

LA INTERTEXTUALIDAD EN LA NARRATIVA ORAL EN NIÑOS DE
PREESCOLAR

NORA MARLEN MAYORGA HERNANDEZ

JOANHA ANDREA PIÑEROS MALAGON

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

LÍNEA DE LITERATURA

BOGOTÁ D.C.

2016

LA INTERTEXTUALIDAD EN LA NARRATIVA ORAL
EN NIÑOS DE PREESCOLAR

NORA MARLEN MAYORGA HERNANDEZ

JOANHA ANDREA PIÑEROS MALAGON

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Comunicación y Educación

En la línea de profundización en Literatura

DIRECTOR

ALEXANDER CASTILLO

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

LÍNEA DE LITERATURA

BOGOTÁ D.C.

2016

HOJA DE ACEPTACIÓN

ALEXANDER CASTILLO

EVALUADOR No. 1

EVALUADOR No. 2

Acuerdo 19 del Consejo Superior Universitario que dice: “Artículo 177: La Universidad Distrital “Francisco José de Caldas no se hará responsable por las ideas propuestas en esta tesis”.

AGRADECIMIENTO

Un camino, una historia... La vida.

Un día como cualquier otro pero muy diferente a todos, un sabio hechicero puso a prueba a dos valientes jardineras de una pequeña escuela, debían sembrar en los pequeños corazones de un grupo de niños la semilla del amor por las historias. La misión era difícil y los caminos como laberintos les ofrecían obstáculos en cada paso de su andar, pero el hechicero les regalo un cofre lleno de sus dones: la sabiduría, el tiempo, la poesía, la curiosidad, la experiencia y la alegría. Y así inicio una aventura de vida que les cambiaria para siempre.

No estaban solas, una valiente princesita y tres valientes caballeros de dorada armadura, lucharon siempre a su lado, animando con cariño cuando las fuerzas y la desesperanza como trampas nublaban el camino.

Las noches fueron largas y la tarea ardua, pero cada meta alcanzada validaba la batalla, en cada etapa del camino, un sabio grupo de creadores de historias les mostraron la magia de los mundos fantásticos que esconden las letras, llenaron sus ojos de arte y sus mentes de historias, que día a día su corazón de poesía llenaron.

Y aquella pequeña escuela donde todo inicio poco a poco y gracias a la imaginación abrió un mágico túnel hacia la fantasía y los pequeños lectores empezaron a crear, ya nada era igual las puertas de la imaginación se abrieron para siempre en esos maravillosos corazones.

¡Y colorín colorado!... esta historia ha empezado.

A nuestros esposos e hijos, por la paciencia y por su apoyo incondicional.

Gracias.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	
CAPITULO I	
1. EL FENOMENO INTERTEXTUAL Y LA COMPETENCIA LITERARIA EN EL CICLO INICIAL.....	10
1.1. Lectura, intertextualidad y recepción literaria.....	11
1.2. La intertextualidad y recepción literaria.....	13
1.3. La intertextualidad como posibilidad didáctica en la formación literaria preescolar.....	15
1.4. La intertextualidad y el intertexto lector: Aproximaciones a la didáctica de la literatura.....	17
1.5. El intertexto narrativo como experiencia estética.....	24
CAPITULO II	
2. EL GOCE ESTÉTICO DESDE LA NARRATIVA ORAL.....	27
2.1. La narrativa oral en el contexto escolar.....	27
2.2. Relación entre narrativa oral y disfrute estético literario, desde una perspectiva fenomenológica.....	35
2.3. El placer de interactuar con los textos.....	38
2.4. Imaginación y fantasía en la creación narrativa oral.....	41
CAPITULO III	
3. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN.....	43
3.1. Enfoque cualitativo.....	43
3.2. Método de investigación etnográfica.....	45
3.3. Etapas del proyecto de investigación.....	47
3.4. Técnicas de recolección de la información.....	49

3.5. Población.....	50
3.6. Diseño de la propuesta.....	50
3.6.1. Secuencia didáctica: El Túnel Intertextual.....	50
 IV. CAPITULO	
4. LA INTERTEXTUALIDAD EN LA NARRATIVA INFANTIL.....	76
4.1.Red personajes.....	76
4.2.Red conflicto.....	86
4.3.Red lugar.....	89
4.4.Red estructura narrativa.....	102
4.5.La intertextualidad en la formación de niños lectores.....	109
4.5.1. La intertextualidad en la experiencia de lectura.....	113
4.5.2. El intertexto narrativo: entre el mundo ficcional literario y la realidad socio cultural.....	119
4.5.3. Conclusiones.....	120
4.5.4. Dificultades.....	121
4.5.5. Proyecciones.....	121
BIBLIOGRAFÍA.....	123

INTRODUCCIÓN

Espero que este pequeño libro sea útil a quien cree en la necesidad de que la imaginación tenga un puesto en el proceso educativo; a quien tiene confianza en la creatividad infantil; a quien sabe el valor liberador que puede tener la palabra (...) no para que todos seamos artistas, sino para que ninguno sea esclavo.

Gianni Rodari. (1973)

Cuando un niño llega por primera vez a las puertas de la institución de educación preescolar, en su maleta están cargadas las expectativas, sueños y necesidades tanto individuales como familiares frente a los propósitos de la formación escolar. Entre estas necesidades está el desarrollo de las habilidades para aprender a leer y escribir, que en la mayoría de los casos se reduce a la utilidad y uso del código alfabético como aspecto fundamental, dejando de lado aspectos de la lectura y la escritura que juegan un papel importante en la formación de la subjetividad.

En este ciclo se inicia el acercamiento formal a la lectura y la escritura por lo cual se hace necesario que esta experiencia sea significativa, que despierte en los niños y niñas nuevas formas de aprendizaje con las cuales se ponga en juego sus sentidos y despierten el gusto por la lectura. Es así como la literatura se constituye en un pilar fundamental ya que abre las puertas a un mundo de significados a través de los cuales los niños exploran sus experiencias, sentimientos, creencias y valores para otorgarle sentido a su mundo.

Es por eso que desde el ámbito escolar se hace necesario crear propuestas comunicativas que despierten en los niños y niñas el goce por la literatura, sin que tengan necesariamente que acercarse al ejercicio de codificar y decodificar, sino que sea una posibilidad en la cual se disfrute, se cree y se exprese de manera libre y espontánea.

Este proyecto pretende responder a esta necesidad, darle significado a la experiencia literaria, reelaborarla y hacerla comprensible, en un ejercicio creativo en el cual el niño adquiera las herramientas que le permitan expresar las emociones, los sueños, las inquietudes, los anhelos, los miedos y todo aquello que determina su esencia como sujetos, a través de un lenguaje simbólico que es fundamental en el desarrollo infantil y responde a la esencia del lenguaje literario.

En los lineamientos pedagógicos y curriculares para la educación inicial propuestos por el ministerio de educación, la literatura es entendida como un pilar fundamental para el desarrollo integral del niño, en tanto actividad del lenguaje que tiene un gran significado en el desarrollo emocional, cognitivo, cultural y lingüístico de los niños, lo cual es importante, pero se queda corta al reducir la experiencia lectora a la idea del niño como sujeto pasivo (receptor) que escucha las narraciones de un adulto y responde a preguntas que dan fe de la comprensión lectora sin que medie ningún proceso reflexivo de manera natural. Es a partir de aquí que esta propuesta es significativa ya que va más allá al pretender generar un espacio para la formación de un lector competente y creador de sus propias narraciones ampliando la reflexión hacia la didáctica literaria a partir de la exploración de intertextualidad.

Desde esta perspectiva la literatura es una posibilidad creadora en la cual se articulan sonoridades, ritmos, imágenes y símbolos que trascienden el uso utilitario de la comunicación y se pone en juego el lenguaje – no sólo verbal o escrito-, sino los múltiples lenguajes presentes en el ser humano.

Esta propuesta articula variables relacionadas con la competencia literaria, específicamente el intertexto lector y el intertexto narrativo, a través de la secuencia didáctica como estrategia pedagógica, con el fin de desarrollar el goce estético literario en los niños del grado transición 1 de preescolar del Colegio Luis Vargas Tejada, jornada tarde.

El planteamiento del proyecto investigativo se desarrolla en cuatro capítulos, los cuales se distribuyen de la siguiente manera:

El primero, define el intertexto lector y el intertexto narrativo y su relación como experiencia estética literaria, teniendo su fundamentación teórica en Antonio Mendoza Fillola, Gladys Jaimes, Hans Robert Jauss y Aidam Chambers.

En el segundo capítulo se hace un análisis y profundización de la manera como se aborda la narrativa oral en el contexto escolar, se define la oralidad y la narración desde autores como Walter Ong y Jerone Bruner, en el mismo se da una mirada desde la fenomenología a la relación que se da entre narrativa oral y goce estético literario. Finaliza con un acercamiento a la relación que el niño establece con los textos desde la imaginación y la fantasía como sujeto receptor y creador de sus propias historias.

En el tercer capítulo se realiza la fundamentación de la propuesta y el diseño metodológico de la misma a partir de la secuencia didáctica, como eje dinamizador del trabajo intertextual. Y finalmente, el cuarto capítulo concluye con la sistematización de la experiencia y el análisis de los resultados obtenidos, dejando entrever el horizonte de posibilidades investigativas que puede abrir el abordaje de la literatura desde la perspectiva del intertexto lector y el intertexto narrativo en el contexto del aula de preescolar, en la construcción de la subjetividad de los niños y el desarrollo de la competencia literaria.

CAPITULO I

1. EL FENÓMENO INTERTEXTUAL Y LA COMPETENCIA LITERARIA EN EL CICLO INICIAL

El objetivo de este trabajo es analizar las posibilidades didácticas que ofrece el intertexto lector en el desarrollo de la competencia literaria en el ciclo inicial (preescolar). Partiendo del hecho que los niños de preescolar se relacionan con la literatura a través de experiencias de lectura mediadas por adultos y desde la exploración de diversos lenguajes, estas experiencias que no necesariamente se circunscriben a la escuela, han dotado a los niños de elementos y conocimientos literarios desde los cuales en el ciclo inicial se puede trabajar para lograr el desarrollo de la competencia literaria y el gusto por la lectura.

Cuando un niño en edad preescolar llega a la escuela le rodean una serie de expectativas sobre su aprendizaje, las de la familia, las de la escuela y las de él mismo, pero en cualquiera de las orillas, leer es uno de los aprendizajes esperados a los que se le atribuye mayor importancia, sin embargo al indagar a fondo la noción de leer en el contexto preescolar se encuentra una distancia entre los esfuerzos por desarrollar habilidades para descifrar el código alfabético y la formación literaria. Es así, como se da mayor protagonismo a la enseñanza centrada en el código alfabético, que se aprenda a leer y escribir; mientras que la literaria se aborda a través de ejes temáticos que son pertinentes para la formación integral, según lo planteado en el Lineamiento pedagógico y curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2006). Desde esta perspectiva no se pretende desarrollar la competencia literaria.

Leer es un proceso cognitivo y socio - cultural que se desarrolla en el marco de una relación dialógica entre el lector, la obra y el autor; en el cual entran a jugar un papel fundamental las experiencias de lectura enmarcadas en el fenómeno de la intertextualidad, que en un principio se entiende en términos de relación entre textos (cultural), pero que Mendoza Fillola aborda en términos del individuo, y por tanto cognitiva.

En este capítulo se analizarán las implicaciones de la intertextualidad en la formación de la competencia literaria, a partir del concepto de intertexto lector propuesto por Mendoza Fillola. Luego, se delimita el horizonte intertextual en relación con la creación narrativa. En último lugar, se propone el concepto de intertexto narrativo.

1.1. LECTURA, INTERTEXTUALIDAD Y RECEPCIÓN LITERARIA

Leer es un proceso que reviste complejidad, cuando un lector se enfrenta a un texto lo hace dotado de sus experiencias previas y éstas son las que le ofrecen la información con la cual enfrenta la nueva experiencia de lectura. A partir de esta última experiencia de lectura reevalúa la información con que contaba, actualizándola, confirmándola o revocándola y generando nuevos referentes.

Sobre esta concepción del proceso lector, la teoría de la recepción literaria aporta las bases conceptuales desde las cuales se entiende al lector como un participante activo en la construcción del significado de una obra, es decir que la comprensión e interpretación de la misma está mediada por las experiencias de vida y de lectura de cara al diálogo establecido con el autor a través de la obra literaria. Se entiende comprender e interpretar a partir de la diferenciación conceptual que al respecto plantea Mendoza Fillola, según la cual comprender es un acto complejo que implica dos actividades cognitivas distintas, comprender el significado y comprender el sentido, en el primer caso se limita al reconocimiento de los valores lingüísticos, mientras que comprender el sentido es una actividad que activa los conocimientos, las experiencias y las referencias personales (subjetivas u objetivas) del receptor.

La interpretación es un acto más complejo que la comprensión a la que previamente implica en su realización y supone captar la intención del autor o del texto, traspasando la apariencia formal de la textualización, para ponerla en combinación con la opinión y la valoración personal. Solo a través de la interpretación – y no solo de la comprensión – es posible llegar a la integración en el ámbito cultural.

Al respecto (Eagleton, 1988, pág. 51) afirma que:

[...] según la teoría de la recepción, el proceso de lectura es siempre dinámico, es un movimiento complejo que se desarrolla en el tiempo. La obra literaria, en sí misma, sólo existe en la forma que el teórico polaco Roman Ingarden llama conjunto de esquemas o direcciones generales que el lector debe actualizar. Para hacerlo, el lector aportará a la lectura ciertas “precomprensiones”, un tenue contexto de creencias y expectativas del cual se evaluarán diversas características de la obra.

De acuerdo a este planteamiento, es importante resaltar que, el lector actualiza la obra literaria a través de esquemas, que deben responder a aspectos estructurales de la construcción de la obra y sobre las cuales el lector tiene referencias ya sea formales¹ o inferidas de la realidad, como los personajes, el conflicto, la estructura narrativa, el estilo del autor, la temática y el lugar, las cuales serán abordadas más adelante.

Los procesos cognitivos de observación, comparación, interpretación implicados en la comprensión e interpretación de un texto permiten identificar las conexiones intertextuales. A su vez establecen una relación entre el proceso de aprendizaje y la temática intertextual, en tanto que denotan un proceso de construcción alcanzado a través de la experiencia, donde juegan un papel importante las implicaciones metacognitivas derivadas del análisis de la obra estética literarias (discurso narrativo y la imagen).

En consecuencia, al leer se establece una interacción comunicativa entre el lector, la obra y el autor, una relación de complicidad donde el lector a través de sus conocimientos y habilidades actualiza el significado de la obra literaria, para lo cual debe contar con las habilidades cognitivas necesarias para observar, comparar e interpretar las peculiaridades e intencionalidades de un texto en relación con otros que forman parte de sus experiencias de lectura.

De esta manera, el proceso de lectura de cara a la comprensión e interpretación de una obra esta tamizado por la experiencia, leer entonces, evoca la vida misma, al poner en diálogo las experiencias de lectura y de vida de un autor, las cuales estarán esbozadas en la narración y que el lector identifica a través de sus experiencias de lectura y la relación de

¹ Se habla de referencias formales porque se entienden como los esquemas aprehendidos, producto de una acción pedagógica.

las mismas con su contexto socio cultural; a partir de ellas aclarara las ambigüedades que la obra le presenta y que determinaran la interpretación de la misma.

1.2. LA INTERTEXTUALIDAD Y RECEPCION LITERARIA

Esto mismo sucede con el autor en el ejercicio creativo, el cual en su obra plasma sus experiencias de lectura, de vida y su posición subjetiva. En suma crear literariamente también es leer de forma intertextual.

Este rasgo del proceso creativo es identificado por el lector a través de sus conocimientos previos estableciendo la relación entre la obra y los otros textos que evoca el autor a partir de sus experiencias de lectura anteriores, es la intertextualidad.

Culler, 1981: 38; citado por Mendoza, 2008 plantea que;

[...] las obras literarias no deben considerarse como entidades autónomas, “todos orgánicos”, sino como constructos intertextuales: secuencias que tienen significado en relación con otros textos a los que retoman, citan, parodian, refutan y, en general, transforman. Un texto sólo puede leerse en relación con otros textos y su existencia la hacen posible los códigos que animan el espacio discursivo de una cultura.

Esta cita recoge elementos importantes para entender el papel de la intertextualidad en la literatura y da relevancia a la idea de que para escribir hay que leer. A través de cada experiencia de lectura se almacenan referencias, citas, personajes, conflictos, lugares que van a compartir espacios comunes en las nuevas creaciones de un escritor desde su propia perspectiva y que el lector podrá identificar a partir de las referencias acumuladas a través sus experiencias de lectura anteriores y que dialogan con las referencias culturales que posee el lector. Es así como las obras de la literatura, en este caso la literatura infantil, nutren esos cuerpos de referencias intertextuales que le permitirán al lector comprender, evaluar y atribuir un valor estético al texto y también identificar los rasgos culturales que se plasman en las narraciones orales.

Así, la literatura infantil en la construcción de la competencia literaria permite el reconocimiento de los valores y referentes de la cultura; da la posibilidad de reelaborar los

modelos y estructuras de la tradición literaria en los nuevos discursos literarios a través de la intertextualidad como fenómeno de las relaciones entre textos a partir de modelos, peculiaridades, alusiones y citas que implican el desarrollo de lectores competentes desde las primeras experiencias de lectura.

Al respecto, Mendoza Fillola, plantea el concepto de intertexto lector para situar esos conocimientos con los que cuenta el lector para enfrentar el proceso de lectura, la comprensión y disfrute de las obras literarias y que ha acumulado a través de sus experiencias de lectura, este aporte conceptual de Mendoza Fillola, surge del análisis del fenómeno intertextual en la literatura y del papel del lector como receptor desde los planteamientos de la recepción literaria.

Para este autor el intertexto lector es un el elemento que gestiona las referencias acumuladas en la formación lectora y que puede tener un valor didáctico significativo en la formación de la competencia literaria y la didáctica de la literatura. Teniendo en cuenta que los objetivos de la enseñanza aprendizaje en relación a la formación literaria demuestran una línea de desarrollo continuo entre la descodificación y la comprensión e interpretación como objetivos de la competencia literaria; así, adquiere interés didáctico el desarrollo del intertexto lector porque integra los conocimientos que el lector adquiere en las experiencias de lectura, que en diversos escenarios de aproximación al discurso literario (personal – académico) potencian el dominio de habilidades que facilitaran los procesos de comprensión e interpretación, es decir, formar lectores competentes.

Los fundamentos conceptuales y filosóficos sobre los cuales Mendoza plantea el concepto de Intertexto lector, son los propuestos por Iser, crítico perteneciente a la llamada escuela de recepción estética de Constanza; para este autor la lectura implica un lector flexible que pueda poner en situación crítica sus propios criterios para validarlos, actualizarlos o cambiarlos permitiendo en el lector una experiencia transformadora. (Eagleton, 1988, pág. 51)

Para Iser, citado por Eagleton: “lo que verdaderamente importa en la lectura es que profundiza la conciencia de nosotros mismos, cataliza un concepto más crítico de nuestra propia identidad”. (Eagleton, 1988). Esta perspectiva liberal humanista desde la cual Mendoza Fillola aborda la intertextualidad tiene importantes implicaciones didácticas, pues

se parte de que la lectura literaria es un acto personal que tendrá implicaciones en la identidad del sujeto que lee, así, más allá de la intención formadora a partir de estructuras conceptuales, desde el aula se debe promover experiencias, constituyéndose en un espacio de vida, significativo y potencialmente positivo que le permitirá al lector de preescolar enriquecer sus referencias literarias, culturales y personales en la construcción de su propia identidad.

En este orden de ideas, se deben poner en juego en la planeación de la formación literaria en el aula de preescolar obras que cuestionen los esquemas con que cuenta el lector y que les permita vivir la lectura desde múltiples experiencias que incluyan lo lúdico, lo sensorial, lo emocional y que les permita plasmar creativamente las transformaciones de que han sido objeto en la experiencia de lectura. En un diálogo activo entre leer y producir narraciones, en esta etapa, narraciones orales principalmente.

1.3.LA INTERTEXTUALIDAD COMO POSIBILIDAD DIDÁCTICA EN LA FORMACION LITERARIA PREESCOLAR.

En el caso particular del lector preescolar, niños y niñas entre cuatro y cinco años que se encuentran en la etapa exploratoria dentro de su proceso de desarrollo, estos esquemas nacientes están nutridos por la interacción con los medios de comunicación, la narración oral de los padres y cuidadores y son el insumo para las experiencias de lectura que se desarrollan en la escuela, es decir, son la pauta para la formación de la competencia literaria.

El niño lector de preescolar es un lector activo capaz de comparar, cuestionar y juzgar una obra literaria a partir de sus emociones y conocimientos de origen socio cultural principalmente; y los esfuerzos didácticos deben orientarse a permitir espacios de exploración donde los niños puedan construirse como lectores.

El lector preescolar cuenta con una gran cantidad de referencias literarias obtenidas a través de la interacción con los adultos que le rodean, los medios de comunicación y la interacción con los pares; es así como aun sin conocer el alfabeto, han tenido experiencias de lectura, a través de la oralidad y pueden reconocer personajes icónicos de la literatura como caperucita, el lobo, los tres cerditos, entre otros ; diferenciar la narración literaria de otros

formatos narrativos e incluso pueden plasmar rasgos de la estructura narrativa en sus propias creaciones orales. Estos conocimientos previos se constituyen en el insumo desde el cual se puede planificar la formación literaria inicial en el preescolar.

Al respecto (Gracia Rivera, 2004, pág. 15) plantea,

[...] sobre el niño pesa ya un cierto “currículum oculto” que trata de convertirlo en un consumidor de ciertos productos [...] en él se entrecruzan aspectos muy distintos, de orden social, formal, didáctico, etc.: los distintos planos socio-literarios en sus variantes de literatura clásica, literatura tradicional, o su literatura; libros infantiles y juveniles y las actividades de promoción y facilitación de la lectura; el papel emergente de los medios de comunicación, el cine, la TV, los medios impresos, en cuanto adaptadores o difusores de cierta cultura literaria; y, no menos importante, los propios textos de creación de los estudiantes, bien improvisados o bien como fruto de la lectura.

En este orden de ideas, se propone un lector dotado de experiencias de lectura y encuentros de diversa índole con el texto literario que le han proporcionado una gran cantidad de referencias que le permiten identificar ciertos discursos narrativos a partir de sus personajes, su temática, el lugar en que se desarrollan y la estructura con la que fueron contruidos, es así como la experiencia de lectura con que cuentan los niños en el preescolar debe ser el punto de partida para plantear las apuestas didácticas y pedagógicas en la formación de la competencia literaria.

Deben poner en juego en la planeación de la formación literaria en el aula de preescolar obras que cuestionen los esquemas con que cuenta el lector y que les permita vivir la lectura desde múltiples experiencias que incluyan lo lúdico, lo sensorial, lo emocional y que les permita plasmar creativamente las transformaciones de que han sido objeto en la experiencia de lectura. En un diálogo activo entre leer y producir narraciones, en esta etapa, narraciones orales principalmente.

Este dialogo entre el lector y el autor y sus experiencias de lectura compartidas a través de la identificación de los elementos intertextuales, implica profundizar en el concepto de intertextualidad y a partir de este análisis conceptual proponer una alternativa didáctica. En

el siguiente apartado se hará un recorrido por el concepto de intertextualidad hasta llegar al concepto de intertexto lector y los aportes conceptuales de esta propuesta de cara a la didáctica de la literatura.

1.4.LA INTERTEXTUALIDAD Y EL INTERTEXTO LECTOR: APROXIMACIONES A LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA.

El espacio discursivo en el que entran en relación unos textos con una obra concreta, es la intertextualidad y el encargado de identificar y activar esas referencias textuales evocadas por la obra es el lector, quien debe asumir el papel de receptor cómplice con el objetivo de establecer el significado de la obra, el cual será el producto de la experiencia subjetiva del lector desde su relación con el contexto socio cultural.

Este lector entra en diálogo con la obra en un proceso encaminado a construir el significado de la misma. Es decir, que vive una experiencia de lectura para la cual debe contar con las herramientas de la competencia literaria que le permitan comprender e interpretar una obra estética literaria.

La formación literaria entonces gira alrededor de las habilidades de lectura, la experiencia de leer y el sumergirse en un escenario ficcional de mundos posibles; y la competencia literaria construida a partir de estas experiencias. En este espacio el lector pone en relación con la obra sus conocimientos y las referencias culturales. Esa es la orientación sobre la que se fundamenta la competencia literaria, según Fabio Jurado. El Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito (2006) establece como un objetivo de la educación para niños de 0 a 6 años la integralidad; concepto que señala la articulación de acciones relacionadas con el cuidado calificado y el desarrollo de las potencialidades de los niños y niñas, a través de experiencias de vida basadas en la literatura, el juego, el arte y la exploración del medio como pilares para la adquisición de las pautas sociales que vinculen al niño con su cultura.

Desde esta perspectiva la educación inicial se acerca a una pedagogía de la experiencia, donde se ponen en acción diferentes contenidos temáticos orientados a potenciar el desarrollo individual de los niños y niñas. Así, la literatura en el aula de preescolar no se

dirige solo al placer estético de leer, sino que resulta un pretexto para explorar nociones y temas pertinentes para el potenciamiento de las dimensiones del desarrollo en los niños.

En este orden de ideas, el hecho intertextual adquiere sentido en la medida que se cuenta con el lector – receptor. Al respecto Mendoza plantea:

Las distintas cuestiones relacionadas con los intertexto no pueden ser planteados sólo como una cuestión específica de la modalidad del discurso, porque todas las facetas del hecho intertextual implican necesariamente la actividad de recepción. Téngase en cuenta que sin los pertinentes reconocimientos por parte del lector – receptor, el fenómeno intertextual carece de funcionalidad (Mendoza, <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/VI.1.mendoza.pdf>, 2015)

Es preciso entonces, definir el hecho intertextual, para lo cual se seguirá la definición propuesta por Genette (1989, pág. 10), según la cual es una relación de correspondencia entre dos o más textos intertextuales en una relación de correspondencia de tipo alusiva que implica para su plena comprensión la percepción de la relación con otro enunciado por parte del lector, pues sin esta identificación la alusión no tiene lugar. A partir de lo anterior, se hace referencia a las alusiones de otros textos que el autor incorpora en su creación literaria y que solo un lector competente es capaz de identificar.

