La Literatura Infantil Y Su Vínculo Con Los Modos De Expresión Oral Y Escrito: Un Medio Para El Abordaje Y La Resignificación De Los Conflictos Socio-Emocionales En Las Niñas De 6 A 11 Años Participes Del Programa “Cultivarte”

LA LITERATURA INFANTIL Y SU VÍNCULO CON LOS MODOS DE EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITO: UN MEDIO PARA EL ABORDAJE Y LA RESIGNIFICACIÓN DE LOS CONFLICTOS SOCIO-EMOCIONALES EN LAS NIÑAS DE 6 A 11 AÑOS PARTICIPES DEL PROGRAMA "CULTIVARTE"

Paula Andrea Ortiz Méndez

Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Pedagogía Infantil

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Lic. en Pedagogía Infantil

Línea de Investigación Lenguaje, Creación y Comunicación

Bogotá D.C

Agosto 2017

LA LITERATURA INFANTIL Y SU VÍNCULO CON LOS MODOS DE EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITO: UN MEDIO PARA EL ABORDAJE Y LA RESIGNIFICACIÓN DE LOS CONFLICTOS SOCIO-EMOCIONALES EN LAS NIÑAS DE 6 A 11 AÑOS PARTICIPES DEL PROGRAMA "CULTIVARTE"

Elaborado por:

Paula Andrea Ortiz Méndez

Director:

Jeison Alexander González González, MG.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Lic. en Pedagogía Infantil

Línea de Investigación Lenguaje, Creación y Comunicación

Bogotá D.C

Agosto 2017

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I: CONTEXTUALIZACIÓN DE CULTIVARTE EN EL CONJUNTO RESIDENCIAL "EL NOGAL"

CAPÍTULO II: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

2.1. Formulación del problema

2.2. Objetivos

2.2.1. Objetivo General

2.2.2 Objetivos Específicos

CAPÍTULO III: ESTADO DEL ARTE Y MARCO TEÓRICO

3.1. Estado del Arte: Estudios sobre literatura, expresión, conflictos socio-emocionales y diversidad en los niños/as

3.1.1. Literatura Infantil

3.1.2. Modos de Expresión de los niños/as

3.1.3. Conflictos Socio-emocionales en los niños/as

3.1.4. La infancia en contextos de diversidad

3.2. Justificación

3.3. Marco Teórico: perspectivas teóricas de la literatura, expresión, conflictos socio-emocionales y diversidad en los niños/as

3.3.1. Sentido de la literatura infantil y las expresiones artísticas en espacios no formales

3.3.1.1. Funciones de la literatura infantil

3.3.1.2. Creación literaria

3.3.1.3. El sentido de la lectura

3.3.2. Sentido de los modos de expresión oral y escrito.

3.3.2.1. Funciones del lenguaje en el niño y la niña

3.3.2.1.1. Modo de expresión oral.

3.3.2.1.2. Modo de expresión escrito.

3.3.2.2. Hablar y escribir como oportunidades de expresión

3.3.3. Resignificación de los conflictos socio-emocionales

3.3.3.1. Conflicto.

3.3.3.2. Socio-emocionalidad.

3.3.4. Perspectiva Pedagógica y didáctica del proyecto

3.2.5. Importancia del reconocimiento de la diversidad en espacios no formales habitados por la infancia

3.2.5.1. Concepción de infancia

CAPÍITULO IV: METODOLOGÍA

4.1. Tipo de investigación

4.2. Definición del corpus

4.2.1. Selección de la población

4.2.2. Técnicas e instrumentos

4.3. Plan de intervención

4.3.1. Cronograma de intervención

CAPÍTULO V: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

5.1. Marco Categorial

5.1.1. Literatura Infantil

5.1.2. Modos de expresión oral y escrita

5.1.3. Resignificación de conflictos socio-emocionales

5.1.4. Diversidad e Infancia

5.2. Análisis Categorial

5.2.1. Literatura Infantil

5.2.1.1. Apropiación y uso de la lectura

5.2.1.2. Imaginación y creación

5.2.2. Expresión oral y escrita

5.2.2.1 Formas de expresión de las niñas

5.2.2.2 Comunicación asertiva y escucha

5.2.2.3. Lo que los niños cuentan sobre su vida

5.2.3. Resignificación de los conflictos socio-emocionales

5.2.3.1. Experiencias significativas de la vivencia de las niñas

5.2.3.2. Emociones y afecto

5.2.4. Diversidad e infancia

5.2.4.1. Identidad

5.2.4.2. Representaciones que las niñas tienen sobre sí mismas

5.3. Triangulación e interpretación final de los datos.

CONCLUSIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

TABLA DE ANEXOS

Anexo 1. Formato de planeación de los talleres pedagógicos

Anexo 2. Formato de ficha cualitativa para el registro de observación

Anexo 3. Formato de entrevistas (Modo de expresión oral y escrito)

