

CONSTRUCCIÓN DE LA METÁFORA EN NIÑOS Y NIÑAS DE 5 A 7 AÑOS EN  
PROCESO DE LECTURA LITERARIA DEL COLEGIO ANDRÉS ESCOBAR

YESIKA YULIETH DELGADO MORENO

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

ESPECIALIZACIÓN EN INFANCIA, CULTURA Y DESARROLLO

BOGOTÁ D.C 2020

CONSTRUCCIÓN DE LA METÁFORA EN NIÑOS Y NIÑAS DE 5 A 7 AÑOS EN  
PROCESO DE LECTURA LITERARIA DEL COLEGIO ANDRÉS ESCOBAR

YESIKA YULIETH DELGADO MORENO

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE ESPECIALISTA EN  
INFANCIA, CULTURA Y DESARROLLO

OMAIRA TAPIERO

DIRECTORA

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

ESPECIALIZACIÓN EN INFANCIA, CULTURA Y DESARROLLO

BOGOTÁ D.C 2020

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco enormemente la culminación de este proceso a Andres por apoyarme cada día y ser mi fortaleza.

A la profesora Omaira Tapiero por su gran sabiduría, por su nobleza y constancia en este proceso.

A los integrantes del grupo de Lenguaje, Discursos y Saberes por sus aportes en la construcción colectiva de conocimientos, el apoyo mutuo y la calidad humana que los caracteriza.

A los niños y niñas que hicieron parte de este proyecto por permitirme aprender de sus mundos posibles y enseñarme a ser una mejor persona, una mejor profesional, una mejor maestra.

## CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO I.....	11
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	11
1.1. Objetivo general.....	13
1.2. Objetivos específicos .....	13
2. JUSTIFICACIÓN.....	13
CAPÍTULO II.....	16
3. ESTADO DEL CONOCIMIENTO .....	16
CAPÍTULO III .....	21
4. MARCO CONCEPTUAL.....	21
4.1. Infancia .....	21
4.1.1. Lenguaje .....	23
4.1.1.1. Habla infantil .....	26
4.1.1.2. Literatura infantil .....	27
4.1.1.3. Metáfora.....	28
4.2. Nociones de cultura y desarrollo en el lenguaje e interacción infantil .....	31
CAPÍTULO IV .....	34
5. DISEÑO METODOLÓGICO .....	34
5.1. Paradigma de investigación .....	34
5.2. Enfoque y método investigativo .....	35
5.3. Técnicas .....	37
5.3.1. Observación participante.....	37
5.3.2. Instrumentos .....	38
5.3.2.1. Diario de campo .....	39

5.3.3. Población.....	40
5.3.4. Consentimientos y asentimientos informados.....	41
CAPÍTULO V .....	42
6. SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN .....	42
6.1. Metáfora literaria .....	43
Y ¿Qué es la metáfora? .....	43
Leo y recreo.....	45
¡Somos un cuento!.....	48
Colores y emociones .....	51
6.2. Metáfora del habla cotidiana.....	56
Lenguaje y vida .....	56
7. HALLAZGOS .....	62
8. CONCLUSIONES .....	65
9. ANEXOS.....	68
10. BIBLIOGRAFÍA.....	75

### ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 Relación de talleres y objetivos.....	39
Ilustración 2. Aplicación taller leo y recreo .....	46
Ilustración 3. Aplicación de taller ¡Somos un cuento! .....	49
Ilustración 4. Aplicación de taller Lenguaje y vida.....	61

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estructura diario de campo.....	40
Tabla 2. Fragmento de transcripción taller 1 .....	44
Tabla 3. Fragmento de transcripción taller 2 .....	46
Tabla 4. Fragmento de transcripciones taller 3.....	48
Tabla 5. Fragmento de transcripción taller 4.....	52
Tabla 6. Muestra de transcripción taller 5. ....	57
Tabla 7. Muestra de transcripción taller 5. ....	58
Tabla 8. Muestra de transcripción taller 5. ....	58
Tabla 9. Relación etaria .....	64

## ÍNDICE DE ANEXOS

Taller 1 - ¿Y qué es la metáfora?.....	68
Taller 2: Leo y recreo .....	69
Taller 3: ¡Somos un cuento! .....	70
Taller 4: Colores y emociones .....	71
Taller 5: Lenguaje y vida.....	72
Consentimiento y asentimiento informado.....	73

## RESUMEN

El presente trabajo investigativo emerge como resultado del interés acerca de la apropiación del lenguaje en la infancia. Retoma de manera importante la pregunta alrededor de las construcciones metafóricas de niños y niñas entre los cinco y seis años en etapa escolar a través del uso de la literatura como medio generador de experiencias. En este sentido, la investigación permite dar respuesta a la pregunta ¿Cuáles son las metáforas que construyen los niños y niñas de 5 y 6 años a través del uso de la literatura infantil en el Colegio Andrés Escobar? Este estudio de carácter cualitativo se encuentra enmarcado bajo el método etnográfico y el enfoque naturalista. Se presentan como categorías de análisis: infancia, lenguaje, habla infantil, literatura infantil y metáfora; los datos fueron obtenidos a través de la realización de talleres y diario de campo utilizando como técnica la observación participante.

**PALABRAS CLAVE:** Lenguaje, metáfora, habla infantil, literatura, niños y niñas, construcción, creación.

## ABSTRACT

This research work is the result of the interest in the appropriation of language in childhood. It takes up the question about metaphorical constructions of boys and girls between the ages of five and six in school through the use of literature as a way of generating experiences. In this sense, the research allows us to answer the question: ¿What metaphors do students of 5 and 6 build through the use of children's literature at the Andrés Escobar School? This qualitative study is framed by the ethnographic method and the naturalistic approach. They are presented as the main categories of analysis we have: childhood, language, child speech,

children's literature and metaphor; the data were obtained through workshops and field diary using participant observation as a technique.

**KEY WORDS:** Language, metaphor, children's language, literature, children, construction, creation.



## INTRODUCCIÓN

El presente proyecto investigativo emerge en el marco de la Especialización Infancia, Cultura y Desarrollo desde el grupo de investigación Lenguaje, discurso y saberes a través del interés particular por las construcciones del habla infantil en el contexto escolar y las formas en que los niños y niñas construyen relatos orales a partir de la significación de la realidad, transmitiendo así sus inquietudes, emociones y adversidades. A partir de lo anterior, surge la pregunta alrededor de las construcciones metafóricas infantiles, la cual tiene como finalidad develar la forma en que los niños enriquecen su habla desde el contexto escolar generando creaciones lingüísticas a partir de su cotidianidad y la literatura infantil.

Es importante destacar que el habla infantil se encuentra permeada por las construcciones socioculturales y familiares, cuyos entornos hacen parte del desarrollo de los niños y, por supuesto, aportan elementos claves en la construcción de su lenguaje, en este caso, de las metáforas. En concordancia, el proyecto se llevó a cabo con un grupo de diez niños y niñas del grado transición entre los cinco y siete años pertenecientes al Colegio Andrés Escobar de carácter privado en la localidad de Usme.

Con el fin de realizar la recopilación de metáforas se trabajó alrededor de la literatura infantil como una forma de enriquecer los procesos comunicativos de los niños a partir de sus experiencias significativas, no obstante, se generó inicialmente un acercamiento a la producción oral para dar paso al análisis en la construcción del habla infantil a través del surgimiento de metáforas, de tal forma que enriqueció y fundamentó el presente proyecto.

El diseño metodológico acogido sienta sus bases en el paradigma cualitativo en relación con el método etnográfico, en conjunto, ambos brindan elementos relevantes en el acercamiento

a la población y la interacción social como formas legítimas de intercambio de saberes. En concordancia, el enfoque naturalista fue el que dio apertura a estas interacciones, haciéndolas amenas y enriquecedoras para los sujetos inmersos en el campo; la observación participante como técnica junto con el diario de campo y la realización de talleres tuvieron como finalidad dar cuenta sobre el desarrollo del proyecto en función de las experiencias con los niños y niñas.

El trabajo desarrollado es una muestra de los procesos de creación metafórica en la infancia a través del uso de la literatura infantil como potenciadora de experiencias imaginativas, logra dar paso al reconocimiento del sentido poético en la palabra de los niños y las niñas a partir de su experiencia y la interpretación de realidades a través del arte de jugar con el lenguaje.

# CAPÍTULO I

## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El desarrollo del lenguaje en la infancia vislumbra un punto de partida hacia la comprensión del mundo social del cual hace parte el sujeto niño y las formas en que establece una comunicación con la otredad haciendo uso de los signos y símbolos que ha apropiado socialmente durante sus años de vida. La infancia, es una etapa caracterizada por la riqueza en las narraciones y relatos, desde la interpretación de realidades hasta la creación de mundos posibles a través de lo oral; si bien, los andamiajes lingüísticos de la infancia suelen centrarse en los primeros años de edad, el presente proyecto permitirá ampliar el campo de estudio del habla infantil a edades posteriores realizando un análisis sobre la creación metafórica en niños entre los cinco y siete años desde lo escolar.

Como lo propone Barriga Villanueva (2002) el lenguaje en el niño genera una necesidad de participar e interactuar con el mundo circundante, el cual dará solidez en su comunicación, que posteriormente, darán paso a la argumentación, la conversación y la generación de preguntas que complejizarán el proceso lingüístico proporcionando herramientas fundamentales en el desarrollo del habla.

En este sentido, el proyecto se enmarcó dentro del campo problémico educativo teniendo en cuenta la particularidad de los procesos de construcción del habla infantil desde el contexto escolar. En consecuencia, el entorno escolar brindó al niño herramientas de socialización constantes que jugarán un rol importante en la construcción del lenguaje, y, además, abrió un espacio relevante frente a la producción de relatos y metáforas; en concordancia, la tensión presente en este estudio se encuentra enfocada a la falta de reconocimiento en los procesos

comunicativos-creativos en niños y niñas desde lo escolar y las formas en que interpretan la realidad misma, en relación, con el uso de la literatura infantil como una base fundamental para el desarrollo de las habilidades comunicativas, particularmente, del habla infantil.

De otro lado, se abordaron los entornos educativos limitantes que se quedan cortos frente a los procesos creativos en torno al lenguaje de niño y niñas, generando escasos acercamientos a los acervos literarios y poéticos de la infancia. En este sentido, es importante comprender que:

[...] durante los procesos de desarrollo de las habilidades narrativas, los niños aprenden tanto las destrezas lingüísticas y discursivas necesarias para formar narraciones apropiadas como las destrezas culturales y cognitivas necesarias para representar la experiencia humana...aprenden a usar los recursos que la lengua ofrece para indicar su posición frente a los hechos que van narrando. (Shiro, 2011)

En dirección con el proyecto investigativo, la línea de investigación lenguaje, discurso y saberes aportó bases teóricas y epistemológicas claves en el desarrollo conceptual del presente trabajo, proporcionando herramientas que permitieron articular los elementos subyacentes en la construcción de metáforas desde el entorno escolar.

Si bien, la pregunta por la construcción del habla infantil en niños escolares es amplia, el presente proyecto generó de manera puntual una conexión con la metáfora, y, por supuesto una estrecha relación narrativa donde emergieron las experiencias infantiles en anclaje con su contexto sociocultural y la literatura infantil. En el marco de lo expuesto, es importante cuestionar ¿Cuál es el papel de la literatura infantil en la construcción metafórica? ¿Qué significado tienen las metáforas infantiles en el acto comunicativo? estas preguntas orientadoras tendrán como finalidad direccionar el tema de análisis del proyecto y generar

pautas en las técnicas de recolección de información las cuales serán esenciales en la formulación de resultados, además, de aportar elementos fundamentales para dar respuesta a la pregunta problema **¿Cuáles son las metáforas que construyen los niños y niñas de 5 a 7 años a través del uso de la literatura infantil en el Colegio Andrés Escobar?**

A partir de la pregunta anterior, se formulan los siguientes objetivos:

### **1.1.Objetivo general**

Analizar las construcciones metafóricas de un grupo de niños y niñas entre los 5 y 7 años del Colegio Andrés Escobar a través del uso de la literatura infantil.

### **1.2.Objetivos específicos**

- Identificar las diferentes metáforas elaboradas por los niños y niñas en situaciones de lectura literaria.
- Caracterizar las metáforas producidas por los niños y niñas según su finalidad discursiva o pragmática.

## **2. JUSTIFICACIÓN**

En los estudios de formación profesional actuales sobre el campo de la infancia como objeto de investigación es importante reconocer a los sujetos niño y niña como actores protagónicos desde el marco social; más allá de los resultados cuantitativos y las congruentes recopilaciones de información hay necesidad de dar a la infancia un lugar importante rescatando sus percepciones y permitiéndoles ser dentro de una cotidianidad acelerada, de tal suerte, que al abrir este espacio de expresividad, encontraremos elementos valiosos para

analizar sus formas de interpretar la realidad, para el caso que compete, elementos que configuran su lenguaje y sus habilidades comunicativas.

Si bien, como se ha manifestado anteriormente, el estudio de este proyecto tiene un énfasis importante en el análisis del habla infantil, no se encuentra limitado únicamente a la obtención de resultados, de manera implícita, encuentra como finalidad potenciar las prácticas comunicativas de los niños y niñas entendiendo las formas como han desarrollado su sistema lingüístico, de tal modo, que su expresividad en la transición escolar adquiriera otras particularidades, verbigracia, aspectos argumentativos e interrogativos (elaboración de preguntas). En este sentido, la literatura infantil tiene un papel fundamental, además generar un espacio comunicativo con los niños y niñas que permitió construir metáforas a partir de su cotidianidad, “para el niño, el lenguaje puede ser un fin en sí mismo al mismo tiempo que un medio de comunicación...el niño utiliza algunas características del lenguaje como objeto de ejercicio y juego” (Martí, 1998, p. 3).

El sistema de comunicación y lenguaje infantil es una de las primeras adquisiciones fundamentales del niño que le permiten moverse dentro de la esfera social, en este sentido, la metáfora, se manifiesta como el desarrollo de competencias discursivas de orden discursivo y pragmático cumpliendo una función específica en el mensaje a emitir

“La metáfora se nos presenta como un mecanismo que permite la conceptualización y reconceptualización del mundo, la organización de éste y la articulación de las concepciones que de él se tengan. Dado su dinamismo, es la única capaz de dar cuenta de la forma como percibimos ese constante cambio. La metáfora no solamente organiza o reorganiza la realidad que enfrentamos, sino que es capaz de

crearla y recrearla a partir de las conexiones que se establecen entre los elementos que la constituyen” (Fajardo, 2006, p. 3).

Lo anterior, resulta ser un elemento de importante abordaje frente a las situaciones puestas en contexto y que validan la relevancia del proyecto. En este orden, los niños y niñas son sujetos protagónicos dentro del entorno escolar construyendo su lenguaje y dando significado a sus realidades haciendo uso de las diferentes competencias discursivas y pragmáticas del habla dando legitimidad a sus saberes.

