente?

E: no una cola de serpiente

P2: ¿una cola de serpiente? ¿Y si yo me la pongo acá? ¿Parece una cola de qué?

E1: de Lina

P2: una cola de Lina, puede ser. Vamos a ponerle una cola de lo que dijeron (*le pone la cola a la figura que había formado con la cabeza de león y cuerpo de vaca*) vamos a ver si sigue siendo ¿qué es ahora este animal?

E1: una culebra de vaca

E2: No una culebra león, una culebra león

E3: una león vaca...

E2: no una culebra una culebra una culebra ratón

E3: se llama solo se llama león vaca culebra

P2: león vaca culebra lo acabamos de bautizar y acabamos de inventarlo el león vaca culebra, según, según Santiago. Vamos a inventar otro...

Sesión 6

09:00-09:14

P1: no se pueden mover así (*poniendo rígidos los brazos a cada lado de su cuerpo*)_sino ¿cómo movemos las manos? ¿Así? (*hace un pequeño movimiento con los brazos rígidos*) Así ¿cierto? (*mueve los brazos simulando unas alas, los niños la imitan*),

E: si

P1: para que se liberaran un poquito para que volvieran otra vez a tener vida

09:32-10:20

P2: entonces resulta que por acá está saliendo uno ¿de quién era? a ver si se acuerdan

E: de Hakim de un Hakim

P2: ¿esto era de Hakim?

NC: Nooo

P2: ¿de quién es? De Isabela, y entonces él decía, es que tengo ganas de que se me mueva la ¿qué es esto? (*lo dice señalando la oreja del animal que tiene en las manos*)

E1: la oreja

P2: que se me mueva la oreja porque es que me duele la oreja y quiero mover las piernas porque me quiero desperezar también, y también quiero mover la colita, entonces como ahora si tiene vida ya se lo puedo regresar a la dueña

E2: no es que tiene esta patita esta y esta (*Isabela señalando las patas reales de su animal*)

P2: a perdón no era la cola era, como es fantástico solamente los dueños saben de que se trata

En estos dos primeros fragmentos las docentes invitaron a los niños a crear un personaje fantástico a partir de la combinación de sus partes. Es decir, que algunos podrían

llamarse según la combinación de las sílabas del nombre de tres animales o la combinación del nombre completo de estos. Por ejemplo, un animal podría llamarse Lejallo acudiendo al **león**, al **pájaro** y al **armadillo**, o podría llamarse leónvacaculebra como se evidencia en el segundo fragmento. Este juego creativo con las partes de los personajes permitía a los niños no sólo reconocer y darle un nombre fantástico a un animal que las docentes mostraban de forma fragmentada, sino acudir a otras posibilidades sobre el primer nombre arrojado. Es decir que leonvacaculebra podría también ser llamado vacaculebraleón o culebraléonvaca como se muestra en el tercer fragmento de la transcripción, en el que los niños partían no de personajes de cuentos, sino de personajes creados a partir de la lectura y desarrollo de actividades de estas dos sesiones. Dichos personajes que en principio habían sido dibujados, al ser recortados por falanges, permitió a los niños tomarlos ya no como representaciones fijas, sino como objetos para jugar. De esta manera, las docentes generaron con los niños un juego libre, en el que con los diálogos, sonidos y acciones que emergían de cada personaje, manipulado por los niños, nacieron las primeras ideas para crear una historia anecdótica que posteriormente se volvió con ayuda de las intervenciones de la docente en la historia de un cuento. Aquí, vemos cómo incide la interacción entre los niños al igual que el de la docente con ellos como mediadora en los diálogos y acciones de los personajes dentro de esta situación de juego espontáneo, y que a su vez genera ideas en cuanto a didáctica para concebir actividades en la creación de una historia dentro del aula.