Anexo 4. Formato entrevista (literatura infantil)

Anexo 5. Creación de obra comestible por parte de las niñas para reconocer la diversidad a través de las emociones

Anexo 6. Representación de las emociones, por Jessica

Anexo 7. Muñecos quitapesares para los muñecos quitapesares

Anexo 8. Creación de libretas para el abordaje de la escritura, por Colin, Valentina, María José y Lorena.

Anexo 9. Recuerdos escritos luego de lectura en voz alta por Jineth.

Anexo 10. Libro elaborado por las niñas

Anexo 11. Carta de María José

Anexo 12. Creación de mascaras para el abordaje de la diversidad, por Jineth (6 años), Colin (9 años) y Xiomara (9 años)

Anexo 13. Expresión escrita por valentina (7 años)

LISTADO DE FIGURAS Y TABLAS

Figura 1. Cultivarte

Figura 2. Aula virtual

Figura 3. Sala de audiovisuales

Figura 4. Ludoteca

Figura 5. Relajación previa a lectura en voz alta

Figura 6. Ambientación del cuento ¿A qué sabe la luna?

Figura 7. Jineth perdiendo el miedo a leer en público

Figura 8. Creación de muñecos quitapesares

Figura 9. Compartiendo nuestras ideas

Figura 10. "Escuchándonos"

Figura 11. "Enamorada"

Figura 12. Expresión de las emociones

Figura 13 ¿Cómo me veo?

Cuadro 1. Etapas del trabajo de campo

Cuadro 2. Cronograma de intervención

Cuadro 3. Sistema de categorías

Cuadro 4. Matriz de triangulación

A mi mamá y mi papá por haberme apoyado en este proceso,

A Alejandra por ser el angelito que me acompaña siempre;

Y por último, a Vannessa, Angie y Nelson por inspirar este proyecto.

AGRADECIMIENTOS

Y todo lo que hagan o digan,
háganlo en el nombre del señor Jesús,
dando gracias a Dios el Padre por medio de él

(Colosenses 3, 17)

En primer lugar, agradezco a Dios por darme la fuerza espiritual para poder culminar esta etapa en mi vida, guiándome siempre por el camino correcto, llenándome de bendiciones como lo es cumplir esta meta tan deseada.

A mi familia, en especial a mis padres por apoyarme en este arduo camino académico dándome ánimos para superar cada momento de dificultad.

A mi director Jeison González por creer en mis capacidades, apoyándome con su amor fraterno y dedicación en la culminación de este trabajo, por no ser solo un director sino también un gran amigo y concejero.

A las niñas que hicieron parte de este proceso por permitirme conocer un poco de su vida y por su apoyo incondicional.

A los diferentes amigos, compañeros y conocidos, que de una u otra forma aportaron un granito de arena a mi formación.

INTRODUCCIÓN

Este proyecto pedagógico de investigación "LA LITERATURA INFANTIL Y SU VÍNCULO CON LOS MODOS DE EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITO: UN MEDIO PARA EL ABORDAJE Y LA RESIGNIFICACIÓN DE LOS CONFLICTOS SOCIO-EMOCIONALES EN LAS NIÑAS DE 6 A 11 AÑOS PARTICIPES DEL PROGRAMA CULTIVARTE" surge en el contexto del *Seminario de Investigación* y la *Práctica Formativa* en el periodo académico del 2016-II de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital "Francisco José de Caldas"(UDFJC).

Gracias a los intereses transdisciplinares de arte, lenguaje y diversidad, se problematizaron diferentes situaciones alrededor de la transversalidad de: la literatura infantil, los modos de expresión y los conflictos socio-emocionales en el contexto de diversidad presente en el programa "Cultivarte", que permitieron la realización de una serie de intervenciones pedagógicas con niñas de 6 a 11 años participes del mismo. Así, mediante la observación participante, los talleres pedagógicos, las entrevistas, entre otros, se lograron reconocer las diversidades presentes en el espacio que habitan estas niñas diariamente.