De otro lado, teniendo en cuenta la infancia como población de estudio, el trabajo tuvo como proyección aportar elementos significativos a quienes día a día velan por el bienestar de los niños y niñas y a quienes su profesión los conduce de manera especial a trabajar con las infancias. En lo que respecta al proyecto de la especialización, este trabajo muestra una manera de abordar la adquisición y construcción del lenguaje tomando como referencia el proceso escolar y marcando una ruptura en los énfasis de adquisición del lenguaje dirigidos únicamente a los primeros años de edad, otorgando un lugar significativo a la lectura de cuentos infantiles y la construcción de metáforas desde la mirada infantil, lo cual, es de relevancia para enriquecer en conglomerado de trabajos adscritos al grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes de la Universidad Distrital.

## CAPÍTULO II

### 3. ESTADO DEL CONOCIMIENTO

Tomando como punto de partida los objetivos planteados y la pregunta problema formulada, este espacio tiene como fin recopilar los referentes teóricos que permitieron abordar la problemática de una manera más específica, para ello, se tomaron como nociones principales infancia, habla infantil, escuela, literatura y metáfora infantil. A continuación, se presentan aquellas investigaciones de orden nacional e internacional relevantes para el proyecto investigativo.

Para empezar, Milagros Fernández (2003) en su investigación *Dinamismo construccional en el lenguaje infantil y teoría lingüística* en la Universidad de Compostela (España) realiza una clara relación con respecto al lenguaje infantil y su adquisición en contraste con los códigos lingüísticos de los adultos, a raíz de ello; manifiesta que la emergencia de la habilidad comunicativa ha dado lugar a complejos estudios y teorías para dar respuesta a los procesos de construcción del habla en el niño, y que entre estas investigaciones aparecerán los aportes de autores como Piaget, Vygotsky, quienes se han enfocado en el campo cognitivo sobre la adquisición de la lengua. El lenguaje como sistema comunicativo global permite a los humanos percibir y comprender el mundo, no obstante, cada percepción se da en maneras distinta, en el caso infantil “...todos los niños siguen un proceso y que todos hablan, lo que resulta curioso y pide pormenor es cómo lo consiguen de manera variada y desigual” (Fernández, 2003, p. 276).

Los propósitos comunicativos y el habla infantil también son abordados desde Fernández, atribuyendo un valor importante a la perfilación del lenguaje infantil a través de los códigos



emergentes en la interacción social que intervienen en el procesamiento del niño para acceder a los sistemas comunicativos. Estos aportes, brindan un material teórico valioso en cuanto al desarrollo del lenguaje infantil se refiere, dado que, desde los procesos cognitivos y las teorías psicológicas se distorsiona el punto focal de análisis en este estudio.

De la mano con lo anterior, un segundo trabajo investigativo tomado como referencia en relación con los procesos de pensamiento en la infancia a través del lenguaje es el de López (2018) sobre el *Desarrollo de la oralidad y la escucha en los niños de preescolar del primer ciclo a partir de la literatura infantil*, de la Maestría en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá); esta investigación aporta al proyecto argumentaciones concretas frente al lenguaje como práctica social y las habilidades comunicativas orales en niños y niñas en etapa preescolar, “es a través del lenguaje oral mediante el cual el niño socializa sus vivencias cotidianas que le producen multiplicidad de emociones especialmente aquellas que le son llamativas, importantes, significativas, atractivas, sugerentes y que le imprimen una huella que le es propia” (p. 42). De allí, se retomarán aspectos relevantes en cuanto al atributo sociocultural del lenguaje y el desarrollo de la oralidad como forma de expresión.

Los dos trabajos desarrollados por Fernández (2013) y López (2018) presentan una línea concordante frente a las multiplicidades en cuanto al desarrollo en la infancia, abordando no solo las estructuras semánticas del lenguaje, sino también las maneras en que el niño logra instalarse como sujeto social y comprender su entorno a través de la oralidad como medio comunicativo, lo cual es fundamental para el presente proyecto.

De otro lado, encontramos a Navarro (2003) en su artículo investigativo *Adquisición del lenguaje. El principio de la comunicación* de la Universidad de Sevilla (España), el autor en

mención, realiza un estudio global alrededor de la adquisición y evolución del niño en el mundo lingüístico dentro de un marco global y contextual, abordando el lenguaje y sus funciones, aspectos del desarrollo integral que influyen en el proceso de adquisición del lenguaje y sus etapas, “cuando hablamos de lenguaje nos referimos a la capacidad del ser humano para expresar su pensamiento y comunicarse” (p. 4).

En este sentido, es importante precisar el enfoque de análisis en este estudio se basa en niños no mayores a tres años de edad, por lo cual, retoma el desarrollo del habla desde el balbuceo hasta lo prelingüístico. Se retomarán las fuentes bibliográficas y se realizará una caracterización de información, la cual se encuentra desarrollada desde el marco teórico.

Es importante el recorrido que los autores logran recopilar dentro de sus investigaciones y el alcance que tiene para los niños y niñas como sujetos centrales en la investigación, así, otro proyecto investigativo a nivel de maestría que se retoma en el presente trabajo es el de Suarez (2016) titulado *Producción de relatos orales en niños y niñas de primera infancia*, recopilado desde la Maestría en Lengua Materna de la Universidad Distrital (Bogotá), el cual, tiene una conexión importante con esta propuesta pues aborda los procesos de oralidad en niños entre los cinco y siete años, favoreciendo algunos aspectos en cuanto a la población de estudio se refiere, de allí, que enfatiza los procesos de oralidad en la infancia además de involucrar elementos lingüísticos en la oralidad y estructuras verbales retomando autores como Bruner, Chomsky, Vygotsky, Calsamiglia y Tusón. Adicionalmente, centra los procesos de la oralidad en el aula con referencia a los entornos familiares y la creación de relatos como resultado de la inevitable relación social que el niño desarrolla a partir de sus escenarios vitales.

Dentro de las metodologías propuestas por Suárez se recupera la manera en que realiza todo un recorrido de etapas lingüísticas que el niño desarrolla hasta dar un enfoque preciso al sentido de la oralidad en el contexto escolar, lo anterior, en un sentido estricto de recolección de información individual con los niños y niñas partícipes del estudio, aludiendo a las pre-construcciones que estos realizan

[...] es necesario comprender las habilidades lingüísticas que tienen los niños de 5 a 7 años, permitiendo la organización de juegos de roles entre pares, anticipar las acciones, discutir las reglas de los juegos, narrar historias haciendo uso de un lenguaje informal, pronunciar todos los fonemas correctamente, tener un vocabulario más extenso y hacer uso de conectores fonéticos para dar coherencia a sus discursos (Suarez 2016, p. 51)

De manera análoga con lo que implica pensar en el lenguaje, su desarrollo, sus fases y particularidades atendiendo a lo infantil, considero pertinente abordar de manera última el trabajo realizado por Martha Shiro (2007) en *La construcción del punto de vista en los relatos orales de niños en edad escolar: un análisis discursivo de la modalidad* de la Universidad Central de Venezuela; esta investigación posee una especificidad más notoria con respecto a las modalidades del habla infantil (en niños y niñas venezolanos) tomando como afirmación el vacío que existe con respecto a los estudios y análisis en el desarrollo del habla en niños hispanohablantes, sosteniendo que “existe un vacío mayor con respecto al desarrollo discursivo de cualquier aspecto gramatical que se ha estudiado en el lenguaje” (p. 31), definiéndolo como un objetivo difícil de plantear.

Adicionalmente, se toma como referencia el trabajo de Gutiérrez, Z., Martínez, L y Vásquez, L. (2018) *La metáfora en niños de primera infancia, una aproximación a la comprensión de*

*metáforas nominales en niños y niñas de 5 y 6 años de edad* en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Javeriana (Bogotá), la cual se interesa por la caracterización e interpretación de las metáforas en niños y niñas de los grados jardín y transición, dando relevancia a la influencia de los contextos familiares y al cuento como factores de influencia en el desarrollo metafórico, en esta dirección, el trabajo en mención tuvo importantes aportes conceptuales y teóricos en el desarrollo del presente proyecto investigativo.

Este panorama de campos y esfuerzos por comprender las configuraciones de la comunicación en los niños y su relación con el entorno no es fortuito; obedece a la necesidad de comprender como estos sujetos en pleno desarrollo configuran su esfera personal a partir de las códigos, señales y modos del lenguaje, y cómo posteriormente entran a formar parte de una cultura llena de subjetividades en escena. En los apartados posteriores, se aborda a partir de determinados planteamientos teóricos la idea de los procesos que involucran el pensamiento en la construcción metafórica desde el habla infantil, el lenguaje, y la literatura infantil en reciprocidad con el ámbito escolar, social y familiar.

## CAPÍTULO III

### 4. MARCO CONCEPTUAL

En este apartado, el lector encontrará la relación teórica y analítica frente las categorías propuestas como cuerpo del trabajo investigativo, en este orden, las categorías y subcategorías en desarrollo serán infancia, lenguaje, literatura, habla infantil y metáfora.

#### 4.1. Infancia

Desde Rincón, “la infancia está ligada a la sociedad y a la cultura, y asumirla como objeto de estudio ha exigido transitar por fronteras y marcos epistémicos diversos y lecturas interpretativas que develan las formas de constitución de los sujetos, de los saberes y de las prácticas” (p. 2) en este sentido, los estudios dirigidos al campo infantil podrían definirse como la forma en que interpretamos e intentamos entender los fenómenos que se encuentran sujetos a los niños y niñas, partiendo de múltiples recursos teóricos que unen las delgadas líneas entre un punto y otro. Es claro, que el lenguaje como el medio universal de interacción entre sujetos y puente comunicativo, nos permite entrar en un diálogo constante con las infancias y encontrar elementos claves para comprender su forma de instalarse en la sociedad, en este sentido se nos presenta como un símbolo de esperanza para mantener las conquistas sociales y culturales de la humanidad (p. 6).

La noción de infancia, se encuentra permeada de significaciones y discursos las cuales han permitido reconstruir su devenir y generar campos problemáticos a su alrededor, “la categoría de infancia es, en definitiva, una representación colectiva producto de las formas de cooperación entre grupos sociales también en pugna, de relaciones de fuerza, de estrategias de dominio” (Alzate, p. 4). Desde su construcción sociocultural, es importante reconocer

cómo la cultura se encuentra enlazada en la mirada infantil y cuáles son las configuraciones que surgen como resultado.

Conforme a lo anterior, es fundamental remitirse a los aportes de Quiceno acerca de la experiencia, la infancia y la cultura a través de una reconstrucción histórica que permite dar cuenta del papel del sujeto niño-niña en la sociedad, de este modo manifiesta la infancia como lenguaje y pensamiento

La infancia no es cosa, es lenguaje, es un discurso, una manera de representar, lo que de hecho es una cosa real. Esta representación de los niños como realidad, como cosas y como lenguaje, estos distintos discursos sobre la infancia y sobre los niños han pasado por múltiples relaciones, formas, procesos, movimientos y conceptualizaciones (Quiceno, 2016, p. 2).

La cultura y la sociedad como instituciones colectivas que dan paso a la construcción de memorias y experiencias, las cuales son responsables de dar paso al término de infancia generando nuevas formas de comprender las relaciones sociales, en este sentido, la construcción histórica de la infancia no es más que nuestra interpretación subjetiva de lo que creemos ver en el niño, por tanto, atiende a un entramado común de percepciones individuales. Es así que la infancia guarda una estrecha relación con la cultura y los símbolos asignados a partir de la misma, los cuales logran constituirla como un eje fundamental contemporáneo, en donde, a partir de un enfoque multisectorial, se trabaja por sus derechos, desarrollo y bienestar.

En este orden, la escuela se configura como una institución de constante socialización en el niño, que, a su vez, lo introduce a los patrones culturales y sociales; la escuela, tal como dice el proverbio chino, debería ser un lugar para entregar cañas de pescar, y no pescados, a los

estudiantes. Cañas que les permitan a los estudiantes interpretar, analizar y argumentar la información depositada en las redes. Quien alcanza altos niveles de desarrollo en sus competencias interpretativas, posee una caña para adquirir nuevos conocimientos (Zubiría, 2013, p. 5). Lo planteado por Zubiría, sugiere que el acto cultural en la escuela va más allá del aprendizaje de contenidos, es un aprendizaje de debería enfocarse en el desarrollo personal e interpersonal, de manera que, la interpretación de la cultura da sentido al presente proyecto involucrándose de múltiples maneras, no solo con el desarrollo y enriquecimiento del lenguaje, sino también con el acto de dar sentido al entorno formal educativo.

#### **4.1.1. Lenguaje**

El lenguaje desde la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo es una base teórica e histórica fundamental que nutre los procesos particulares y conjuntos de los profesionales adscritos al estudio de carácter posgradual, en este sentido, proporciona elementos de base a quienes sus trabajos encuentran una confluencia con la línea y también, a quienes han optado por el campo de los imaginarios sociales. El lenguaje, como una configuración universal a través de la cual se establecen relaciones de conocimiento e interacción con la realidad, nos permite dar sentido a los fenómenos sociales y a nuestro propio devenir, en concordancia, guarda una estrecha relación de memoria, de archivos neuronales que nos permiten remitirnos al sentido de la vida misma.

Vygotsky afirma que “una palabra sin significado es un sonido vacío, no una parte del lenguaje humano. Puesto que el significado de las palabras en tanto pensamiento como habla, encontramos en él la unidad del pensamiento verbal que buscamos.” (1993, p. 13) lo anterior, no permite descifrar cómo el lenguaje adquiere sentido en tanto le otorgamos un valor, una experiencia, un acontecimiento.

Así mismo, es importante relacionar las posibilidades a las que el lenguaje nos remite, empero, estas posibilidades se vuelven maravillosas y centro de inquietudes cuando hablamos de la infancia. Estos procesos de adquisición del lenguaje desde una temprana edad son una clara muestra del proceso social que el acto comunicativo requiere, en tanto surgen necesidades inaplazables con las cuales el niño debe mediar, “la forma en que el hablante construye su conversación y los elementos que selecciona...permiten conocer sus sentimientos y, sobre todo, su posición ante el receptor, ante el contenido de su discurso y, especialmente, ante los referentes del mismo” (Ugalde, 1989, p.8).

Sin embargo, dentro de las relaciones que se entretienen gracias al acto comunicativo y los códigos del lenguaje, no podemos omitir el aspecto social, cultural, económico que juega con estas estructuras y determina patrones, por supuesto, la infancia inmersa en los procesos de globalización aprende a desarrollarse en función de las linealidades.

El lenguaje en relación con la infancia marcará notorias conexiones como lo manifiesta Bruner (1983) “El lenguaje es el medio de interpretar y regular la cultura...es en este periodo de interpretación y negociación cuando se realiza la adquisición del lenguaje” (p. 24). Es en este punto donde la relación próxima entre infancia, cultura y desarrollo emerge como una estructura fundamental en la organización del pensamiento lingüístico del niño, apelando a factores sociales y culturales que resultan inherentes en el desarrollo de los sujetos niño y niña.