Así mismo, los espacios en los que se abre cabida a la apreciación de las imágenes que conllevaba a los niños para su percepción amplia de las ilustraciones de cuentos leídos generan una rica exploración en la creación de imágenes. De acuerdo a esto, encontramos cómo, en algunas sesiones de la secuencia didáctica, los colores y las formas de un cuento pueden ser objeto de discusión con los niños bien para acceder a sus saberes como en la creatividad que manifiesten en sus representaciones. Un ejemplo de ello es lo que se logró en la caracterización para la creación física de los personajes en la que los niños exploran el color y las técnicas de acuerdo a los sentimientos que estos les despiertan. Explícitamente, una discusión sobre los colores que conocen los niños y de estos los que más identifican,

encontramos que ellos diferencian los colores por tonos y que en el momento de aplicarlos aplican este conocimiento.

Es por tanto que se considera indispensable tener en cuenta espacios de apreciación visual previo a la creación gráfica de una historia para sensibilizar a los niños mediante la discusión con los niños. Por ejemplo, sobre el surgimiento de los colores, algunos acudieron a objetos visualmente cercanos; es decir que el morado surgía del carro de la azotea de su jardín y lo denominaban con un nombre poco convencional como el púrpura. Es por tanto importante trabajar los factores visuales que surjan en la interacción con los niños en el aula y que les permitan relacionarlos con las imágenes del cuento, objetos y situaciones de su cotidianidad.

La caracterización, diseño, y juego con personajes como procesos previos a la escritura del cuento enriquece y facilita la creación de la misma. En el mismo sentido, la implementación de una secuencia didáctica, diseñada en torno a la imagen que organice las interacciones entre la docente y los niños alrededor de la expresión oral, permite la concepción y apropiación de la historia del cuento infantil, así como el acercamiento a hipótesis del lenguaje escrito.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Como elementos que se manifiestan fundamentales en la creación de la historia oral del cuento se encontró que las interacciones entre los niños tanto en el momento de explorar un cuento como en el juego libre con personajes permite que ellos den ideas para crear una narración; Sin embargo, la constante interacción entre las docentes y los niños en una determinada actividad mediada por el cuento, permite a los niños tener una apreciación minuciosa de los diferentes elementos de la historia del libro, y genera que ellos aporten ideas con otras situaciones fuera de la narración que se lee. Así mismo, este tipo de interacción conlleva a que en el momento de crear una historia se genere tanto una interacción más activa entre los niños, como una mejor estructuración de la historia creada oralmente.

Con respecto a la imagen, varios aspectos de ella sirvieron como pretexto a las docentes para construir y reconstruir con los niños situaciones directamente relacionadas con la creación de un cuento. Es así que valorar su exploración con los libros fue fundamental a la hora de crear personajes, ya que a través de la apreciación de imágenes del cuento, los niños pudieron definir los diferentes roles que cumplían los personajes; así mismo, el trabajo realizado a partir del material concreto para construir personajes llevó a los niños a representar esas imágenes dentro de la actividad planteada de acuerdo a su apropiación con las discusiones y relaciones afectivas con la imagen.

Ahora bien, teniendo en cuenta la función del personaje en la lectura y creación del cuento se hallaron características específicas de este que se relacionan con el aporte en la lectura y creación de la historia de un cuento. Exactamente, más que el personaje y la caracterización de este lo que permite crear y desarrollar la historia son las acciones que el personaje ejerce.

Vale la pena decir entonces que si bien es cierto que el trabajo de las docentes y sus interacciones con los niños se presentan como elementos fundamentales que permitieron

crear la historia, también jugó un papel importante las concepciones de los niños frente al contenido del cuento, acudiendo a la representación de la acción del personaje, tanto en la lectura de cuentos como en la creación de estos. Así mismo, el personaje que se había creado previamente a la sesión de la creación oral de la historia permitió una apropiación del contenido del cuento que crearon. Por lo tanto, el juego libre con personajes, y divididos los niños, permitió observar lo que pasaba con ellos y el desarrollo de su historia. En el resto de esta actividad las docentes trataron que todos los niños con sus personajes intervinieran en la creación oral de la historia. Una vez se logró la interacción de todos los niños con sus personajes se buscó a través del dialogo generar intercambios de opiniones al hacer la puesta en común de la historia y así ampliar y mejorar la estructura de la misma.