Esta investigación, hace parte de un macroproyecto titulado *Posibilidades pedagógicas y didácticas del arte y el lenguaje en la formación de pedagogos(as) infantiles para la atención de niños y niñas con necesidades educativas en contextos de diversidad (NEED) de los programas "CULTIVARTE" de la ciudadela "El Recreo" (Bosa) y la casa de los derechos Afro*

"Margarita Hurtado" vinculado al programa **ACACIA**[1] este es un consorcio de 14 universidades de Latinoamérica y Europa liderado por la UDFJC, auspiciado directamente por el programa Erasmus + "Erasmus plus" del Fondo de Cooperación de la Unión Europea.

El actual documento esta dividió en cinco capítulos, que facilitan evidenciar el proceso que se realizó:

Capítulo 1: El programa Cultivarte en el conjunto residencial Parques de Bogotá "El Nogal", este pretende situar el espacio donde se realizaron las diferentes intervenciones pedagógicas, caracterizando el lugar y las niñas que hicieron parte del proceso.

Capítulo 2: Planteamiento del problema y objetivos, en este se enuncia de forma clara y concisa de dónde surge el problema, la viabilidad de la investigación y se delimita el objeto de estudio por medio de preguntas que serán resueltas en el desarrollo del proyecto; además, aquí se definen los objetivos con los que se desarrollo este trabajo.

Capítulo 3: Estado del Arte y Marco Teórico, en el que se realiza un análisis evidenciando la situación actual del problema, en un conjunto de trabajos de grado e investigaciones consultadas, también, se presentan los argumentos sobre la importancia de la ejecución del proyecto; por otro lado, se cuenta con el Marco teórico que contiene los referentes teóricos principales que fundamentan la comprensión de la problemática que ha sido abordada.

Capítulo 4: Metodología, aquí se presenta la descripción del tipo de investigación, la definición de la población, las técnicas e instrumentos para la recolección de la información y la organización y el desarrollo de la intervención que se realizó en el espacio de trabajo en el programa Cultivarte.

[1] Centro de Cooperación para el Fomento, Fortalecimiento y Transferencia de Buenas Prácticas que *Apoyan, Cultivan, Adaptan, Comunican, Innovan y Acogen -ACACIA-* a la Comunidad Universitaria.

Capítulo 5: Análisis e interpretación final de los datos, el cual contiene la conceptualización, análisis e interpretación del corpus a través de las categorías y subcategorías definidas para el mismo, esto permite dar cuenta del desarrollo y los hallazgos del proceso investigativo.

Se finaliza el documento con las **Conclusiones** que describen de modo puntual los logros y alcances finales del proyecto.

CAPÍTULO I:

EL PROGRAMA CULTIVARTE EN EL CONJUNTO RESIDENCIAL PARQUES DE BOGOTÁ "EL NOGAL"

CAPÍTULO I: EL PROGRAMA CULTIVARTE EN EL CONJUNTO RESIDENCIAL PARQUES DE BOGOTÁ "EL NOGAL"

Este proyecto pedagógico investigativo se llevó a cabo en un espacio de educación no formal del programa *Cultivarte* con una población entre 5 y 10 niñas de 6 a 11 años de edad. Este programa se encuentra ubicado en el conjunto residencial: Parques de Bogotá "El Nogal", situado en el sector de Metrovivienda de la ciudadela el Recreo de la localidad número siete (7) de Bosa.

Las familias que habitan este sector se encuentran entre los estratos 1 y 2, puesto que estas son viviendas de interés social. En este conjunto viven aproximadamente 716 familias, que se beneficiaron del subsidio distrital de Vivienda en Especie del Distrito y del Programa de Vivienda de Interés Prioritario para Ahorradores – (VIPA), del Gobierno Nacional.[2]

Las personas que se beneficiaron de estas viviendas son, madres-padres cabezas de familia, víctimas del conflicto armado y desplazamiento forzado, adultos mayores y personas en condición de discapacidad. Por estos motivos, este conjunto residencial es un lugar donde la diversidad está presente en todo momento haciendo evidente que existen diferentes formas de habitar el mismo espacio.

[2] Esta información es tomada de la página web de la Alcaldía Mayor de Bogotá: www.bogota.gov.co

Una de las diversidades más claras, son los diferentes tipos de familia. La que más está presente es monoparental (madre soltera); familia extensa, donde hay presencia de parientes consanguíneos en las que se comparte vivienda y prácticas de crianza con los abuelos, son pocas las familias reconstruidas, donde los niños tengan que vivir con padrastro o madrastra además, varios afirman que han tenido que afrontar el divorcio de sus padres.