En el marco del lenguaje como forma de creación y recreación, es necesario manifestar que “El lenguaje es capaz de crear simbólicamente lo que no existe para hacerlo existir” (Cabrejo, 2007, p. 87); en este sentido, la metáfora como proceso creativo a través de lo literario podrá dar cuenta de esta afirmación, mostrando cómo los niños otorgan valores a los objetos,



personas o lugares haciendo uso de simbolismos a través de la palabra como forma de manifestar su percepción de la realidad.

En palabras de Román (2018)

El lenguaje permite construir en la mente ideas de la realidad, a partir de la percepción que se tiene del mundo a través de los sentidos y es así como algunas palabras, por ejemplo, carreta, casa, gato o perro convocan imágenes personales y únicas, acordes con nuestras emociones y experiencias. (p. 27).

En este sentido, los niños y niñas como sujetos sociales y, por ende, contruidos a partir del lenguaje, a partir del cual, se genera el desarrollo de su inteligencia en una dinámica en la cual interfieren la memoria, las emociones y las interacciones sociales (Santamaría. 2019, p. 318), es decir, en función de sus experiencias de vida y las interpretaciones propias que los niños construyen de ellas:

Al hablar del niño como sujeto hacemos alusión a la imagen y concepción de un sistema múltiple complejo que es a la vez biológico, psíquico, social, individual, colectivo, cognitivo, supeditado a procesos de organización lingüística, cultural, política y a un programa genético, el de la vida y la especie, como también a un programa cultural, el de la sociedad. En cuyas interacciones y conversaciones se accede a las experiencias, a los entornos sociales, físicos, biológicos, culturales y lingüísticos en la medida en que todas las acciones, pensamientos y comportamientos dependen de estos componentes [...].

(Santamaría. 2019, p. 320).

#### **4.1.1.1.Habla infantil**

La particular importancia del habla infantil dentro del proyecto marca una ruta de trabajo definida desde la oralidad de los niños y las niñas como una forma de comunicación amplia y que posteriormente se acopla a los códigos escritos, no obstante, será el habla infantil la categoría que brinde solidez a los elementos recopilados con relación al proceso lingüístico de la infancia. Con el fin de abordar esta subcategoría se retomarán los aportes de dos autoras fundamentales al abordar estudios sobre el habla infantil, que serán Barriga Rebeca y Shiro Martha.

El proceso de desarrollo lingüístico es algo maravilloso, desde sus primeros acervos hasta las construcciones posteriores al balbuceo y la comunicación verbal en los primeros meses de vida; que, por supuesto, hacen parte de un entramado cultural y social del cual el niño aprende códigos y símbolos que le permiten manifestar sus deseos y sentires, “poco a poco, el niño trasciende los límites de su experiencia individual para compartir los símbolos sociales; los usos de su lenguaje se multiplican y encuentran acomodo en diversas situaciones comunicativas” (Barriga, p. 31), en concordancia, la autora manifiesta que la etapa de los seis años es fundamental para realizar un estudio de todos estos desarrollos a nivel lingüístico del niño dado el enriquecimiento que se produce gracias al contexto escolar y a que alcanza un conocimiento básico del sistema de su lengua (p. 32).

Particularmente, el periodo escolar, es una etapa de la vida que marca de manera significativa las experiencias de vida de los niños y las niñas, sus compañeros, sus juegos, sus maestros y entornos hacen de este espacio un lugar memorable, ya sea de manera difusa o permanente. Las experiencias allí recreadas son el foco de nuestras narrativas e historias orales, que establecen una relación con nuestro conocimiento, formación personal e interpersonal; por

supuesto, el lenguaje es un resultado de la interacción con el mundo circundante, de allí que “el niño empieza a pensar en su lenguaje y a hablar sobre él. Es precisamente al iniciarse este periodo crucial de descubrimiento cuando el aprendizaje se entrelaza con la enseñanza, y la escuela, con sus maestros, se convierte en es el escenario medular del desarrollo lingüístico” (Barriga, p. 32).

En consecuencia, la escuela será un escenario ideal para analizar estos descubrimientos, creaciones e invenciones desde el acto comunicativo de los niños y las niñas, enfocándolo hacia la construcción de la metáfora infantil. El entorno escolar juega un papel importante en la recuperación de experiencias propias y del otro a través de las cuales se construyen nuevas historias y se adquieren habilidades en el habla a través de las combinaciones que se dan en el acto narrativo (Shiro, 2007).

#### **4.1.1.2.Literatura infantil**

La lectura como un mecanismo de acercamiento, imaginación y generación de mundos posibles en la infancia vislumbra un sin número de posibilidades frente a las cuales los niños y las niñas tienen acceso, la literatura además de facilitar los procesos comunicativos desde las múltiples voces que la componen y las ilustraciones fantásticas que captan la atención infantil, también es una de las formas en que los niños otorgan un panorama de belleza a las situaciones cotidianas desde sus pensamientos y corresponden a las necesidades de su tiempo de vida, es decir, van acorde a su edad.

Los niños aprenden a partir del lenguaje que escuchan; de ahí que, cuanto más rico sea el entorno lingüístico, más rico será el desarrollo del lenguaje. El proceso de apropiación del lenguaje continúa a lo largo de los años escolares, así que esos años

deben estar llenos de las imágenes y el vocabulario excitante que ofrece la literatura para niños. (Escalante, D. y Caldera, R. 2008, p. 3)

En este orden, será importante también para el proyecto recoger las percepciones de los niños y niñas frente a la literatura y el impacto que tiene para cada uno de ellos, en palabras de Cabrejo (2001), el rol del adulto es permitir a los niños que la actividad propia del pensamiento pueda emerger en el espíritu del niño, acompañarlo y devolverle resonancias permanentemente armando así la lectura de su mundo psíquico (p. 4), esta concepción del autor, nos permite catalogar la literatura infantil como una puesta en escena de la actividad psíquica del niño en la cual logra identificar las imágenes y los personajes relacionando su cotidianidad.

El acto de lectura, en este proyecto, no se convertirá en el acto de leer como el acto de transmitir historias únicamente, la función de la literatura infantil tendrá una función relevante y es acercar a los niños y niñas al acto imaginativo y creativo oral que les permite visibilizar su pensamiento a través del lenguaje, a través de la palabra.

#### **4.1.1.3. Metáfora**

Ésta última subcategoría propuesta dará mayor claridad frente al sentido del trabajo y la modalidad metafórica en el lenguaje infantil, y, que resulta, un arte comunicativo y dialógico que muestra las capacidades creadoras de los niños y niñas, de las formas en que juegan con el lenguaje, lo construyen y lo ubican de manera lógica respondiendo a sus adquisiciones comunicativas a través del entorno, “Metáfora es un tropo o recurso literario. Proviene del griego *meta*, “más allá” y *forein*, “pasar llevar”, consiste en identificar dos términos entre los

cuales existe alguna semejanza” (Román, 2018, p. 28). A partir de lo anterior, se abordarán algunos referentes con respecto al lenguaje metafórico como forma de pensamiento, en donde ésta:

“...se nos presenta como un mecanismo que permite la conceptualización y reconceptualización del mundo, la organización de éste y la articulación de las concepciones que de él se tengan. Dado su dinamismo, es la única capaz de dar cuenta de la forma como percibimos ese constante cambio. La metáfora no solamente organiza o reorganiza la realidad que enfrentamos, sino que es capaz de crearla y recrearla a partir de las conexiones que se establecen entre los elementos que la constituyen” (Fajardo, 2006, p. 2).

La metáfora como construcción lingüística de los niños y niñas favorece las competencias discursivas y pragmáticas del habla infantil, es decir, por una parte, da cuenta de las edificaciones de la lengua en el niño y el uso racional que da a la misma para emitir un mensaje, y de otro lado, pone en función los contextos que lo circundan tomándolos como fuentes primordiales en la interpretación de sus significados sobre la realidad, es decir, la metáfora se encuentra estrechamente relacionada con los procesos de cognición del niño, ya que logra establecer un paralelo entre dos realidades, la social y la construida a través del lenguaje

“La metáfora está en capacidad de enfatizar algunas características de la realidad a la que se refiere y proyectarla; es decir, es capaz de trascender un dominio...La metáfora hace posible organizar la experiencia y en esa medida sirve de patrón, de guía cultural y social” (Fajardo, 2005, p. 7).

Si bien, la metáfora cuenta con importantes aportes desde lo teórico desde múltiples autores, se tendrá en cuenta de manera especial los postulados de Carmen Bobes (2004) acerca de la metáfora, sus características y formas de análisis, las cuales resultan pertinentes para el proyecto en afinidad con la población. En este sentido, se abordará la metáfora como un hecho del habla tomando dos tipos de metáfora específicos: *la metáfora literaria* referida a los actos de comunicación creativos a partir de los textos literarios (cuentos) y *la metáfora del habla cotidiana* la cual encuentra su valor en el discurso diario.

La metáfora literaria se logra analizar a través de su carácter objetivo y subjetivo, el cual implica al lenguaje (con el que fantasea) y a la realidad (que la mantiene en relación directa con el mundo empírico), este tipo de metáfora basado en la analogía entre dos elementos, ideas, sentimientos entre otros, establecen en el habla una relación de sentido que dan paso al valor metaforizado como parte del valor discursivo (Bobes, p. 128)

Ahora bien, la metáfora del habla cotidiana se define en el presente trabajo a partir de tres tópicos específicos: *de referencia real, espaciales y temporales* (Bobes, p. 21) los cuales permiten acoger los patrones culturales presentes en el lenguaje, las vivencias ancladas al espacio y el recuerdo o experiencia fijado como parte de la vida del ser humano.

En este orden, es importante mencionar que “La concreción del lenguaje metafórico fija ideas y da forma al mundo espiritual o discursivo, que sería difícil expresar directamente por falta de un imaginario propio, mediante analogías, paralelismos, comparaciones...” (p. 20), de allí, que los medios y los mecanismos para la construcción metafórica en niños y niñas tiene múltiples posibilidades de emergencia, en las cuales logra generar relaciones de analogía y similitud mostrando sus formas de percibir lo exterior y lo interior en la construcción de su mundo; es a través de las estructuras planteadas que se logró dar cuenta de la caracterización

metafórica infantil alrededor de su finalidad pragmática y discursiva, las cuales, el lector encontrará en el apartado de análisis de la información.

#### **4.2. Nociones de cultura y desarrollo en el lenguaje e interacción infantil**

Las edades comprendidas entre los cinco a los siete años de edad en el marco del entorno escolar y las construcciones lingüísticas que en esta etapa se desarrollan, obedecen a una serie de estímulos constantes del entorno circundante; por supuesto, es allí donde la confluencia de la cultura y el desarrollo intervienen de forma inevitable generando transformaciones en los niños y las niñas de modo integral.

Bruner (1999) en el análisis de la construcción narrativa de la realidad, plantea *nueve universales de las realidades narrativas*, en las cuales, el lenguaje encuentra su significación a partir de factores como la temporalidad, estados intencionales, interpretaciones diversas, realismo narrativo, flexibilidad y extensibilidad narrativa. En este sentido, se observa que, sin la existencia del otro y de lo otro no habría emergencia narrativa, es allí que la definición de cultura desde Geertz (1986. p. 27) como el contexto dentro del cual pueden describirse fenómenos sociales y conductuales de manera inteligible encuentra relación con las formas de construcción oral del ser humano.

Particularmente, la infancia y su construcción del lenguaje adquiere elementos característicos de los entornos cercanos, paulatinamente, se acentúa su comprensión temporal y las expresiones orales adquieren elementos suficientes para construir historias y mundos imaginarios, que, a su vez, hacen parte de sus realidades alternas y que se representan metafóricamente a través del arte de jugar con las palabras.

Ahora bien, las producciones creativas en el habla infantil en este proyecto se nutren, en buena medida, de las interacciones de los niños y niñas en estrecha relación con la literatura infantil y la multiplicidad de interpretaciones que emergen de su composición; es a partir de allí que los niños y niñas dan significado a sus realidades particulares y las traducen a partir de sus lenguajes propios.

Vinculado a la noción de cultura, Bronfenbrenner (1987) plantea una serie de entornos de desarrollo denominados *ambientes ecológicos* los cuales se conciben como un conjunto de estructuras seriadas, cada una, contenida en otra (p. 23), en donde los espacios y las personas juegan un papel fundamental en las experiencias de vida que construye el ser humano. De tal forma que, las transiciones que se encuentran presentes en el ciclo del ser humano, configuran las formas de actuar, pensar, hacer y sentir del sujeto (individuo) en función de cuatro sistemas concéntricos: *macrosistema*, *microsistema*, *mesosistema* y *exosistema*; no obstante, a continuación, daré relevancia al *mesosistema*:

Un mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (por ejemplo, para un niño las relaciones entre hogar, la escuela y el grupo de pares del barrio; para un adulto, entre la familia, el trabajo y la vida social). (Bronfenbrenner, p. 44).

La anterior definición, permite vincular el escenario escolar y las formas particulares de cada sujeto de comunicarse como resultado de la interacción social, familiar y comunitaria donde confluyen saberes y construcciones colectivas que dan paso a elementos imaginativos y creativos en la infancia, los cuales, posteriormente se reflejan desde lo oral. Así, la literatura es un elemento inmerso en el mesosistema, por lo cual, encuentra una conexión valiosa en



las formas de interpretación de la realidad del mundo infantil y las múltiples posibilidades de hacerlas visibles a través del habla, a través del sentido metafórico.

Es de este modo, que la cultura y el desarrollo se encuentran presentes e inmersas en el desarrollo del lenguaje infantil, y, por ende, en el presente proyecto. Los entornos circundantes de la infancia hasta y relaciones establecidas por los niños y las niñas responden a una serie de estímulos exteriores (culturales) que, a su vez, influyen en el desarrollo individual y colectivo.

La escuela y las interrelaciones forman parte de un sistema de aprendizaje; la literatura como elemento provocador y liberador de historias en el aula permite a los niños y niñas tener sus primeros acervos literarios y crear con lenguaje, crear a partir de sus experiencias haciéndolas visibles a través de formas alternas, formas propias de interpretar y recrear la realidad.

## CAPÍTULO IV

### 5. DISEÑO METODOLÓGICO

Esta sección del proyecto pretende abordar y puntualizar las distintas caracterizaciones referentes al enfoque de investigación cualitativa, el paradigma investigativo, las técnicas de recolección de información, los métodos e instrumentos que fueron puestos en escena en el desarrollo del presente proyecto.