Estas alusiones son menos explícitas y menos literales que las citas y el plagio y responden a una intención del autor para comunicar una postura personal y subjetiva de los hipo textos de origen, dando por hecho que serán reconocidas por el lector.

Esta necesidad de un lector capaz de reconocer las alusiones intertextuales otorga relevancia al desarrollo de propuestas didácticas encaminadas a la formación de la competencia literaria, dentro de la cual juega un papel importante el intertexto lector propuesto por Mendoza Fillola.

La recepción lecto-literaria es una actividad personal que está condicionada por los conocimientos y referencias culturales del individuo, que componen su competencia literaria y su intertexto lector. Y así se puede afirmar que “el diálogo intertextual, en última instancia, se verifica y cumple plenamente en la conciencia que ofrece el

espacio psíquico del lector” (C. Guillen, 1985:325). Es decir, la construcción del significado de un texto depende de la activación de unos determinados conocimientos, en respuesta a los estímulos textuales. La aproximación hermenéutica a las obras literarias siempre es una búsqueda de *(co)rrelaciones y/o contrastes con otras producciones*: los rasgos intertextuales han de ser detectados para alcanzar el efecto previsto por la obra/autor. (Mendoza, <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/VI.1.mendoza.pdf>, 2015, pág. 96)

En la cita anterior queda claro el papel de lector receptor en relación con el fenómeno intertextual literario, implica entonces una serie de conocimientos que las alusiones intertextuales activan en el lector para permitirle un nivel de comprensión e interpretación que le conduzca al significado del texto. Los conocimientos que se activan en el lector son gestionados por el intertexto lector.

El intertexto lector es el componente de la competencia literaria que activa y aporta los conocimientos y referencias obtenidos en las experiencias de lectura. Es una continua construcción personal a partir de experiencias de lectura desde las cuales se van acumulando referencias que serán evocadas en futuras experiencias lectoras, para alcanzar la comprensión e interpretación del significado de la obra y también aquellos referentes producto de aprendizajes específicos.

El intertexto lector gestiona los cúmulos de conocimientos del lector en las actividades de identificación, asociación e interpretación que exige la recepción literaria y activa saberes, recursos lingüísticos culturales y estrategias necesarias para la comprensión del texto facilitando la lectura.

Según Mendoza (2015, pág. 105), la función principal del intertexto lector es dinamizar y contextualizar los aportes de la competencia literaria y de la experiencia lectora para hacer posibles los reconocimientos y asociaciones por parte del lector en una situación de lectura en la que se identifican los textos presentes en la obra e interpreta el sentido y el significado de las mismas en la intención comunicativa del autor. De esta manera se permite al lector identificar las referencias compartidas con el autor en una relación autor/texto/lector.

De acuerdo a lo anterior, se puede establecer que el intertexto interviene en tres ámbitos, derivados de los efectos que produce en el discurso literario y en el lector, así, en la recepción literaria está el primer ámbito del intertexto donde el análisis se centra en la vinculación entre las presencias intertextuales del discurso literario y la activación de los conocimientos que facilitan el reconocimiento de los mismos para facilitar la comprensión. Es decir, que el análisis estará centrado en la actividad lectora y sus objetivos así como las estrategias cognitivas que el lector despliega en la lectura.

El segundo ámbito del intertexto está en la producción literaria, en el análisis crítico de la obra, a través del reconocimiento de experiencias de lectura que el autor esboza en un intercambio comunicativo con el lector implícito. De esta manera, el análisis se centra en la función de los referentes intertextuales en la construcción del discurso literario.

Finalmente, el tercer ámbito del intertexto es el de la formación del lector, el ámbito didáctico, el análisis parte de la importancia del intertexto lector en facilitar la comprensión e interpretación de la obra, pues “en función de los conocimientos que activa, regula la formulación de expectativas, inferencias, conexiones para hacer que la actividad lectora resulte significativa” (Mendoza, <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/VI.1.mendoza.pdf>, 2015, pág. 108)

Desde este marco teórico se plantea la secuencia didáctica como estrategia para la ejecución de la propuesta, esta adquiere importancia en la medida que permite organizar de una manera más eficaz las fases del trabajo que se llevara a cabo con los niños y niñas, permite establecer objetivos, actividades y a la vez ir evaluando los procesos que se van evidenciando en el desarrollo de la propuesta.

El objetivo es realizar actividades enriquecedoras siguiendo un itinerario que vaya enriqueciendo cada vez más el trabajo intertextual y en el cual se reflejen los propósitos lectores y narrativos teniendo como fundamento las redes intertextuales. De esta manera se da el planteamiento de una propuesta didáctica orientada a la construcción del intertexto lector para permitir que el lector de preescolar identifique las alusiones que el autor inserta en su obra. A partir de experiencias de lectura significativas estructuradas en una secuencia didáctica, con el objetivo de que los lectores desarrollen habilidades para identificar las

alusiones intertextuales de una obra y a partir de ello reconozca y valore las relaciones entre textos y las posibilidades estéticas del discurso literario en el ejercicio lector y en la producción textual.

Para lo, se parte de la definición del intertexto lector como componente de la competencia literaria, que actúa como gestor de las redes de referencias almacenadas por el lector en sus experiencias de lectura anteriores en el momento que le sean requeridas para la comprensión de la obra que lee.

Esta definición sugiere dos momentos de participación del intertexto lector: antes de la lectura y en el momento de la lectura, que implican el proceso de aprendizaje, las estrategias de procesamiento de la información y almacenamiento en la memoria, en la construcción del conocimiento que constituye el intertexto del lector.

En este escenario de aprendizaje, la memoria resulta ser un lugar donde se da un proceso de gran importancia ya que la nueva información que el lector recibe al momento de leer es interpretada a partir de los conocimientos previos con que cuenta, los cuales han sido almacenados en la memoria permanente y al ser recuperados o activados quedan disponibles en la memoria operativa para la construcción de un nuevo conocimiento que nutre los existentes que participan en el aprendizaje, al respecto:

[...] los nuevos estímulos sensoriales o configuraciones de estímulos son identificados, interpretados y entendidos a la luz de las experiencias o conocimientos previos disponibles en la memoria permanente y recuperada de la misma. La información disponible en la memoria humana se activa haciéndose presente en la memoria operativa cuando ésta ha de trabajar en el procesamiento de las nuevas entradas informativas, como ocurre cuando se identifica a un viejo conocido o se utiliza el concepto de adición en la comprensión de la multiplicación. A su vez, el resultado de este procesamiento pasa a enriquecer los contenidos de la memoria permanente (conceptual, episódica y procedimental). Por tanto, se producen procesos de la memoria consistentes en la codificación, adquisición o aprendizaje; el almacenamiento o retención y la recuperación o activación, que intervienen en la categorización, conceptualización, atribución de significado, etc. (Rivas, 2008)

Este autor explica el proceso de almacenamiento de a información dejando claro el papel de la memoria en la construcción del conocimiento, sin embargo, resulta indispensable considerar la participación de la experiencia y las expectativas en cualquier proceso de construcción de significados.

Cuando un lector se enfrenta a nueva información, esta será filtrada con la carga subjetiva de las experiencias del lector y sus conocimientos previos y a la luz de estos reconstruyen nuevos conocimientos, es entonces cuando la memoria entra en acción, en cada experiencia de lectura la información es reconocida, evoca recuerdos y activa conocimientos previos y a partir de estos se valora la nueva información, la pregunta es ¿Por cuánto tiempo? La duración de un aprendizaje depende significativamente de la forma en que se aprendió, del uso de la información adquirida y de las estrategias cognitivas utilizadas para el almacenamiento.

Las estrategias cognitivas a las que se acude en un proceso de aprendizaje tienen como objetivo facilitar el procesamiento de la información, su almacenamiento y su recuperación. De acuerdo con los objetivos de este proyecto; El efecto organización, que hace referencia a la estrategia de codificar la información y reconocer los elementos comunes para asignar características similares en el proceso de significación, permitiendo la clasificación y agrupación para facilitar la recuperación de la información adquirida, es una de las más importantes por las posibilidades didácticas que ofrece.

Rivera afirma,

Al detectarse afinidades, semejanzas o identidades entre funciones y rasgos o propiedades sensoriales y semánticas de los estímulos entrantes y respecto de las representaciones disponibles en la memoria semántica, se elaboran agrupamientos, clases o categorías, incluyendo a cada objeto en la correspondiente categoría, supra categoría o subcategoría: golondrina, pájaro, ave, animal. Por tanto, la comprensión y duración de la retención mejora cuando la codificación se organiza en una buena estructura de representaciones mentales, que la acción docente puede eficazmente favorecer. (Rivas, 2008, pág. 210)

Esta afirmación deja en claro la importancia de la planeación de estrategias didácticas que le permitan al lector acceder bajo un esquema organizativo fortalecido cada día a partir de la experiencia, al cumulo de contenidos, referencias y redes conceptuales presentes en el texto y que en su identificación implican el reconocimiento, almacenamiento y recuperación. Es decir, proponer estrategias donde el lector frente a la nueva información descubra relaciones, semejanzas y diferencias, para procesar la información, construir conocimiento y recuperar lo almacenado en la memoria de cara a nuevas experiencias de lectura.

La información nueva en el proceso de significación es tamizada por el conocimiento previo y agrupada o categorizada para facilitar su recuperación.

En el proceso de lectura se van alimentando redes de referencias que son categorizadas por el lector de acuerdo con lo que ya sabe, esta realidad abre una posibilidad didáctica de gran valor.

Es así, como se lleva al lector preescolar en un recorrido por elementos del análisis literario de cara al reconocimiento y categorización de la información para lograr un almacenamiento en la memoria a largo plazo y un aprendizaje significativo.

Para este fin se propone una secuencia didáctica, donde los lectores puedan identificar relaciones a partir de categorías de análisis como los personajes, el conflicto, el lugar y la estructura narrativa , proporcionándoles una estrategia para la organización cognitiva de la nueva información, abriendo el camino para la construcción del intertexto lector y el desarrollo de la competencia literaria.

A esta altura queda claro que en el desarrollo del intertexto lector en el ciclo inicial, este análisis conceptual y la propuesta subyacente se enmarca en el ámbito de la didáctica hacia la formación de lectores competentes desde el preescolar, sin desconocer la importancia de la mediación de la lectura y su papel en el desarrollo de una experiencia lectora que desarrolle aprendizajes significativos.

En conclusión, el intertexto lector ofrece la posibilidad de construir experiencias de lectura a partir de estrategias de organización cognitiva que se mueven entre la recepción y la creación. Así, las historias leídas son confrontadas con la realidad y la interpretación de la

misma a través del ejercicio narrativo, el niño recibe a través de textos literarios una visión del mundo que el somete a análisis en un ejercicio creativo donde narra su propio mundo y le atribuye sentido, identificándose como creador y como receptor. Es decir, una relación transitiva entre el intertexto lector y el intertexto narrativo. Al realizar el recorrido a través del intertexto lector se adquieren las herramientas que van a permitir la creación de nuevas narraciones, estas nuevas narraciones están enmarcadas por los procesos lectores realizados en las redes y en las experiencias y vivencias propias de cada niño o niña. Al realizar el ejercicio narrativo, se evidencia en sus creaciones problemáticas o carencias propias, vivenciadas en personajes conocidos en su recorrido intertextual, son historias en las cuales se manifiesta de forma clara la construcción del intertexto narrativo.

Para facilitar este intertexto se hace necesario que en las prácticas pedagógicas se haga posible que los niños(as) puedan vivenciar una relación positiva con el texto, una lectura placentera, de tal manera que el deseo y la práctica de ser lectores sean para toda la vida. Desde esta perspectiva es fundamental, como lo resalta Jolibert, proporcionarle a los niños y niñas en su cotidianidad un ambiente adecuado en el cual sientan placer de “conversar” e interactuar con los textos y que además se les permita crear sus propias narraciones, expresándolas de manera espontánea sin ser limitado o cohibido.

Es necesario entonces que el aula escolar se constituya en un espacio motivador en el cual los estudiantes construyan y creen sus propios textos a partir de sus experiencias lectoras, vivencias, intereses, necesidades y sobretodo que se convierta en algo significativo para su vida.

1.5 EL INTERTEXTO NARRATIVO COMO EXPERIENCIA ESTÉTICA

El intertexto narrativo es entendido como la posibilidad que tienen los niños de realizar sus propias creaciones, a partir del recorrido realizado desde el intertexto lector y sus experiencias culturales y sociales. Tener acceso a todas estas herramientas intertextuales permite obtener creaciones narrativas dotadas de significado, estructuradas que dan cuenta de la secuencia didáctica llevada a cabo.

El intertexto narrativo es un concepto propio, que se ha sido creado de manera análoga con el de intertexto lector.

Para profundizar desde el aspecto teórico lo que significa el intertexto narrativo, se toma como referente a Hans Robert Jauss, en sus planteamientos de la Estética de la recepción, para este autor el arte debe ser visto como goce o placer estético primordialmente, la obra literaria debe ser concebida como un fenómeno en el cual el lector debe ser considerado como un ser activo.

En el triángulo formado por autor, obra y público, este último no constituye solo la parte pasiva, un mero conjunto de reacciones, sino una fuerza histórica, creadora a su vez. La vida histórica de la obra literaria es inconcebible sin el papel activo que desempeña su destinatario. (Jauss, 1972, pág. 68)

Jauss plantea la importancia de la experiencia estética la cual es dada como la posibilidad de sentir placer por la obra, a través del recorrido intertextual se pretende que los niños y niñas experimenten ese goce producido por la asimilación lectora y sea capaz de crear sus propias narraciones. Es así como el intertexto narrativo se constituye en el nivel productivo en el que el lector es activo y cocreador, pone en ejercicio comunicativo las referencias intertextuales adquiridas de la experiencia de lectura y las somete a la reflexión desde su percepción de la realidad para dotarlas de significado en el desarrollo de una nueva producción narrativa. Para Jauss existen tres categorías básicas de la experiencia estética: la poiesis (productiva), la aisthesis (receptiva) y la catarsis (comunicativa), con el intertexto narrativo se pretende dar mayor relevancia a la poiesis como la posibilidad de ser creador de sus propias obras, en esta primera experiencia estética los niños y niñas de preescolar son capaces de producir sus obras de acuerdo a su experiencia, asombrarse y disfrutar de ellas.

El intertexto, permite crear y hacer del mundo una narración fantástica, en la cual todo puede suceder, permite elevar la mente y el espíritu a esos reinos inimaginables que solo pueden ser creados por una mente abierta y transformadora.

Esta conceptualización se caracteriza por el elemento productivo que responde a la construcción literaria creativa que le permite al sujeto la libertad de someterse a su juicio subjetivo; donde están implícitas sus experiencias de vida, la influencia del medio cultural en el que está inmerso y la información lectora obtenida en la comunicación lector – autor.

De esta manera la interpretación de la obra está relacionada con la creación, la construcción de conocimiento desde la recepción de la obra y la visión del mundo del lector.

Así, las referencias intertextuales adquiridas en la experiencia de lectura no se acumulan literalmente, pues son transformadas por el receptor en el ejercicio intertextual de narrar sus propias experiencias.

CAPITULO II

2. EL GOCE ESTÉTICO DESDE LA NARRATIVA ORAL

En este capítulo, se analiza la narrativa oral en el contexto escolar, las posibilidades didácticas y creativas con relación a la enseñanza de la literatura y el disfrute de leer, para tal fin se hace una descripción de cómo se da la narrativa oral en el contexto escolar, se define la oralidad y la narración dentro del marco del proyecto. Se hace un acercamiento desde una mirada fenomenológica a la relación que se da entre la narrativa oral y el goce estético literario, el capítulo termina haciendo un acercamiento a la relación que el niño establece con los textos, desde la imaginación y la fantasía, como posibilidad creativa donde se constituye en sujeto receptor, pero también creador de sus propias historias.

Desde que el ser humano nace tiene la necesidad de comunicarse, inicialmente lo hace a través del llanto, luego con gestos y finalmente a medida que adquiere el lenguaje se comunica a través de la palabra, de la oralidad, la cual se constituye en esencial para dar a conocer sus intereses, necesidades, aprendizajes y subjetividades. Con estas habilidades comunicativas ingresa al aula de preescolar donde el diálogo, la conversación y la narración se constituyen en estrategias discursivas a través de las cuales los niños y niñas comunican su mundo.

2.1. LA NARRATIVA ORAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR

De forma natural en el intercambio social los niños y niñas acceden e interiorizan el lenguaje durante los primeros 4 años de vida, algunas de las teorías sobre la adquisición del lenguaje señalan que los niños cuentan con dispositivos cognitivos que les permite desarrollar el lenguaje y todas señalan la importancia del intercambio social en el proceso de acceso y desarrollo del lenguaje.

Bruner, afirma que “el lenguaje implica un conjunto de reglas y máximas fonológicas, sintácticas, semánticas e elocutivas” (Bruner, 1995), es decir, que el lenguaje es el producto de la interacción con el medio y las personas con las que interactúa el niño, donde pone en juego estrategias de intercambio para conseguir la satisfacción de sus necesidades, una intención comunicativa, y todas estas condiciones a partir del sonido.

Desde este punto de vista, el lenguaje es sonido y praxis, con la finalidad de organizar cognitivamente el mundo cotidiano en un principio y poco a poco con intenciones de interpretación más complejas. Walter Ong, plantea que el lenguaje es un fenómeno oral (...). En un sentido profundo el lenguaje, sonido articulado, es capital. No sólo la comunicación, sino el pensamiento mismo, se relacionan de un modo enteramente propio con el sonido.

Y cita a Siertsema, 1955 “Dondequiera que haya seres humanos, tendrán un lenguaje, y en cada caso uno que existe básicamente como hablado y oído en el mundo del sonido.”

Se entiende entonces para este proyecto la oralidad como una modalidad de realización del lenguaje que involucra el hablar y escuchar en el marco de un intercambio social y en tanto modalidad del lenguaje participa en la representación de la realidad, pues, el lenguaje se constituye como organizador del conocimiento y el pensamiento a través del cual se expresa la relación entre el sujeto y el mundo.

Teniendo en cuenta que el lenguaje oral es producto del intercambio social, se puede establecer una relación entre la oralidad y la escritura, en tanto que los adultos con los que se relaciona desde el inicio de la vida el niño están influenciados por los procesos de alfabetización.

En la interacción oral el niño construye los conocimientos que determinan las características de aprendizaje con las que posteriormente en la escuela inicia el proceso de transición a la escritura, la alfabetización. En este escenario la oralidad es la modalidad de lenguaje con que cuenta el niño y a partir de esta interioriza el código alfabético para escribir, a partir del proceso de asociación entre el sonido de cada fonema y su representación gráfica o grafema.

Es por esta razón que la escuela adquiere un valor esencial como espacio de interacción comunicativa, allí están presentes diversos tipos de saberes y subjetividades que se relacionan entre sí, es en este espacio que se favorece la sociabilidad a través del diálogo entre maestros, estudiantes, discursos y es allí donde convergen una gran cantidad de relaciones interpersonales, las conversaciones que se dan en su interior donde la palabra adquiere un gran valor.

El objetivo desde este proyecto es retomar el lugar de la oralidad en el contexto escolar ya que con el paso del tiempo ha ido perdiendo su valor fundamental, poco a poco la escritura se ha convertido en el objetivo principal del aprendizaje, codificar y decodificar, dar significado al escrito.

Desde esta perspectiva la escritura es un producto de la oralidad en tanto le otorga a la oralidad un carácter primigenio en la construcción del lenguaje y sus posibilidades en la constitución de la identidad en el marco social. Y lo expresa claramente así Walter Ong: La expresión oral es capaz de existir, y casi siempre ha existido, sin ninguna escritura en absoluto; empero, nunca ha habido escritura sin oralidad. (Ong, 1987)

Los estudios de Ong, sobre las culturas primitivas donde no existe contacto con la escritura le han permitido analizar las implicaciones de la oralidad en la construcción del conocimiento en comparación con aquellas donde existe una marcada presencia de la escritura, este análisis comparativo establece una relación dialógica entre la oralidad y la escritura en contextos alfabetizados como el que ocupa la atención de esta investigación. Es así, como se puede afirmar que al llegar a la etapa escolar los niños tienen interiorizado un repertorio lingüístico oral y con este conocimiento se enfrentan a los retos de adquirir habilidades para descifrar el código escrito a partir del sonido que constituyen las palabras, pero la relación entre oralidad y escritura tiene origen en la interacción social, en comunidades como la nuestra, las personas con las que se relacionan los niños ya tienen una influencia marcada por la escritura que ha determinado aspectos de la construcción de conocimiento que serán transmitidas a los niños, es posible identificar aspectos estructurales de la narrativa de forma empírica en las narraciones orales que construyen los niños sobre su cotidianidad como inicio, desenlace y final. Ejemplos como este permiten afirmar que en comunidades alfabetizadas se habla como se escribe y en este orden de ideas es posible relacionar la oralidad y la escritura con el disfrute por la lectura, a partir de la producción narrativa que en el caso de los niños en edad preescolar es protagonizada por la oralidad, en tanto es el uso del lenguaje que tienen interiorizado, y que les permite realizar el ejercicio de interpretar las subjetividades y sentidos de vida plasmados en la literatura. Para profundizar este aspecto es imprescindible detenerse en la narrativa y su papel en la vida de los seres humanos, antes de la aparición de la escritura como tecnología de la palabra, el mundo y su acontecer eran narrados oralmente y de esta manera se transmitían y

conservaban en la memoria de los pueblos, con la aparición de la escritura los discursos narrativos sufrieron cambios que obedecían a las características del nuevo código y su uso en la conservación de la memoria. La narración entonces, ha cumplido un papel importante en la elaboración individual y colectiva de la realidad cotidiana, para entender el mundo hay que reelaborarlo, hay que narrarlo y en este ejercicio de interpretar y dar sentido a la realidad, encuentra en las historias narradas elementos que le servirán de apoyo para la construcción subjetiva de la realidad, dándole de esta manera a la literatura la posibilidad de construir cultura.

La narrativa es el primer género de discurso oral que usamos en el contacto con el otro, ya que nos cuentan historias, las contamos y somos narrados por los otros; tal vez por esto es más fácil de recordar y sus mecanismos de comprensión son más naturales. El texto narrativo se organiza en episodios y situaciones que tienen una estrecha relación con la experiencia cotidiana de cada lector, por esto la narración, como lo afirma Bruner, “contribuye a organizar la experiencia del ser humano”.

Para Chambres (2008), “la literatura tiene que ver con uno de los pocos atributos que nos hacen humanos: el lenguaje(...) el lenguaje usado de esa manera particular que llamamos narrativa, en la que incluyó relatos, poemas y dramas, así como todo tipo de escritos que intenten decir que sucedió, a quién y por qué.”

En la etapa preescolar estas narraciones llegan a los niños de forma oral como producto de la interacción con los adultos quienes comparten estas narraciones con el fin específico de dar a conocer posibilidades de la realidad, de la acción humana y de las consecuencias de la misma, un esfuerzo didáctico que contribuye en la construcción de la cultura para darle sentido a la realidad cotidiana, un esfuerzo que implica según Chambers, la necesidad de comunicar el conocimiento alcanzado de la realidad lo que sitúa a la narración como una posibilidad de crear y recrear el entorno y la subjetividad.

Entonces, el intertexto lector y el intertexto narrativo llegan al aula para permitir a los niños un uso del lenguaje que les permita recrear su entorno, significarlo y esta posibilidad no se limita a la recepción de las obras literarias, sino al esfuerzo por comunicar la comprensión alcanzada en creaciones narrativas propias que la mayor parte del tiempo surgen de forma espontánea en las conversaciones entre los niños y no son consideradas como conocimiento

válido aun cuando es a partir de esta narrativa oral que los niños dotan de sentido su mundo. La narrativa literaria pone en relación lo real del mundo cotidiano con lo posible del mundo de la fantasía, según Bruner, “subjuntiviza” la realidad, mantiene lo familiar en estrecho contacto con lo posible” (Bruner, *La Fabrica de Historias: Derecho, literatura, vida*, 2003). Esta característica de la narrativa literaria cobra gran vigencia en las creaciones de los niños, quienes a través de la fantasía dan origen a muchas posibilidades que a pesar de generar asombro y expectativa tienen una clara relación con el acontecer real en el que están inmersos cada día.

Carlos Guevara, hace algunos planteamientos muy significativos y valiosos que bien vale la pena retomar: “Ingresar a una aula de clase hoy, como ayer, equivale a abandonar en la puerta el mundo de la vida, el mundo palpitante y trémulo que cada niño lleva en sí...”, “lamentablemente los procesos escolarizados-no escolares- tradicionales causan una fatal escisión entre los maestros y las vivencias, experiencias, subjetividades, problemas, necesidades y expectativas de la existencia juvenil, suficientemente enajenada y apachurrada ya por las instancias mediáticas y por las mafias del espectáculo, de la tecnología, de la moda,...” Este proyecto busca desde esta perspectiva retomar la oralidad como posibilidad para que los niños narren su mundo, su sentir, sus aprendizajes, sus vivencias y subjetividades a partir de un ejercicio intertextual en el cual se pretende hacer de la escuela un mundo cercano para ellos donde sientan la confianza y la seguridad de expresarse libre y espontáneamente. Sabemos que el niño en el preescolar enriquece su lenguaje a través de la oralidad y esta es una herramienta valiosa para desarrollar nuevos aprendizajes para la comprensión de su realidad, entender al otro y establecer otras formas comunicativas y discursivas fundamentales en su desarrollo comunicativo.