Por otro lado, respecto a la conexión del nombre de la historia del cuento con su contenido encontramos que interfiere significativamente la distancia de tiempo entre las actividades. Es decir, que al crear el nombre de la historia el mismo día de su invención, este cobra sentido con el contenido. Si esto se realiza en días diferentes, el nombre de la historia tiende a perder significado en relación con la historia y se relaciona con hechos que el niño ha experimentado recientemente o a historias que ya se le han leído. Por esta razón, en la creación del nombre de la historia, los niños mezclan las historias creadas y se confunden con los personajes. Algunos recuerdan el personaje principal pero el nombre no tiene mucha lógica con el contenido de la historia. Por esta razón, encontramos que se hace necesario el contemplar un lapso de tipo cercano para el planteamiento de este tipo de actividades.

De lo anteriormente dicho, se considera que la lectura del cuento puede ser sugestiva, o sea, que al oírse pueda imaginarse de qué se trata un cuento en particular. También puede despertar el interés del lector un título en el cual, junto al nombre del protagonista, vaya indicada una característica o cualidad. Pero sobre todo, en el libro-álbum se opera un modo de lectura donde la imagen y el texto colaboran estrechamente en la construcción del significado. En este sentido la imagen es también texto.

Con esto no se pretende generar precoces escritores de literatura, sino posibilitarles a los niños explorar los maravillosos e insospechados caminos de la imaginación, ejerciendo su libertad en y con la palabra. Es así que los saberes que los niños construyeron a partir de la implementación de la secuencia didáctica se ponían en juego cuando la propuesta era producir una historia; exactamente, explorar, jugar, fantasear con las palabras, como una práctica enriquecedora, conscientes de que la imaginación debe ocupar un lugar en la construcción narrativa, confiando en la creatividad infantil y valorando el poder liberador que tiene la palabra.

También tuvo gran relevancia la forma sistemática en que se llevaron a cabo las sesiones de la secuencia didáctica que produjeron la construcción de estas historias ya que en ningún momento fueron aisladas. Por el contrario, es claro que la secuencia didáctica permitió orientar el trabajo hasta llegar a la producción oral. Sin embargo cabe anotar que el interés estaba puesto básicamente en la producción más no el producto, pero como hubo un trabajo continuo se pudo llegar a una buena producción oral e inclusive a reescribirla lo cual hizo que los niños se apropiaran de ella y la valoraran.

Por otro lado, este trabajo de producción requirió gran interacción de los niños y una ubicación diferente de las docentes, esta opción no significó en modo alguno jugar un rol pasivo, sino por el contrario, que se pusiera en juego la imaginación y creatividad. Por un lado como docentes provocando estas producciones, seleccionando puntos de partida interesantes, movilizadores y amplios que propiciaran intervenciones multidireccionales de los niños; y por otra parte coordinar las producciones durante los momentos en que se originaron desorden, lógico y hasta necesario en este tipo de actividad, dado por superposiciones de voces, reiteraciones, dudas, confusiones, para que se fuera concretando la estructuración del cuento.

Finalmente, Recogiendo lo más importante, se coincide en que la interacción con los textos y las imágenes jugaron un papel privilegiado para el propósito del proyecto didáctico analizado. En este sentido, producir desde los sistemas externos de representación implicó

ofrecer a los niños variadas oportunidades de acción y comunicación; es así como todo el proceso de producción permitió a los niños probar, improvisar, expresar ideas, explorar, revisar y repetir, adaptándose a diversas situaciones y a nuevos desafíos. De la misma manera, el docente desde su rol de mediador, logró generar a través del juego espontáneo un punto de partida sugerente que permitió desencadenar las producciones de los niños de forma coherente y en permanente reconstrucción teniendo en cuenta los conocimientos previos y por supuesto sin dejar de lado sus sentimientos y creatividad.

APORTES

Como aporte al campo educativo, se observa que en situaciones en las que algunos niños no logran expresar claramente sus ideas, escucharse unos a otros, concordar, argumentar, cooperar en la producción conjunta, una secuencia didáctica como la que se propone en este estudio investigativo resulta valiosa para tener en cuenta para despertar la creatividad y la participación activa de los niños. Sobre todo, la invitación a participar libremente a un tipo o modo de discusión y producción literaria, en ocasiones forja ideas y complejiza situaciones a través de preguntas que hacen pensar o fundamentar las propuestas de los niños o simplemente observar sus formas de relacionarse con el docente, otros niños o el objeto (el libro).