#### 5.1. Paradigma de investigación

Para el presente proyecto de investigación, es importante explicitar la definición de investigación cualitativa la cual tiene como finalidad entender e interpretar la realidad desde la perspectiva del sujeto participante en los contextos de estudio; Así mismo, los resultados obtenidos de los procesos tendrán un fin divulgativo a quienes intervienen en la investigación como a investigadores externos contribuyendo al conocimiento científico, por supuesto, esta investigación dará como resultado un informe escrito riguroso dando cuenta del proceso ejecutado y recopilando los hallazgos, conclusiones y análisis más significativos (Serrano, 1998).

La investigación cualitativa encargada de estudiar aquellos sucesos sociales y entendida desde su misma estructura como algo incontable, existe a través de la relación entre el sujeto y la realidad en la cual se sitúa, asumiendo que no hay una verdad determinada o por determinar, aludiendo que hay siempre una posibilidad de modificar la lógica bajo la cual se encuentra encaminada y no conserva un sentido lineal y homogéneo

la finalidad de la investigación cualitativa está en el contexto real, en el que se presentan los problemas objeto de indagación, los que no son aislados o independientes; no

forman parte de una sola disciplina, ellos, irrumpen dentro de un contexto complejo, que tiene carácter de transdisciplinariedad; solamente desde esta concepción es posible su comprensión (Portilla, M., Rojas, A. y Hernández, I., 2014, p. 7)

El sentido humanista de este enfoque puede clasificarse de una manera holística, flexible, abierta, analítica; permite equiparar la realidad con los aspectos teóricos y su práctica en el acto de la observación y la acción, da significado a la acción de vivir, en este sentido, apelar a este tipo de investigación nos llama a crear y darle significado a los fenómenos que ocurren en el ajetreo de la existencia. Particularmente, es un momento propicio para construir y reorganizar la forma como percibimos a los niños, cómo los concebimos y cómo sus configuraciones de la realidad se dan a través de la comunicación, del lenguaje como la forma primaria de acercarse a la otredad, a los escenarios abyectos y a los de ensueño, al otro, a la cultura.

## **5.2. Enfoque y método investigativo**

Teniendo en cuenta el paradigma cualitativo como la posibilidad de direccionar la mirada a través del acto social, este trabajo se inscribe dentro del enfoque naturalista dando valor a su carácter natural y no estructurado que permite generar comunicaciones abiertas, estableciendo de modo espontáneo una conexión con los niños y niñas mediada desde el lenguaje y la oralidad.

La metodología en la cual se inscribe el proyecto es la investigación etnográfica como la forma de resignificar las experiencias del otro a través de su ejercicio de observación participante frente al campo de estudio, en este sentido el investigador “agudiza la concentración en su mundo interior para observar, y entonces inicia el viaje al mundo del otro.” (Galindo, 2000, p.347).

En este sentido, la inspiración desde el método etnográfico, dio un sentido descriptivo y amplio a los fenómenos percibidos a partir de las vicisitudes del otro, en este caso, de las niñas y niños como sujetos participantes y con percepciones propias del mundo que los rodea; para ello, la habilidad de la observación es fundamental, así como el ejercicio del extrañamiento, donde el investigador deberá someterse a un grado de alejamiento de su rol, de tal modo, que permita el desarrollo natural e imparcial de la investigación y desde el trabajo de campo (Velasco y Díaz de Rada, 2009).

El rigor de la investigación etnográfica requiere que el investigador se sumerja en el mundo de las experiencias del otro, otorgándole un papel fundamental en el campo social, “el etnógrafo hace apuestas de sentido, tiene que afirmar algún significado a todo aquello que ha pasado por su mirada y la interacción con los otros, incluyendo la reconfiguración de la percepción de su propia percepción” (Galindo, 2000, p. 348). Es entonces, que el oficio de la mirada se convierte en un espacio para hacer visible lo invisible a través de un ejercicio de inmersión y observación que logra dar cuenta de las particularidades de una cultura, de un campo social determinado.

Desde la perspectiva etnográfica se favorece el descubrimiento del mundo del lenguaje infantil y de las configuraciones creativas que lo componen, rescatando los acervos creativos que se pueden tener desde los primeros pasos en la escolarización. Entender al otro (sujeto niña y niño) desde una observación participante en la acción del etnógrafo tendrá indiscutiblemente que transcurrir entre la reflexividad y a su vez el alejamiento de los roles establecidos cotidianamente manteniendo una presencia significativa en el campo.

En el marco del proyecto desde el ambiente escolar, es importante señalar desde Velasco y Díaz de Rada (2009), la capacidad de extrañamiento como una forma de curiosidad que se

despierta cuando uno descubre que la vida de las personas, sus formas de entender la realidad y ponerla en práctica son diversas (p. 95), dadas las particularidades universales y homogeneizadoras de los entornos escolares, es necesario rescatar de manera especial esta capacidad de ver aquello que se encuentra oculto dentro de los campos sociales y, que se deberá rescatar a través del uso del lenguaje como una forma de legitimación de los saberes, específicamente, los de la infancia.

Es necesario puntualizar, que, si bien el proyecto se inspira del trabajo etnográfico, éste logrará dar un acercamiento únicamente a las fases de *descripción* y *traducción* propuestas por Velasco y Díaz de Rada (2009), en tanto el tiempo de formación en la especialidad no permite generar un trabajo etnográfico en su totalidad, empero, el proyecto cumple con los criterios para seleccionar este método de carácter investigativo.

### **5.3. Técnicas**

Dentro del desarrollo del proyecto en el trabajo de campo se tuvieron en cuenta diferentes técnicas para la recolección y análisis de la información, los cuales son de carácter esencial dado que muestran la trayectoria acogida por el proyecto, así como aquellas particularidades frente a los objetivos planteados inicialmente, las cuales se retomarán más adelante con el respectivo análisis de datos.

#### **5.3.1. Observación participante**

Esta técnica, particularmente, permitió generar un distanciamiento frente al adultocentrismo como forma de interacción con las niñas y los niños desde el entorno escolar, es allí, donde se tuvo que adoptar un rol distinto, teniendo en cuenta lo propuesto por Velasco, H. y Ángel Díaz de Rada (2009) habrá que salir del papel cotidiano y situarse desde el punto de vista de

un observador que contempla el contexto y las situaciones emergentes desde una mirada distanciada de la propia;

“la observación participante exige la presencia en escena del observador, pero de tal modo que éste no perturbe su desarrollo; es decir, como si no sólo por el hábito de la presencia del investigador, sino por las relaciones sociales establecidas. la escena contara con un nuevo papel, accesorio a la propia acción. pero incrustado en ella “naturalmente”” (p. 24).

En ese sentido, la observación participante pone en el contexto del trabajo de campo la interacción entre el investigador y los sujetos presentes en el contexto social, le permite estar inmerso en las experiencias y presenciar dinámicas a través de la mirada como un acto revelador, “la observación participante connota por un lado relaciones igualitarias, en las que la información e intercambia a modo de comentario a los acontecimientos que se viven simultáneamente” (pág. 25).

Desde allí, se logró tejer un conjunto significativo de experiencias, saberes, y lenguajes, arraigados al acto social como una forma de enriquecimiento colectivo, la adopción del rol como investigador, más concretamente, permitió otorgarle al proyecto una mirada desde la infancia y con la infancia.

### **5.3.2. Instrumentos**

Con el fin de realizar una inmersión en el campo desde la situación etnográfica, se utilizó para la recolección de información el taller como instrumento de observación-interacción en una relación dialógica que permita dar coherencia a la observación participante como técnica. A continuación, se relaciona la información de los talleres y sus objetivos de forma sucinta,

en la sección de anexos el lector podrá observar con detalle la descripción de los talleres ejecutados:

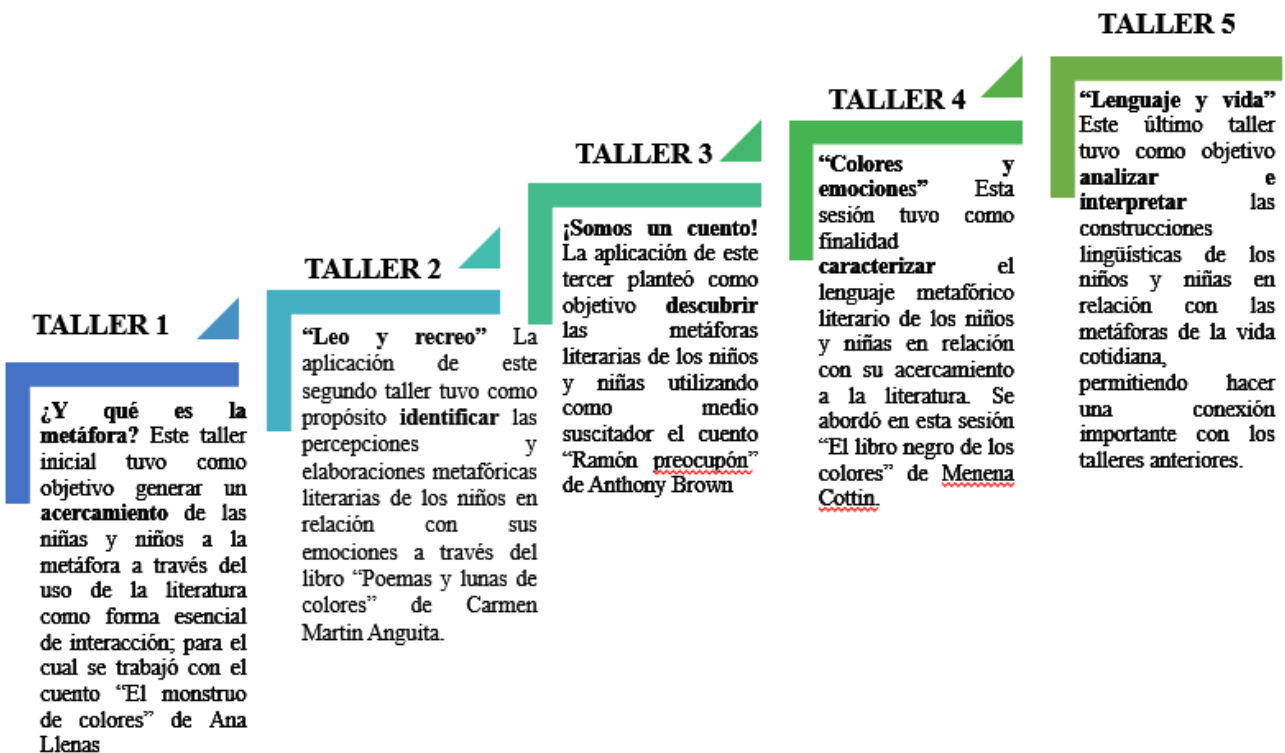


Ilustración 1 Relación de talleres y objetivos.

### 5.3.2.1. Diario de campo

Al hablar de observación participante desde el rol del investigador, es inevitable hablar del diario de campo como una de las técnicas inherentes a la observación, donde se podrán encontrar registrados elementos de gran valor para el proyecto, en este sentido, con el fin de recopilar el desarrollo de los talleres realizados, se hizo uso del siguiente formato:

Nombre del investigador	
Fecha	
Taller	
Hora	
Objetivo	
Desarrollo de la actividad	
Observaciones	

Tabla1.Estructura diario de campo

El diario de campo constituye un elemento importante dentro de la recolección de información dado su carácter recolector de experiencias desde el investigador:

El diario de campo tiene como función posibilitar una permanente reflexividad sobre los resultados que va arrojando el trabajo de campo. Esta reflexividad se traduce en la formulación de interpretaciones provisionales por parte del etnógrafo con respecto a aquellos aspectos que van adquiriendo sentido a sus ojos, de las conexiones que va estableciendo y que antes no eran evidentes. La escritura del diario de campo propicia y potencia el proceso de pensamiento y comprensión asociada a la investigación (Restrepo, p. 48).

### 5.3.3. Población

El trabajo investigativo se llevó a cabo con un grupo de 10 niños y niñas del grado Transición A en Colegio Andres Escobar ubicado en la localidad de Usme. En la totalidad del grupo aproximadamente ocho de los participantes han iniciado su proceso lecto-escritor autónomo; no obstante, únicamente realizan lectura de palabras o frases cortas en forma pausada.

Lo anterior, es relevante ya que la lectura de los cuentos se realizará por parte del investigador en campo, esto con el fin de enriquecer el espacio, dar entonación y capturar la atención del



grupo. Adicionalmente, es necesario resaltar su nivel de apropiación lectora ya que, para su edad, el enriquecimiento léxico genera una posibilidad comunicativa más amplia, lo cual, en la búsqueda de lenguaje metafórico es fundamental.

#### **5.3.4. Consentimientos y asentimientos informados**

Es necesario tener en cuenta desde la ética de la investigación el recurso de los consentimientos informados en respuesta a la Ley 1581 de 2012 *Política de protección de datos*; el Artículo 12 sobre los *Requisitos especiales para el tratamiento de datos personales de niños, niñas y adolescentes*, manifiesta que “todo responsable y encargado involucrado en el tratamiento de datos personales de niños, niñas y adolescentes, deberá velar por el uso adecuado de los mismos” (Ley 1581, 2012). En este sentido, y de conformidad con la ley, se dio uso a los formatos de consentimiento y asentimiento informado que se encuentran vinculados en la sección de anexos.

## CAPÍTULO V

### 6. SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

De acuerdo con las técnicas e instrumentos de información utilizados en la estructuración del proyecto, este apartado tiene como finalidad dar respuesta a la pregunta por las construcciones metafóricas de un grupo de niños y niñas entre los cinco y siete años en proceso escolar a partir de la identificación de elementos centrales en relación con los planteamientos de la autora Carmen Bobes (2004).

En este sentido, la información resultante en la aplicación de los talleres fue transcrita de manera rigurosa tomando como referencia la estructura descriptiva propuesta por Tusón (2002) recopilando cada momento de manera específica en el análisis de conversación

Conversar es una forma de acción entre individuos (interacción); por lo tanto, es una actividad social que presenta la característica de utilizar, como instrumento para actuar, los códigos lingüísticos junto con otros códigos no verbales que acompañan a la palabra. En la conversación las personas nos constituimos como seres sociales, construimos nuestras identidades y damos sentido al mundo que nos rodea (Tusón, p. 134)

Es de este modo que la estructuración de la información a partir del modelo de la autora, permitió tomar de forma específica las expresiones lingüísticas de los niños y las niñas en relación con sus interacciones grupales alrededor de la literatura infantil y en función de la construcción metafórica, develando cada detalle de las formas del pensamiento creativo infantil en la articulación de su habla.

## 6.1. Metáfora literaria

La metáfora literaria se puede definir como un proceso de interacción entre dos términos que se encuentran en determinada relación sintáctica; las relaciones que confluyen entre sí tienen origen en la analogía, la cual puede ser *objetiva o subjetiva* (Bobes, 2004. p. 119). Este orden nos permite definir en la metáfora literaria a través de tres tópicos: *referencia, sentido e imagen asociada*,<sup>1</sup> a partir de las cuales se interpretaron los resultados de los primeros cuatro talleres aplicados.