La invitación desde esta propuesta es a cambiar las clases silenciosas, donde sólo se escucha la voz del maestro, “se dictan clases”, se hace copia en el cuaderno y en el tablero, lo que necesitan los niños y niñas, es mantener una interacción continua con las personas que están en su entorno inmediato, con diferentes textos, conversar con personajes interesantes para ellos, relacionando esta intertextualidad para formar sus propios aprendizajes y de esta manera acercarse a nuevos conocimientos construidos desde su propia voz. En conclusión permitir el disfrute y el goce estético literario, lo cual se

establece desde su interrelación con los textos, con los otros, con sus aprendizajes y con su entorno.

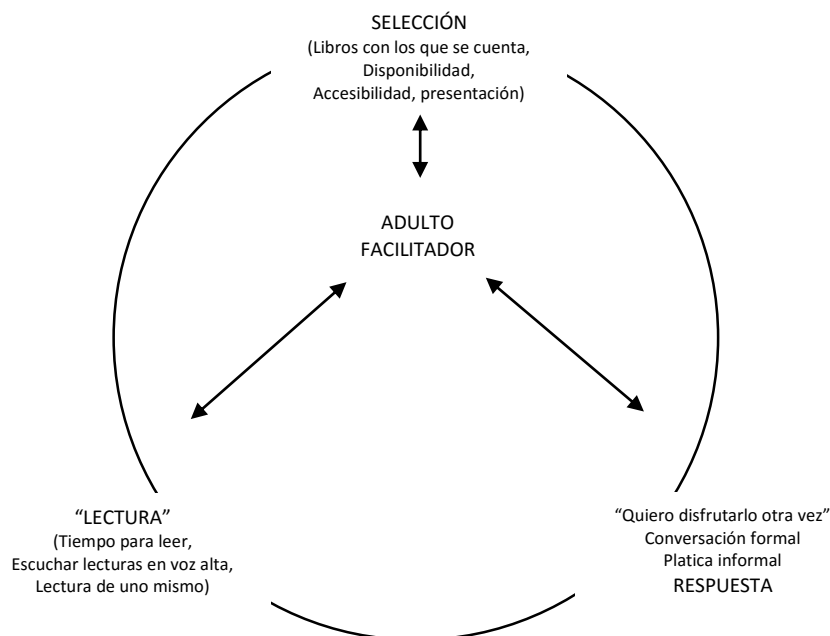
Es entonces cuando se hace necesario que exista un mediador que asuma la responsabilidad de propiciar el encuentro con la literatura, una tarea que no se limita a un ejercicio de lectura. En el momento en que las miradas de los lectores y el mediador se cruzan una relación entre ellos y el texto emerge y será determinante para la evaluación que el niño lector realice de la experiencia literaria.

En efecto, antes de iniciar la lectura el mediador ha realizado la elección del material, ha planeado la forma en que llevara el texto literario al niño y en ese desarrollo han entrado al juego sus lecturas, sus intereses, sus expectativas, sus motivaciones y sus objetivos, los cuales va a compartir en el momento de leer, esta interacción supone un efecto en el lector preescolar. Es momento entonces de analizar el papel de la mediación en el contexto escolar, en el aula de preescolar.

Chambers, plantea que “el lenguaje es una condición del ser humano; la literatura es un derecho de nacimiento. El ejercicio de este derecho implica que cada niño nazca en un ambiente donde sea posible, esté a su disposición y sea un regalo deseado.”

A partir de esta afirmación, se pueden analizar tres elementos muy importantes en la mediación a la lectura, el ambiente, la selección del material literario y la motivación para leer, elementos que el mediador debe tener en cuenta en el momento de acercar a los niños lectores con la literatura.

Al respecto, Chambers propone el círculo de lectura y ubica en el centro al mediador y giran a sus alrededor tres ejes, la selección del material de lectura, la lectura de esa elección y la respuesta obtenida, en una situación dinámica, en constante movimiento y retroalimentación. (Véase Figura, 1.0)



Analicemos la selección del material literario, es cierto que antes de leer se debe elegir la lectura y en esta labor entran en juego las expectativas, objetivos y disposición del material. En las condiciones del contexto escolar público en Colombia el mediador, es decir, el docente de preescolar, en este caso, no tiene participación alguna en la elección del material que llega a la escuela, pero una vez allí debe elegir en el espectro de posibilidades los que entrarán en el aula; esta elección supone un análisis de los pequeños lectores, sus necesidades y sus intereses, pues solo este análisis puede ofrecer la información pertinente para elegir el material adecuado y necesario para permitir la experiencia literaria en el aula.

En este proceso de elección entran a jugar un papel importante y que tendrá efectos en la experiencia literaria de los niños, las creencias del mediador frente a la complejidad de las obras de cara al receptor infantil, la relación entre la imagen y la narración, el tipo de obras que se consideran tradicionalmente para niños en educación inicial, los autores y las ofertas literarias en el mercado, lo que se cree que le gusta a los niños, lo que cree son capaces de comprender los niños y lo que cree que debe enseñarles de la literatura, su experiencia como lector, sus preferencias y su relación con la literatura.

En este escenario el mediador tendría entonces que asumir una actitud investigativa que constantemente le permita confrontar sus creencias con la práctica y una vez confrontadas

validarlas o replantearlas, en un intento por superar juicios a priori y permitir a los niños una experiencia más enriquecedora con la literatura.

Pero la elección de este material también debe responder a la necesidad de elegir material literario que supere motivaciones como distraerse, divertirse o pasar el rato, es decir, asumir un riesgo y llevar a los niños obras que les permitan una experiencia donde puedan trascender la cotidianidad y atribuirle nuevos significados.

Esto nos lleva a detenernos en la motivación para leer, para lo cual se entiende la experiencia literaria como una expresión de la subjetividad del autor que entra en relación dialógica con el lector y le permite a este construir nuevos significados.

Guevara, lo plantea desde la fenomenología, “la literatura, en su más auténtico sentido, es decir como poesía, es una manera de responder el hombre por su ser en el mundo (...) la literatura es, en esta perspectiva, un camino que el Dasein encuentra para otorgar sentido a sus vivencias. La literatura, como la fenomenología, es también una pregunta por el ser.”

Esta afirmación, nos sitúa en el lector receptor de la obra literaria, quien tiene un papel participativo en la interacción con la obra donde confluyen sus expectativas, motivaciones y experiencias que el mismo texto literario solicita en el ejercicio de leer para el proceso de interpretar y que el lector pondrá al servicio de la comprensión de su mundo y de la significación del mismo.

(Mendoza Fillola, 1998), sostiene que se lee por muchas razones imposibles de clasificar en su totalidad, pero que podrían agruparse en 3 categorías generales, leer para obtener información (saber- conocer), leer para interactuar (Opinar – actuar) y leer para entretenerse (Gozar, imaginar, entretenerse).

Estas motivaciones para leer, deben ser identificadas por el mediador en el desarrollo de la experiencia literaria mediada en el aula, de esta forma el material seleccionado será pertinente para el lector y le permitirá una participación espontánea en la interacción con el texto y le permitirá como lector identificar los motivos que pueden llevarle a la lectura literaria.

Finalmente, en esta aventura de propiciar el encuentro con la literatura se encuentra el ambiente y en este factor nuevamente juegan un papel importante las expectativas del mediador y del receptor, el entorno debe ofrecer una amplia oferta literaria para que el lector pueda elegir, también la posibilidad de la lectura en voz alta que transporte al niño de la narración familiar y cotidiana a los retos de significación que supone la experiencia literaria y que le permita en el ejercicio de interpretar acudir a su producción narrativa para poner en el entorno social su construcción personal y compartir con sus pares las posibilidades que abre la literatura a la imaginación.

Para concluir este análisis del papel del mediador en la experiencia literaria de los niños, es importante un aspecto esencial del adulto mediador y es que este debe ser un lector, debe conocer los textos que va a compartir en el escenario escolar, pero más allá de este conocimiento, su actitud frente a la lectura debe responder a un interés personal, un reflejo del placer experimentado en la propia experiencia literaria, si un texto ha movido mi mundo y me ha confrontado y retado a entender de forma alterna mi mundo de la vida y esas posibilidades para resignificar mi cotidianidad y alimentar mi experiencia y competencia literaria se reflejarán en la pasión con la que dispongo mi esfuerzo por propiciar el encuentro de los niños con la literatura.

Para Chambers, “a los niños lectores los hacen los adultos lectores (...) el adulto que lee para sí con convicción y que conoce que hay disponible para los niños es indispensable en la formación lectora. (Chambers, 2008).

2.2. RELACIÓN ENTRE NARRATIVA ORAL Y DISFRUTE ESTÉTICO LITERARIO DESDE UNA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA.

La narración es el relato de la vida, tiene una estrecha relación con las vivencias y las posibilidades de cambiar el curso de la acción, a través del lenguaje se ponen en perspectiva los hechos acontecidos y se analizan posibilidades alternativas para aquellos eventos y reacciones que fueron problemáticos y que han inquietado el mundo del narrador, para Bruner, “los relatos no sólo son productos del lenguaje, tan notable por su extrema fecundidad, que permite narrar distintas versiones, sino que el narrarlas muy pronto se torna

fundamental para las interacciones sociales. ¡Qué rápido hace el niño para aprender la historia correcta para cada ocasión! En este sentido, el relato se imbrica con la vida de la cultura, e inclusive se vuelve parte integrante de ella (Bruner, 2003)”.

En este sentido y retomando el concepto de narrativa oral abordado en el apartado anterior, tenemos en la oralidad y más específicamente en la narrativa oral como usos del lenguaje, la posibilidad para los niños de acercarse a la literatura a través de las historias que le son compartidas oralmente por los adultos que les leen en voz alta y a su vez una posibilidad creativa para explorar la imaginación en un esfuerzo por comunicar el sentido que le otorga al mundo en el que está inmerso.

Al respecto Chambers, cita a Moffett, “mientras que los adultos diferencian sus pensamientos a través de tipos especializados de discursos, generalizaciones y teorías, los niños deben, durante mucho tiempo, hacer que la narrativa funcione para todo. Ellos se expresan casi enteramente a través de relatos - reales o inventados- y aprehenden lo que otros dicen de la misma manera. Es decir, el joven principalmente no habla y lee explícitamente categorías y teorías de la experiencia; él habla y lee de personajes, sucesos y espacios que están cargados de significado simbólico, porque son señales que representan categorías y postulados inconsciente de la experiencia...”

Así, la narrativa se constituye en el elemento de comunicación del sentido otorgado al acontecer de la vida para los niños, lo cual los sitúa no sólo como receptores sino como creadores literarios, en tanto narran su mundo y pueden hacer su propia literatura.

La narración entonces, es un escenario ficcional donde se puede visibilizar la construcción interna de sujeto que se ha conseguido en la acción de vivir. Se puede afirmar que la literatura es una acción de vida y en ese sentido responde a la necesidad individual de compartir el resultado de significar el entorno y las vivencias y en ese compartir poner en consenso para la construcción colectiva del sentido del mundo, más allá del tiempo y el espacio.

En el aula de preescolar la narración se desarrolla, se transmite y se elabora de la mano de la oralidad, los niños reciben de un adulto lector una versión oral sobre una fábula infantil

que este transmitirá a otros en algún momento de la vida conservando lo esencial y agregando probablemente elementos derivados de su experiencia con el texto a la luz de sus vivencias, esta característica de la literatura que la desliga de las dimensiones espacio temporales es la que le da pertinencia en el mundo de la vida.

El escenario entonces es la vida, el acontecer cotidiano en donde está inmersa la vivencia donde el lector reelabora el texto, elaboración que en la edad preescolar se manifiesta oralmente, desde el diálogo con los pares hasta la creación de relatos, allí el lector manifiesta su interpretación de la obra y le atribuye significados a su mundo que se derivan de la experiencia de leer. Este ejercicio en el aula parte de la lectura en voz alta elegida a partir de los intereses y objetivos de lectura comunes, que previamente ha identificado el mediador en su labor de animación a la lectura, y que derivan en un diálogo entre pares sobre la comprensión de la obra alcanzada por cada uno y en ese intercambio comunicativo resignificar la obra desde el contexto social.

La narrativa oral ofrece la posibilidad de sumergir al niño en un mundo mágico en el cual se ponen en juego todas sus subjetividades y experiencias, le invita a crear y re-interpretar, pues separa la literatura de su valor utilitario y lo re-construye dándole un nuevo valor que se da por ese placer que produce en quien lo recibe (receptor), adquiere un nuevo valor estético, significativo para ese sujeto receptor.

Esta posibilidad no implica que la experiencia de lectura sea grupal, pues es claro que la lectura de la obra literaria es individual aun cuando el canal comunicativo y el ambiente de lectura está dirigido a un grupo de lectores., pero la posibilidad de intercambiar posiciones y reelaborar la obra en el diálogo con el otro le permite a los lectores conectar la comprensión de la obra con su entorno cotidiano y social y a partir de este ampliar su participación en la interacción texto-lector con nuevas obras.

El intercambio oral en el proceso de interpretación le permite al niño una experiencia literaria desde la cual es capaz de narrar su propio mundo y despierta el interés en el lector por un nuevo encuentro literario.

Entender el lector como un sujeto activo y participante en la construcción de la obra y su significado a partir del diálogo entre el autor y el sentido que ofrece de su obra y la

significación que el lector alcanza de la misma, planteamientos de la teoría de la recepción (Iser, Jauss) válida la creación de espacios en el aula preescolar donde el lector pueda producir narraciones orales que manifiesten el producto de su proceso interpretativo y la someta al intercambio social para obtener otras posiciones desde el mismo entorno social en el que está inmerso para otorgarle un significado a la obra más extenso y tal vez más completo para la re significación de su mundo.

En conclusión, no es posible abordar la literatura fuera de la experiencia vital, del acontecer cotidiano que le otorga pertinencia a las narraciones que las sitúa en lo vivencial que les significa como acción vital, y desde este punto de vista en cada acercamiento al mundo narrativo el niño lector adquiere herramientas, información, establece conexiones intertextuales que le permitirán un grado de fluidez en el recorrido por la lectura en este caso indirecto, pues es mediado por la lectura en voz alta, que le darán la seguridad para buscar nuevas narraciones y crear las propias disfrutando las posibilidades creativas, fantásticas e imaginativas que ofrece la literatura, es decir, disfrutar el producto estético de la literatura.

2.3. EL PLACER DE INTERACTUAR CON LOS TEXTOS

Desde el acercamiento que hacen los niños con los textos en el contexto familiar y escolar podemos favorecer o no el placer que estos pueden generar en su experiencia lectora, si su experiencia es negativa seguramente tendremos un sujeto que tendrá aversión tan solo a mirar un libro, pero si por el contrario esa experiencia fue positiva mostrara gusto y placer por la lectura.

Italo Calvino plantea “Leer es ir al encuentro de algo que está a punto de ser y aún nadie sabe que será...” Lo que genera en el interior del lector el texto está determinado por sus subjetividades, por su personalidad y por sus experiencias, por lo que emerge de su interior. El texto lo lleva al encuentro de nuevas experiencias.

Fillola dice “Los significados que, aparentemente, ya están previstos por (en) el texto, pero que realmente no serán tales hasta que la capacidad y habilidad del lector le den

corporeidad y los integren en el corpus de sus conocimientos o experiencias”. El texto tiene como objetivo la recepción de muchos lectores, entonces ¿cuál es el objeto de un texto si no tiene un lector que lo interprete y lo asimile?, no cumple entonces ninguna función, pierde su finalidad.

Interactuar con el texto no es solamente dar significado a cada palabra sino es ir más allá, es interpretar, asimilar, es vivir aventuras, es transportarse a otros mundos fantásticos y tomar todo aquello que es significativo para cada lector, en otras palabras para los niños y las niñas los textos se convierten en una herramienta fantástica para viajar por mundos maravillosos, interactuar con ellos les permite adquirir nuevos conocimientos, comparar, asimilar, interactuar con aprendizajes previos para crear otros nuevos. Leer permite que el niño(a) de significado a su mundo subjetivo, que en esta experiencia intertextual cree y recree sus conocimientos de acuerdo a las experiencias de vida. En este proceso de la relación niño-literatura intervienen factores internos y externos en dependencia con el medio inmediato.

Se puede afirmar que una de las razones por la que leer es fundamental en los niños(as), es porque satisface curiosidades, saberes y porque se favorece el desarrollo estético, físico, intelectual, creativo desde los primeros años de vida. Los niños son felices jugando a crear historias, cantando, recitando poemas, representando sus vivencias. En cada experiencia literaria se crean situaciones en las que están presentes emociones, expresiones, formas comunicativas y sentimientos, es por esto que está se constituye en instrumento esencial en la formación y desarrollo del niño.

La aproximación a la lectura sucede como un proceso interactivo entre los niños y niñas con los libros, entre los libros y el maestro, entre los niños(as) y el maestro, a partir de la conversación sobre los textos como una manera de aprender y de enseñar a escribir desde experiencias significativas.

Cassany (1987) plantea que de la misma manera que adquirimos el habla escuchando e interpretando textos orales, adquirimos la escritura leyendo y comprendiendo textos. Es importante que en el proceso lector se motive a los niños y niñas a través de interrogantes como por ejemplo: ¿Cómo se puede llamar el texto?(mostrando la portada), ¿Qué dirá el

texto?, ¿Por qué lo dijo?, ¿Qué significa esta expresión?, etc., de esta manera el niño o niña poco a poco va ampliando su panorama en cuanto a la comprensión de textos, relación de unos con otros y con sus vivencias y finalmente reescribirlos en su cotidianidad y en otros contextos comunicativos.

La literatura infantil como arte tiene un gran valor en la vida del niño ya que sin duda ella abre su intelecto en la búsqueda de la verdad y la belleza, gracias al texto a la fantasía y la magia que tiene, logra responder a las necesidades íntimas del niño y hace posible que juegue con las imágenes que se le muestran y que construya su propia manera de ver el mundo. Al recibir estas imágenes e interpretarlas él pone en juego sus posibilidades cognitivas y comunicativas, asimilándolas a sus vivencias y experiencias, creando de esta manera su propia historia.

Para Gemma Lluch,

La literatura infantil es una comunicación literaria o paraliteraria que se establece entre un lector adulto y un lector infantil... que además de proponer un entretenimiento artístico al lector, busca a menudo crear una competencia lingüística, narrativa, literaria o ideológica. (Lluch, 2003, pág. 14)

Partiendo de esta definición, en esta propuesta se considera literatura infantil a todas aquellas producciones narrativas que por sus temáticas y el abordaje de las mismas establece una relación comunicativa entre un autor adulto y un receptor infantil, pero más aún, relatos significativos para los lectores infantiles en tanto respondan a sus intereses y capacidades propiciando una experiencia de lectura atractiva y satisfactoria y se constituyan en un reto para su formación como lectores competentes capaces de enfrentar obras complejas como el libro álbum.

En consecuencia se eligen obras literarias que por sus características dinamicen el proceso intertextual, relacionando obras de diferente época y estilo, es así como el libro álbum ofrece una narrativa apoyada en la imagen y la palabra dándole a los lectores la posibilidad de descubrir una relación entre los dos lenguajes en la construcción de un relato.

En este sentido Ruiz, citado por Mendoza, resalta el valor formativo y didáctico del libro álbum en el ciclo inicial en tanto que estimula y amplía el nivel estético –cognitivo a través del juego entre la narración escrita y la imagen como lenguaje narrativo, permitiéndole al lector crear, imaginar, transformar como necesidad vital. (Fillola, 2005, pág. 7)

Por tanto, la obra elegida para los propósitos de este proyecto investigativo es *El Túnel* de Anthony Browne, que reúne las características mencionadas y además responde al fenómeno intertextual, ya que a través de la descripción de una relación conflictiva entre hermanos de origen cotidiano para el lector, evoca la relación conflictiva en personajes de la literatura clásica infantil (*caperucita roja* y *el lobo*) desde la imagen, situando este relato con una gran riqueza intertextual atractiva para el lector que protagoniza la interpretación de la obra al reconstruir el relato escrito a partir de la narración de la imagen. (pongan las imágenes del libro)

El análisis intertextual de esta obra de Browne implica la exploración de las obras clásicas de *caperucita roja*, para lo cual se tomaron en cuenta las versiones de los hermanos Grimm, *Triunfo Arciniegas* y *Roald Dahl*, y desde lo audiovisual las producciones cinematográficas de *Walt Disney* de *caperucita rojas*, *los tres cerditos* y *el lobo* y *las siete cabritas*. Con el fin de activar las nociones y referencias con que cuenta el lector para hacer frente a la comprensión de la obra, es decir la gestión del intertexto lector propuesto por Mendoza.

2.4. IMAGINACIÓN Y FANTASÍA EN LA CREACIÓN NARRATIVA ORAL.

La relación entre lo estético y lo ético tiene en cuenta facetas importantes de las relaciones del sujeto con su realidad. Lo ético en los niños se determina en sus estimaciones morales y valores que lo caracterizan, los cuales siempre afloran en el momento de narrar; lo estético está dado por su propia subjetividad, el goce por la manifestación libre de sus aptitudes, su fuerza creadora y su sensibilidad.

De tal manera que el esfuerzo del niño por comprender su mundo y atribuirle un significado a la realidad en la que está inmerso, estará plasmada en las creaciones que realice, con la frecuencia y con la espontaneidad que le ofrece su condición de niño, así narra su acontecer, los personajes de su vida cotidiana y entre ficción y realidad logra entrar en el

mundo fantástico y plasmar lo que siente y su comprensión del mundo de forma que pueden entre mezclarse aspectos de verosimilitud entre sus vivencias y sus fantasías.

En la etapa infantil es fundamental incentivar la actividad creadora a través de la imaginación y la fantasía, desde esta premisa es importante tener en cuenta que en preescolar los niños deben recibir los fundamentos que despierten ese mundo creativo y fantástico inherente a su condición humana.

Para Vigostky “la creación no existe únicamente donde se crean grandes obras históricas, sino también dondequiera que el hombre imagine, combine, transforme y cree algo nuevo, por pequeño que sea en comparación con la obra de los genios” (2003). Es por esto que es tarea de la pedagogía ayudar a despertar ese genio creativo que tienen los niños y que mejor manera que partiendo de sus intereses y de su contexto, permitirle expresar y replantear sus conocimientos, en este caso el proyecto fundamenta la propuesta desde la secuencia didáctica, a través de ella se desarrolla el intertexto lector y el intertexto narrativo de una manera lúdica y didáctica que abre la posibilidad de abrir su mente a la creación y a la adquisición de nuevos conocimientos en este caso lectores, re-creadores de sus propias obras.

Las creaciones artísticas se han constituido a través del tiempo, como la máxima manifestación de la expresión de la experiencia espiritual del ser humano. Es así como la necesidad estética de sentir y expresar son manifestaciones propias del individuo que le llevan a mostrar desde su mundo sensible lo que siente y vive en su interior, ya que es el resultado de las relaciones de sí mismo con su realidad.

La literatura es en este caso una importante fuente de creación en los niños por sus valores estéticos, éticos y por su contribución en la experiencia de sumergirlo en el placer de imaginar y vivir aventuras fantásticas, de ahí la relevancia del trabajo llevado a cabo en el aula de preescolar, al fomentar el proceso creativo, exploratorio, a través de las artes, los juegos y la actividad comunicativa.

CAPITULO III

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presenta un análisis de los aspectos metodológicos que orientan la organización de la investigación y el diseño de la secuencia didáctica a través de la cual se aborda el problema de investigación, ¿De qué forma se evidencia el intertexto lector en las producciones narrativas orales de los niños de transición 1 del colegio Luis Vargas Tejada, a partir de la participación en una secuencia didáctica?

El objetivo general: Construir una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia literaria desde la intertextualidad en el ciclo inicial.

Los objetivos específicos: Establecer categorías de análisis intertextual a partir de elementos de la estructura narrativa.

Conceptualizar el intertexto narrativo y su función en la comprensión e interpretación literaria.

Diseño e implementación de una secuencia didáctica centrada en el proceso intertextual.

Describir el proceso de construcción del intertexto lector y el intertexto narrativo derivado de la participación en la secuencia.

Y las técnicas de recolección de la información utilizadas para el análisis del fenómeno estudiado en el grupo de trabajo.

Inicialmente se aborda el enfoque cualitativo como base de la investigación desde el método etnográfico y las técnicas de recolección de la información que se ajustan a las necesidades de la propuesta.

A partir de lo anterior se presenta la propuesta de trabajo, basada en la secuencia didáctica como estrategia pedagógica en la formación de la competencia literaria y finalmente se hace el diseño de la propuesta.

3.1. ENFOQUE CUALITATIVO

Dado que el problema de investigación ¿De qué forma se evidencia el intertexto lector en las producciones narrativas orales de los niños de transición 1 del colegio Luis Vargas Tejada, a partir de la participación en una secuencia didáctica?, este estudio se sitúa en el campo educativo y específicamente en la formación literaria para dar cuenta de una realidad que parte de la experiencia de sujetos que están inmersos en un contexto sociocultural particular de cara a el fenómeno literario y la experiencia literaria y su papel en la formación de la competencia literaria, se considera que el enfoque cualitativo constituye la mirada desde la cual abordar esta investigación.

Hugo Cerda (1993), plantea que el enfoque cualitativo en investigación centra el análisis en los aspectos constitutivos globales de un fenómeno, en tanto la “cualidad” se revela por medio de las propiedades de un objeto o de un fenómeno y expresa un concepto global del objeto (p.47). De esta forma el enfoque cualitativo da cuenta de las características generales de un fenómeno particular a través del análisis descriptivo de los elementos que manifiestan el fenómeno.

Este autor también caracteriza la investigación cualitativa con base en los siguientes aspectos (p.48):

- La interpretación que se da a las cosas y fenómenos no pueden ser captados o expresados plenamente por la estadística o las matemáticas.
- Utiliza preferentemente la inferencia inductiva y el análisis diacrónico en los datos.
- Utiliza los criterios de credibilidad, transferibilidad y confiabilidad como formas de hacer creíbles y confiables los resultados de un estudio.
- Utiliza múltiples fuentes, métodos e investigadores para estudiar un solo problema o tema, los cuales convergen en torno a un punto central del estudio (principio de triangulación y convergencia).
- Utiliza preferentemente la observación y la entrevista abierta y no estandarizada como técnicas en la recolección de datos.
- Centra el análisis en la descripción de los fenómenos y cosas observadas.