Igualmente, otro aporte significativo es la selección de material. En el momento de utilizar un material se deben tener en cuenta para su selección diferentes factores que no se relacionan sólo con el contenido de la historia, sino también con la parte formal del libro. Es decir, que tanto el tamaño y la forma de un libro como los elementos de la imagen tanto en la carátula como en las escenas que ilustran la historia son factores que dan una lectura del cuento y que en consecuencia se convierten en herramientas para que el docente acerque al niño a la exploración de la historia del cuento. En este caso los libros, permiten a los niños generar diversos efectos de sentido para construir y reconstruir sus saberes de forma afectiva e intelectualmente significativa.

Otro aporte al campo de la producción de literatura infantil, es el estudio que se debería hacer sobre aspectos visuales y narrativos para acercar al niño conocimiento y a la parte creativa. De acuerdo con el análisis de las interacciones, utilizando ciertos libros de la secuencia didáctica, encontramos que hay una diversa variedad de libros que resultan una verdadera herramienta didáctica para explorar y afianzar la creatividad, las emociones y la comprensión de de los niños frente al libro infantil. No obstante, también hay otros que aparentemente son muy llamativos pero tienen el efecto contrario y otros que aunque no están diseñados para leer resultan ser bastante efectivos al momento de crear un cuento.

Para terminar, uno de los aportes más significativos es aquel que se refiere a las interacciones en el aula desde el niño, la docente y el objeto, encontramos que el hecho de contar con textos ricos en imágenes, le permite a los docentes acercarse a los niños a través de sus intereses miedos y fantasías y el explorar estos mundos a través de los cuales los niños se expresa, enriquece los procesos de aprendizaje y en especial la producción oral, es por esto que se hace necesario contar con un repertorio lo más rico y variado posible de textos que sean objetos de interacción sistemática, tanto para ser leídos como para ser escritos.

Así mismo es importante que desde el rol docente se reconozcan a los niños como productores de textos y sean valorados los aportes que en este sentido lo niños pueden hacer, es por esto que en la relación docente niño, es decir una relación que se funda en el mutuo reconocimiento del otro como sujeto válido de interlocución, de modo que se reconoce uno mismo como semejante y, a la vez, diferente de los otros. En este juego se construyen como personas, y el diálogo y la interdependencia van configurando la relación pedagógica como un encuentro con el otro y con el conocimiento, que debe fortalecerse día a día en el aula a través de actividades que fortalezcan la producción oral.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE, I. “Estereotipo, *Integración cultural y creatividad*” en el I Congreso Nacional de arte infantil Universidad Complutense de Madrid-MUPAI. Octubre, (1997).
- ARNHEIM, Rudolf, “*Consideraciones sobre la educación artística*”, Editorial Paidós, Col. Estética, Barcelona,1993
- AUMONT, Jacques, (1992) “*La Imagen*, España, Paidós Ibérica
- AVILA, Alicia, (2001) “*El maestro y el contrato en la teoría Brousseauiana*” en revista Educación Matemática. México, Ediciones Iberoamérica Vol. 13.núm. 3.
- BADER, Barbara. (1976), *American Picture Books from Noah's Ark to the Beast Within*. New York: Macmillan.
- BARBOSA, Ana Mae (1990): “ *A imagem no ensino da arte* ” , São Paulo (Brasil): Editora Perspectiva S.A.
- BARBOSA, A. M. (2002). *Arte, educación y reconstrucción social. Cuadernos de Pedagogía* Barcelona.
- BONILLA Rincón, G (2007) *Leer y escribir al iniciar la escolaridad, serie tejer la red/ 2, poemía casa editorial, Cali.*
- BROUSSEAU, G. (1994) “*Perspectives pour la didactique des mathématiques*”. En *Vingt ans de Didactique des Mathématiques en France*.
- BRUNER, J. (1997). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- CAMILLONI, Alicia (2000). *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- CAMPS, A (1995). “*Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*”. Número 5, Barcelona: Graó.
- CAMPS, Ana. (2003) *Secuencias didácticas para aprender a escribir. Investigación realizada con el apoyo de FNSRS y la colaboración del Servicio de Enseñanza del Francés del cantón de Ginebra (Suiza)*. Editorial Grao, España.
- CAMPS, Ana. (2004) *Objeto, Modalidades y Ámbitos de la Investigación en Didáctica*. Publicado en la revista *Lenguaje de la Universidad del Valle*. N° 32.