### Y ¿Qué es la metáfora?

La aplicación del Taller 1 permitió recoger las percepciones de los niños acerca de sus emociones en relación con el cuento “El monstruo de colores” de Anna Llenas, en este sentido hablar de la felicidad, la tristeza y el enojo permitió a los niños configurar sus experiencias personales y transmitir las a partir de su participación oral:

- |     |   |
|-----|---|
| 25. | I: Bueno vamos a empezar a hablar de esas emociones, y vamos a empezar por la alegría... ¿Cómo se sienten ustedes cuándo están alegres? |
| 26. | A: Cuando    cuando el sol brilla, las flores crecen y.. y cuando    toda la gente... gente se siente, se siente muy feliz. (seg. 28)   |
| 27. | I: Ajá, que más, como se sienten cuando están felices...  |
| 28. | V: <b>El corazón al rojo como las rosas</b> (seg. 33)   |
| 29. | I: Ella siente que está feliz cuando el corazón se le pone rojo como las rosas, cierto ¿Que otra? ¿Qué más? ¿cómo se sienten?           |
| 30. | L: <b>El amor es tan bello como   como una flor</b> (seg. 47)   |
| 31. | I: ¿Ajá muy bien, cuando uno está alegre piensa en amor, en cosas lindas cierto? ¿Qué más? Mariana                                      |
| 32. | M: <b>La flor es bella como el sol</b> (seg. 56)  |
| 33. | I: Muy bien, ¿qué otra?   |
| 34. | F: La tristeza es muy mala, todos tienen que estar felices y eso es bonito.   |
| 35. | I: ¿Quién más? Alguien más. No solamente de la alegría sino de todas las emociones que vimos en este cuento cierto                      |
| 36. | J: ¿Cuan... cuando se vuelve rojo, es que cuando la naturaleza está roja?   |
| 37. | I: Sí puede ser, ¿qué más?  |
| 38. | I: ¿Cómo se sienten ustedes cuando tienen esas emociones?   |
| 39. | A: <b>Cuando estoy feliz me siento como un sol</b> (min. 1:31)  |
| 40. | E: Cuando [respiro] las    Cuando la gen.. personas    (silencio)   |
| 41. | I: ¿Se te olvidó? Vuélvelo a pensar   |

<sup>1</sup> Véase Bobes (2004) Capítulo III *Análisis de la metáfora literaria*. P. 117-127.

42. A: Como yo estoy feliz y las estrellas
43. I: Ajá como las estrellas ¿Quién más?
44. I: Ahora cuando están tristes o cuando están enojados como se sienten, piénsenlo...
45. [ruidos del patio]
46. C: Profe, cuando están enojados o cuando... || laaa, laa la rabia viene | y | se...esponda (exponga) hacia ti | y tambieeen...ya (signo de no con la cabeza)
47. I: Listo, como más se sienten cuando están enojados, cuando están tristes, ¿cuándo están preocupados como se siente? ¿Se siente como qué?
48. V: cuando estoy triste me siento como la lluvia (min. 2:36)
49. L: Me siento tan triste como las || las nubes llorando (min 2:44)
50. I: Muy bien
51. A: Yo me siento enojada cuando me molestan
52. I: Si, cuando te molestan ¿Qué más? Por acá... que otras emociones tienen ||
53. J: Yo, yo...yo siento que cuando estoy feliz me alegro y juego tranquilo
54. [sonidos de voces]
55. I: Alguien más...a ver
56. F: la alegría es como un corazón infinito (min. 3:14)
57. E: Profe, Freddy me... (inaudible)
58. [risas]
59. C: / Profe, cuando estas triste, cuando tu hermano no está estas aburrido /
60. I: Ajá, quien más quiere participar
61. W: Cuando yo me pongo feliz se siente como si se me estuviera abriendo mi corazón de alegría (min. 3:35)
62. I: Muy bien, que más
63. J: Cuando estoy feliz yo me siento como la lluvia
64. -Cómo la lluvia, ¿Por qué como la lluvia? ¿Por qué te sientes como la lluvia cuando estas feliz?
65. -J: mmm || por quee || porque salto en los charcos de lodo.

Tabla 2. Fragmento de transcripción taller 1

En la Tabla 2 se evidencian algunas de las construcciones que el grupo de niños y niñas realizaron, allí se observa cómo articulan en sus respuestas analogías entre las emociones y objetos o situaciones que para ellos muestran una clara relación con la emoción. Estas creaciones poéticas surgen como resultado de la interacción del sujeto con el mundo circundante y muestran el desarrollo del pensamiento lingüístico de los niños y niñas en función del uso de la literatura infantil.

En este sentido, las expresiones resaltadas en la Tabla 2 muestran un pensamiento analógico que vincula una triada de pensamientos: imaginación, color y emoción, a partir de las cuales el niño toma objetos o contextos cercanos para él y los asocia teniendo en cuenta el contenido

literario abordado. Es decir, la referencia se da a partir de la relación color/emoción, el sentido a través de la experiencia del niño y la imagen asociada de la analogía con el mundo real e imaginario a través del cual establece una comparación de significados.

Siendo el primer taller aplicado como forma de identificar sus habilidades creativas (metafóricas) el grupo de niños muestra un dominio en el campo comparativo desde el uso discursivo y pragmático del lenguaje. En cuanto a la estructura utilizada por los niños en sus expresiones, se destaca el uso del conector “como” en la unión de sus ideas, lo que muestra un marco de referencia comparativo por medio del cual, es más fácil para los niños y niñas articular sus ideas creativas.

La metáfora si incluye la partícula comparativa *como* o si no a incluye, se caracteriza porque textualmente no limita la relación entre los dos términos, y la deja abierta, de modo que el lector tiene que participar en la interpretación y llenar con las notas que considere comunes esa relación establecida por el texto. (Bobes, 2004. p. 97).

Por ejemplo, la expresión de la línea 63:

*Cuando estoy feliz yo me siento como la lluvia*

es una muestra del acto comparativo en la creación metafórica, así como el aspecto polivalente que tiene en enunciado *me siento como la lluvia*, en donde el lector puede tener múltiples interpretaciones en el significado.

### **Leo y recreo**

El desarrollo del segundo taller a partir del ejercicio práctico de los niños y las niñas logró establecer una conexión objeto-pensamiento, a través del cual el grupo pudo recrear poemas cortos desde su experiencia con la lectura del libro “Poemas de lunas y colores” de Carmen

Martín Anguita, esta vez, la creación colectiva enriqueció los ejercicios de oralidad de los niños en donde lograban modificar las estructuras de sus oraciones a partir de las intervenciones de sus pares. A continuación, la tabla 3 mostrará puntualmente algunas de las intervenciones de los niños y niñas en el taller.

124. W:	Los ojos del marranito brillan <b>como</b> el sol
134. C:	C: (objeto concha de mar) el sonido de la caracola es   <b>como</b> mi corazón
140. A:	(sostiene un caballo de juguete) el caballo brilla como las nubes el sol y el mar y <b>como</b> el corazón
147. V:	El vestido de mi muñeca es rojo <b>como</b> mi corazón (señala con sus manos)
171. A:	Había una vez una joven... una joven niña bella que cuando salió de su casa por la noche no regresó   se metió a un bosque <b>y</b> después ella pensó que ya se había perdido <b>y</b> por el bosque <b>y</b> le asustaban los animales del bosque...
172. I:	Y podemos decir que se sentía asustada como qué
173. A:	Se sentía asustada porque pensaría que los animales la estaban atacando y su vestido era rojo como la sangre o <b>como</b> el corazón.

Tabla 3. Fragmento de transcripción taller 2



Ilustración 2. Aplicación taller leo y recreo

Una de las características que se puede apreciar dentro de la recolección de información en este taller es la asociación del grupo frente a las características físicas de los objetos y sus posibles semejanzas con otros objetos o elementos, verbigracia, el enunciado *El vestido de mi muñeca es rojo como mi corazón*. En este sentido se observa como la estructura lingüística

del grupo comprende la creación de oraciones cortas con sentido haciendo uso de los elementos correspondientes a la misma.

Adicionalmente, se evidencia la coherencia y argumentación que sustentan las participaciones orales, las cuales, se producen como resultado de la interacción cotidiana de los niños y niñas, en este caso, la escuela, es donde el crecimiento del lenguaje ocurrirá en términos de la competencia comunicativa, es en estos años donde el niño cobrará conciencia del lenguaje como un instrumento de exploración e interacción con el medio social que lo rodea (Barriga, 2002. p. 89).

Este taller muestra que el componente comparativo sigue presente al igual que en el taller 1, así como la referencia, que en este caso fueron los juguetes con los cuales interactuaron los niños, el sentido y la imagen asociada. Se observa, que la muestra tomada hace alusión a construcciones metafóricas infantiles a través del carácter objetivo, el cual, vincula directamente las significaciones de los objetos con otros muy similares, verbigracia, rojo=sangre / brillo=sol / estableciendo una comparación directa entre los dos términos;

La relación metafórica tiene su origen en una analogía, que puede ser objetiva o subjetiva. Los fundamentos ontológicos de una analogía pueden ser semejanza entre cosas por su situación o por su naturaleza, por sus relaciones, y subjetivamente la analogía se da en la percepción que el sujeto tiene de dos realidades. (Bobes, 2004. p. 119).

La literatura en la escena del acto creativo infantil, específicamente, en la poesía, presenta múltiples metáforas en su estructura. De allí, que su influencia en la capacidad creadora infantil le permita los niños y las niñas tomar referencias similares para construir desde su habla propia metáforas, que por supuesto, se encuentran sujetas a variadas interpretaciones y

ponen en escena dos realidades, la establecida socialmente (lo real) y la imaginaria. La aplicación de este taller, proporcionó herramientas importantes en la identificación de las percepciones y elaboraciones metafóricas de los niños en relación con la literatura poética, de tal forma, que permitió continuar con el siguiente nivel de análisis, el cual se abordará en el apartado continuo.

### ¡Somos un cuento!

Este taller tuvo como propósito inicial descubrir las metáforas de los niños y niñas a partir del cuento “Ramón preocupón” de Anthony Brown, allí, los muñecos quitapesares se convirtieron en el medio de expresión de los niños y niñas quienes se permitieron manifestar su emociones y preocupaciones a través de la creación. En este orden, algunas de las intervenciones que dan cuenta del proceso creativo y de pensamiento que los niños llevan a cabo desde la apropiación de su lenguaje se evidencian en la siguiente tabla:

134. I:	Entonces vamos a continuar y vamos a hablar de esos muñequitos quitapesares que hizo cada uno. Quién quiere empezar contándome cómo se llama su muñeco y qué fue lo que le contó
144. V:	Mi muñequita se llama Sofía    <b>y</b> a mí me da miedo que se roben a mis papás... <b>yo...yo</b> me sentiría sola... Me sentiría como un pajarito en una jaula encerrada.
156. C:	Le conté <b>que</b> me da miedo <b>que</b> los zapatos anden solos   <b>y</b> que haya un fantasma en mi casa
170. S:	Elsa. y <b>si</b> ...es, <b>si</b> mi casa estuvié... <b>si</b> nos cortaran la luz estaría todo de noche <b>y</b> fuera de noche quedaría muy a oscuras como <b>si</b> no existiera la luna
149. J:	Le conté que me da miedo <b>si</b> mis papás me dejan solo en las oscuridades con mi hermanito nos dejaran abandonados sin comida <b>y</b> sin agua
150. I:	¿Y cómo te sentirías si eso pasara?
151. F	=como un pájaro sin familia=
152. J:	Me sentiría decepcionado <b>y</b> con el corazón roto

Tabla 4. Fragmento de transcripciones taller 3





Ilustración 3. Aplicación de taller  
¡Somos un cuento!

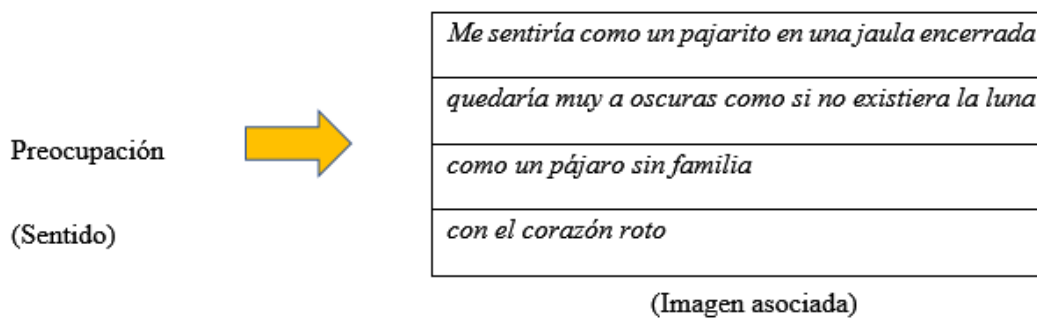
Los conjuntos de intervenciones en mención son una muestra de la capacidad narrativa de los niños y niñas entre los cinco a siete años en proceso de lectura literaria. La construcción del habla infantil logra dar cuenta de la adquisición de estructuras comunicativas, como lo menciona Rebeca Barriga (2002)

Dentro del proceso dinámico que representa la adquisición del lenguaje, una vez que el niño ha dominado las estructuras formales básicas de su lengua, el rasgo más significativo en las etapas tardías-a partir de los 6 años aproximadamente-es el desarrollo de las habilidades discursivas que van hacia la consolidación de su competencia comunicativa, el *cómo*, el *cuándo*, el *dónde* y el *a quien* a adquieren supremacía frente al *que*, crucial en las primeras etapas (p. 120).

Es así, que el lenguaje del niño se convierte en el mecanismo, quizá más importante de aprendizaje, exploración y relación social para el niño y la niña. En esta relación, logra articular de manera lógica la información externa con sus conocimientos propios dando resultado a creaciones lingüísticas derivadas del intercambio de información; en este caso, hablaríamos de la literatura infantil como medio de conocimiento externo y de la metáfora como el resultado.

Particularmente, este taller permitió evidenciar en las construcciones del habla infantil la presencia de repetición con la expresión “y” se presenta como una sucesión temporal en una narración, el uso de esta muletilla en el habla infantil, cumple con la función de expresión y énfasis al presentar repetición consecutivamente (Barriga, 2002. p. 128). En relación con la construcción metafórica, este tipo de conectores les permiten a los niños articular dos ideas en una frase, otorgando coherencia a sus expresiones lingüísticas creativas.

Teniendo en cuenta los tópicos de análisis de la metáfora literaria, la información recogida en este punto permite expresar *la referencia* como la literatura elegida y la relación de emoción, *el sentido* como la evocación de sus preocupaciones y la *imagen asociada* como las proyecciones de los niños y niñas con respecto al sentido:



Es de este modo, que la triangulación de los tópicos nos permite visualizar la estructura metafórica desde el sentido y la relación analógica a través de la cual los niños construyen sus puntos de vista.