Partiendo de esta caracterización este proyecto de investigación responde al estudio de un fenómeno global al interior de un grupo social como lo es la intertextualidad en las

narraciones orales de niños de preescolar a partir de procesos cognitivos que se constituyen en elementos básicos de la competencia literaria, el intertexto lector (Mendoza, 200), para lo cual el análisis pertinente es de tipo descriptivo a través de la observación como técnica de recolección de información.

Otro aspecto característico importante es la triangulación como herramienta para la lograr la credibilidad de la investigación, concepto equivalente a la validez y confiabilidad de la investigación cuantitativa. El principal objetivo es superar las impresiones iniciales a través del cruce de elementos descriptivos desde diferentes fuentes de recolección de información, diferentes evaluadores y soporte teórico.

Al respecto Cerda afirma: La triangulación es una garantía para impedir que se acepte con demasiada facilidad la validez de las impresiones iniciales y para lo cual utiliza múltiples fuentes, métodos e investigadores con la intención de ampliar el ámbito, densidad y claridad de los constructos desarrollados en el curso de la investigación y corregir los sesgos que aparecen cuando el fenómeno es examinado por un solo observador, con una técnica y desde un solo ángulo de observación (Cerda, 1993. p. 50).

En este estudio la triangulación se presenta así:

Se plantea la interacción de dos observadores participantes con el grupo de trabajo, a partir del desarrollo de una secuencia didáctica y el análisis conjunto de las grabaciones obtenidas de las producciones narrativas orales de los niños a la luz de los criterios teóricos fundamentados en los capítulos 1 y 2, a través de la identificación de los elementos intertextuales (redes de personajes, lugar, conflicto y estructura narrativa).

3.2. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

La etnografía es uno de los métodos más relevantes que se vienen utilizando en la investigación cualitativa, en este proyecto es de vital importancia ya que permite consignar de manera eficaz los procesos, pensamientos, aprendizajes y experiencias antes, durante y después de la implementación de la propuesta.

El método etnográfico se fundamenta en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresadas por ellos mismos y no como uno los describe. (González y Hernández, 2003). Una de las características más importantes de este método es que procuran captar el sentido que las personas dan a sus actos, a sus ideas, y al mundo que les rodea.

Lo fundamental de este método es el registro del conocimiento cultural, la investigación detallada de patrones de interacción social y el análisis de los sucesos desde las múltiples interacciones que se dan en el proceso investigativo.

Este método hace posible que a través de la observación participante se describan los procesos que van sucediendo en el desarrollo del Proyecto, permite que de una manera verídica se consignen los resultados que se dan a medida que se van llevando a cabo las diferentes fases de la secuencia didáctica, generando regularidades que pueden explicar las conductas individuales y grupales.

El objetivo inmediato de un estudio etnográfico en palabras de Miguel Martínez Migueles (2004, p.182) es crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado, pero su intención y mira más lejana es contribuir en la comprensión de sectores o grupos poblacionales más amplios que tienen características similares [...] comprender percepciones humanas, así como existen y se presentan.

La metodología cualitativa educativa a través de la etnografía pretende mejorar la calidad de los procesos educativos y ayudar a los docentes en la reflexión sobre su práctica. Es así que con este proyecto investigativo se pretende contribuir al análisis pedagógico y didáctico de los procesos lectores y narrativos que se dan en los niños y niñas de primera infancia a partir de prácticas pedagógicas en las cuales la intertextualidad juega un papel fundamental en la adquisición de la competencia literaria.

Para recoger la información fue necesario observar y describir detalladamente la forma en que se daba la interacción de los estudiantes con las narraciones en cada uno de los momentos, la conducta no verbal (gestos, posturas, actitudes, etc.) y los comportamientos. Para lo cual se utilizaron como técnicas: anotaciones, fotos, grabaciones, videos, diálogos

individuales y colectivos; los cuales se constituyen en evidencia de los procesos y los cambios que se dan en las diferentes fases de la aplicación de la propuesta.

3.3. ETAPAS DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

1. Definición del problema

Este primer momento en el desarrollo del proyecto, se centra en determinar el campo de investigación e identificar la situación problemática, a partir de la observación y análisis de la relación entre formación literaria, experiencia lectora, formación inicial (preescolar) y contexto socio-cultural.

Para lo cual se realizó un análisis de los referentes teóricos que soportan las relaciones de estas variables en un contexto socio-educativo como la escuela, que se materializó en la formulación del problema de investigación.

2. Diseño del marco teórico

De acuerdo a la problemática evidenciada a través del proceso de observación y a las variables planteadas en el problema, se define el marco teórico en dos capítulos el primero desde el intertexto lector y el intertexto narrativo y el segundo en el cual se hace una descripción de cómo se da la narrativa en el contexto escolar en educación preescolar, a partir de la conceptualización de la oralidad y la narración en el marco del proyecto.

3. Diseño metodológico

En este capítulo se definen los aspectos metodológicos que orientan el proyecto: El enfoque cualitativo que permite estudiar la realidad en su contexto natural desde el método etnográfico que posibilita consignar los procesos, pensamientos, aprendizajes y experiencias antes, durante y después de la implementación de la propuesta.

4. Diseño de la propuesta

Una vez determinada la línea de investigación, se diseñó una secuencia didáctica que permitiera introducir elementos del intertexto lector y explorar su incidencia en las producciones narrativas orales de los niños de preescolar.

La aplicación de esta secuencia didáctica se orienta a la formación de la competencia literaria, específicamente en la construcción del intertexto lector en una experiencia literaria basada en el libro álbum “El Túnel” de Anthony Browne y los elementos intertextuales presentes en ella con relación a la obra de la literatura clásica infantil y juvenil, Caperucita Roja.

La secuencia didáctica El Túnel, está conformada por tres fases (Antes del Túnel, en el Túnel y después del Túnel) las cuales responden al interés de proporcionar una experiencia de lectura que se ajuste a la formación de la competencia literaria y la construcción del intertexto lector para dar cuenta de la hipótesis de investigación que señala la relación entre el intertexto lector y el intertexto narrativo en las producciones narrativas orales de los niños de preescolar

5. Implementación de la propuesta

La propuesta se desarrolla en tres fases distribuidas así:

1 fase Antes del Túnel: 8 sesiones de 40 minutos

2 fases En el Túnel: 6 sesiones de 40 minutos

3 fases Después del Túnel: 4 sesiones de 40 minutos

6. Recolección de información y análisis de resultados

Los datos obtenidos son recopilados en la primera fase a través de notas de campo, grabaciones de audio y video e intercambio de los observadores y análisis de las producciones gráficas de los niños.

En la segunda fase la recolección de la información se centró en la observación y se documentó con herramientas de audio y video de las sesiones trabajadas.

En la tercera fase la información es recolectada a través de la observación participante y no participante.

7. Redacción final del documento

Implementada la propuesta se procede a hacer el análisis de los datos obtenidos, se termina de redactar el documento y se procede a revisar el proyecto en su totalidad.

3.4. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Partiendo del objetivo de la investigación etnográfica, de describir un fenómeno social en este caso educativo para establecer las pautas que determinan el comportamiento del grupo social en un contexto cultural específico, cumple un papel importante la observación como herramienta para acceder a la situación social de estudio.

En esta investigación se asume la observación participante como técnica para la recolección de datos en el grupo de trabajo, teniendo en cuenta que implica la interacción del observador con las personas que conforman el grupo de trabajo y permite recoger datos de forma sistemática directamente en el contexto social estudiado y permite obtener de los sujetos sus impresiones de la realidad.

En este caso se plantean dos observadores, teniendo en cuenta que uno de ellos es profesor titular del grupo de trabajo se asume bajo el esquema de observación participativa completa y el otro observador que tendrá acceso al grupo de trabajo en momentos puntuales de la secuencia didáctica como observador participante que además asume el rol de maestro interviniendo en las actividades con el grupo de trabajo.

Con el fin de tener una visión comprensiva del fenómeno intertextual en las producciones narrativas orales de los niños de preescolar se plantea una rejilla de registro que permita la identificación de las categorías conceptuales que conforman el concepto de intertexto lector e intertexto narrativo en las interacciones comunicativas que se dan entre pares y entre pares y docente en el desarrollo de la secuencia didáctica.

Otra técnica de recolección de información que se plantea son las notas de campo basadas en la experiencia de las actividades de la secuencia didáctica a partir de recursos tecnológicos como videos y audios de las interacciones y producciones orales logradas en el desarrollo de la secuencia didáctica.

La posibilidad de contar con dos observadores permite confrontar información y apreciaciones en el proceso interpretativo de cara al cuerpo teórico y las hipótesis de trabajo del proyecto con el fin de lograr credibilidad. Es decir, permite la triangulación del proceso de investigación.

3.5. POBLACIÓN

- 20 estudiantes de transición¹ del Colegio Luis Vargas Tejada Jornada Tarde.
- Edad: 5 y 6 años
- Población de estrato socio económico 3 en la localidad de Puente Aranda, zona caracterizada como industrial principalmente.
- Técnica de elección de la muestra: observación directa.

3.6. DISEÑO DE LA PROPUESTA

3.6.1. SECUENCIA DIDÁCTICA: EL TÚNEL INTERTEXTUAL

La secuencia didáctica es una planeación estratégica de actividades a seguir para alcanzar los objetivos y propósitos concretos del Proyecto, se constituye en una alternativa de trabajo que permite establecer un corpus lector ya que a través de ella se organizan las actividades a desarrollar durante la implementación del Proyecto.

“Es la serie de actividades que, articuladas entre sí en una situación didáctica, desarrollan la competencia del estudiante. Se caracterizan porque tienen un principio y un fin, son antecedentes con consecuentes”. (Frade 2008, p.11).

A partir de lo anterior, se eligió la secuencia didáctica como estrategia para dar cuenta del problema de investigación, en tanto que permite el desarrollo de la competencia literaria en donde es elemento constitutivo el intertexto lector a través de un hilo conductor, en este caso la obra *El Túnel* de Anthony Browne, lo que le permite a los estudiantes desarrollar un aprendizaje articulado y coherente.

Es así como en la ejecución de esta propuesta “El túnel intertextual” la Secuencia Didáctica adquiere importancia en la medida que permite organizar de una manera más eficaz las fases del trabajo que se llevan a cabo con los niños y niñas, permite establecer objetivos, actividades y momentos de evaluación de los procesos que se van evidenciando en el desarrollo de la propuesta.

El objetivo es realizar actividades significativas siguiendo un itinerario que vaya enriqueciendo cada vez más el trabajo intertextual y en el cual se reflejen los propósitos lectores y narrativos teniendo como fundamento las redes intertextuales de personajes, conflicto, lugar y estructura narrativa, que fundamentan el Proyecto:

RED PERSONAJE:

Es entendida como una miscelánea de referencias alusivas a las construcciones de personajes de la literatura que se asumen como características únicas y representativas de un personaje y que al extraerlo del contexto narrativo en el que está inmerso permiten mantener clara su identificación en la comprensión de los ejercicios intertextuales.

En el recorrido lector los estudiantes exploran diferentes narraciones en las cuales se encuentran personajes comunes como el lobo (caperucita roja, los tres cerditos, el lobo y las siete cabritas entre otros) y varias versiones de caperucita roja, es así como al realizar el proceso intertextual con la obra El Túnel encontramos una historia en la cual se evidencian muchas huellas de este cuento, que le permite a los niños y niñas realizar un trabajo metacognitivo para identificar elementos fundamentales que rodean a sus personajes ya que este texto así lo exige por su nivel de complejidad, pues está conformado por muchos niveles y tipos de información.

En el cuento El Túnel la imagen de la niña quien es descrita como una lectora, se asemeja a caperucita roja, por las ilustraciones que muestran los libros que lee donde se observa una casita en el bosque como la de la abuelita y un bosque como el que existe en el imaginario del lector sobre el cuento de los hermanos Grimm, también muestra la imagen de la niña en el momento que sale de la casa que se coloca un abrigo rojo parecido al de caperucita y en su recorrido después del túnel se observa un bosque que muestra muchos elementos del cuento como el hacha del leñador, la imagen del lobo camuflado entre los árboles y muchos más elementos que llevan a recordar este cuento.

Igualmente se encuentra la imagen del lobo, en el hermano de la niña cuando la asusta en la noche, pero también se hace evidente en el recorrido de la niña por el bosque donde es acechada por imágenes y elementos de este personaje.

RED LUGAR:

Miscelánea de referencias literarias alusivas a los lugares en los que se desarrolla la narración ficcional y que constituyen el imaginario literario sobre sobre estos sitios como escenarios narrativos.

En la exploración inicial fue común encontrar como escenario narrativo el bosque, la trama principal de caperucita y el lobo se desarrolla en este lugar, en el proceso intertextual de El Túnel la niña debe enfrentarse a los miedos que le ofrece ese bosque que debe recorrer, a su paso se encuentra con todos los peligros que este le ofrece, la imagen tan significativa de la niña vestida de rojo corriendo por el bosque asustada, observando a su alrededor tantos elementos de los cuentos que ella diariamente leía y que representaban todos sus temores interiores.

RED CONFLICTO:

Miscelánea de referencias literarias sobre el tipo de conflictos a través de los cuales se desarrolla la trama narrativa y dan sustento a la identificación de la intencionalidad del autor y que provocan nociones en el imaginario lector sobre géneros narrativos.

En la obra El Túnel Anthony Browne, presenta al lector una historia en la cual se encuentran elementos comunes con los cuentos Hansel y Gretel y Caperucita Roja, el conflicto que plantea la narración hace que el personaje de la niña tenga que enfrentar sus propios miedos lo cual es visible no solo a través del relato sino también a través de las ilustraciones que sirven como escenario intertextual.

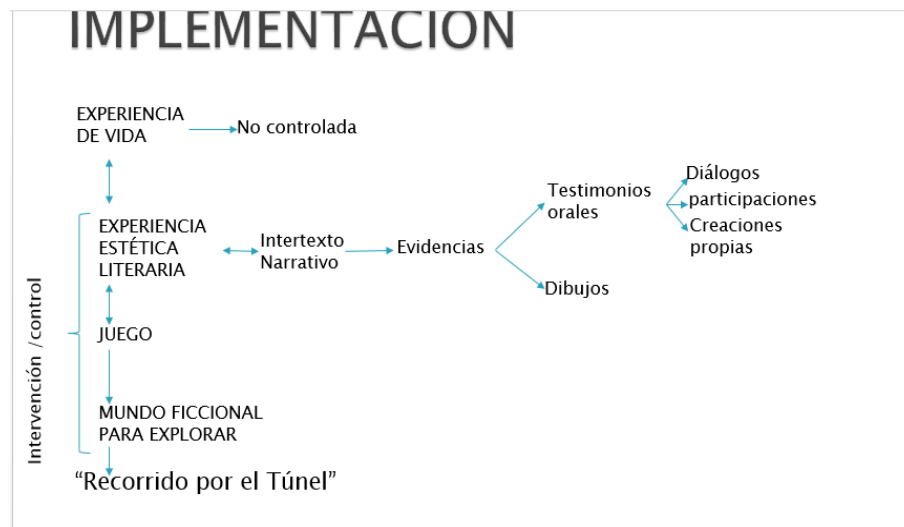
Es muy importante no solo la forma como el autor relata la historia sino la recreación que hace en sus ilustraciones, reflejando personalidades, estados de ánimo, sentimientos y conflictos de los personajes, generando en el lector una conexión emocional con los sucesos que se narran.

RED ESTRUCTURA NARRATIVA:

Miscelánea de referencias sobre la construcción del discurso literario que caracterizan la forma en el discurso y permiten identificar en un relato que clase de narración literaria es, por ejemplo cuento, novela, poema, etc.

A través de la construcción narrativa planteada por el autor los niños y niñas analizan la forma en que está escrita la obra de acuerdo a sus conocimientos previos y su proceso intertextual, adquiridas estas habilidades él estará en la capacidad de identificar la estructura narrativa de dicha obra.

En el siguiente esquema se muestra la articulación entre experiencia de vida y la secuencia didáctica como intervención, a través de la experiencia estética literaria, el juego y la exploración del mundo ficcional de cara al desarrollo del intertexto lector y narrativo.



Para este fin la secuencia se desarrolla en tres fases, la primera llamada “Antes del Túnel” en la cual se pretende que los niños y niñas exploren diferentes narraciones e imaginarios que les permita adquirir las herramientas necesarias para desarrollar el intertexto lector, teniendo como elementos esenciales el lobo y caperucita roja entre otros.

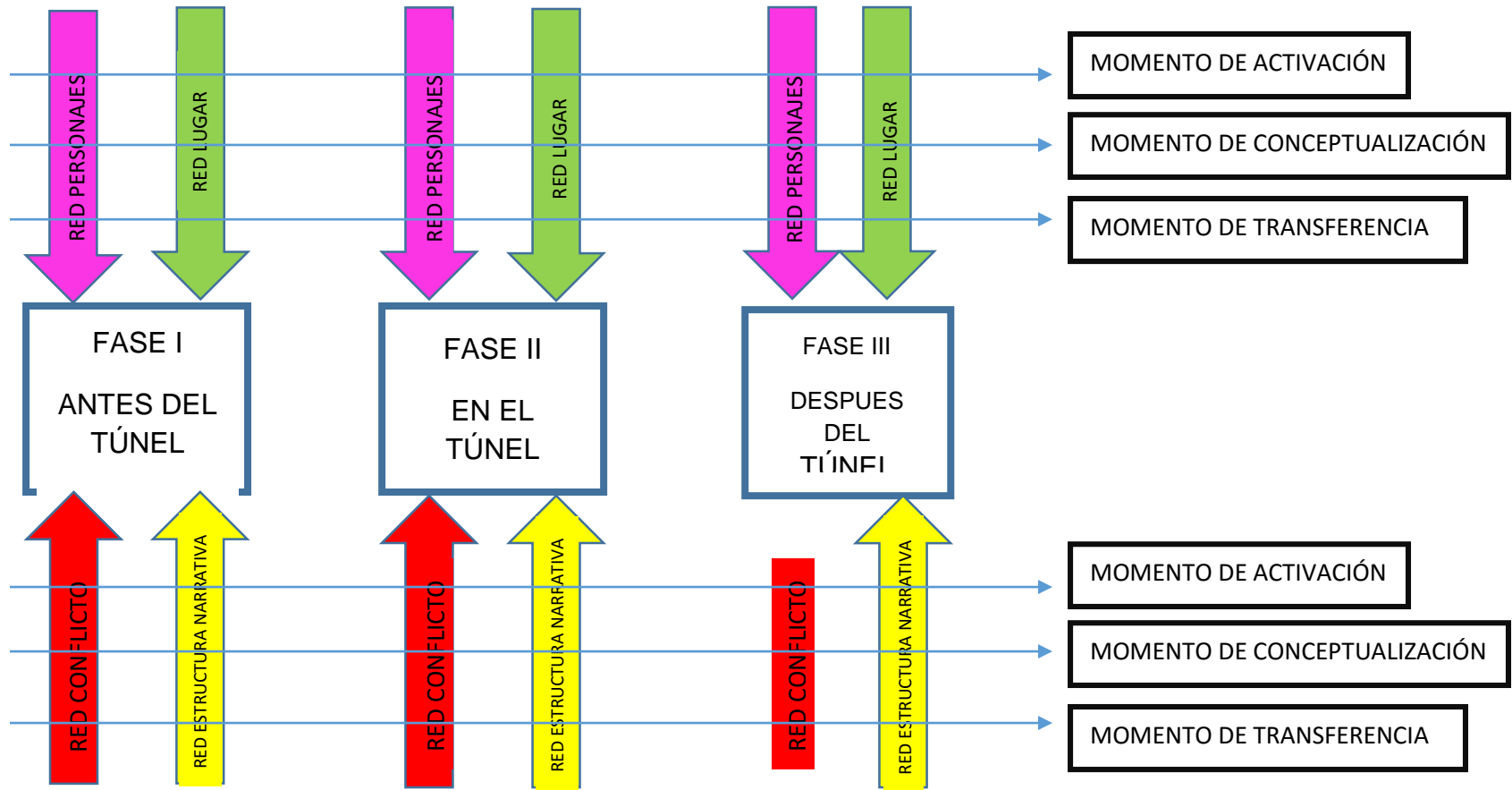
Esta fase se desarrolla en ocho sesiones cada una de cuarenta minutos y los datos se recopilaron a través de notas de campo, grabaciones de audio y video de la participación de los niños en el intercambio con los observadores y análisis descriptivo de las producciones gráficas realizadas por los niños.

La segunda fase “En el Túnel”, es planteada como la posibilidad de activar el intertexto a partir del reconocimiento de las redes intertextuales en la obra el túnel de Anthony Browne, con la cual se ponen en juego los aprendizajes previos que serán activados a medida que ellos exploran la obra. Esta fase se lleva a cabo durante seis sesiones, cada una de cuarenta

minutos, la recolección de la información está centrada en la observación y es documentada con audios y videos de las sesiones trabajadas.

Y finalmente la última fase “saliendo del Túnel”, en la cual ya adquiridas las herramientas intertextuales necesarias el niño es capaz de activar su intertexto narrativo, con el cual crea nuevas historias y muestra cómo asume las diferentes redes intertextuales en sus creaciones narrativas. Esta tercera fase se desarrolla en cuatro sesiones de cuarenta minutos, la recolección de datos se obtuvo a través de la observación participante y no participante.

ESQUEMA ESTRUCTURAL DE LA PROPUESTA



En los siguientes cuadros se describen las actividades de cada fase de la secuencia didáctica, tomando como parámetro cada red intertextual a trabajar (personajes, conflicto, lugar y estructura narrativa) que se desarrollan en tres momentos (activación, conceptualización y transformación) estos momentos permiten al participante disponer de sus conocimientos previos para enfrentar un nuevo contenido y conceptualizarlo construyendo saber que pondrá en relación con su entorno transformando el conocimiento en un aprendizaje significativo.

FASE 1: ANTES DEL TÚNEL

Esta fase de la secuencia didáctica se divide en tres momentos correspondientes al proceso de aprendizaje humano, en el primer momento se activan los conocimientos con que cuenta el sujeto, en un segundo momento se analiza y apropia el nuevo conocimiento y por último ese nuevo conocimiento se transforma en un proceso creativo para poder comprenderlo desde la realidad contextual que vive el sujeto que aprende. Y busca activar los conocimientos con que cuenta el aprendiente.

FASE 1: ANTES DEL TÚNEL - RED PERSONAJES

De esta forma, se busca aportar experiencias de lectura que les permita a los participantes nutrir su intertexto lector desde la red personajes.

OBJETIVO: Reconocer elementos intertextuales a partir de los personajes Caperucita y el lobo en las obras de la literatura infantil desde diversas experiencias de lectura.

MOMENTO DE ACTIVACION

ACTIVACION DEL IMAGINARIO EN LA RED PERSONAJES	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS
	Activar las nociones, referencias y conocimientos de los niños frente a los personajes literarios de caperucita y el lobo, desde la imagen (dibujo, cine)	Título: ¡vamos a cine! Proyección de tres versiones del personaje lobo de Disney de los cuentos Caperucita, los tres cerditos y el lobo y las siete cabritas. Elegidos por que la propuesta de Disney narra las tres historias ubicando los personajes de los tres cuentos en diferentes momentos de cada relato.	Se reunió el grupo de trabajo en un salón diferente a su aula habitual, donde estaba todo dispuesto para parecer un cine, la luz era tenue, y las sillas estaban distribuidas como en cine, y se les invito a ver películas en cine generando expectativa por la actividad. Después de la proyección de los videos, se organizaron mezas y los niños conversaron sobre los personajes de los cuentos proyectados a través de las preguntas de las docentes investigadoras.	Creación de dibujos sobre el lobo y caperucita antes y después de la proyección de los videos.

MOMENTO DE CONCEPTUALIZACION

IDENTIFICACION DE RASGOS COMUNES EN LA RED PERSONAJES	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS
	Activar las nociones, referencias y conocimientos de los niños frente a los personajes literarios de Caperucita roja y el Lobo desde los textos de la literatura clásica y otras versiones de los mismos personajes.	Título: ¡Seamos espías! A partir de la lectura en voz alta identificar parecidos y diferencias en los personajes de lobo y Caperucita, a través de adaptaciones de las obras de La Fontaine, el lobo y el cordero, El lobo y la cigüeña. Y Caperucita Roja de los hermanos Grimm, Caperucita de <u>Roal Dalh</u> y Caperucita roja de Triunfo <u>Arciniegas</u> .	Esta actividad se llevó a cabo en dos sesiones de 30 minutos. En la sesión uno se realizó la lectura en voz alta de los cuentos de La Fontaine y en la sesión dos se leyeron los otros cuentos mencionados en la columna anterior, a partir de ello se realizó un conversatorio mediado por preguntas centradas en los personajes y sus características.	Conversatorio sobre los cambios que plantean estas historias en los personajes de caperucita y el lobo, utilizando la pregunta como estrategia de indagación. Grabaciones de los aportes de los niños.

MOMENTO DE TRANSFERENCIA

CREACION DE UNA VERSION PORPIA DE ESTOS PERSONAJES.	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS
	<p>Identificar y asignar características propias de los personajes en la literatura infantil a partir de imágenes icónicas sobre los mismos.</p>	<p>Título: Se busca.</p> <p>A partir de la imagen impresa del lobo y de caperucita explorar las características de los personajes.</p> <p>En un segundo momentos se ofrecen materiales para la construcción libre de sus propios personajes que ellos presentaran a sus compañeros a través de una función de títeres.</p>	<p>Se llevaron a los participantes a otro salón y se escondieron dos imágenes de los personajes de caperucita y el lobo, para encontrarlos se jugó caliente, caliente.</p> <p>Cuando los encontraron se preguntó quiénes eran, como los identificaban, si podrían ser otros personajes y a partir de estas preguntas se establecieron características propias de los personajes que luego plasmaron en un dibujo que tenía las imágenes y ellos les asignaron los atributos que los caracterizaban como el lobo y caperucita de los cuentos infantiles.</p> <p>En un segundo momento se ofrecieron materiales libres para la construcción de títeres de los personajes en mención.</p>	<p>Grabaciones, audio y video.</p> <p>Dibujos sobre el lobo y Caperucita.</p> <p>Transcripciones de los diálogos obtenidos.</p>

FASE 1: ANTES DEL TÚNEL - RED LUGAR

OBJETIVO: Reconocer elementos intertextuales a partir del Bosque como escenario narrativo en la literatura infantil.