CAMPS, Ana. (2003) Secuencias didácticas para aprender a escribir. *Investigación realizada con el apoyo de FNSRS y la colaboración del Servicio de Enseñanza del Francés del cantón de Ginebra (Suiza)*. Editorial Grao, España.

CAÑON Nieto, s.p, Iguá Alfonso E, Martín, Rojas, m.a, (2007), “*Secuencia didáctica para la escritura de un cuento en el grado primero de básica primaria*”. Tesis de Grado, pontificia universidad Javeriana.

CHARADEAU p Y MAINGUENEAU d, (2005) Diccionario de análisis del discurso, Buenos aires Madrid, Amorrortu editores.

DE LA CUESTA, b. (1998, abril 24-25-26 y mayo 8-9-10. Manizales). Taller de investigación cualitativa. en: memorias del seminario taller de investigación cualitativa, Universidad de Caldas. facultad de ciencias para la salud. programa de enfermería

DEWEY, John, (2003), “*Experiencia y educación*”, Heredia, Costa Rica: universidad Nacional.

DONDIS, Donis, A. (1980). La sintaxis de la imagen, introducción al alfabeto visual. Barcelona, Ed. Gustavo Gili.

ESCARPIT, Denisse. (2002), « La ilustración del libro infantil: un arte ambiguo ». Hojas de lectura. 59.

FERREIRO, Emilia. (1997), “*Alfabetización, teoría y práctica*”. Siglo XXI Editores. México.

FERREIRO, Emilia y Teberosky A. (2005) “*Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*”, Siglo XXI Editores. México.

FERREIRO, E. Y Gómez, M (2001) “*Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*”. Publicado por siglo XXI.

GLASER, B y Strauss, a. (1967), *El desarrollo de la teoría fundada*. Chicago, Illinois: Aldine.

GONZALEZ, Santa cruz, Garzón Lucigniani A y Escobar Melo H (2007), La ficción indiferenciada. Tesis, pontificia Universidad Javeriana.

GOOFFMAN, E. (1973), *la mise en scène de la vie quotidienne, t 1: la presentation de soi*, Paris, Minuit

GRACIDA Juárez, María Ysabel y Guadalupe Martínez Montes (coord.) (2007) *El quehacer de la escritura. Propuesta didáctica para la enseñanza de la redacción en el ámbito universitario*, UNAM, 2007

HAMMERSLEY, M. Y ATKINSON, P. (1994) Etnografía. Métodos de investigación. Barcelona: Paidós.

HERRERA, Rincón, M, (2007) “Acciones didácticas, basadas en el uso de estrategias metacognitivas para la formación de conceptos, Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana.

JURADO, Fabio. (2000). Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia. Colciencias.

KANDISKY, Wassily (1989) “*De lo espiritual en el Arte*”. Paidós Ediciones.

KERBRAT- Orecchioni, C. (1990), *Les interactions verbales*, t. I Paris : Armand Colin

LARROSA, Jorge. (1998). Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.

LITWIN, Edith (1997). Las Configuraciones Didácticas: una Nueva Agenda para la Enseñanza Superior. Buenos Aires: Paidós.

MARTÍ, Eduardo. (2003) Representar el mundo externamente. La adquisición infantil de los sistemas externos de representación. Madrid: Machado Libros.

MARTÍNEZ, MORO, Juan. (2004) La ilustración como categoría. Una teoría u nificada sobre arte y conocimiento. Gijón, Ediciones TREA, S.L.

MILIAN, Marta (2003). Pensar lo Dicho. Barcelona: Grao.

OLSON, David (1995). Cultura Escrita y Oralidad. Barcelona: Gedisa.