## Colores y emociones

Con el objetivo de caracterizar algunas de las metáforas de los niños y las niñas este taller utilizó la pintura como forma de acercamiento al conocimiento del grupo con respecto a los colores a través de “El libro negro de los colores” de Menena Cottin, allí los niños y niñas despertaron su curiosidad gracias al contenido del libro. Particularmente, este último taller enfocado en la metáfora literaria recogió elementos de gran importancia para el análisis del lenguaje, se relaciona a continuación el fragmento tomado para el análisis:

142. I: Entonces empezamos con rojo cada uno va a pensar en su cabecita como podría describir el rojo listo, ¿Qué es el rojo
143. I: La idea es que todos digan un aporte diferente, cierto que no todos vayamos a decir lo mismo que dice nuestro compañero, sino que pongamos a pensar todo en nuestra cabecita y nuestra imaginación. Valentina
154. I: Entonces muy bien, ahora vamos a hacerlo con el color, con cual color seguimos
155. L: Azul
156. I: Con el azul entonces cada uno va a pensar...
157. I: shh || Sara déjala ahí. Continúa Analía
158. A: El azul es como | el agua cuando uno va a la playa siente que agua está haciendo como olas
159. E: eee el || cuando es de noche... hay ya se me olvidó
160. I: bueno no importa, sigue pensando
161. W: El azul es como las gotas de agua que caen en el cielo (min. 36:30)REP
162. V: El azul es como el agua REP
163. C: Es azul es como el cielo
164. F: El azul es como tu ... ||
165. [niños gritando en el patio]
166. L: El azul es como el mar
167. E: El azul es como cuando está de noche
168. S: Un dulce azul
169. F: El azul es como la agua que te sientes en los dedos
170. I: Entonces ahora vamos a seguir con otro color del que no hayamos hablado, pero, como sienten ustedes ese color, entonces piensen en el amarillo, como pueden sentir ustedes ese color. ya lo pensaron bien? ¿seguros?
171. E: Yo lo siento como el sol
172. A: Yo lo siento como...|| como la escarcha
173. W: Yo lo siento con la arena de la playa (37:48)

174. S: Como una flor amarilla
175. V: Como las estrellas
176. L: Yo la siento como un girasol
177. F: Como...como tu cabello
178. I: ¿Mi cabello?
179. S: =Algunos cabellos son de color amarillo=
180. I: ¿Qué colores nos faltan ver?
181. G: Verde
182. Entonces vamos a hacer con nuestras palabras algo así bien bonito y bien creativo para describir el color verde, piénsenlo primero, piénsenlo. Que no se les vaya a olvidar y no se les vaya a ir la idea
183. L: El verde lo siento como los dulces en mi boca
184. S: Como el pasto
185. I: ¿Cómo pueden describir el color verde, el verde es qué?
186. E: El verde es como el helado de sabor de limón REP
187. V: El verde es como el helado de limón REP
188. I: Pero no lo repitan
189. F: Es como mi saco
190. C: El verde es como los cupcakes de limón
191. A: El verde es como un pastel de limón.
192. I: ¿Todo de limón? solo el limón es verde? ¿No hay nada más verde?
193. F: /si/ el pasto
194. W: El verde es como una flor
195. I: Ahora pensémoslo con el negro, cómo le describirían ustedes a Tomás que no puede ver los colores el color negro
196. E: El negro es cuando todo está oscuro
197. A: El negro es como | como nuestros cabellos (min 40)
198. V: El negro es como la noche
199. F: El negro es como tus gafas
200. C: El negro es como tu cabello
201. I: Y de qué otras maneras podemos describir el negro
202. F: Como tu cabello y tus gafas y tu bufanda
203. I: Ahora vamos a pensarlo con el blanco. Pero piénsenlo primero porque ustedes alzan la mano muy rápido y tiene que pensar bien cómo le explicarían a Tomás el niño del cuento, porque acuérdense que él no puede ver.
204. [murmillos]
205. [interrupción niños en el salón-cambio de espacio]
206. I: Listo, nos tocó movernos un poquito, pero de todas maneras vamos a seguir listo.
207. A: El blanco es como la pared o como las nubes que caminan (41:38)
208. L: El blanco es como el algodón de azúcar
209. C: El blanco es como nuestra camisa
210. F: Es como el algodón como las abejas
211. I: ¿Las abejas o las ovejas?
212. F: Ovejitas
213. E: El blanco es como la nieve
214. V: El blanco es como || es como...cómo es que se dice...el algodón
215. L: El blanco es como un conejo blanco

Tabla 5. Fragmento de transcripción taller 4.

Las expresiones resaltadas anteriormente, se clasifican en objetivas (resaltadas con amarillo) y subjetivas (resaltadas con color azul). Las subjetivas son entendidas a partir de una interpretación polivalente, y las objetivas, son aquellas que no dejan alternativa a una interpretación libre del espectador, ya que hace específico (o directo) el punto de comparación entre los dos semas, por tanto, no hay sentido metafórico en ellas.

La metáfora objetiva puede explicarse con mayor o menor eficacia a partir de una sustitución, de un símil...la metáfora subjetiva, solo se explica mediante una teoría de la subjetividad como ciencia del inconsciente y de sus asociaciones y creaciones. Todos los signos pueden generar metáforas objetivas o subjetivas. La metáfora objetiva, tradicional, basada en el color, tamaño, el valor, etc. De las cosas parecen buscar la estabilidad de un mundo del que el sujeto es un mero observador, sin participar en su configuración, ni mucho menos en su creación. (Bobes, 2004. p.31).

Por otra parte, las expresiones de este grupo de niños muestran un elemento en común y es el uso del conector “como” en las expresiones utilizadas para establecer una analogía entre el color y un objeto similar como forma de construir una oración metafórica, “lo específico de la metáfora es que no textualiza un sema que sea común al término metafórico y al metaforizado con el cual deja la expresión abierta a la polivalencia” (Bobes, p. 96).

El valor metafórico en el lenguaje infantil se define como fenómeno creativo y natural, no obstante, algunas de las intervenciones de los niños generan un límite frente al sentido interpretativo de la oración; ejemplo de ello, se aprecia en las líneas 148, 168, 174, 184 y 215, en las cuales se hace evidente la relación del término metafórico y el metaforizado, en este sentido, el *como* es un elemento de comparación directa:

*Rojo/manzana roja*

*amarillo/flor amarilla*

*blanco/conejo blanco*

Ahora bien, las líneas resaltadas con azul, tienen en su mayoría el uso del *como* en forma comparativa de dos semas, sin embargo, su interpretación no es directa<sup>2</sup> por lo cual, el receptor puede relacionar la expresión desde su experiencia:

*El azul es como la agua que te sientes en los dedos*

*El verde es como el helado de limón*

*Amarillo / Yo lo siento con la arena de la playa*

*El blanco es como el algodón de azúcar*

De igual importancia, la información obtenida muestra que hay una característica repetitiva en las intervenciones de los niños y niñas, donde las respuestas se moldean en función del lenguaje utilizado en el contexto, en el cual se encuentra inmersa la literatura elegida y la participación activa desde la experiencia. Lo anterior, muestra un patrón imitativo en el habla infantil.

Al repetir, el niño pone en juego un viejo mecanismo adquirido desde muy temprano para lograr diversos objetivos en la comunicación. El niño repite, ya categorías gramaticales, ya estructuras verbales; repite elementos de su propia habla o se convierte en el eco de habla de su interlocutor. Repitiendo recrea un sinnúmero de funciones comunicativas que establecen un verdadero enlace emotivo y estético. (Barriga, 2002, p. 131).

---

<sup>2</sup> Véase como referencia las líneas 151, 158, 169, 171, 172, 183 y 186 de la tabla 4.

Esta repetición, hace que los niños establezcan un acto comunicativo a partir de los mismos significados en un contexto determinado, les permite aprender y construir sus ideas con base en los aportes exteriores; el caso de la metáfora, posibilita la conjugación y analogía conceptual, de tal modo, que los niños y niñas toman el riesgo de dar al otro su punto de vista desde una mirada particular, podría llamarse su realidad alterna.

Una vez más, es necesario resaltar la función de la *referencia* en la literatura infantil como evocadora de experiencias en la infancia, y, por supuesto, de elementos creativos desde el lenguaje denominados en el cuerpo del trabajo como “metafóricos”. La búsqueda del *sentido* en la conjugación de palabras, así como la imagen asociada muestra que las metáforas literarias surgen como resultado de la interacción con historias que se conectan a la vida de los niños y les permiten transformarlas.

Adicionalmente, las creaciones infantiles mostradas como parte del análisis de la metáfora literaria, muestran un aspecto de gran valor desde el habla infantil y es la capacidad poética en la infancia, el juego de palabras a través de las cuales el niño encuentra una forma de transmitir su conocimiento:

[...] el descubrimiento poético en la infancia más inmediato y luminoso sobrevive en contacto con la narrativa, que es más cercana de la lengua materna, más explícita en el dibujo de personajes, acciones y ambientes extraordinarios o maravillosos; y que cuando abre magistralmente su tesoro de ambigüedad y tensiones, provoca la emoción estética, que tiene como efecto un mirar algo diferente al mundo, como “con una nueva luz”. Tal es el carácter de lo poético. (Hernández, p. 70)

En este orden, la literatura permite generar un tránsito discursivo en lo infantil, partiendo desde la adquisición primaria del lenguaje como manifestación sociocultural, hasta la

construcción poética a través de la cual el niño reorganiza su mundo a través de la sonoridad, la rima y la asociación; dando como resultado expresiones metafóricas.

Por supuesto, las preguntas orientadoras del agente investigador son un elemento importante en la participación infantil y median la comunicación creativa a partir de la literatura y la interacción grupal; en buena medida, la intervención del investigador en los talleres desarrollados otorga a los niños y niñas la posibilidad de pensar en múltiples alternativas expresivas a partir de la oralidad.

## **6.2. Metáfora del habla cotidiana**

Este segundo nivel de análisis se centra en el último taller realizado el cual tuvo como objetivo interpretar y analizar las construcciones metafóricas de los niños y niñas alrededor de sus historias de vida cotidianas. “Las metáforas del lenguaje cotidiano pretenden hacer concreto lo abstracto, o simplemente acercar al pensamiento y al discurso aquello que no dispone de cronotrópico propio” (Bobes, 2004, p. 20).

La metáfora del habla cotidiana nos permite distinguir tres tipos: de *referencia real*, *espaciales* y *temporales*<sup>3</sup>. Estos tres tipos de metáforas serán objeto de análisis en la información obtenida.

### **Lenguaje y vida**

Dentro del uso, variaciones y apropiaciones del lenguaje en la etapa infantil, es necesario mencionar que las construcciones metafóricas ocupan un lugar importante no solo como resultado de la interacción con la literatura, sino también, a partir de las historias de vida de los niños y las niñas. Es por esto, que este último taller tuvo como objetivo analizar e

---

<sup>3</sup> Véase Bobes (2004) en Capítulo I *La metáfora del habla cotidiana*. P. 14-22.



interpretar las construcciones lingüísticas de los niños y niñas en relación con las metáforas de la vida cotidiana.

Para ello, este taller se permitió recoger las historias de vida de los niños y niñas a través del uso de medios sonoros que suscitaban en ellos experiencias significativas, además de trabajar con el libro “Poemario” de Jairo Aníbal Niño como una forma de acercamiento a la imaginación y las posibilidades creadoras del pensamiento y el lenguaje. Dentro de las interacciones con los niños y niñas se logró establecer un círculo de la palabra donde algunas de las intervenciones de los participantes dieron cuenta de la estructura lógica frente a la construcción de respuestas:

#### PRIMER DÍA DEL AÑO

73.	I: ¿Laura, como es el primer día del año?
74.	L: El primer día me sentí   como una flor volando en el aire (min 10:21)
75.	I: Que lindo, a ver ahora si Christopher y después Wendy
76.	C: Profe el primer día del año yo me sentí como un pájaro
77.	I: ¿Como un pájaro? ¿por qué?
78.	C: Un pajarito   un pajarito que está feliz
79.	W: Me puse muy feliz el primer día del año porque toda la gente compartió su amistad
80.	E: El primer día del año me sentí como una flor floreciendo (min. 11:00)
95.	W: Yo me sentí muy feliz y se me abrió el corazón como una rosa naciendo

Tabla 6. Muestra de transcripción taller 5.

#### EL MIEDO

117.	L: El miedo se siente como una flor triste (15:52)
118.	F: El miedo es como que te llevaran de los pies
119.	N: El miedo se siente como la oscuridad (16:00)
120.	C: El miedo se siente como...   como que ... como que se llevaran de tu cama dormido
121.	V: El miedo se siente como si un zombie te llevará por los pies (16:30)
122.	I: =shhh=
123.	J: El miedo es...el medio (miedo) cuando te levantas en la noche   y tomas agua tu sientes que alguien te va a asustar, pero   no pensarás que es un disfraz y le dices al monstruo es    es un disfraz y después él te come (17:00)

124. S: El miedo se siente como si tu mamá ya se hubiera levantado y no viengara (viniera) entonces tu estuvieras tomando una taza de agua y la mamá nos asusta con una sombra y nosotros con la luz apagada (17:10)
125. E: El miedo se siente cuando vas al zoológico y ves tigres (17:38)
126. [murmillos]
127. I: A ver otra vez, escuchemos
128. W: Yo siento...cuando yo siento miedo me siento que todo está oscuro y me siento encerrada como una jaula (17:45)
129. L: El miedo es como como una sombra floreciendo con el sol y la luna (17:56)
130. [murmillos]
131. J: El miedo es que cuando tu sientes que cuando estás dormien... tu sientes que cuando estás viendo televisión y ves que ya es hora de dormir lo apagas y alguien te... y alguien se quiere vengar que cuando tu no lo notas se y... eee... se convierte en un monstruo | y se esconde en el baño para as...para (???) y se levanta al baño, se levantó al baño pero el monstruo se equivocó entonces estaba... jue (fue) al patio a limpiar un poquito entonces ya se volvió a acostar a dormir y el monstruo lo cogió y lo rasguño y ya se murió
132. F: Cuando están detrás de ti y te cogen de los hombros y después te cogen de los pies y te llevan debajo
133. I: ¿Debajo de qué?
134. F: De la tierra
135. V: El miedo es como si ...como si un pajarito estuviera encerrado y nunca pudiera salir (19:13)

Tabla 7. Muestra de transcripción taller 5.

#### EMOCIONES SOBRE MÚSICA DE PIANO

178. A: Yo me sentía asustada y tenebrosa
179. W: A mí me da miedo que alguien estuviera tocando un piano y yo estuviera dormida
180. L: Yo me sentí tan triste como una nube llorando (4:37)
181. E: Yo me sentí triste como el amor de mi vida (4: 43)

Tabla 8. Muestra de transcripción taller 5.