⊕ MOMENTO DE ACTIVACION

ACTIVACION DEL IMAGINARIO EN LA RED LUGAR	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS
	Activar las nociones, referencias y conocimientos de los niños frente al bosque en las narraciones literarias, a partir de imágenes y descripciones literarias.	Título: ¡Veo, veo! A partir de imágenes impresas de bosques que acompañan las narraciones de los cuentos clásicos de la literatura.	Se presentaron a los participantes una serie de escenarios narrativos de los cuentos clásicos principalmente el bosque y se les pregunto si así era el bosque o si ellos lo imaginaban diferente y por qué.	Creación de dibujos sobre el Bosque antes y después de la actividad.
		Experiencia sensorial y emocional sobre el bosque a partir de la recreación de un escenario rico en estímulos auditivos, táctiles y visuales.	Se recreó un escenario donde habían dispuestos estímulos sensoriales a partir de diferentes texturas, sonidos, olores, sensaciones táctiles y de desplazamiento y juego se luces, sombras y cero visibilidad.	Conversatorio sobre los sentimientos que despierta el bosque en ellos y lo que piensan sintieron los personajes Caperucita y el Lobo en ese lugar.

MOMENTO DE CONCEPTUALIZACIÓN

IDENTIFICACION DE RASGOS COMUNES EN LA RED LUGAR	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS
	Identificación de elementos asociados al imaginario bosque que ofrece la literatura, (luz y sombras, emociones, color)	<p>Título: ¿qué es el bosque?</p> <p>A partir de la lectura en voz alta y la proyección de imágenes de algunas descripciones del bosque tomadas de las obras, <u>caperucita roja</u>, <u>hansel y gretel</u>, <u>blanca nieves</u> y los siete enanos explorar la presencia de elementos que acompañan la descripción del bosque con una intención narrativa.</p>	A partir de imágenes y referencias narrativas en los cuentos infantiles identificar elementos característicos del bosque y de lo que plantea la literatura es el bosque.	<p>Conversatorio sobre el bosque en los cuentos infantiles.</p> <p>Recreación del bosque a partir de dibujos.</p> <p>Grabaciones de los aportes de los niños.</p>

MOMENTO DE TRANSFERENCIA

CREACION DE UNA VERSION PORPIA DE EL BOSQUE	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS
	Identificar y asignar características Al bosque como escenario narrativo.	<p>Título: ¿este es mi bosque!</p> <p>Creación de un bosque como escenario para una narración que compartirán con sus compañeros. En donde se plasmaran las características del bosque como escenario narrativo según los participantes.</p>	Se pondrán a disposición diferentes materiales para recrear un bosque que será el fondo para un montaje narrativo con los títeres elaborados en una actividad anterior. Una vez creado cada uno de los participantes compartirá con sus compañeros la explicación de lo que caracteriza su bosque y que rasgos comparte con los bosques descritos en la literatura.	<p>Grabaciones, audio y video.</p> <p>Dibujos sobre el lobo y Caperucita.</p> <p>Transcripciones de los diálogos obtenidos.</p>

FASE 1: ANTES DEL TUNEL - RED CONFLICTO

OBJETIVO: Reconocer elementos intertextuales a partir del tipo de conflictos que se desarrollan en la literatura infantil.

MOMENTO DE ACTIVACION

ACTIVACION DEL IMAGINARIO EN LA RED CONFLICTO	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS
	Activar las nociones, referencias y conocimientos de los niños frente a los conflictos que se exponen en la narrativa literaria para niños.	<p>Título: ¿qué está pasando?</p> <p>A partir de la lectura en voz alta de segmentos de los cuentos clásicos extraer elementos del conflicto narrado (conflicto interno y externo).</p>	Teniendo como parámetro los conflictos entre personajes y los conflictos internos, exponer a través de la lectura en voz alta situaciones conflictivas en la literatura y orientar la identificación de los mismos a través de preguntas.	Conversación a partir de un cuestionario sobre los elementos del conflicto en los cuentos de caperucita, el lobo y las siete cabritas y los tres cerditos. Grabaciones de audio
		A partir de imágenes de los personajes de los cuentos que los niños asocien los conflictos entre personajes y los conflictos internos (consigo mismo)	Utilizando imágenes impresas de los personajes de los cuentos proponer a los participantes identificar los personajes en conflicto según las historias a las que pertenecen.	Espacio de narración libre sobre su conocimiento de las historias trabajadas. Grabaciones de audio.

MOMENTO DE CONCEPTUALIZACION

IDENTIFICACION DE RASGOS COMUNES EN LA RED CONFLICTO	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS
	Identificación de elementos asociados al conflicto como conductor de la trama narrativa y su papel en el desarrollo de una historia literaria, a partir de actividades de comparación y asociación.	A partir de la lectura en voz alta de una versión de caperucita caracterizada por la ausencia del conflicto permitir a los niños identificar que falta en la historia y permitir que introduzcan elementos del conflicto para completar la historia.	A partir de una narración donde deliberadamente se omite el conflicto invitar a los participantes a completar la historia agregando elementos característicos del conflicto (internos o externos).	<p>Conversatorio sobre lo que falta en la narración propuesta.</p> <p>Creaciones narrativas de los niños donde incluyan elementos del conflicto en la narración.</p> <p>Análisis de los tipos de elementos del conflicto que los niños incluyen en sus narraciones.</p>

MOMENTO DE TRANSFERENCIA

	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS
CREACION DE UNA VERSION PORPIA DEL CONFLICTO EN CAPERUCITA	Identificar e incorporar elementos del conflicto narrativo en las nuevas creaciones.	Título: ¡se armó el problema! Permitir un espacio de creación libre donde los niños incluyan elementos del conflicto para conducir la narración sobre caperucita roja, a partir de una nueva versión.	Se expondrá a los participantes la necesidad de crear una nueva versión de caperucita roja con un conflicto diferente que ellos deben proponer. Este ejercicio creativo se realizara en pequeños grupos y se socializara después de terminado el tiempo dispuesto para ello.	Grabaciones, audio y video. Transcripciones de los diálogos obtenidos.

FASE 1: ANTES DEL TUNEL – RED ESTRUCTURA NARRATIVA

OBJETIVO: Identificar los elementos de la estructura narrativa que permiten hilar la historia desde una perspectiva temporal.

MOMENTO DE ACTIVACION

	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS
ACTIVACION DEL IMAGINARIO ESTRUCTURA NARRATIVA	Activar las nociones, referencias y conocimientos de los niños frente a la arquitectura de la narración literaria para niños.	Título: ¡Qué desorden! Lectura en voz alta del cuento Los tres cerditos en desorden para que los participantes la reorganicen.	Lectura en voz alta de una secuencia del cuento Los tres cerditos a partir de momentos claves del relato que sugieren momentos de la estructura narrativa (inicio, nudo, desenlace y fin) que los participantes organizaran de acuerdo con sus experiencias previas de lectura.	Grabaciones de audio y registro fotográfico del desarrollo de la conversación.

MOMENTO DE CONCEPTUALIZACION

IDENTIFICACION DE LOS ELEMENTOS DE LA ESTRUCTURA NARRATIVA	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS
	Identificar los elementos que dan estructura a una narración y que permiten contar la historia y su importancia.	<p>Título: ¡erase una vez!</p> <p>Lectura en voz alta del inicio de los cuentos, Caperucita roja, blanca nieves y los siete enanos, los tres cerditos, Torta de cumpleaños.</p>	A partir de la lectura en voz alta identificar la forma en que inicia un cuento y las diferentes posibilidades de hacerlo a partir de diferentes autores.	<p>Conversación sobre los elementos de la estructura narrativa</p> <p>Grabaciones de audio</p>
		<p>Título: ¿Qué paso?</p> <p>Lectura en voz alta del cuento Los tres Cerditos para identificar el nudo de la narración como exposición del conflicto narrativo.</p>	A partir de un cuento que ya conocen, deben identificar que pasa, a quienes y por qué, como elementos de la exposición del conflicto en el momento de la estructura narrativa.	
		<p>Título: ¿y ahora quien podrá ayudarnos?</p> <p>Teniendo como base la lectura del cuento de Los tres Cerditos, identificar como se resolvió el conflicto, el desenlace de la obra y el fin.</p>	A partir del cuento leído y con la orientación de preguntas reconstruir en conversatorio los elementos que determinan la solución del conflicto, el desenlace y el fin de la narración.	

MOMENTO DE TRANSFERENCIA

CREACION DE UNA SECUENCIA DE LA ESTRUCTURA NARRATIVA	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS
	Identificar e incorporar los elementos de la estructura narrativa en sus propias creaciones.	<p>Título: ¡contando ando!</p> <p>Creación de una secuencia en la cual los participantes incorporen elementos de la estructura narrativa.</p>	A partir de una guía (esquema) los niños dibujaran escenas de una narración propia teniendo en cuenta los elementos de la estructura narrativa. Estas secuencias serán compartidas en un ejercicio de conversación sobre la estructura narrativa y su	Grabaciones de audio del desarrollo de la conversación.
				y hojas guía de trabajo

FASE 2: EN EL TÚNEL

En esta fase se realizarán una serie de experiencias de lectura sobre la obra *El Túnel* de Anthony Browne, elegida por las referencias intertextuales que el autor incluye en su narración a partir del dibujo en el concepto de libro álbum y las posibilidades que aporta la imagen en la ampliación del espectro de lectura y que en este caso remiten a hipotextos de la literatura clásica.

Para que los participantes identifiquen elementos intertextuales en la obra y los relacionen con los hipotextos de origen, de tal forma que fortalezcan su red intertextual a partir de las redes de personajes, lugar, conflicto y estructura narrativa.

FASE 2: EN EL TÚNEL – RED PERSONAJES

OBJETIVO: Reconocer elementos intertextuales que el autor referencia en su obra a partir de los personajes del cuento y la caracterización de los mismos a partir del análisis de la imagen y de la narración escrita, en el cuento “*El Túnel*” de Anthony Browne.

MOMENTO DE ACTIVACION

ACTIVACION DEL IMAGINARIO EN LA RED PERSONAJES	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS
	Activar las nociones, referencias y conocimientos de los niños frente a los personajes de los cuentos clásicos que referencia el autor.	Título: ¿quién es la pequeña? A partir de imágenes de los protagonistas de la obra <i>El túnel</i> explorar características que comparten con los personajes de <i>Caperucita</i> y el lobo.	A partir de la proyección de imágenes de <i>Caperucita</i> , el lobo y los protagonistas de <i>El túnel</i> , pedir a los niños que identifiquen semejanzas y las razones que ellos encuentran en este hecho.	Grabación de la participación de los niños en la exploración de los elementos de la imagen que caracterizan a los personajes del cuento y su referente intertextual con hipotextos de la literatura infantil.

MOMENTO DE CONCEPTUALIZACION

IDENTIFICACION DE RASGOS COMUNES EN LA RED PERSONAJES	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS
	Identificación de elementos intertextuales relacionados con la caracterización de los personajes que evocan hipotextos de la literatura clásica infantil.	<p>Título: ¿Quién es caperucita roja?</p> <p>Ejercicio de identificación y asociación de los elementos que caracterizan el personaje en el Túnel con elementos de personajes icónicos de la literatura infantil, como caperucita y el lobo.</p>	Lluvia de ideas sobre las características de los personajes de caperucita y el lobo que los identifica y hace únicos para luego contrastarlos con los protagonistas del Túnel.	<p>Partir de un cuestionario sobre los rasgos compartidos por la protagonista y el personaje de la literatura clásica infantil, caperucita roja.</p> <p>Explorar la interpretación de la obra literaria.</p> <p>Grabación audio.</p>

MOMENTO DE TRANSFORMACION

CREACION DE UNA VERSION PORPIA DEL CUENTO EL TUNEL	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS
	Explorar la comprensión e interpretación literaria a partir de los elementos relacionados con los personajes.	<p>Título: la caperucita de Browne.</p> <p>A partir de la creatividad crear los personajes de caperucita de la literatura infantil y el de Browne y compararlos.</p>	Teniendo como base el títere de caperucita elaborado en la fase anterior, crear la caperucita del Túnel y comparar rasgos icónicos y de personalidad que hacen particular a cada una y también similares.	Dibujos de las dos caperucitas y grabaciones de audio de la presentación del ejercicio comparativo de los niños.

FASE 2: EN EL TÚNEL – RED LUGAR

OBJETIVO: Reconocer elementos intertextuales a partir de la red lugar en la obra “El Túnel” de Anthony Browne donde el Bosque alberga el desarrollo de la narración como referencia intertextual.

MOMENTO DE ACTIVACION

ACTIVACION DEL IMAGINARIO EN LA RED LUGAR	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS
	Activar las nociones, referencias y conocimientos de los niños frente al bosque en las narraciones literarias, para identificar las referencias intertextuales que incluye el autor para plantear el bosque como escenario narrativo.	Título: ¡Veo, veo! A partir de imágenes digitalizadas del bosque de Browne, identificar las pistas intertextuales escondidas por el autor y que remiten a hipo textos clásicos que se desarrollan en el bosque.	Proyección de las imágenes del bosque que propone Browne en el túnel y solicitar a los niños descubrir lo que se esconde en los dibujos, una vez identificado un elemento explorar la referencia que evoca en los participantes.	Conversación sobre lo que ven en el bosque y que referencia evoca en ellos. Grabaciones de audio.

MOMENTO DE CONCEPTUALIZACION

IDENTIFICACION DE RASGOS COMUNES EN LA RED LUGAR	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS
	Identificación de elementos asociados al imaginario bosque que ofrece la literatura, (luz y sombras, emociones, color)	A partir de la lectura en voz alta acompañada de la proyección de las imágenes del libro álbum El Túnel, evocar las referencias en otras obras literarias sobre el bosque y determinar elementos comunes y diferentes en el bosque como escenario narrativo.	A partir de elementos como la luz, las sombras, la situación emocional del protagonista en ese escenario orientar al grupo para identificar rasgos comunes y diferentes en el bosque y su papel en la narración literaria.	Conversatorio sobre el bosque en los cuentos infantiles, en el cuento El Túnel y la transición entre la ciudad y el bosque en el que transita la historia. Grabaciones de audio de los aportes de los niños.

MOMENTO DE TRANSFERENCIA

CREACION DE UNA VERSION PORPIA DE EL BOSQUE	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS
	Identificar y asignar características Al bosque como escenario narrativo y llevarlo al contexto cotidiano de los niños.	Título: Juguemos en el Bosque. Teniendo libre disposición diferentes materiales crear su propio bosque como ellos lo plantearían si quisieran contar su propia historia.	Se dispone un espacio de creación donde cada participante evoca su imaginario bosque después de las experiencias de lectura.	Grabaciones, audio y video. Transcripciones de los diálogos obtenidos. Imágenes de los productos de los niños.

FASE 2: EN EL TÚNEL – RED CONFLICTO

OBJETIVO: Reconocer elementos intertextuales a partir de la red conflicto en la obra “El Túnel” de Anthony Browne (donde se narra aspectos de la relación entre dos hermanos a través de semejanzas con el lobo y caperucita roja como elementos intertextuales)

MOMENTO DE ACTIVACION

ACTIVACION DEL IMAGINARIO EN LA RED CONFLICTO	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS
	Activar las nociones, referencias y conocimientos de los niños frente a los conflictos que describe el cuento de caperucita roja. Identificar las referencias intertextuales que incluye el autor para plantear una situación conflictiva.	Título: ¿Qué pasa con ellos? A partir de imágenes digitalizadas de los personajes protagónicos de algunos relatos de la literatura infantil (<u>Hansel y Gretel</u> , Caperucita roja y los tres cerditos) los niños tienen la tarea de identificar y comparar con la obra el túnel de Browne, las pistas intertextuales escondidas por el autor y que remiten a los <u>hipotextos</u> clásicos de la literatura infantil, en relación al conflicto.	Se proyectan dos escenas, una de un cuento clásico y otra de la obra El Túnel donde se haga referencia al cuento clásico y a través de preguntas orientar la indagación de la relación entre los dos conflictos.	Conversación sobre lo que ellos saben y creen que pasa entre los personajes y que referencia evoca en ellos. Grabaciones de audio.

MOMENTO DE CONCEPTUALIZACION

IDENTIFICACION DE RASGOS COMUNES EN LA RED CONFLICTO	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS
	Identificar elementos asociados al imaginario referente a los conflictos narrativos que ofrece la literatura, y que están presentes en la obra el Túnel de Browne.	A partir de la lectura en voz alta acompañada de la proyección de las imágenes del libro álbum identificar el tipo de conflicto que describe el autor y los elementos que comparte con otras narraciones.	A partir del juego que ves, introducir inquietudes que orienten la búsqueda e identificación de los elementos intertextuales de la red conflicto que están presentes en otras narraciones.	<p>Conversatorio sobre el bosque el conflicto en el cuento El Túnel y la intención del autor al apoyar la narración con elementos intertextuales de otros conflictos literarios.</p> <p>Grabaciones de audio de los aportes de los niños.</p>

MOMENTO DE TRASFERENCIA

CREACION DE UNA VERSIÓN PORPIA DEL CONFLICTO	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS
	Identificar y asignar características propias de un conflicto narrativo y llevarlo a su contexto cotidiano.	<p>Título: había una vez</p> <p>A partir de la creación de dos personajes (títeres) crear una narración donde se describa un conflicto entre los personajes.</p>	<p>En pequeños grupos (3 participantes) elaboran una narración dando especial interés al conflicto como hilo narrativo, y después deben montar una función de títeres en la que desarrollen la historia creada. Después de esta actividad en plenaria se analizara el conflicto expuesto resaltando la importancia del conflicto en una narración.</p>	<p>Conversación sobre la importancia del conflicto en la narración.</p> <p>Grabaciones, audio y video.</p> <p>Transcripciones de los diálogos obtenidos.</p> <p>Imágenes de los productos de los niños.</p>

FASE 2: EN EL TUNEL – RED ESTRUCTURA NARRATIVA

OBJETIVO: Reconocer elementos intertextuales a partir de la red estructura narrativa en la obra “El Túnel” de Anthony Browne a partir del estilo del autor y las referencias de los autores trabajados en la secuencia.

MOMENTO DE ACTIVACION

	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS
ACTIVACION DEL IMAGINARIO EN LA RED ESTRUCTURA NARRATIVA	<p>Activar las nociones, referencias y conocimientos de los niños frente a la forma en que se construye una narración y los elementos que la componen a partir de la obra el Túnel.</p> <p>Identificar las referencias intertextuales que puedan sugerir una influencia en el autor como lector.</p>	<p>Título: es un rompecabezas.</p> <p>A partir de imágenes y lectura en voz alta los niños organizaran la secuencia narrativa y la organización que el autor dio a su relato con momentos claves del relato que constituyen elementos de la estructura narrativa utilizada por Browne en el Túnel.</p>	<p>Actividad de asociación y organización a partir de escenas claves de la narración que muestran la estructura narrativa se hará una lectura en voz alta y luego se les dará a los niños la posibilidad de organizarla en el orden que para ellos organice la narración.</p>	<p>Imágenes fotos de las producciones de los niños y análisis de los mismos y el proceso de construcción a partir de la observación y las grabaciones de audio y video.</p>

MOMENTO DE CONCEPTUALIZACION

	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS
IDENTIFICACION DE RASGOS COMUNES EN LA RED ESTRUCTURA NARRATIVA	<p>Identificar los elementos de la estructura narrativa en el Túnel de Browne y sus posibles referentes intertextuales en obras conocidas.</p>	<p>Lectura en voz alta de apartes del cuento de Caperucita roja, Los Tres Cerditos, y El túnel de Browne, los niños identificaran si hay referencias compartidas o no.</p>	<p>Temando como punto de partida estos elementos de la estructura narrativa, Inicio, conflicto, desenlace y fin. Los niños analizaran momentos claves de los cuentos antes mencionados, elegidos por los docentes investigadores, en un ejercicio comparativo e identificaran elementos compartidos y diferencias.</p>	<p>Conversatorio sobre la estructura narrativa de la que se valen los autores para dar orden a sus relatos.</p> <p>Grabaciones de audio de los aportes de los niños.</p>

MOMENTO DE TRANSFERENCIA

	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS
CREACION DE UNA VERSIÓN PROPIA DEL ESTRUCTURA NARRATIVA	Identificar e incorporar elementos de la estructura narrativa en sus propias creaciones narrativas orales.	Título: este es mi cuento. A partir de diferentes imágenes de situaciones los niños crearán una historia y la organizarán de acuerdo con los elementos trabajados.	A cada participante se le entregarán fichas de una secuencia y ellos deben organizarla teniendo en cuenta los elementos de la estructura narrativa antes trabajados y crear la historia que luego socializarán en con los compañeros.	Grabaciones, audio y video. Transcripciones de los diálogos obtenidos. Imágenes de los productos de los niños.

FASE 3: DESPUES DEL TUNEL

En esta fase se desarrollan actividades que posibiliten a los participantes en la secuencia didáctica la creación de una narración propia, con el objetivo de relacionar lo aprendido con su subjetividad (cultura, contexto y experiencia de vida) través de la creación narrativa en diversos lenguajes (oral y pictórico).

Los objetivos de esta fase son dos, en primer lugar, que los participantes creen sus propias narraciones donde se evidencia una relación intertextual derivada de las experiencias de lectura de la secuencia didáctica y en segundo lugar evaluar el impacto y la efectividad de la propuesta frente al desarrollo del intertexto lector y el intertexto narrativo.

FASE 3: DESPUES DEL TÚNEL – RED PERSONAJES

OBJETIVO: Crear un personaje para una nueva narración. En donde se relacionen los elementos explorados en las fases anteriores de la secuencia didáctica.

MOMENTO DE ACTIVACION

ACTIVACION DE REFERENCIAS Y NOCIONES EN LA RED PERSONAJES	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS
	Activar las nociones, referencias y conocimientos de los niños frente a la creación de personajes.	<p>Título: ¿de quién es este cuento?</p> <p>Espacio de conversación en pequeños grupos sobre cómo se crea un personaje.</p> <p>Espacio de trabajo individual para crear sus personajes.</p>	<p>A partir de imágenes de personajes trabajados en la secuencia, en pequeños grupos se hace una lluvia de ideas sobre las diferencias y semejanzas entre ellos.</p> <p>En un segundo momento cada participante inicia la creación de los personajes para su propia creación narrativa.</p>	Grabaciones de audio y dibujos elaborados por los niños y niñas.

MOMENTO DE CONCEPTUALIZACION

CREACION Y DESCRIPCION EN LA RED PERSONAJES	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS
	Crear los personajes para su narración y socializarlos con sus pares.	<p>Título: él es...</p> <p>Trabajo en pequeños grupos para posibilitar la construcción personal a través del trabajo con pares donde la retroalimentación por medio de preguntas permite consolidar las características de la creación de personajes.</p>	<p>Se divide el grupo en 5 pequeños grupos donde cada participante le describe a sus pares los personajes que creo y estos a su vez le hacen preguntas para establecer características de los mismos.</p>	Grabaciones de audio y dibujos elaborados por los niños y niñas.

FASE 3: DESPUES DEL TÚNEL – RED LUGAR

OBJETIVO: Establecer el lugar como escenario para la nueva narración. En donde se relacionen los elementos explorados en las fases anteriores de la secuencia didáctica.

MOMENTO DE ACTIVACION

ACTIVACION DE REFERENCIAS EN LA RED LUGAR	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS
	Elegir un lugar como escenario narrativo para desarrollar su historia.	Título: ¿en dónde están? Presentación de imágenes de los cuentos trabajados en la secuencia y los participantes deben decir que lugar es.	Trabajo en plenaria o asamblea donde todos los niños participan identificando el lugar que proyecta la imagen presentada.	Grabaciones de audio

MOMENTO DE CONCEPTUALIZACION

ESTABLECIMIENTO DE ESCENARIO NARRATIVO - RED LUGAR	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS
	Establecer y describir el lugar como escenario narrativo para desarrollar su historia.	Título: Erase un lugar A través del arte los participantes crean un posible escenario para su narración y se lo presentan a sus compañeros.	Se desarrollan dos momentos, primero un trabajo personal donde los participantes recrean el lugar donde se desarrollara su narración, segundo en pequeños grupos socializan su creación describiendo las características atribuidas al lugar por ellos como autores.	Grabaciones de audio Producciones graficas de los niños.

FASE 3: DESPUES DEL TÚNEL – RED CONFLICTO

OBJETIVO: Plantear el conflicto que se desarrollara en la nueva narración. En donde se relacionen los elementos explorados en las fases anteriores de la secuencia didáctica.

MOMENTO DE ACTIVACION

	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS
ACTIVACION DE REFERENCIAS EN LA RED CONFLICTO	Identificar el conflicto en una narración.	Título: ¿y que pasa aquí? A partir de imágenes de los cuentos trabajados en la secuencia los participantes recuerdan el conflicto narrado.	Trabajo en pequeños grupos (5) en cada grupo se ofrecía una imagen y ellos debían narrar que pasaba entre los personajes (haciendo alusión al conflicto)	Grabaciones de audio

MOMENTO DE CONCEPTUALIZACION

	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS
PLANTEAMIENTO EN LA RED CONFLICTO	Plantear el conflicto (interno o externo) que se desarrollara en la narración de los niños y niñas.	Título: ¿qué pasa y a quién? Individualmente los niños resolverán estas preguntas para su creación narrativa, las reflexiones de las mismas se socializan en pequeños grupos.	La actividad se divide en dos momentos, uno de trabajo personal que gira en torno a las dos preguntas del título y en un segundo momento se socializan las reflexiones en grupos pequeños.	Grabaciones de audio.