ONG, Walter (1987). Oralidad y Escritura: Tecnologías de la Palabra. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

PÉREZ ABRIL, Mauricio (2004). Leer Escribir, Participar: un Reto para la Escuela, una Condición de la Política. Revista Lenguaje No. 32. Cali: Universidad del Valle.

PEREZ, A. Mauricio. (2005). Didáctica de la lengua materna. Universidad del valle, ICFES. Pág. 47-64.

PEREZ, ABRIL, Mauricio, Rincón Bonilla, Gloria, (2009), Secuencia Didáctica y Pedagogía por Proyectos: Tres Alternativas para la Organización del trabajo Didáctico en el Campo del lenguaje., Publicado por CERLALC, Bogotá, 2009.

RINCON, Claudia, y otros. (2005) La didáctica de la lengua materna –Estado de la discusión en Colombia- ED. Universidad del Valle- Icfes.

ROBLEDO, Beatriz. *El mundo no es como lo pintan*.

RODARI, Gianni, (1999), “*Gramática De La Fantasía*” - *Introducción al arte de inventar historias*, Colombia, Panamericana editorial Ltda.

ROULET, E. 1995), “*etude des plans d’organisation syntaxique, hiérarchique et referential du dialogue: autonomie et interrelations modularizes*, Ginebra, Universidad de Ginebra.

SANDOVAL, C. (1997) Investigación cualitativa. módulo 4. programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. universidad de Antioquia. Medellín: ascun.433p.

SANZ, J. C. y GALLEGO, R. (2001), “*Diccionario Akal del color*”, Madrid, Ediciones Akal.

SKINNER, B. F. (1974/ 75) “*Sobre el Conductismo*”. Barcelona. Ediciones Martínez Roca.

STRAUSS, A. (1970) Descubriendo nuevas teorías de teorías previas. En: t shibutani (comp): *naturaleza humana y comportamiento colectivo*. Ensayos en honor a helbert blumer, Nueva Jersey: Prentice-Hall.

STRAUSS, Anselm y Corbin Juliet, (2002) *Bases de la investigación Cualitativa, técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, editorial universidad de Antioquia.

TORRES, Bohórquez A. y Chamorro Muñoz, M (2009), *Reconstrucción de los principios de una didáctica para el desarrollo de la democracia oral escuela Los Puentes Úmbita Boyacá e Institución Educativa Distrital Eduardo Santos*, Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana.

VELASCO, H. y Díaz, A. (1999) *la lógica de la investigación etnográfica. un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. 2ª.ed. Madrid: Trotta. 303.p.

VERNON Sofía, (2007), “El constructivismo y otros enfoques”... by Mauricio Pérez, recuperado el 10 de mayo del 2007 de: www.educacion.objectis.net/primer-ciclo/documentosdereferencia

VIGOSTKY, L. S. (2006) “*La imaginación y el arte en la infancia, ensayo psicológico*”, Edición cibernética, ediciones antorcha.

VION, R (1992) “*Regards sur la conjuncture*”, en *A la recherche D’une poétique médiévale*, París: Nizet.

ANEXO 1
LIBROS UTILIZADOS EN LA SECUENCIA DIDÁCTICA

MACRAE, “Tom. Al contrario”
REVILLOD, profesor. “Animalario universal”
LOS PELAGATOS. “A trabajar”
JEFFERS, Oliver. “Como atrapar una estrella”
JEFFERS, Oliver “De vuelta a casa”
VAN AERSSSEN, Ignacio y Belén JARAIZ.” Garabato
HANSON, Paul.”El bolso de abuelita”
MCKEE David. “El cochinito de Carlota”
JEFFERS Oliver. “El increíble niño Comelibros”
WICKINGS, Ruth. “El mundo a tus pies”
SOLOTAREFF, Gregoire. “La máscara”
BROWN, Anthony. “Las pinturas de Willy”
KASZA, keiko. “Mi día de suerte”
BROWN, Anthony “Mi mama”
LIONNI, Leo. “Su propio color”
RODARI, Gianni. “Uno y Siete”
ARDALAN, Haydé. “Yo Milton”
GALLARDO, Carlos. “Y Punto”