Las tablas 6, 7 y 8 retoman tres momentos importantes en el taller realizado que permiten dar cuenta de las construcciones metafóricas del grupo de niños desde su diálogo cotidiano. En este sentido, la evocación de sus historias a partir de las emociones, permiten distinguir dos tipos de expresión verbal: frases cortas con sentido metafórico (resaltadas con rosado) y oraciones largas sin sentido metafórico, pero con elaboración discursiva (resaltadas con gris).

Las llamadas *metáforas del habla cotidiana*, son frecuentes en el discurso diario, pero conservan su valor metafórico, unas veces con fines funcionales para descubrir una necesidad denotativa, otras veces por que el hablante quiere dar mayor precisión o expresividad a su discurso. (Bobes, 2004, p. 14).

Las referencias utilizadas por los niños para generar un puente entre sus emociones y el lenguaje contemplan las vivencias particulares de cada uno, a través de las cuales sus percepciones, por ejemplo, del miedo, les permiten hacer uso de valores metaforizados diferentes:



La *referencia real* recoge en su uso valores culturales determinados que hace que los niños manifiesten determinada interpretación de la realidad, y que, por ende, sus respuestas ante el factor emocional no cambien o se repitan en función de las participaciones de otros, dado de que la experiencia propia quiere ser dada a conocer.

El *espacio*, es fundamental también en las expresiones utilizadas por los niños; este elemento les permite vivenciar sus proyecciones ante una emoción determinada y recrear a partir de las imágenes asociadas un lenguaje propicio para expresarse. Es, además, una manifestación del lugar del niño en el contexto sociocultural. La *temporalidad*, tiene un puente entre la

experiencia del niño y los momentos de su vida donde el recuerdo logra evocar sensaciones o percepciones de ese instante:

*-El primer día me sentí / como una flor volando en el aire*

*-Profe el primer día del año yo me sentí como un pájaro*

*-El primer día del año me sentí como una flor floreciendo*

*-Yo me sentí muy feliz y se me abrió el corazón como una rosa naciendo*

La metáfora cotidiana tiende a materializar a través de un mundo idealizado aquellos pensamientos o acciones que parecen lejanas e irrealizables, o que no encuentran desde la articulación del lenguaje cotidiano un acercamiento a las emociones propias, es por ello, que emergen en situaciones cotidianas, en conversaciones diarias:

[...] son muy frecuentes en el habla cotidiana las metáforas que identifican lo temporal y lo afectivo con lo espacial, las que implican juicios éticos y estructuran las relaciones humanas naturales y sociales en términos de aceptables o rechazables, según medidas espaciales, es decir, todo aquello que proporcione seguridad en las referencias físicas o éticas al hombre, y le permiten medir desde su centro un mundo que, en caso contrario, puede parecer lejano e inabarcable. (Bobes, 2004. P. 19)

En este sentido, la articulación del tiempo y el espacio configuran las metáforas desde un punto particular del niño, es decir, desde su mundo empírico a un mundo creativo., haciendo concreto lo abstracto a través del uso de analogías, paralelismos o comparaciones al alcance de su lenguaje adquirido.

Las respuestas anteriores del grupo son una pequeña muestra de la articulación de la experiencia en la narración y las formas en que la interacción social desde el entorno escolar da paso a la construcción de ideas que enriquecen el lenguaje de los niños y las niñas. Es

desde este escenario particular que se genera una nueva entrada en los contextos comunicativos y se pone en juego el conocimiento lingüístico y el conocimiento del mundo del niño quien empieza tener conciencia del lenguaje como un hecho multifacético a través del cual puede expresar y manejar su entorno (Barriga, 2002. P. 120).

El rol de las narraciones de la vida cotidiana de los niños y las niñas representa un lugar importante frente a la creación de metáforas, pues es allí donde es más frecuente el uso de lenguajes comparativos que dan lugar a metamorfosis de carácter poético dentro del lenguaje.



Ilustración 4. Aplicación de taller Lenguaje y vida

## 7. HALLAZGOS

La apuesta por el descubrimiento de los procesos creativos en el lenguaje infantil desde la evocación metafórica, proporcionó elementos importantes en cuanto a las estructuras del habla infantil en relación con el uso de la literatura como medio evocador de relatos, los cuales se abordarán en la extensión de este apartado.

Así, dentro del análisis de las estructuras utilizadas por los niños en las expresiones metafóricas se evidenció el uso (en mayor porcentaje) de conectores, siendo *como* el más utilizado para establecer analogías entre dos semas; seguido por la *repetición* como una forma de enriquecimiento lingüístico colectivo que les permitió a los niños generar un puente entre el reconocimiento de sus emociones en relación con elementos subjetivos. En cambio, se observó el reducido uso de muletillas e interjecciones en las intervenciones de los niños, lo cual mostró un nivel de seguridad y manejo de la participación oral.

Retomando la pregunta problema planteada inicialmente, se probó que a partir del uso de la literatura infantil los niños lograron generar metáforas literarias y creativas, cada una con particularidades específicas que responden a factores como la experiencia, la interacción social e interpretación de la realidad. Así mismo, se lograron establecer ejemplos metafóricos subjetivos y objetivos de los niños y las niñas, identificando la estructura puntual de cada expresión con la finalidad de reconocer el acto creativo desde el lenguaje.

La información analizada gracias a los resultados obtenidos, permite afirmar que la literatura infantil es un medio potenciador del lenguaje en el aula, que, a su vez, manifiesta en los niños el sentido poético de jugar y recrear a través del lenguaje sus ideas y percepciones de la realidad.

El lenguaje humano todo es mundo. El lenguaje humano nombra todo lo que existe para el hombre, lo que incluye sus relaciones con los otros y sus fantasías. El lenguaje es constituyente esencial de toda forma de significación y apropiación humana...sus poderes cognoscitivos, representacionales, expresivos y comunicativos crean e instauran los mundos convencionales o trans-subjetivos, que son la condición para que nazcan y crezcan nuevos mundos subjetivos. (Hernández, p.11)

En el orden de la capacidad analógica, comparativa y coherente de los niños en su habla, es necesario destacar dos enfoques metafóricos que se encontraron presentes en el lenguaje infantil, el *sustitutivo* y el *comparativo*. El primero, hace referencia a la sustitución de una palabra por otra en la búsqueda de aproximarse a la verdad, a la realidad. El segundo y más común, se refiere a la relación analógica entre dos términos enlazada con el conector *como*. (Bobes, p. 95).

Los resultados obtenidos a través de los talleres muestran la manera en que los niños organizan sus experiencias y pensamientos a través del lenguaje y las formas en que emiten sus ideas a través de uso de conectores comparativos, en este sentido, el carácter metafórico en el lenguaje infantil se manifiesta a través de las múltiples formas de significación frente a una ambivalencia de unidades léxicas. Es de este modo, que la metáfora desde la construcción propia de los niños y las niñas “facilita el conocimiento de lo que objetivamente es análogo o de aquello que subjetivamente es percibido como tal” (Bobes, p. 127) y mantiene una estrecha relación entre la realidad, pensamiento y la imaginación infantil.

A partir del análisis de las expresiones infantiles, se realizó una comparación entre los enunciados metafóricos generados por los niños y niñas en relación con su edad. Allí se encontró que:

<b>Edades de los participantes</b>		
<b>5 años</b>	<b>6 años</b>	<b>7 años</b>
L y S	J, F, W, E y N	V y A

Tabla 9. Relación etaria

La mayoría de expresiones metafóricas se encuentran entre los participantes *L*, *V* y *A*, quienes tienen cinco y siete años respectivamente, seguidos por los participantes *W*, *E*, *F* y *C* quienes se encuentran entre los cinco y seis años. Finalmente, los participantes con menos participaciones metafóricas son *S* y *N* de cinco y seis años. Lo anterior, es relevante ya que se observa la edad en términos de experiencias, las cuales permiten a los niños y niñas con mayor edad articular con más facilidad palabras y analogías, mientras que, para los niños con menor edad, representa un proceso de aprendizaje a través de la interacción social. Es necesario destacar que la participante *L* con cinco años y una capacidad creativa igual a la de los participantes con siete años, se encuentra en un proceso de escolarización temprana y se encuentra culminando su proceso lector, por lo cual, muestra un mayor grado de dominio en la parte lingüística; mientras que la participante *S* de la misma edad, hasta ahora inicia su proceso escolar.

Lo anterior, es una muestra importante de los procesos lectores desde el entorno escolar y el desarrollo de competencias comunicativas en los niños y las niñas, además de la capacidad de la infancia de crear con el lenguaje escenarios posibles y poéticos, generando una puerta de entrada a un mundo de conocimientos y posibilidades de construcción desde la escuela, con la infancia y para la infancia.



## 8. CONCLUSIONES

Las formas de comunicación y relación de los niños y las niñas desde el entorno escolar configuran una de las formas de enriquecimiento lingüístico más importantes en la etapa infantil. En este periodo, se adquieren elementos comunicativos formales a través de los cuales el lenguaje infantil logra dar cuenta de sus necesidades, intereses y particularidades frente a la realidad que los rodea. Es a través de esta relación narrativa que emergen formas creativas de organizar el pensamiento infantil, formas poéticas e imaginarias que otorgan un sentido análogo del mundo.

En esta organización del pensamiento, la literatura infantil se configura como uno de los elementos fundamentales en el enriquecimiento lingüístico y que le permite al niño ampliar su mirada social a través del diálogo con los personajes e historias a partir de las cuales recrea otras nuevas. Los hallazgos expuestos muestran ejemplos claros del impacto de la literatura infantil en los niños y niñas entre cinco y siete años en entorno escolar en relación con las variaciones creativas del lenguaje, así como la capacidad de coherencia y cohesión en el habla infantil.

El desarrollo del lenguaje a los seis años puede encausarse por dos vertientes. Una la de las rutinas tediosas y anquilosadas de la repetición y la memorización, donde la lengua es una materia más que se enseña desde fuera del niño. La otra es la del camino del aprendizaje significativo, donde el niño construye su lenguaje, lo siente y lo proyecta a partir de sí mismo en intenciones comunicativas que tienen eco en los otros. El reto está ahí; aceptarlo supone la disposición para romper mitos y convertirse en un interlocutor activo, sensible y solidario, como un proceso de intensa creatividad productiva y reflexiva. (Barriga, 2002. P.33)

A partir de lo anterior, es más que necesario establecer una reflexión frente a los procesos del lenguaje infantil en función de la libertad y autonomía, a través de las cuales emergen procesos particulares de situarse en el entorno; en este caso, la búsqueda de las construcciones metafóricas en niños y niñas en proceso de lectura literaria es una muestra del mundo ilimitado del habla infantil en el niño, por medio del cual moldean y transforman las palabras en el orden de su estructura de pensamiento, y, qué escenario más enriquecedor que el escolar donde convergen las voces, historias, las experiencias y los pensamientos infantiles.

[...] hacia los seis años, el inicio de la educación formal supone la entrada en nuevos contextos comunicativos que motivan también formas nuevas de interacción con niños y adultos. Se ponen en juego continuo el conocimiento lingüístico y el conocimiento del mundo del niño, quien empieza a tener conciencia del lenguaje como un hecho multifacético con varios niveles de acción y como una herramienta para expresar y manejar su entorno y establecer su lugar dentro de este. (Barriga, p. 120)

El proceso de creación metafórica en la infancia, es pues, una forma creativa del lenguaje que entra en función a partir de las interacciones humanas empíricas que buscan una resignificación constante de la realidad, se abren paso a través del lenguaje como mecanismo de hacer visible lo abstracto, y a su vez, proponen una nueva posibilidad de hacer poesía las experiencias de vida.

El desarrollo del presente proyecto investigativo, es una forma de comprender las representaciones maravillosas que convergen con la palabra infantil, en su habla cotidiana y sus experiencias particulares; el pensamiento metafórico es resultado de todo un proceso lógico infantil a través del lenguaje como medio articulador de realidades posibles.

Lo anterior, es una invitación a desarrollar proyectos desde lo escolar vinculando la literatura infantil como suscitadora de encuentros, de experiencias y narrativas poéticas. Es la posibilidad de mirar desde un nuevo horizonte las múltiples manifestaciones creativas en la infancia, potenciando a su vez la habilidades discursivas y comunicativas en los primeros años, manteniendo los mundos imaginativos de los niños y niñas,

Solo desde el lenguaje podemos hacer mutuamente inteligibles las situaciones que nos rodean, para ello investimos los roles dispuestos social y culturalmente. Creemos que interrogar de cerca las modalidades y contenidos de la interacción nos permitirá comprender mejor la manera como la experiencia del sujeto niño y del adulto configura una noción social y culturalmente situada de la infancia (Tapiero, p. 392-393).

Es necesario rescatar las habilidades analógicas de la infancia junto con el sentido polivalente de sus expresiones léxicas; expresiones que van más allá de la enunciación de términos alcanzando un grado de creatividad sin igual, y, que se desarrollan gracias a la interacción en un contexto, en una cultura, por medio de la cual adquieren experiencias propias que posteriormente comparten en el espacio escolar, dando paso a un proceso de interacción social-comunicativo que nutre su habla infantil.

Es de este modo, que la escuela deberá ser un espacio vinculante de los aprendizajes infantiles, de la mediación con la literatura y un espacio de acercamiento a la creación de realidades; es este espacio en donde los niños podrán sentirse en la libertad de soñar, imaginar y pensar en un universo de posibilidades, tendrán el poder de navegar en barcos de papel, cabalgar sobre las nubes y pescar sueños. Es el lenguaje la forma más genuina de imaginación y creación en la infancia, es la infancia poesía hecha lenguaje.