FASE 3: DESPUES DEL TÚNEL- RED ESTRUCTURA NARRATIVA

OBJETIVO: Plantear el conflicto que se desarrollara en la nueva narración. En donde se relacionen los elementos explorados en las fases anteriores de la secuencia didáctica.

MOMENTO DE ACTIVACION

	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS
ACTIVACION DE REFERENCIAS EN LA RED ESTRUCTURA NARRATIVA	Identificar la estructura en una narración.	<p>Título: ¡vamos a contar un cuento!</p> <p>Se propone al grupo contar un cuento conocido (Caperucita roja) y la participación estará organizada en torno a la estructura narrativa (inicio, conflicto, desenlace y final).</p>	La maestra introduce la actividad solicitando la colaboración del grupo (asamblea) para contar el cuento de caperucita roja, a través de preguntas orienta la participación del grupo sobre los elementos que componen la estructura narrativa.	Grabaciones de audio

MOMENTO DE CONCEPTUALIZACION

	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS
ORGANIZACIÓN ESTRUCTURAL EN LA RED ESTRUCTURA NARRATIVA	Organizar la narración teniendo en cuenta los elementos de la estructura narrativa(inicio, conflicto, desenlace y final)	<p>Título: ¡mi cuento!</p> <p>Cada participante construirá su historia y la socializara con el grupo.</p>	Se ofrece un espacio y materiales para la realización de la historia y las investigadoras indagaran sobre el proceso a partir de los elementos de la estructura narrativa.	Grabaciones de audio

El momento de transferencia para las cuatro redes se consolidó como un solo momento teniendo en cuenta que se trataba de una creación narrativa que una vez construida reflejaba las cuatro categorías en un solo producto, en la tabla se observa el planteamiento de la misma.

MOMENTO DE TRANSFERENCIA PARA LAS REDES INTERTEXTUALES (personajes, conflicto, lugar y estructura narrativa)

CREACION NARRATIVA A TRAVES DE LA ORALIDAD Y EL DIBUJO ARTICULANDO LAS REDES INTERTEXTUALES (PERSONAJES, LUGAR, CONFLICTO Y ESTRUCTURA NARRATIVA)	OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS
	<p>Crear una narración inédita donde se tengan en cuenta las redes intertextuales (personajes, conflicto, lugar y estructura narrativa)</p>	<p>Título: este es el cuento</p> <p>Taller de creación narrativa que comprende las cuatro redes, en este momento del taller el objetivo es cuestionar con preguntas a los niños para que construyan su narración.</p>	<p>El taller se divide en cinco momentos y en los cuatro primeros se explora cada una de las redes como categorías y finalmente cada niño socializa su narración.</p>	<p>Grabaciones de audio y dibujos elaborados por los niños y niñas.</p>

IV CAPITULO

4. LA INTERTEXTUALIDAD EN LA NARRATIVA INFANTIL

Este apartado se ocupa de analizar la intertextualidad en las producciones narrativas orales y pictóricas en las tres fases de la secuencia didáctica –El túnel intertextual-. Para fines organizativos el análisis se desarrolla con la misma estructura de la secuencia didáctica, a través de las fases (antes, en y después del Túnel) tomando como ejes de análisis las redes intertextuales planteadas en este proyecto de investigación, donde el intertexto lector se constituye en uno de los pilares fundamentales en la construcción del proyecto y se muestra la forma como fue desarrollado durante la aplicación de la secuencia didáctica través de las diferentes redes y la relación entre el intertexto lector y el intertexto narrativo.

A partir de las experiencias significativas desarrolladas en la secuencia didáctica, se recopiló información a través de grabaciones de audio y video, de las producciones narrativas orales y pictóricas de los participantes, de las cuales se hace un análisis descriptivo de los elementos intertextuales y su categorización en redes (personajes, lugar, conflicto y estructura narrativa) a la luz de los objetivos de la secuencia y del proyecto de investigación.

En el desarrollo del análisis descriptivo se incluyen fragmentos de los diálogos obtenidos en la aplicación y que resultan pertinentes desde la perspectiva expuesta anteriormente, por esta razón no se anexan las transcripciones completas del material recopilado, sino el producto de un riguroso ejercicio de clasificación de acuerdo a la pertinencia y relevancia de los mismos.

4.1. RED PERSONAJES

Fase 1: Antes del Túnel

El objetivo de esta fase es que los niños y niñas reconozcan elementos intertextuales a partir de los personajes Caperucita y el lobo, que son parte de la construcción del personaje que hace el autor y son retomados por otros autores en nuevas construcciones para mantener la idea general del personaje, desde diversas experiencias de lectura. Para lograrlo se realiza un acercamiento a las diferentes versiones de Caperucita y el Lobo dando la posibilidad a los niños de explorar otras versiones de estos personajes permitiendo de esta manera acercarse de diferentes formas a los personajes, modificando o afianzando su propia versión del personaje. Inicialmente ellos conocieron la versión de los hermanos Grimm:

[...] “cuando te marches, anda con cuidado y no te apartes del camino: no vaya a ser que te caigas, se rompa la botella y la abuela se quede sin nada. Y cuando llegues a su casa, no te olvides de darle los buenos días, y no te pongas a hurguetear por cada rincón.

- Lo haré todo muy bien, seguro - asintió Caperucita Roja, besando a su madre. La abuela vivía lejos, en el bosque, a media hora de la aldea. Cuando Caperucita Roja llegó al bosque, salió a su encuentro el lobo, pero la niña no sabía qué clase de fiera maligna era y no se asustó.
- ¡Buenos días, Caperucita Roja! - la saludó el lobo.
- ¡Buenos días, lobo!
- ¿A dónde vas tan temprano, Caperucita Roja? -dijo el lobo.
- A ver a la abuela.”

La Caperucita que en el cuento es descrita como una niña tierna, buena y obediente, pero que en esta ocasión no atiende las recomendaciones de su mamá por lo cual se ve envuelta en los peligros narrados en la historia, por el contrario el lobo aparece como un ser astuto y “malo” que sale mal librado por sus malos actos.

Al finalizar la experiencia los niños describieron a caperucita y al lobo así:

Maestra: ¿cómo es Caperucita?

Niños:

- Es una niña
- Es buena
- Es amable
- Es alegre
- Quiere a su abuela
- No le hace caso a la mamá
- Se distrae en el camino.

Transcripción No. 1

- Esta vestida de rojo

Maestra: y ¿Cómo es el lobo?

- Es malo
- Es tramposo
- Dice mentiras
- Se come a la abuela
- No tiene amigos
- Es feo
- Tiene garras
- Me da miedo encontrarlo

Transcripción No.2

Luego, de explorar este cuento se dio a conocer el relato de Triunfo Arciniegas:

“— ¿Qué se te ofrece? ¿Eres el lobo feroz?

Me quedé mudo. Sí era el lobo pero no feroz. Y sólo pretendía regalarle una flor recién cortada. Se la mostré de súbito, como por arte de magia. No esperaba que me aplaudiera como a los magos que sacan conejos del sombrero, pero tampoco ese gesto de fastidio. Titubeando, le dije:

—Quiero regalarte una flor, niña linda.

— ¿Esa flor? No veo por qué.

—Está llena de belleza —dije, lleno de emoción.

—No veo la belleza —dijo Caperucita—. Es una flor como cualquier otra.

Sacó el chicle y lo estiró. Luego lo volvió una pelotita y lo regresó a la boca. Se fue sin despedirse. Me sentí herido, profundamente herido por su desprecio. Tanto, que se me soltaron las lágrimas”.

Este relato presenta una imagen completamente diferente de estos dos personajes, caperucita es descrita como un ser cruel. Y maldadosa, que se aprovecha del pobre lobo quien es presentado como la víctima de esta niña y que es descrito como un ser tierno y bueno. En este caso se rompe con la idea de inocencia de la niña y se le otorga un papel de un ser cruel y aprovechado.

Los rasgos característicos de los personajes que los niños resaltaron fueron los siguientes:

Maestra: ¿cómo es esta Caperucita?

Niños:

- Ella no es amable
- Engaño al lobo
- Es grosera
- Es mentirosa
- Se burló del lobo
- Quiere matar a la abuela
- No es linda
- No es una niña, creo que es grande.

Transcripción No 3.

Maestra: ¿y el lobo?

Niños:

- Es tonto
- Es muy amable
- Quiere tener amigos
- Está enamorado de caperucita, jajaja.
- Se comió el pastel y le dolió la barriga.
- Creo que no es tan feo.

Transcripción No 4.

Finalmente, se narra la versión de Roald Dahl respecto a los mismos personajes:

“¿Me estás tomando el pelo...?
Oye, mocosa,
te comeré ahora mismo y a otra cosa”.
Pero ella se sentó en un canapé
y se sacó un revólver del corsé,
con calma apuntó bien a la cabeza
y -¡Pam!- allí cayó la buena pieza.

Al poco tiempo vi a Caperucita
cruzando por el Bosque...
¡Pobrecita!
¿Sabéis lo que llevaba la infeliz?

Pues nada menos que un sobrepelliz
que a mí me pareció de piel de un lobo”

En esta versión se muestra otra imagen de los dos personajes principales una caperucita perversa y un lobo malo e irreverente.

La descripción de los personajes de esta versión que hacen los participantes es:

Maestra: ¿cómo es esta caperucita?

Niños:

- Es buena
- Es bonita
- No se dejó engañar
- Es inteligente
- No es niña, es grande
- Tiene una pistola
- Es mala porque mata.

Transcripción No 5.

Maestra: ¿cómo es este lobo?

Niños:

- Es el lobo malo
- Mentiroso
- Feo y no me gusta
- Es malo
- Quiere matar a la niña, pero ella lo mata

Transcripción No 6.

Este acercamiento a las diferentes versiones de caperucita y el lobo, permitió a los niños y niñas identificar las características de los personajes que cada autor le dio a sus personajes y las que compartían con los personajes de los hermanos Grimm, abriendo de esta manera su horizonte lector al explorar diferentes construcciones del mismo personaje.

Fue interesante escuchar en los participantes la asociación con el autor para establecer la versión de la cual hablaban.

- La caperucita de Triunfo es mala.
- A mí me gusta la caperucita de los hermanos esos porque es buena y alegre.
- Yo quiero hacer una caperucita con pistola como la de “Rol lan”
- Es mejor un lobo como el de Triunfo que es bueno, pero es muy tonto.

Transc.
No 7.

Esta asociación con el autor como característica de los personajes, plantea el carácter intertextual identificado por los niños en la construcción de diferentes versiones de los

mismos personajes, que además abre para ellos la posibilidad de crear desde la narrativa (en la tercera fase).

Fase 2: En el Túnel

A través de la obra de Anthony Browne se hace un recorrido intertextual en el cual es necesario que exista un lector competente que sea capaz de identificar las referencias intertextuales que el autor propone en la narración a través de la imagen, para lo cual el trabajo realizado con los niños en las redes trabajadas en la fase 1 antes del Túnel le ha dado elementos de análisis sobre la categoría personajes que serán los insumos para enfrentar la narración desde la propuesta de Browne, quien presenta elementos visuales que evocan al personaje de Caperucita roja; como el abrigo rojo, la imagen de la casa en el bosque como elemento decorativo de la habitación, la lectura de cuentos y la relación con el hermano al cual caracteriza como el lobo con una máscara y presenta actitudes hostiles como las del lobo de los hermanos Grimm.

Estas son algunas transcripciones al respecto de la participación de los niños en esta fase:

Maestra: Niños vamos a pensar en la niña del cuento, piensen en la niña. ¿De quién se acordaron?

Niños:

- (gritan): Caperucita, también Grettel.
- Que era caperucita la niña.

Maestra: ¿Por qué?

Niños:

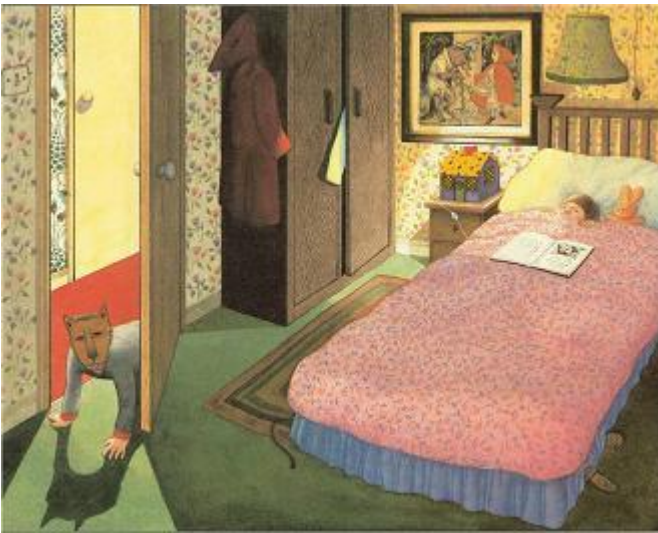
- Pues porque estaba el lobo.
- Además la niña iba por el bosque con miedo, como Caperucita.
- En el bosque estaba la casa de la abuela.
- Estaba con abrigo rojo como Caperucita.
- Mi papá se parece al lobo, porque le roba a mi abuelita...

Transcripción

No 8.

Al hacer el recorrido lector con los niños es sorprendente lo fácil que es para ellos identificar estos elementos intertextuales, respecto a los personajes, al momento de ver al hermano con la cara de lobo, el abrigo rojo colgado en el perchero, el cuadro de caperucita

y el lobo, la casa sobre la mesita de noche, todos estos elementos simbólicos se constituyen en las pistas que les permiten a los niños identificar la intertextualidad de la obra. Esta obra entonces resulta una historia en la cual se evidencian muchas huellas del cuento de Caperucita, que le permite a los niños y niñas realizar un trabajo metacognitivo para identificar elementos fundamentales que rodean a sus personajes, configurándolo como un texto con un alto nivel de complejidad pues está conformado por muchos niveles y tipos de información que requiere un lector preparado y agudo para leer en la imagen las referencias intertextuales de hipo textos clásicos de la literatura infantil.



Se construye conocimiento a partir de cuestionamientos, análisis de los elementos intertextuales y características de los personajes ya que tienen necesidad de hacer una observación de todos esos elementos simbólicos que están plasmados en la obra y que se identifican a partir de las referencias obtenidas en diversas experiencias de lectura y que de no contar con un lector capaz de identificarlas se perdería gran parte del sentido de la obra.

Fase 3: Después del Túnel

Después de haber realizado el recorrido intertextual por el Túnel, los niños construyeron sus propias versiones a partir de los personajes Caperucita y el Lobo y en su creación narrativa inédita realizaron un trabajo de construcción de personajes propios.

La caperucita se convirtió en una niña vestida de verde, azul o multicolor. En algunos casos divertida, en otros, malgeniada y hasta desobediente, pero lo llamativo era que conservaba algunos rasgos del cuento original.

El lobo en algunos casos bueno en otros malo se constituyó en el personaje central de las historias pues en su imaginación tomo diferentes matices que van desde un ser noble, bueno divertido, y juguetón hasta un ser perverso, mal intencionado y despiadado.

Maestra: Cuéntame, ¿cómo es tu Caperucita?

Niños:

- Mi caperucita se llama caperucita verde, porque le gusta ir por el bosque y comer muchas espinacas, para ser fuerte y pum, darle duro al lobo...
- No, mi caperucita es más bonita y no pelea porque su mamá le pega...

Maestra: Ahora hablemos del lobo, ¿cuéntame cómo es?

Niños:



- Mi lobo es muy divertido y caperucita lo maltrataba.

Transcr.

No 9.



- Mi lobo tiene una espada poderosa para pelear.



- Mi lobo es de colores, no le gusta caperucita y ella es mala y se pelean siempre.

En las imágenes se puede observar en la expresión de los dibujos rasgos que definen al lobo como bueno, amable, feroz, etc. Y encontramos elementos como la canasta de caperucita, la capa, aunque no roja, que hacen parte del personaje clásico de los hermanos Grimm.

Otro hallazgo que se evidencio en el desarrollo de las actividades relacionadas con los personajes fue la tendencia a establecer un binomio indisoluble en la mayoría de los niños, pues al solicitarles que dibujaran al lobo incluían a caperucita e igual en la participación oral.

Una vez realizado el recorrido por la secuencia didáctica “El túnel intertextual”, los niños y niñas crearon sus propios personajes, nutridos a partir de sus experiencias de lectura previas y sus propias experiencias (cultura), impregnándole de esta manera su propia impronta, lo cual contribuye al enriquecimiento de su intertexto narrativo.



En las imágenes se puede observar como los participantes incluyen rasgos emocionales a sus personajes a través del lenguaje gráfico en las caras y posiciones corporales de sus creaciones, sugiriendo estados de ánimo y de carácter de los personajes.

En la primera imagen muestra una mamá que es feliz de llegar a casa y reunirse con su hija, los brazos extendidos sugieren la disposición a un abrazo y la cara es muy feliz.

Maestra: ¿quién es ella?

Niña: ella es una mamá, es bonita y cariñosa y divertida y alegre.

Maestra: descríbeme tu dibujo.

Niña: la mamá se puso alegre porque salió de trabajar y se va para la casa y con su hija están contentas, eso la hace feliz.

Transcripción

No 11

En el segundo dibujo están dos amigos pingüinos conversando sobre el lago desaparecido y cómo van a encontrar el agua, sus aletas están entrelazadas sugiriendo amistad y su expresión facial es amable y alegre.

Maestra: ¿quién es él?

Niño: es un pingüino muy valiente y alegre.

Maestra: ¿y cómo se llama?

Niño: pingüino, los animales salvajes no tienen nombre.

Maestra: descríbeme tu dibujo.

Niño: están hablando porque cuando llegaron ya no había agua y que van a hacer ahora.

Transcripción

No 12

En el tercer dibujo hay una casa grande y un pequeño triste y solo porque su papa no está.

Maestra: ¿Quién es él?

Niño: es Santiago, es pequeño y no le gusta quedarse solo en la casa porque se asusta.

Maestra: descríbeme tu dibujo.

Niño: El niño no quiere entrar y tiene frio, va a llorar.

Transcripción No 13

El esfuerzo de los niños por describir desde la imagen características de los personajes que luego ratificaban en su narración oral permite concluir que las actividades de análisis de la construcción de los personajes en la obra “El Túnel” que se desarrolló en la secuencia didáctica les proporciono herramientas de análisis para la construcción de sus propios personajes.

La participación en la secuencia le abre a los niños la puerta a la creación de sus propias narraciones que tienen un carácter único y novedoso aun cuando están construidas a partir de elementos rescatados por ellos de sus experiencias de lectura, lo que en este proyecto se denomina intertexto narrativo, donde el niño que narra enfrenta lo leído a su subjetividad (experiencias de vida, cultura y contexto) para darle un significado a su mundo.

4.2. RED CONFLICTO

Fase 1: Antes del Túnel

El objetivo de esta fase, es que los participantes reconozcan elementos intertextuales a partir del tipo de conflictos que se desarrollan en la literatura infantil, para lo cual se realiza

una exploración de los conflictos que se dan al interior de las diferentes historias sobre Caperucita roja y el lobo, de las narraciones de los hermanos Grimm, Triunfo Arciniegas y Roald Dahl entre otros autores. Esto les permite a los niños conocer que tomando los mismos personajes se pueden crear historias diferentes.

Maestra: ¿Qué está pasando en el cuento?

Niño: Que por desobediente a Caperucita casi se la come el lobo.

Niña: Que el lobo es malo y se quería comer a la Caperucita.

Transcripción

Niño: Que si el cazador no hubiera matado al lobo, se las hubiera
comido. No 14

Con estas actividades se da la posibilidad de que los niños se apropien de las historias nombrando con propiedad el conflicto narrado por cada autor y a la vez ser capaces de diferenciar a quien corresponde cada historia.

Maestra: ¿Cuál de las historias les gusto más?

Niña: Me gusta la de Roald Dalh porque caperucita no es tonta y el lobo tampoco.

Niño: No, a mí me gusta la de Triunfo que es más mala...

Niña: El de siempre porque en ese cuento caperucita es alegre y tiene que ir a visitar a la abuela y puede jugar en el bosque, pero el lobo no me gustaaaa.

Transcripción

No 15.

Fase 2: En el Túnel

El objetivo se fundamenta en reconocer elementos intertextuales a partir de la red conflicto en la obra “El Túnel” de Anthony Browne donde se narra aspectos de la relación entre dos hermanos a través de semejanzas con el lobo y caperucita roja como elementos intertextuales, describiendo un conflicto interno.

Para comprobar el desarrollo de la intertextualidad de los niños y niñas de transición, se realiza el acercamiento desde la lectura y las ilustraciones que refuerzan la historia. Para ellos la primera parte se parece a su propia vida ya que manifiestan que también discuten y pelean con sus hermanos o primos, de igual manera los aman mucho y no desearían que les pasara nada, los ayudarían o protegerían. Igualmente se identifican con la niña o con el niño por lo que hacen, leer cuentos y jugar fútbol.

El conflicto entre hermanos les recordó a los niños el cuento de Hansel y Grettel, pero al detenerse en las peleas entre hermanos, afirmaron que se parecía más a Caperucita roja y el lobo feroz (cuento de los hermanos Grimm).

Niños:

- Es como el cuento de Hansel y Grettel, si entran se van a perder y no vuelven a su casa.
- Si porque son hermanos, pero él no es amable.
- Él es el lobo y ella le tiene miedo.
- Ella lo salvo porque es buena.

Transcripción
No 16.

Para los participantes fue fácil definir el conflicto que les presentaba la obra, una relación entre hermanos caracterizada por peleas y mala relación que se soluciona con el amor y valentía de la hermana.

Fase 3: Después del Túnel

Es interesante ver como en las creaciones los niños retoman aspectos significativos de los diferentes cuentos, asociándolos a sus propias narraciones, generando historias interesantes las cuales están salpicadas de caperucitas, lobos, Elmer y lugares fantásticos (bosques, túneles, cascadas).

En estas narraciones además se hicieron presentes aspectos relevantes de su vida, su familia, sus problemáticas, sus miedos reflejados en cada una de las creaciones.

En una de ellas el niño narra:

“Un pingüino se queda viendo el lago y luego le dijo al otro pingüino, que el lago es muy bonito y el otro pingüino fue a ver y el agua no estaba, y él fue y le dijo al otro pingüino que el agua no estaba y los dos fueron a ver y el agua no estaba.

Transcripción
No 17

Eso paso porque había mucho sol y lo calentó, entonces se secó y eso era malo porque seco toda el agua de la ciudad. Entonces fueron a otro planeta y encontraron agua, y fueron a ese planeta en su cohete, y en ese planeta tomaron agua y fin”.

Es evidente como a partir de las creaciones narrativas los niños muestran que existe un conflicto que debe ser resuelto, en este caso externo ya que remite a un problema originado fuera del control de los personajes (el sol lo calentó) pero que los afecta y deben solucionarlo.

Esta narración muestra la influencia del contexto socio cultural sobre el cuidado del agua como recurso no renovable desde la escuela y los medios de comunicación y lo traen a sus narraciones en un entorno de comunidad como un reflejo de su comprensión del mismo.

Al igual que en la obra “El túnel” los personajes deben unirse para solucionar el conflicto arriesgándose a emprender una aventura desconocida, el túnel y un viaje espacial y al final vale la pena enfrentar lo desconocido.

4.3. RED LUGAR

Fase 1: Antes del túnel.

El objetivo de esta fase era que los lectores participantes en la secuencia didáctica reconocieran elementos intertextuales a partir del Bosque como escenario narrativo en la literatura infantil, para lo cual se recreó un espacio donde se ofrecían elementos sensoriales relacionados al bosque con base en las descripciones del mismo en las obras de la literatura clásica infantil, se incluyeron entonces elementos sonoros, texturas, olores, colores y juegos de luz y sombra.



Al terminar la experiencia se indagó con el grupo por el lugar visitado con una pregunta abierta ¿en qué lugar estábamos?, la respuesta mayoritaria del grupo fue que ese lugar era la selva., al preguntar las razones, se logró la descripción de un sitio agradable, con mucho sol, animales, la percepción del grupo es que era agradable, en contraposición con el imaginario de Bosque, que para ellos resultaba un lugar oscuro y peligroso, después de un recorrido por diferentes elementos proporcionados por los niños salió el personaje Elmer, de un cuento de David Mckee, quien en la narración vive en la selva y cuya lectura hace parte del proyecto de ciclo inicial en el colegio.

Maestra: ¿algunos de ustedes dicen que ese lugar se llama cómo?

Niños: selva

Maestra: y ¿creemos que se llama selva por qué?

Niños:

- Porque había plantas
- Porque había ruidos salvajes
- Había un tigre
- Muchos árboles y un caballo
- Hay vive Elmer
- Hay mucho sol
- Había agua
- Porque estaba Elmer

Transcripción

No 18

Esta situación no contemplada en la secuencia trae a colación una construcción intertextual sobre un escenario narrativo ficcional como la selva en este caso, percibida por los niños como un lugar agradable, soleado y donde todos viven en armonía y que en la descripción

general hecha por los niños comparte características similares con el bosque, pero que dentro de un contexto narrativo particular se caracteriza de forma diferente, es así como el bosque en el contexto de los cuentos infantiles es percibido por los participantes como un lugar peligroso y hostil, donde se viven experiencias desagradables.

Transcripción No 19:

Maestra: hemos pensado e imaginado muchas cosas, pero les voy a decir una palabra y quiero que piensen en ella: bosque, ¿ustedes creen que ese lugar al que fuimos podría ser el bosque?

Niños: no

Maestra: ¿Por qué?

Niños:

- Porque hay no está el lobo
- Porque el bosque es oscuro y la selva es con arto sol
- Porque había pajaritos
- Había agua.

Maestra: si les digo que ese lugar que visitamos si era el bosque, ¿Qué piensan?

Niño: nooo, sería el bosque encantado porque el bosque encantado es más bonito que un bosque feo.

Niños:

- Entonces había lobos
- Hadas
- En el bosque hay lobos
- A veces hay alguien salvaje y asesina a alguien.
- Entonces hay caballos
- Cuando las personas van al bosque el lobo se los come.
- Hay estrellas
- La selva es bonita
- En la selva queda la casa de Elmer

Al situar el bosque como lugar ficcional narrativo, los participantes referenciaban obras conocidas por ellos que tenían lugar en el bosque, destacando aspectos de la narración como el conflicto y el desenlace, mostrando interés por lo que pasa entre los personajes y como lo resuelven.

Transcripción No 20.

Maestra: ¿ustedes han escuchado historias sobre el bosque?

Niños: si

Maestra: ¿cuáles?

Niño:

- Que hay los salvajes
- Que venga el lobo y coma algo
- Caperucita roja
- Que el lobo come a las ovejitas y se disfraza de la mama y se toma una poción para que suene igual a la mamá.
- Que el lobo se comió a la “aguelita” y se comió a caperucita y el cazador las rescato.
- Que un rey mata al lobo.
- Unos niños que se comen la casa de dulce de una bruja
- Los tres osos
- El cazador y la cazadora querían matar a la bruja.

Al reducir el contexto narrativo a la obra de Caperucita Roja, los niños incluyen características particulares a la referencia Bosque que están incluidas en las descripciones del bosque que se hacen en la obra:

Caperucita, mira qué flores más hermosas hay por aquí; ¿Por qué no hechas una ojeada a tu alrededor? Creo que no te fijas en lo bien que cantan los pajarillos. Vas como si fueras a la escuela, y aquí, en el bosque, todo es tan divertido... (Jacob Grimm, 2003, pág. 13)

Maestra: pensemos ahora en el cuento de caperucita,

¿Cómo es el bosque del cuento de caperucita?

Niños:

- Tiene muchas flores

- Hay muchos árboles
- Esta oscuro
- Es peligroso
- Hay pajaritos

Transcripción No 21.

Maestra: ¿les gustaría estar en el bosque de caperucita?

Niños:

- Sí, para matar al lobo
- Sí, porque me gustan las cosas de horror
- Sí, porque es oscuro y no me da miedo.

Transcripción No 22

Fase 2: En el túnel

En la segunda fase el objetivo era que los participantes reconocieran elementos intertextuales de la categoría lugar en la obra de Anthony Browne (El túnel) que remiten a hipo textos de la literatura infantil clásica como, caperucita roja, los tres cerditos, Hansel y Gretel; ubicando el bosque como escenario narrativo, con este fin se proyectaron las imágenes del libro álbum y los participantes identificaron el lugar en que se desarrollaba la narración como “El Bosque”, el manejo de la luz y la sombra en la entrada del túnel, el gesto triste de la niña con la oscuridad a su espalda, los árboles, una pequeña casa, la figura del lobo mimetizada en un árbol, el niño de piedra enfrente de troncos con espinas y una tenue luz fueron los elementos que destacaron como indicios para situar la narración en un bosque, es de resaltar la carga emocional atribuida al escenario narrativo y que trasciende los elementos descriptivos que podrían equipararse al imaginario selva que ya trae el grupo de niños y que para ellos tiene una percepción positiva y agradable. Es así como incluyen elementos como los árboles, las flores, los animales en los dos lugares, pero la luz y las consecuencias negativas para los personajes enmarcan el imaginario bosque como un lugar negativo. A continuación se muestran algunos fragmentos de las transcripciones de las conversaciones producto de las actividades realizadas en esta fase:

Imagen del niño entrando al túnel

Maestra: ¿para dónde ira Juan?

Niños:

Transcripción

- Esta oscuro.
- Debe hacerle caso a ella, es feo y le va a pasar algo.
- Ella dijo que hay brujas y duendes debe ser un lugar muy feo
- Él es malo y no hace caso
- Es un túnel
- Hay pasan cosas a los niños malos.
- Es muy pequeño.

No 23

Imagen de la niña con el túnel atrás.

Maestra: ¿Qué está pasando ahora?

Niños:

Transcripción

- Ella tiene miedo
- Está triste porque no va a ver a su hermano
- Ella no es capaz de entrar
- Sabe que su hermano está en peligro, porque esta oscuro
- Su hermano está muerto

No 24.

Imagen de la niña entrando al túnel.

Maestra: ¿ahora que ven?

Niños:

- La niña entro al túnel
- Dejo su libro de cuentos encantados.
- Quiere ver a su hermano.
- Se va a perder

Transcripción No 25

Imágenes de la niña en el túnel

Maestra: ¿Dónde está ella ahora?

Niños:

- Ella está en un lugar feo y oscuro
- Hay ratones
- Esta sucio
- Llega a la cárcel

Transcripción No 26

- Va hasta el rio
- Su mamá esta triste y va a llorar.

Imagen de la niña en medio de los arboles

Maestra: ¿Qué lugar es este?

Niños:

- Hay mucha luz y pajaritos
 - Pero son negros
 - Ella sigue triste
 - Hace sol
 - Es de día
 - Está en la selva
 - Ella se parece a Gretel
- Transcripción No 27

Imagen de la niña en el bosque

Maestra: ¿Qué ven en esta imagen?

Niños:

- Hay un hueco con palos como una prisión
 - Hay un árbol cortado con un hacha
 - Hay una cuerda
 - Hay fuego
 - Que se va a quemar
 - Ya es de noche
- Transcripción No 28

Imagen del árbol

Maestra: ahora ¿Qué ven?

- Árbol que parece que si tuviera ojos
 - Es el lobo feroz con un cerdito
 - No tienen hojas
 - Ese árbol no me gusta
 - Parece que estuviera enfermo.
- Transcripción No 29

Imagen niña corriendo

Maestra: ¿por qué corre la niña?

Niños:

- Por el diablo
- Este árbol se parece al lobo feroz siendo de aguelita
- Veo la casa de dulce
- Hay una tumba
- Yo no entraría
- Sería mejor sin el diablo y el árbol
- La niña está asustada

Transcripción
No 30.

Imagen del niño estatua:

Maestra: ¿Qué es esa figura?

Niños:

- No mires para atrás porque te vuelves piedra, ya conozco esa historia.
- Él se volvió de piedra
- Los arboles están sin tronco, cortados
- Es el bosque, porque hay van los leñadores para cortar los árboles para hacer casas y apartamentos.
- Él no está vivo.

Transcripc.
No 31.

Imágenes de la niña abrazando al niño de piedra

Maestra: ¿Qué está haciendo ella?

Niños

- Ella lo abrazo porque es su hermano.
- Por entrar hay se volvió piedra
- Ella lo calentó
- Como ella lo quiere el volvió como vivo
- Cuando él se puso niño otra vez, ya todo se puso claro
- Ella salvo a su hermano del hechizo

Transcripción
No 32.

Maestra: después de ver estas imágenes,

¿A dónde condujo el túnel a los hermanos?

- Con la muerte
- Al bosque con el lobo feroz.
- Al bosque oscuro.
- Un bosque embrujado
- Se parece a los cuentos pero es más feo
- No hay flores, pero los árboles son grandes y feos.
- Es oscuro y terrorífico
- Es el bosque de Gretel porque está la casa de dulce.
- Pero esta el lobo escondido en el árbol como la aguelita, es el camino de caperucita.
- No, es que todos son el bosque del lobo.

Transcripción
No 33.

Fase 3: Después del Túnel

En esta tercera fase el objetivo era que los participantes plantearan un escenario ficcional donde desarrollar su creación narrativa y a partir de ella determinar si se evidencian elementos intertextuales y si estos son producto de la participación en la secuencia didáctica. Para lo cual se ambientaron espacios para la creación personal orientados a través de preguntas, a partir de las cuales los participantes estructurarían las características del lugar ficcional para socializarlas en pequeños grupos.

En las producciones gráficas de los participantes se evidencia la inclusión de elementos considerados determinantes para que el lugar sea agradable según ellos en las otras dos fases como el sol, los pájaros y el estar con los amigos en un escenario de juegos. La mayoría sitúa su narración en un lugar cotidiano como la casa y el parque y en general transcurren en el día.

Teniendo en cuenta los comentarios sobre la connotación negativa que atribuyen al bosque en las dos fases iniciales, es coherente que sus narraciones se alejen de los elementos que caracterizan el bosque de los cuentos leídos (la oscuridad, el lobo y la sensación de peligro) para trasladar sus relatos a escenarios más cotidianos y con una valoración positiva como el hogar y el parque, donde ellos generalmente comparten socialmente.

En los dibujos están plasmados elementos de la naturaleza como el sol, las nubes, los árboles que establecen una conexión con el entorno natural considerado por ellos como agradable y la casa es un elemento donde las narraciones se hacen cotidianas.



Estos hallazgos suponen una relación intertextual con las obras trabajadas en la secuencia didáctica en tanto se distancian claramente del escenario narrativo “Bosque” incorporando los elementos que antagonizan como la luz, la seguridad de lo cotidiano (la casa), las nubes y los pájaros, que en la primera fase en la actividad del túnel fueron considerados por ellos definitivos para determinar que ese lugar visitado no era el bosque. Es decir, que la conexión intertextual es de omisión.

Haciendo un análisis descriptivo comparativo entre las imágenes de la experiencia del túnel en la primera fase y la creación del lugar en la tercera fase se observan elementos compartidos, como el sol, las nubes, los pájaros.



Se puede observar también que los personajes ubicados en los dibujos reflejan felicidad lo cual es consistente con el planteamiento de que el lugar elegido por los participantes para su creación narrativa está caracterizado por elementos percibidos por ellos como agradables a través de experiencias de lectura, donde entran en relación no solo las propuestas en la

secuencia didáctica, sino las propuestas por el proyecto institucional “metámonos en el cuento” a través del cual se ha trabajado “Elmer” de David Mckee y al que ellos hacían referencia en la actividad del túnel para determinar la diferencia entre el bosque de los cuentos clásicos y la selva.

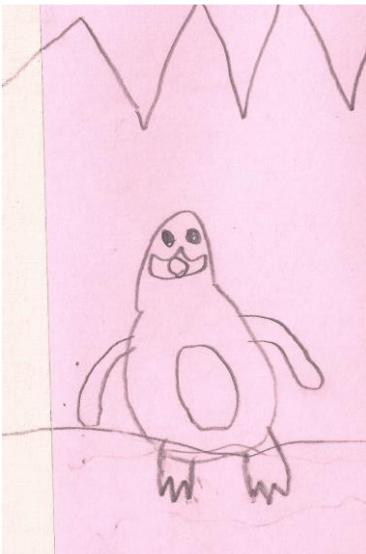
Con relación a la luz y la sombra, elemento utilizado por Browne en la transición de la narración entre el conflicto y el desenlace, se puede observar los niños en sus creaciones establecen asociaciones con estados de ánimo, determinando así, que los escenarios caracterizados por la luz son relacionados con alegría y diversión; los de sombra con soledad y miedo. Esto se evidencia así:

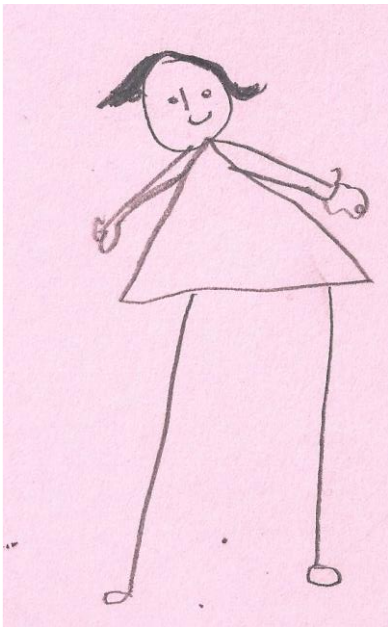
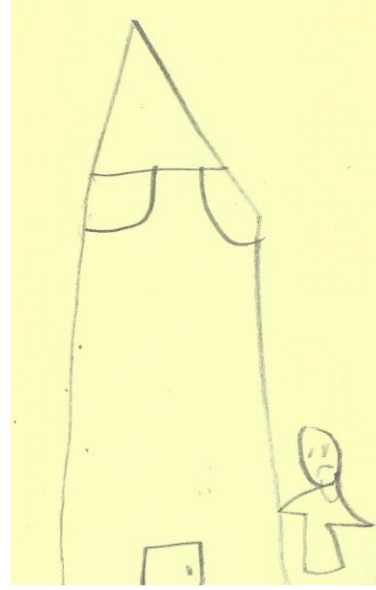
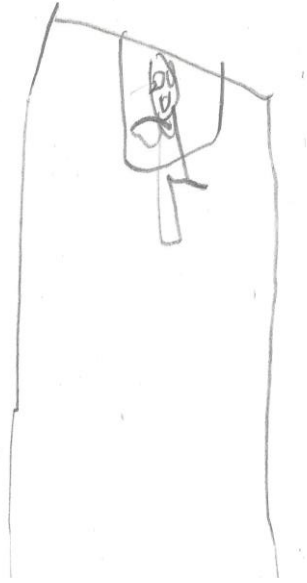


En el primer dibujo el niño establece claramente la contraposición de las emociones que se relacionan con el día y la noche: la niña en la oscuridad está sola y triste; mientras que en la luz, celebra acompañada.



En el segundo dibujo esta la luna y las estrellas y se ubica una figura acostada sobre el techo de la casa con una apariencia triste al lado de otra figura que parece infantil y que comparte el gesto de tristeza, mientras las dos figuras aparentemente adultas están felices.





4.4. RED ESTRUCTURA NARRATIVA

Fase 1: Antes del Túnel.

El objetivo de esta fase era que los participantes identificaran elementos de la estructura narrativa que hilan y organizan una narración desde una perspectiva temporal. Para lo cual se les ofrecieron imágenes del cuento de los tres cerditos para que ellos las organizaran.

Los niños identificaron de inmediato el cuento y asumieron la tarea organizativa, sin embargo, les resultaba difícil establecer la secuencia correctamente, no así, cuando lo relataban oralmente. Los elementos de inicio y fin del cuento eran los primeros en ubicar, pero en el conflicto y desenlace había dificultades.

Después se realizó la lectura en voz alta de apartes del cuento que remitían a elementos de la estructura narrativa y se ofrecieron en desorden.

Transcripción No 34:

Niños:

- Así no es
- Esta mal
- Esta revuelto.

Maestra: ¿y entonces cómo es?

- Es que primero los cerditos querían jugar y trabajaron rápido y después el lobo les tumbó las casas y se fueron a donde el otro y esa no la tumbo el lobo y fin.
- Es que eran tres cerditos y uno era muy juicioso y le dijo a los hermanos que le ayuden pero ellos querían jugar y hicieron sus casa rápido, pero el lobo los vio jugar y se los quería comer ellos se escondieron en sus casas pero el lobo soplo y las derribo menos la del cerdito juicioso y el los ayudo porque es bueno y el lobo se metió por la chimenea y ellos lo atraparon con una agua caliente y se murió y fin.

Se puede observar en los relatos de los niños que pueden establecer la secuencia siguiendo una estructura donde se evidencia el inicio y el final, el conflicto y el desenlace, sin

embargo no es claro un estilo para el inicio como si lo es para el final que queda claramente manifiesto con la palabra fin.

Aunque relatan el conflicto y el desenlace no hay asociado un concepto derivado de un aprendizaje formal. Sin embargo, la participación en la secuencia demuestra la identificación de la palabra conflicto y establecen una relación con lo que pasa entre los personajes.

Transcripción No 34:

Maestra: ¿Cuál es el conflicto?

Niños:

- Es que los cerditos no quieren trabajar sino jugar
- Que un cerdito es juicioso y los otros no
- Que el lobo se los va a comer porque sus casas están malas.
- Que no le hacen caso al cerdito y por eso el lobo se los va a comer.

Fase 2: En el túnel.

En esta fase el objetivo era que los participantes reconocieran elementos de la estructura narrativa en la obra El Túnel de Anthony Browne, como el inicio, el conflicto, el desenlace y el final.

Para lo cual se les presentaron imágenes de la obra y se acompañaron de lectura en voz alta relacionada con la imagen presentada pero en desorden y ellos debían reconstruir el relato en orden.



La primera imagen se relaciona con la descripción de los personajes, la segunda muestra la niña corriendo en el bosque asustada, la tercera muestra el momento en el que salva a su hermano de piedra, la cuarta muestra la relación entre hermanos, el asustando a su hermana (lobo) y ella con su libro (elementos de la imagen la caracterizan como caperucita), la quinta imagen es la entrada del niño al túnel, la sexta muestra el momento en que son castigados por mamá a pasar tiempo juntos, la séptima es el fin, la octava es la pelea que los llevo al túnel, la novena es la entrada de la niña en el túnel y la décima es el inicio de la historia.

En la mayoría de los grupos la tendencia era a ubicar la imagen del inicio y la del final y reconstruían la situación después del túnel con mayor facilidad que la anterior al túnel, de la cual la que más fácilmente ubicaban era la pelea.

También era frecuente que se distrajeran del objetivo por la descripción de las imágenes en las que incluso agregaban elementos ajenos al relato y saltaban de la pelea al túnel omitiendo la imagen del castigo que después ubicaban cuando notaban que sobraba.

Transcripción No 35:

Niños grupo 1:

- Esta va primero porque dice había una vez
- Y están los dos niños
- Hay toca la de que el niño la asusta.
- Si cuando es el lobo y ella es miedosa.
- No hay va cuando pelean y la mamá se pone brava.
- No, primero la asusta y después pelean
- Entonces el entra al túnel
- Si pero primero esta bravo porque lo castigaron y no quiere a la hermana.
- Ella entra al túnel y tiene miedo porque es feo y esta oscuro, pero ese dibujo no está.
- Sigue la del bosque oscuro, ella tiene miedo y corre.
- Es que el árbol está el lobo
- Encuentra al hermano y es de piedra
- Y llora y él se calienta y vuelve a ser niño
- Y fin
- No porque vuelven a la casa y ya son amables y después si fin.

Transcripción No 36.

Niños grupo 2

- Primero que había una vez los hermanos
- Después que ella era aburrida y él juega en el parque.
- Ella no es aburrida, solo que no le gusta el fútbol
- Y que ellos pelean mucho
- Pero es que el la asusta porque ella no le gusta la noche
- Eso es primero
- Cuando pelean su mamá los regaña
- Y después es cuando se van tristes y él está bravo porque ella lo acompaña
- Y el encontró un túnel y la invito
- Ella no va porque hay brujas
- Él se demoró y ella fue a buscarlo y el túnel tenía arañas y estaba mojado y oscuro.
- Si ella fuera ido con él, el la protegía.
- No porque él es malo.
- Y ella lo busca porque es tarde para comer y los van a regañar.
- Y tiene que pasar por un bosque feo
- Y mire está el diablo
- Es que es un bosque de brujas y cosas malas
- Por eso tiene que correr
- Y entonces vio al hermano pero era tarde porque ya se murió
- Porque lo volvieron piedra
- ¿Quién?
- No sé, las brujas
- Es que fue su castigo porque era malo con la niña
- Entonces va esta de los abrazos y ya lo salvo
- Si entonces ya son buenos los dos
- Y se van alegres
- Y la mamá no se da cuenta
- Y fin.

Fase 3: Después del Túnel

En esta fase el objetivo era que los participantes crearan una narración en la que se incluyeran elementos de la estructura narrativa a partir de una secuencia de imágenes de eventos cotidianos. Esta actividad se llevó a cabo en pequeños grupos y a continuación se presentan las transcripciones de dos de los productos de los niños.



Transcripción No 37.

Grupo 1:

Había una vez una niña pequeña que tenía cinco y se le cayó un diente en el colegio y entonces le dijo a la profe y ella se lo guardo en una bolsita de papel y ella se la llevó a la casa y entonces la guardo debajo de la almuada para que el ratón Pérez le traiga monedas y ella quería ver al ratón y preguntarle para que guarda los dientes y adonde se los lleva, pero se durmió y el ratón como es pequeño no hizo ruido y se llevó el diente, pero la mamá puso las monedas porque los ratones no tienen plata y ella cuando se levantó vio las monedas y estaba contenta y se compró un pirulito un refresco de 200 y un chicle y fin.

En este relato se puede observar que la estructura tiene un inicio en el que utilizan el “había una vez” y que completan con la descripción del personaje. Después narran el evento del diente y allí incluyen elementos de su cotidianidad, pues están en la edad en la que están mudando dientes. El conflicto que plantean es más de tipo interno, donde el personaje tiene algunas preguntas para el ratón pero se duerme, lo cual se resuelve con las ideas y preconcepciones que ellos tienen sobre la idea del ratón Pérez (el ratón como es pequeño no

hizo ruido y se llevó el diente, pero la mamá puso las monedas porque los ratones no tienen plata) y el final lo sitúan en un momento feliz (gastando el dinero) y lo reafirman con la palabra fin.

Grupo 2



Transcripción No 38.

Había un niño que estaba solo y tenía mucha hambre porque era pobre y como era pequeño no podía trabajar, pero entonces vio una manzana que estaba en un árbol y se veía rica, pero estaba muy alta y no alcanzaba, entonces salto y se cayó muchas veces, pero se subió y le daba miedo que era muy alto pero como quería la manzana siguió subiendo. Entonces que la cogió y se bajó del árbol y ya cuando se la va a comer está podrida y tiene gusano, guacala, entonces la tira al piso y se pone a llorar, pero entonces como seguía con hambre se volvió a subir y cogió la que sí era, porque ya no tenía gusano y estaba muy rica y entonces se puso contento y fin.

En esta narración también se observan claramente los elementos de la estructura narrativa y la secuencia en que es relatada demuestra orden y fluidez. Las palabras había y fin están presentes para situar el inicio y el final del relato y van más allá de la imagen para dar un desenlace diferente al que plantea la imagen.

En los dos relatos transcritos se evidencian los elementos de la estructura narrativa trabajados en la secuencia didáctica (inicio, conflicto, desenlace y final) y los participantes

copian el estilo de Browne para indicar el inicio y el final con las palabras había una vez y fin, que en este análisis son evidencias de intertextualidad en la categoría denominada en este proyecto red estructura narrativa.

4.5. LA INTERTEXTUALIDAD EN LA FORMACION DE NIÑOS LECTORES.

Abordar el desarrollo de la competencia literaria en el preescolar no parece un interés prioritario en el planteamiento pedagógico de la educación inicial en Bogotá, en el cual se considera la literatura como un pilar para el desarrollo integral del niño, entendida como una construcción del lenguaje; diversos lenguajes suscritos a la experiencia cotidiana. Si bien sitúa la posibilidad creativa que se deriva de la experiencia estética en el niño lector, desconoce o se queda corta en la posibilidad de desarrollar esta competencia formalmente.

Se entiende literatura como el arte de jugar con el lenguaje –no sólo con el lenguaje verbal, ni exclusivamente con el lenguaje escrito, sino con múltiples lenguajes– para imprimir las huellas de la experiencia humana, elaborarla y hacerla comprensible a otras personas. Esa voluntad estética que nos impulsa a crear, recrear y expresar nuestras emociones, nuestros sueños y nuestras preguntas, para contarnos “noticias secretas del fondo de nosotros mismos” en un lenguaje simbólico, es fundamental en el desarrollo infantil y los bebés son particularmente sensibles al juego de sonoridades, ritmos, imágenes y símbolos que trasciende el uso utilitario de la comunicación y que es la esencia del lenguaje literario. (Secretaria de Educacion, Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito, 2016, pág. 55)

Lo anterior implica un escenario de exploración con el lenguaje oral, escrito y pictórico en una aproximación a partir de la experiencia, que si bien es muy importante se queda corta en la posibilidad de: desarrollar lectores hábiles capaces de identificar y reconocer elementos comunes en las obras literarias de cara a la comprensión e interpretación de las mismas; reconocer elementos intertextuales que le permitan al lector identificar la intención comunicativa del autor; someter a juicio crítico las referencias identificadas para proponer una postura y transformarla creativamente desde su realidad. Este ejercicio lector permite la exploración de los mundos ficcionales y los de la realidad estimulando la abstracción y la imaginación de cara al proceso creativo de narrar.

Todo ese acopio de historias estructura y nutre el pensamiento, y la prueba de ello es la cantidad y la calidad de los recursos narrativos, sintácticos y semánticos que poseen los niños que han tenido contacto permanente con los cuentos y con las historias que les narran los adultos y que incorporan, casi sin darse cuenta, las estructuras temporales y las operaciones de planeación propias de la lengua del relato, lo cual se traduce también en la forma como pueden contar historias sobre sí mismos (Secretaría de Educación, Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito, 2016, pág. 62).

Lo anterior manifiesta la posición de la Secretaría de Educación de Bogotá que le otorga relevancia a la narrativa literaria en el aula de preescolar y resalta su influencia en el desarrollo del desarrollo lingüístico, sin embargo limita la experiencia lectora a la idea del niño como sujeto pasivo (receptor) que escucha las narraciones de un adulto y sin que medie ningún proceso reflexivo por vía espontánea y natural su enciclopedia de recursos se ve alimentada. Entre tanto, esta propuesta no desconoce la relevancia de estos planteamientos, pero va más allá al apoyarse en uno de los pilares de la educación inicial, como lo es la *exploración*. Así pues, en términos de enseñanza de la literatura se buscó generar un espacio para la formación de un lector competente y creador de sus propias narraciones ampliando la reflexión hacia la didáctica literaria a partir de la exploración de intertextualidad.

Partiendo de lo anterior se debe dirigir la mirada hacia la didáctica de la competencia literaria en el ciclo inicial, la cual debe tener en cuenta la experiencia vital, el entorno socio cultural y la experiencia de lectura mediada por la oralidad para desarrollar un aprendizaje significativo donde la literatura como experiencia estética participe en la construcción de sujeto. En este escenario entender la intertextualidad como proceso, mediante el cual se construyen las conexiones entre diversas obras, ofrece la posibilidad de construir un esquema categorial a partir de elementos de la arquitectura literaria que facilite al lector un aprendizaje organizado. Con esto se busca generar aprendizajes formalizados y sensibles de la literatura.