## 9. ANEXOS

<b>TALLER 1 - ¿Y QUÉ ES LA METÁFORA?</b>
<b>Fecha:</b> 3 de octubre 2019
<b>Hora de inicio:</b> 11:00 am
<b>Objetivo:</b> Generar un acercamiento de las niñas y niños a la metáfora a través del uso de la literatura como forma esencial de interacción.
<b>Materiales:</b> Video beam, computador, grabadora de voz.
<b>Literatura seleccionada:</b> <i>El monstruo de colores- Anna Llenas</i>
<b>Actividad:</b> Como elemento introductorio, se observa con los niños un audiocuento de la plataforma Maguaré con el fin de ambientar el espacio y dar apertura a la imaginación a través de la lectura a viva voz (esta plataforma se utilizará en el desarrollo de cada taller propuesto). Se realiza con las niñas y niños la lectura del cuento metafórico “El monstruo de colores”, ambientando el aula con música relajante que le permita a los niños abrir sus sentidos a la lectura. A continuación, se realiza un recorrido por cada una de las metáforas presentes. Partiendo de este ejercicio inicial, se lleva a cabo la recolección de relatos a través de la grabación de las intervenciones, así como también se recogió en el diario de campo aquellos aspectos relevantes para el proyecto en curso.
<b>Tiempo:</b> 30 minutos
<b>Preguntas:</b> ¿Cómo se sienten cuando están alegres? ¿Cómo es la tristeza? ¿Cómo se sienten cuando tienen otras emociones?
<b>Participantes:</b> 12 niños y niñas
<b>Hora final:</b> 11: 30 am

<b>TALLER 2: LEO Y RECREO</b>
<b>Fecha:</b> 28 de octubre 2019
<b>Hora de inicio:</b> 10: 15 am
<b>Objetivo:</b> Identificar las percepciones y elaboraciones metafóricas literarias de los niños en relación con sus emociones.
<b>Materiales:</b> Video beam, computador, cámara, juguetes.
<b>Literatura seleccionada:</b> <i>Poemas de lunas y colores-Carmen Martín Anguita.</i>
<p><b>Actividad:</b> Este día la sesión inició con una ronda interactiva del portal maguared, donde los niños fueron partícipes en la historia “A mi burrito le duele la cabeza”</p> <p>Posteriormente, se realizó con el grupo de niñas y niños un ejercicio de observación participante, en el cual inició con la presentación del libro.</p> <p>El aula se ambientó con sonidos relajantes y estimulantes. Teniendo en cuenta los poemas leídos, el grupo de niños realizó un círculo; en el centro encontraron juguetes alusivos a estos poemas. Cada uno eligió uno de ellos, de este modo, intentaron crear un poema utilizando su creatividad a través del lenguaje. Al finalizar cada uno expresó su poema en público utilizando los juguetes como medio de representación.</p>
<b>Tiempo:</b> 43 minutos
<b>Preguntas:</b> ¿Qué poema te gustó más? ¿De qué se trataba el poema? ¿Había emociones en estos poemas? ¿Cómo crees que se sintieron los juguetes que usaste en la historia?
<b>Participantes:</b> 9 niños y niñas
<b>Hora final:</b> 10:57am

<b>TALLER 3: ¡SOMOS UN CUENTO!</b>
<b>Fecha:</b> 29 de octubre 2019
<b>Hora de inicio:</b> 7:45am
<b>Objetivo:</b> Descubrir las metáforas literarias de los niños y niñas.
<b>Materiales:</b> Video beam, computador, cámara, plastilina, palitos de paleta
<b>Literatura seleccionada:</b> <i>Ramón preocupón- Anthony Brown</i>
<p><b>Actividad:</b> Se inició el taller con la introducción del audio cuento <i>Redes</i> de “crónicas infantiles” abriendo un espacio ameno para que los niños se animaran a participar.</p> <p>El segundo momento, se realizó de la siguiente manera: se enuncia la pregunta generadora ¿Qué cosas te preocupan? Y se dio un espacio para que los niños pudieran expresarse.</p> <p>Posteriormente, se realizó la lectura del cuento seleccionado; el salón tuvo ambientación y sillas dispuestas en forma circular. Al finalizar, los niños realizaron los muñecos quitapesares utilizando plastilina y palitos de paleta; con esta creación se llevaron a cabo las preguntas planteadas con el fin de que los niños logran expresar sus emociones a través de la imaginación y el lenguaje.</p>
<b>Tiempo:</b> 37 minutos
<b>Preguntas:</b> ¿Qué cosas les preocupan? ¿Se han sentido como Ramón? ¿Por qué? ¿Cómo te ayudará tu muñeco quitapesares?
<b>Participantes:</b> 7 niños y niñas
<b>Hora final:</b> 8:22am

<b>TALLER 4: COLORES Y EMOCIONES</b>
<b>Fecha:</b> 30 de octubre 2019
<b>Hora de inicio:</b> 7:41am
<b>Objetivo:</b> Caracterizar el lenguaje metafórico literario de los niños y niñas.
<b>Materiales:</b> Video beam, computador, cámara, pinturas, papel
<b>Literatura seleccionada:</b> <i>El libro negro de los colores-Menena Cottin</i>
<p><b>Actividad:</b></p> <p>Para dar inicio al taller se observó el audio cuento “Ni sopas, ni sopitas”, disponiendo a las niñas y niños al espacio de dialogo de saberes. Posteriormente se hace la lectura del cuento “El libro negro de los colores y se abrió un espacio de preguntas.</p> <p>Dando continuidad, las niñas y niños tuvieron a su disposición dos murales, música, pinturas y sus dedos como pinceles. Allí pintaron libremente con sus colores preferidos y pensaron cómo podrían describir estos colores teniendo en cuenta la lectura del cuento. Al finalizar, se sentaron en el espacio formando un círculo de la palabra donde compartieron sus experiencias.</p>
<b>Tiempo:</b> 43 minutos
<b>Preguntas:</b> ¿Cómo podemos describir los colores? ¿Pueden sentir los colores? ¿Qué emociones tuviste al hacer el mural?
<b>Participantes:</b> 8 niñas y niños
<b>Hora final:</b> 8:24am

<b>TALLER 5: LENGUAJE Y VIDA</b>
<b>Fecha:</b> 1 noviembre de 2019
<b>Hora de inicio:</b> 10:56am
<b>Objetivo:</b> Analizar e interpretar las construcciones lingüísticas de los niños y niñas en relación con las metáforas de la vida cotidiana.
<b>Materiales:</b> Video beam, computador, cámara,
<b>Literatura seleccionada:</b> <i>Preguntario. Jairo Aníbal Niño</i>
<p><b>Actividad:</b> Este taller final inició de forma diferente. Primero, se dio paso a la lectura de algunos poemas de Jairo Aníbal niño invitando a las niñas y niños a sentarse formando un círculo.</p> <p>Posteriormente, el espacio se ambientó con distintos sonidos (agua, música instrumental, aullidos, aire...); allí se les pidió cerrar sus ojos y pensar en una historia de sus vidas que recordaran con estos sonidos y que quisieran compartir con el grupo, manifestando sus emociones.</p> <p>De este modo, abrieron sus ojos lentamente y participaron de forma voluntaria. Se realizó la grabación de las narraciones con el fin de evaluará el uso de metáforas (o no) en el lenguaje cotidiano de los niños y las niñas como una parte legítima del trabajo en el reconocimiento metafórico desde lo lingüístico.</p>
<b>Tiempo:</b> 33 minutos
<b>Preguntas:</b> ¿Cómo te parecen los poemas que acabas de escuchar? ¿Cómo te sientes al contar tu historia? ¿Qué emociones tenías en ese momento?
<b>Participantes:</b> 10 niños y niñas
<b>Hora final:</b> 11:29am



## Consentimiento y asentimiento informado

### CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES

Yo \_\_\_\_\_, mayor de edad,  madre,  padre,  acudiente o  representante legal del estudiante \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ años de edad, he sido informado (a) acerca de los talleres y la grabación de audios de voz, videos y toma de fotografías con fines de investigación académica por parte de la docente Yesika Delgado, los cuales tienen como fin registrar una actividad de carácter pedagógico dentro del establecimiento educativo Colegio Andrés Escobar, como parte de la formación como especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Teniendo en cuenta lo anterior manifiesto que entiendo que el tratamiento de los datos comprende la recolección, almacenamiento, uso, circulación, conservación, transferencia y/o transmisión de audios e imágenes obtenidas del registro, así mismo y luego de haber sido informado(s), comprendo que la participación de mi hijo (a) en los talleres:

- No tendrá repercusiones o consecuencias en las actividades escolares, evaluaciones
- No generará ningún gasto, ni remuneración alguna por su participación o realización
- No habrá ninguna sanción en caso de que no se autorice su participación
- No será publicada la identidad de mi (nuestro) niño o niña, así como, los videos, imágenes, sonidos y datos personales registrados durante la grabación a terceros que no tengan interés.
- Los sonidos e imágenes se utilizarán únicamente para propósitos académicos e investigativos propios de la docente en mención.
- Las imágenes y sonidos registrados en el video de mi (nuestro) niño, niña, adolescente o representado legal que sean recolectados serán tratados por el responsable y/o encargado dentro del marco del cumplimiento de la política de protección de datos contemplada en la Ley 1581 de 2012 y su Decreto Reglamentario 1377 de 2013.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, y de forma consciente y voluntaria

SI AUTORIZO (AUTORIZAMOS)

NO AUTORIZO (AUTORIZAMOS)

la participación de mi (nuestro) hijo (a) en los talleres y la recolección de audios, videos e imágenes con fines académicos.

Lugar y fecha: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
FIRMA MADRE

CC.

\_\_\_\_\_  
FIRMA PADRE

CC.

\_\_\_\_\_  
FIRMA ACUDIENTE/R.L.

CC.

## ASENTIMIENTO INFORMADO NIÑAS Y NIÑOS

Yo \_\_\_\_\_ estudiante del Colegio Andrés Escobar con \_\_\_\_\_ años de edad, expreso de forma voluntaria mi interés de participar en los talleres explicados por la docente Yesika Delgado en los cual podré participar de manera libre y autónoma.

Así mismo comprendo que:

- a) No habrá ninguna repercusión de carácter académico si decido no ser participe de los talleres.
- b) Tengo libertad de realizar preguntas que me permitan aclarar mis dudas.
- c) Es un espacio donde podré disfrutar de lecturas y actividades creativas, que no hacen parte del proceso académico escolar.
- d) Seré respetuoso (a) durante los talleres atendiendo a las intervenciones de mis compañeros y las indicaciones dadas.
- e) Podré compartir con mi familia el desarrollo de las actividades, mis aprendizajes y emociones.



Espacio de asentimiento autónomo.

*\*El anterior formato de asentimiento informado tiene como finalidad legitimar la opinión y decisión de las niñas y niños participantes del proyecto investigativo, sin embargo, es de carácter simbólico y no representa ninguna obligación legal.*

## 10. BIBLIOGRAFÍA

- Alzate, M. (2002). *Concepciones e imágenes de la infancia*. Revista de Ciencias Humanas UPT. Pereira, Colombia.
- Baranda, M., y Julian C. (2006). *Digo de noche un gato: y otros poemas*. El Naranjo. México.
- Barriga, R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares*. Colegio de México. México.
- Bobes, C. (2004). *La metáfora*. Editorial Gredos. Madrid. España.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Ediciones Paidós. Barcelona.
- Bruner, J (1983). *El habla del niño*. Ediciones Paidós. España.
- Bruner, J (1999). *La educación puerta de la cultura*. Editorial Visor. Madrid. España.
- Cabrejo, E. (2001). *La lectura comienza antes de los textos escritos*. Artículo tomado de ACCES, Les cahiers, 5, París.
- Cabrejo, E. (2007). En *Lenguaje y saberes infantiles* (pág. 75-91). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Castro, J. y Flores, R. (2007). *La emergencia del lenguaje y los sistemas dinámicos*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá
- Cottin, M. (2016). *El libro negro de los colores*. Libros del zorro rojo.
- Delgado, J. y Gutiérrez. J. (1994). *La teoría de la observación en Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid.

- Escalante, D. y Caldera, R. (2008). *Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer*. Universidad de los Andes. Mérida. Venezuela
- Fajardo, L. (2006). *La metáfora como proceso cognitivo*. Universidad Nacional de Colombia. Departamento de Lingüística. Bogotá, Colombia.
- Fernández, M. (2003). *Dinamismo construccional en el lenguaje infantil*. Teoría lingüística. Universidad de Santiago de Compostela. España.
- Galindo, J. (2000). Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. *Etnografía, el oficio de la mirada y el sentido*. Prentice Hall.
- Geertz, C. (1973). *Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura*. En *La interpretación de las culturas*. Edición española en Barcelona, Gedisa, 1989. Recuperado de:  
[https://oficiodeetnografo.files.wordpress.com/2012/08/geertz\\_descripcic3b3n\\_densa\\_la\\_interpretac3b3n\\_de\\_las\\_culturas.pdf](https://oficiodeetnografo.files.wordpress.com/2012/08/geertz_descripcic3b3n_densa_la_interpretac3b3n_de_las_culturas.pdf)
- Gutiérrez, Z., Martínez, L y Vásquez, L. (2018). *La metáfora en niños de primera infancia, una aproximación a la comprensión de metáforas nominales en niños y niñas de 5 y 6 años de edad*. Universidad Pontificia Javeriana. Maestría en Educación. Bogotá.
- Hernández, D. (s.f). *La poesía, un juego de infancia*. Mundos de la infancia. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.
- Ley 1581 de 2012. *Artículo 2*. República de Colombia

- López, C. (2018). *Desarrollo de la oralidad y la escucha en los niños de preescolar del primer ciclo a partir de la literatura infantil*. Maestría en comunicación-educación. Universidad Distrital. Bogotá.
- Llenas, A. (2012). *El monstruo de colores*. Editorial Flamboyant. España.
- Martí, E. (1998) *Primeras creaciones en el lenguaje infantil. El caso de las metáforas*. Universidad de Friburgo. Suiza.
- Martín, C. (2007). *Poemas de lunas y colores*. Pearson Educación, S.A. Madrid, España.
- Navarro, M. (2003). *Adquisición del lenguaje. El principio de la comunicación*. Sevilla, España.
- Niño, J. (1998). *Preguntario*. Panamericana Editorial. Colombia.
- Portilla, M., Rojas, A. y Hernández, I. (2014). *Investigación Cualitativa: Una reflexión desde la educación como hecho social*. Universidad Cooperativa de Colombia sede Pasto. Pasto, Nariño.
- Quiceno, H. (2016). *Experiencia, Infancia y cultura*. Revista Infancias. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Rincón, C. (s.f) *La construcción simbólica de la infancia: una mirada desde los imaginarios presentes en el discurso de maestros y maestras de jardines infantiles y escuelas de Bogotá*. Universidad Autónoma de México. Recuperado de: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_16/2149.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/2149.pdf)

- Román, C. (2018). En *Las palabras, las niñas y los niños: canciones y rondas, poemas y relatos, dibujos y libros* (Pág. 27-34). V coloquio de infancia. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Cátedra Unesco en desarrollo del Niño. Bogotá.
- Santamaría, F. (2019). *Lenguaje, intersubjetividad y narrativa infantil*. Revista Infancias. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.
- Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa II retos e interrogantes: Técnicas y análisis de datos*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Shiro, M. (2007) *La construcción del punto de vista en los relatos orales de niños en edad escolar: un análisis discursivo de la modalidad*. Universidad Central de Venezuela. Venezuela, Caracas.
- Suarez, J. (2016). *Producción de relatos orales en niños y niñas de primera infancia*. Maestría en Pedagogía de la lengua materna. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.
- Tapiero, O. (2013). *Infancia, lenguaje y cultura: aportes a la investigación sobre el lenguaje infantil*. En *Primera infancia, lenguajes e inclusión social: una mirada desde la investigación*. Universidad Santo Tomás y Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Tusón, A. (2002). *El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido*. Estudios sociolingüísticos. Universidad Autónoma de Barcelona. España. (P. 133-153).
- Ugalde, C. (1989). *El lenguaje. Caracterización de sus formas fundamentales*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (2009). *La lógica de la investigación etnográfica un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Editorial Trotta.

Vygotsky, Lev. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Fausto

Zubiría, S. (2013). *El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI*. Revista REDIPE. Bogotá, Colombia