Desde esta perspectiva, se hace necesario dotar a los niños lectores de herramientas para la identificación de elementos intertextuales que facilitan la comprensión de la obra; que en el

ejercicio de interpretar genera un movimiento hermenéutico orientado a la experiencia vital. Un ejercicio que los niños ya han venido haciendo intuitivamente, es allí donde cobra importancia esta propuesta que parte de los conocimientos con que cuentan los niños lectores y les ofrece un esquema de categorías (redes intertextuales) para organizar su conocimiento, recopilando información y referencias de cada experiencia, construyendo el material para enfrentar nuevas experiencias de lectura que son sometidas por ellos en un ejercicio de comprensión y significación de su propia realidad a través del ejercicio narrativo. Es así, como utilizan la narración para construir el significado de su mundo y se mueven entre lo ficcional que ofrece la literatura y el contexto socio cultural en el que están inmersos.

Esta realidad valida la importancia que se dio en el desarrollo de la secuencia al trabajo desde la experiencia de los niños permitiéndoles construir un conocimiento organizado a partir de las redes intertextuales como categorías de análisis y no desde conceptos propios del análisis crítico literario, aun cuando estos fueron determinantes en la construcción de la secuencia didáctica como hilos conductores que determinaron la ruta a seguir. De esta manera los participantes analizaron elementos de las obras literarias como los personajes, el conflicto, la estructura y el lugar a través de experiencias sensoriales (visuales, auditivas, táctiles) y lúdicas donde activaban conocimientos previos que actualizaban en un proceso de conceptualización donde se construía un nuevo saber que se ponía en relación con el contexto socio cultural para validarlo y significarlo desde lo creativo.

Así, esta propuesta resulta pertinente en tanto ofrece un espacio de formalización en la didáctica literaria en el ciclo inicial aportando herramientas desde la intertextualidad que pueden enriquecer las prácticas pedagógicas. Los hallazgos obtenidos en el desarrollo de la secuencia didáctica corroboran el valor de este proyecto y abren un horizonte de posibilidades de reflexión sobre la construcción de sujeto derivada de la experiencia lectora.

Este recorrido ha dejado ver las apuestas conceptuales y metodológicas desde las cuales se construye esta propuesta, sin embargo es pertinente retomar cinco aspectos que aportan a la

formación literaria en la educación inicial que superan la experiencia estética y se dirigen a la formalización de la didáctica literaria. Estos son:

- a. La importancia de la imaginación en la experiencia de lectura, tanto en la recepción lectora como en la creación narrativa.
- b. La concepción de la lectura como preámbulo creativo, es decir leer para crear y recrear desde el lenguaje ficcional y la percepción de realidad, concordando o discordando con lo leído para llegar a una producción creativa que refleje la subjetividad del lector.
- c. La concepción del autor como lector, quien a través de su obra refleja su experiencia como lector a través de la inclusión de pistas intertextuales. Un ejemplo de esto es la obra *El Túnel* de Anthony Browne, donde el autor traslada características de los personajes clásicos de Caperucita roja y el Lobo feroz al contexto cotidiano de dos hermanos, los acompaña desde la imagen de emociones que sugieren su posición como lector frente a los mismos. Identificar esta característica en el autor potencia la articulación del conocimiento de lectura con la experiencia estética y la experiencia personal en el ámbito de la creación narrativa.
- d. Se entiende la intertextualidad como un proceso en tanto refleja en cada referencia un ejercicio de lectura que evidencia comprensión e interpretación y permite estructurar el análisis desde categorías conceptuales las cuales son planteadas en este proyecto como redes intertextuales desde la arquitectura de la narración (personajes, conflicto, lugar y estructura).
- e. Sitúa el aprendizaje literario en el ciclo inicial a través de la articulación de lo formal que se deriva del análisis literario y lo sensible como esencia de la experiencia para dotar de significado la exploración literaria.

Un ejemplo de este aspecto se dio en la exploración del concepto personaje, donde el ejercicio experiencial permitió a los niños trasladar la creación literaria en un ejercicio comparativo con su realidad contextual, en busca de similitudes y diferencias para definir el personaje, desde características como el nombre y la identificación de género (se llama caperucita y es niña) y la apariencia (viste una caperucita roja) que en un segundo momento supero la experiencia estética para abstraer las características generales del concepto, al permitir ampliar la descripción

del personaje de acuerdo a características de la personalidad (es buena, amable pero desobediente porque no le hace caso a la mamá) y del papel que desempeña en la narración (se deja engañar del lobo, se distrae del camino) con lo cual construyen de forma inductiva la formalización del concepto, análisis que trasladado al momento creativo es la base de la construcción de sus personajes.

4.5.1. La intertextualidad en la experiencia de lectura.

A continuación se describen los hallazgos significativos evidenciados durante el desarrollo de la propuesta en las dos primeras fases (Antes del Túnel y En el túnel), que responden a la identificación de la intertextualidad en las obras trabajadas.

Los niños exploraron en la red personajes diferentes versiones de los personajes de caperucita roja y el lobo feroz y recorrieron un camino desde sus conocimientos previos hasta la construcción de sus propios personajes incluyendo elementos de caracterización, desde el lenguaje oral y pictórico como los rasgos faciales, la expresión corporal, cualidades, intencionalidad en el rol desempeñado en la narración; que evidencian la construcción del personaje; un proceso creativo identificado en el trabajo de diferentes autores que después plasmaron en sus propias creaciones evidenciando la abstracción del concepto subyacente.

La posibilidad de apoyar la construcción del personaje a partir de la imagen con rasgos que acentuaban la caracterización fue uno de los aspectos más valorados por el grupo y que se pueden evidenciar en la riqueza de detalles presentes en los dibujos con una intención comunicativa.

Lo cual refleja la exploración del libro álbum desarrollado en la segunda fase de la secuencia con la obra *El Túnel* de Browne, donde la imagen acompaña significativamente la narración e incluso llega a ser indispensable en la construcción narrativa.

Caperucita

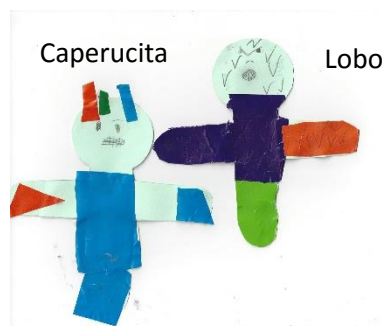


Niña:

-Mi caperucita es más amable igual que mi mamá, habla con el lobo pero no lo quiere y sale corriendo cuando se la quiere comer.

-Mi lobo es muy malo, los mata a todos con su espada y pelea con el cazador, se quiere comer a la abuela y a la caperucita roja pero no puede.

En la imagen se pueden ver elementos de los personajes de los cuentos clásicos en una versión nueva, caperucita tiene la caperuza que la caracteriza pero no es de color rojo, lleva la canasta para la abuela, sus rasgos faciales demuestran alegría, el lobo tiene rasgos de ferocidad como en la versión clásica de los hermanos Grimm pero en esta versión está armado con una espada que según su creadora es para pelear con el cazador y matar.



Niño:

Mi caperucita es mala y no se deja de ese lobo. No es boba como la otra.

Mi lobo es muy malo y se la va a comer con la abuelita. Es que no tiene amigos.

En esta imagen se muestra una versión diferente donde caperucita ya no tiene la caperuza, no hay nada rojo en su atuendo y su expresión facial se aleja del personaje clásico al sugerir hostilidad. El lobo muestra rasgos como el pelo erizado, el ceño fruncido y los dientes que van en concordancia con el personaje clásico de los hermanos Grimm, sin embargo al situarlos como protagonistas se acercan a los personajes de la versión de Roald Dalh, en tanto sus versiones tienen rasgos hostiles.

En la transcripción No. 8, el participante equipara al lobo con su papá por la característica del personaje clásico del engaño, engaño (Mi papá se parece al lobo, porque le roba a mi abuelita...), evidenciando intertextualidad pero situando la comprensión evidenciando intertextualidad pero situando la comprensión en su contexto socio cultural. Este hallazgo pone de manifiesto la necesidad del lector de someter a confrontación con su realidad cotidiana los elementos correspondientes al fenómeno intertextual que identifica a través de la exploración de diversas experiencias de lectura para comprenderlas y fijar una posición frente a ellas.

Maestra: Niños vamos a pensar en la niña del cuento, piensen en la niña. ¿De quién se acordaron?

Niños:

- (gritan): Caperucita, también Grettel.
- Que era caperucita la niña.

Maestra: ¿Por qué?

Niños:

- Pues porque estaba el lobo.
- Además la niña iba por el bosque con miedo, como Caperucita.
- En el bosque estaba la casa de la abuela.
- Estaba con abrigo rojo como Caperucita.
- Mi papá se parece al lobo, porque le roba a mi abuelita...

Este ejercicio de comprensión realizado por el lector demuestra que la intertextualidad no se limita a mencionar un elemento de otra obra, es decir acumular referencias, más bien, establece un proceso tendiente a la comprensión e interpretación de la obra literaria. En tanto se reconoce el origen de la referencia pero además se debe reconocer la intención del autor al incluirla en su obra.

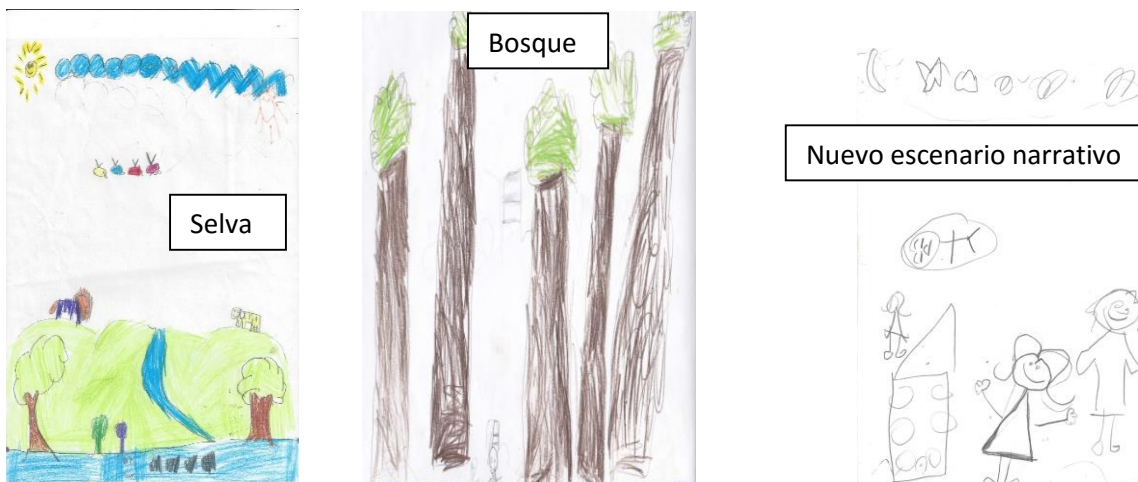
Retomando la red personajes, cuando se acercan a versiones alternativas de los personajes clásicos de caperucita y el lobo feroz, logran identificar los elementos que permiten su caracterización tanto en similitudes como en diferencias, por ejemplo en la versión de Triunfo Arciniegas y en la de Roald Dahl el binomio de los personajes protagónicos (caperucita- el lobo) les daba la idea de estar frente a una versión de los mismos personajes, lo cual se reafirmaba con el conflicto, uno de los dos quiere engañar al otro. Este fenómeno del binomio protagónico se presentó en la construcción de su imaginario

sobre los mismos, ante la petición de dibujar al lobo presentaban la necesidad de acompañarlo por caperucita en un gesto de identidad del personaje, si no está caperucita no es el lobo feroz.

Frente al análisis de la obra “El Túnel” de Browne, la exploración de la imagen como correlato cobró una gran significación en los participantes quienes equipararon a los personajes protagónicos con caperucita y el lobo desde la identificación de género, los roles que asumían en el conflicto y la co-presencia protagónica, sumado a las pistas visuales que caracterizaban a los personajes (la máscara del lobo, la capa roja).

En la red lugar, un hallazgo significativo es el nivel de análisis, donde identificaban elementos a los que atribuían una carga emocional derivada de sus experiencias de lectura previa, relacionada con creencias culturales e incluso de tabúes. Es el caso de la noción de “Bosque”, en la que se presentaba una asociación con elementos negativos que simbolizaban un lugar hostil; como la oscuridad, el miedo al lobo, sus trampas y la soledad de caperucita, que aun cuando se confrontaban con las descripciones de los hermanos Grimm de un bosque lleno de flores, iluminado y hermoso seguía siendo para ellos hostil y negativo; en contraposición con el imaginario de la selva que construyeron con base en la descripción propuesta por David Mckee en su obra Elmer y que los participantes conocían por el proyecto lector del colegio, que se asociaba a elementos considerados por ellos como positivos, como el sol, la relación entre los personajes (todos son amigos) y el conflicto que es de tipo externo, es decir que no estaba centrado en los personajes.

Estas construcciones del imaginario lugar como escenario narrativo muestran la inclusión de elementos de origen intertextual tanto literarios como culturales tanto en las producciones narrativas de los niños elementos intertextuales que han sido explorados en su contexto cotidiano.



Esta secuencia de imágenes muestra la concepción de lugar en una narración, son trabajos realizados en diferentes momentos de la secuencia y de diferentes autores, en ellos se evidencia la presencia de elementos intertextuales identificados en sus experiencias de lectura, en el primer dibujo el autor recrea el lugar visitado en la experiencia realizada en la fase antes del túnel de la secuencia didáctica para la red lugar, el autor incluye elementos como el sol, el agua, animales como el león, aves y peces; cuando se le pidió que nombrara este lugar dijo que era la selva de Elmer. En el segundo dibujo el autor recrea un lugar abrumador al situar la imagen de un niño en medio de árboles gigantes; al solicitarle que describiera su imagen lo definió como el bosque del lobo feroz. La tercera imagen es parte de la creación propia de un participante, en ella el autor incluye la luna y las estrellas para situar la escena en la noche, no agrega color a sus dibujos y cuando narra su historia explica que en la noche los papás se van y los niños están solos, si se observa con detalle los rasgos faciales de los dibujos se puede apreciar esta percepción del autor, los niños tristes y los adultos felices. Estos elementos cobran importancia en la caracterización del lugar con una intención comunicativa que refleja su interpretación y su subjetividad en relación con el entorno socio cultural.

Frente al conflicto en las diferentes experiencias de lectura los participantes identificaban con facilidad que era de tipo interno en tanto reflejaba un dilema entre los personajes que se solucionaba en el transcurrir de la narración, sin embargo, en sus creaciones intentaban plantear un conflicto externo y armonizaban la relación entre los personajes, lo que se

puede atribuir a la experiencia con la obra de Mckee, donde los personajes enfrentaban dilemas contextuales y las relaciones entre personajes reflejaba amistad y solidaridad. Esta distinción refleja la claridad conceptual alcanzada por los participantes aun cuando no manejen los términos propios de la teoría literaria, lo cual valida la importancia de la experiencia como eje de las apuestas didácticas en la construcción del saber más allá de términos y definiciones como formalmente se entienden.



En la imagen se aprecia como el participante establece la relación entre personajes al asociarlo con el conflicto, El lobo acecha a caperucita roja y ella corre atemorizada, elementos del dibujo como situar la canasta en la mano del lobo, los brazos de caperucita dirigidos hacia el personaje grande que podría ser el cazador y la posición de las piernas que le añade movimiento a la imagen demuestra la comprensión de la historia y más que eso recrea el conflicto no están ubicados al azar, reflejan un rol para cada personaje en relación con los otros. El concepto de conflicto que se ajusta a la imagen es un conflicto interno y es identificado por el autor.

Con relación a la estructura narrativa el hallazgo más significativo fue la cantidad de elementos con los que ya contaban los participantes al iniciar la secuencia y que a través de las experiencias de lectura fueron consolidando y enriqueciendo hasta intentar plasmar su propio estilo. Era frecuente escucharlos referir el estilo de los autores con propiedad y en los ejercicios de clasificación el inicio y el final eran las pistas en las que se apoyaban para construir la secuencia narrativa.

Estos hallazgos sugieren el valor de la categorización en redes para facilitar la organización del conocimiento sin el pesado esquema de la cátedra pues la experiencia desde lo lúdico y lo sensorial dotaba el aprendizaje de significación y llevaba a los participantes a la construcción del intertexto lector, enfrentando la lectura como una experiencia en la que su voz tenía valor para el análisis, la comprensión, la interpretación y la recreación de la obra.

4.5.2. EL INTERTEXTO NARRATIVO: ENTRE EL MUNDO FICCIONAL LITERARIO Y LA REALIDAD SOCIO CULTURAL.

Esta experiencia investigativa parte de los aportes teóricos y los aportes derivados de la práctica docente, reconociendo en los niños preescolares la necesidad de narrar como una actividad comunicativa donde se explora la comprensión de lo leído y de la realidad, que en el desarrollo de la secuencia didáctica hizo evidente que la creación narrativa respondía a un mecanismo hermenéutico para dotar de significado lo leído a la luz de la experiencia socio cultural de cada individuo.

Este valor de la narrativa infantil se consolida en esta propuesta en el concepto de intertexto narrativo, donde las creaciones de los niños estaban dotadas de pistas intertextuales que reflejaban la identificación y almacenamiento en la memoria de referencias intertextuales recogidas en la aventura de leer, que son analizadas e interpretadas desde la realidad socio cultural del sujeto lector y que reflejan el desarrollo de la competencia literaria a través de la gestión del intertexto lector como elemento constitutivo de la misma.

Este intertexto narrativo se evidencia en la tercera fase - Después del túnel- la cual es dirigida a la exploración de la creación narrativa y su relación con el intertexto lector, con este horizonte se analiza descriptivamente la creación literaria de los niños. Las evidencias obtenidas señalan la incorporación de los elementos intertextuales identificados en las experiencias de lectura exploradas en las dos fases anteriores, lo que permite unas creaciones de gran riqueza. Cada narración tanto pictórica como oral está cargada de elementos en su arquitectura que se relacionan con las categorías de análisis, como la caracterización de los personajes, los elementos que componen el escenario y la estructura narrativa, donde incluso intentan mostrar su propio estilo con frases para el inicio y el final,

como “y fin” “y se acabó” aun cuando reconocían frases como “érase una vez;” colorín colorado este cuento se ha acabado” o” vivieron felices para siempre”.

La posibilidad narrativa que al iniciar la secuencia era protagonizada por la oralidad poco a poco y gracias a la participación en la secuencia fue acompañada por la imagen como lenguaje narrativo, es así como sus relatos estaban acompañados de dibujos donde se podían evidenciar elementos intertextuales con la intención de completar el esfuerzo comunicativo.

El lenguaje pictórico cobro protagonismo despertando la creatividad, la sensibilidad y la precisión para elegir los elementos a incluir al punto de ofrecer una gran riqueza de detalles para el análisis de las evidencias obtenidas. De tal manera que se pasó de lo oral a lo narrativo desde diversos lenguajes, todos válidos y oportunos para comunicar la experiencia.

4.5.3. CONCLUSIONES.

Los hallazgos descritos concretan los aportes de este proyecto en tres aspectos:

En primer lugar la identificación y conceptualización del intertexto narrativo que juega un papel importante en la comprensión e interpretación de la lectura literaria para los niños en tanto les permite analizarlo leído desde su contexto sociocultural para validar o refutar las propuestas del autor y construir su posición crítica frente a la obra, participando como cocreador y recreador de la obra en el ejercicio interpretativo, en concordancia con el lector participante, cómplice, que propone la teoría de la recepción.

En segundo lugar demuestra que es posible plantear apuestas didácticas encaminadas al desarrollo de la competencia literaria a través de la construcción del intertexto lector mediante la experiencia vital, con base en la exploración a través de escenarios de enseñanza aprendizaje caracterizados por lo lúdico, lo sensorial y lo artístico para otorgar al aprendizaje significancia y pertinencia, despertando en cada niño lector el apetito por leer y por crear.

En este aspecto la estructura de la secuencia y el esquema de aprendizaje planteado constituyen un aporte a la didáctica de la literatura que trasciende los ciclos y que

progresivamente de acuerdo al nivel de desarrollo se puede ir complejizando temáticamente en pro del desarrollo integral y la formación literaria.

Finalmente, se demuestra que es posible pensar en la didáctica literaria desde el ciclo inicial a través de una propuesta intertextual que articule el análisis de categorías conceptuales que agrupen las referencias obtenidas de la lectura (redes) a partir de la experiencia lúdica, sensorial y creativa, encaminada a explorar las posibilidades comunicativas del lenguaje y se sitúa en el disfrute de leer competentemente que supone la disminución de la brecha en la actitud frente a la lectura literaria que se presenta entre la educación inicial y la educación básica, permitiendo a los niños lectores entender el análisis literario como una experiencia estética y no como una tarea.

4.5.4. DIFICULTADES

Durante el desarrollo del proyecto se dieron interacciones con los programas del PEI que fortalecieron la propuesta aportando elementos de análisis al fenómeno intertextual, pero en este recorrido también se presentaron dificultades temporales que implicaron ajustes en el desarrollo de la secuencia, el tiempo se hizo corto en la implementación ya que las sesiones se cruzaron con actividades extracurriculares que implicaban ajustar lo planeado.

En el desarrollo de la secuencia los resultados obtenidos desbordaban la propuesta lo que hacía necesario retomar la pregunta problema y centrar la atención en la competencia literaria, lo cual en algunos momentos limitaba la interacción entre investigadores y participantes al registro anecdótico, aun cuando había un interés genuino por explorar a fondo la intención comunicativa en la participación de los niños y tal vez reflexionar con ellos sobre la misma.

4.5.5. PROYECCIONES

Este proyecto es un aporte pedagógico valioso como estrategia didáctica en la formación de niños lectores, desde la concepción de la lectura como insumo creativo y la intertextualidad como un proceso que aporta elementos literarios para el lector que alimenta la imaginación y la creatividad desde un planteamiento experiencial donde hay que vivir la lectura. A partir de lo cual se abren horizontes, nuevas inquietudes alrededor de la formación literaria.

En el desarrollo del proyecto se evidenciaron aspectos que valdría la pena investigar, como el imaginario de género que desarrollan los niños desde sus experiencias lectoras y socio-culturales. Como investigadoras y observadoras participantes fue interesante encontrar que los niños crean imaginarios de acuerdo a sus experiencias y en algunas ocasiones son muy diferentes a las nuestras o a la “realidad”. Analizarlos y profundizar en ellos, permitirá entender y responder a ese mundo subjetivo que es cada niño.

Esta propuesta abre la puerta para explorar las posibilidades didácticas que ofrece el intertexto lector para articular escenarios exploratorios del lenguaje literario desde la lectura y desde la creación narrativa; en el desarrollo de la competencia literaria en los diferentes grados de escolaridad.

Así mismo, aportar ideas para el fortalecimiento de los procesos de construcción de conocimiento en los niños desde lo didáctico y pedagógico, enriquece el quehacer docente y redundante en beneficio de los niños.

Explorar la creación narrativa de los niños y la riqueza de la misma puede ser un escenario para la reflexión sobre la pertinencia de una literatura infantil creada por niños donde se refleje su pensamiento estético y su subjetividad, alejándose de la intención formadora que caracteriza la oferta literaria actual. En el contexto escolar los cuentos constituyen un insumo valioso, sin embargo podría ser de gran riqueza que se utilizaran las creaciones de los niños obteniendo de primera mano la percepción de realidad socio cultural que ellos están construyendo.

Bibliografía

- Browne, A. (2011). *El túnel*. España : Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (1995). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (2003). *La Fabrica de Historias: Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Eagleton, T. (1988). *Una Introducción a la Teoría Literaria*. Mexico: Fondo de cultura economica.
- Genette, G. (1989). Obtenido de <https://literaturaargentinaii.files.wordpress.com>
- Goodman, Y. (1994). *Los niños contruyen su lectoescritura*. Argentina: Aique Didáctica.
- Gracia Rivera, G. (2004). *Didáctica de la literatura*. Barcelona: Octaedro - EUB.
- Guevara, C. (2012). *Mundo de la vida*. Bogotá: San pablo.
- Jacob Grimm, W. G. (2003). *Caperucita roja*. Barcelona : Ediciones B, S.A.,.
- Jacob y Wilhelm Grimm, R. J. (2003). *Caperucita Roja*. España: Ediciones B.S.A.
- Jaimes, G. (2008). *Aprender a dialogar en el aula de preescolar*. Bogotá: Fondo de publicaciones, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Jaimes, G. y. (22 de noviembre de 2014). *Revistas.udistrital.edu.co*. Obtenido de Univeridad Distrital web site: <http://www.udistrital.edu.co>
- Jauss, H. (1972). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.
- Jolibert, J. (1997). *Niños lectores, productores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen ediciones.
- Lerner, D. (2001). *Leer y Escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Mexico: Fondo de cultura económica.
- Lev Vigostsky, i.-y.-c.-e.-l.-e.-i. (01 de 2016). *textos-de-formacion-marxista-leninista/materialismo-historico-y-dialectico/*. Obtenido de *textos-de-formacion-marxista-leninista/materialismo-historico-y-dialectico/*: <https://revolucionobarbarie.wordpress.com>
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Mexico: Trillas.
- Mendoza, A. (1998). *Tú, lector. Aspectos de la interaccion texto - lector*. Barcelona: Octaedro.

Mendoza, A. (10 de diciembre de 2015).

<http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/VI.1.mendoza.pdf>. Obtenido de <http://servicios.educarm.es>

Ong, W. J. (1987). *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

Rivas, M. (2008). *Procesos Cognitivos y Aprendizaje Significativo*. Madrid, España: Consejería de Educación. Vicerectoría de Organización Educativa.

Secretaría de Educación, d. D. (21 de 3 de 2016). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito*. Obtenido de Educación Bogotá Web site: <http://www.educacionbogota.edu.co/>

Secretaría de Educación, d. D. (2 de 3 de 2016). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito*. Obtenido de Educación Bogotá Web site: <http://www.educacionbogota.edu.co>

Vigotsky, L. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal ediciones.