Este programa es un proyecto de bienestar social del grupo financiero *Davivienda*, en alianza estratégica con la *Constructora Bolívar*, para la formación de niños, niñas y jóvenes. Estas dos corporaciones se plantean que Cultivarte debe brindar espacios alternos a los niños y jóvenes, donde a través de la lúdica, el arte y la lectura, encuentren diversas condiciones para el buen uso del tiempo libre.

Figura 1: Cultivarte



Fuente: Registro fotográfico propio

Para ello, cultivarte recrea espacios adecuados en el conjunto residencial Parques de Bogotá "El Nogal", y así, potenciar la creatividad de los participantes mediante la realización de actividades lúdico-recreativas en las que se relaciona las artes, la lectura, la escritura, las TIC'S y el cine. Las salas con las que cuenta para desarrollar estas actividades son:

- **Aula virtual**: En donde se explora las diferentes herramientas que brinda la web como

Figura 2: Aula Virtual



Fuente: Registro fotográfico propio

un modelo educativo y sano para el aprendizaje, además, permite hacer uso de diferentes páginas interactivas que vincula lo académico, lo artístico y la diversión dada en cada actividad.

En esta aula los niños, niñas y jóvenes, pueden hacer consultas investigativas para desarrollar las tareas que les dejan en sus colegios.

- **Ludoteca:** Es un espacio de lectura y juego que permite al niño, niña o joven establecer relaciones, aprender hábitos de lectura, conocer diferentes textos, utilizar los juegos lúdicos y compartir experiencias, siendo un ambiente creativo y ameno para dichos fines.

Figura 3: Sala Audiovisual



Fuente: Registro fotográfico propio

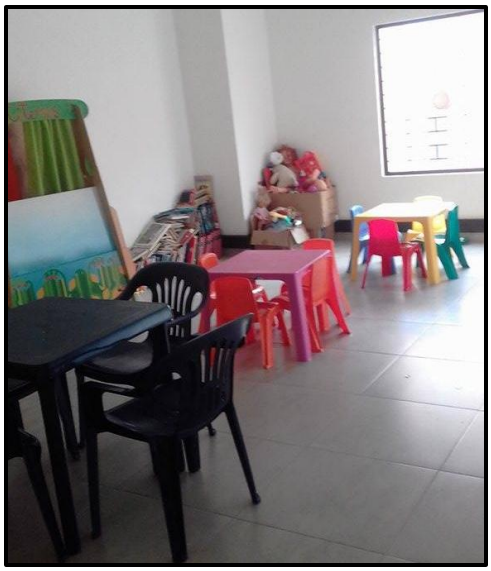
- **Sala audiovisual:** Aquí se presentan películas y cortometrajes con temáticas específicas donde el niño, niña o el joven tiene un acercamiento y aprecio a aquello que denominamos cine, además de ser un espacio de entretenimiento y diversión sana.

Cultivarte funciona en la jornada de la tarde de 2:00 a 4:45 pm distribuido de la siguiente manera: de 2:00 a 3:00 actividades libres, en este tiempo cada niño puede escoger el espacio en que quiera estar (ludoteca, audio visuales o sala de informática); luego, de 3:00 a 4:45 se realizan los diferentes talleres pedagógicos preparados para cada día.

Los niños(as) procuran llegar temprano para usar su tiempo libre en la sala de informática. Cada niño dispone de 15 minutos de uso libre en internet, sin embargo, se privilegia el préstamo a los que deben hacer tareas, además pueden estar en esta sala el tiempo que sea necesario. Las

actividades que más realizan los niños(as) en esta sala es ver videos o escuchar música en "YouTube", jugar en "Juegosfriv.com" o revisar su cuenta de "Facebook". Si los computadores están ocupados los niños(as) prefieren hacer uso de la ludoteca, este espacio cuenta con diferentes libros, muñecos y juguetes que son usados por ellos, para recrear diferentes historias por medio del juego de roles. Sin embargo, su juego preferido es el Ajedrez porque todos pueden competir y aprender nuevas jugadas. Muy pocas veces, hacen uso de sala de audiovisuales en su tiempo libre puesto que las películas que ponen no son de su agrado.

Figura 4: Ludoteca



Fuente: Registro fotográfico propio

"Cultivarte" es un espacio de educación no formal, la población por lo general variaba, sin embargo se logró consolidar un grupo base de niñas que asistieron de forma constante y brindaron grandes aportes a este proyecto, ellas son:

1. Colin (9 años): Llegó al conjunto con sus padres y su hermano, ella manifiesta que es la consentida de sus padres por ser la menor. En el año 2016 se encontraba estudiando en grado tercero, verbalmente ha comentado que procura ocupar los primeros puestos en el colegio para que sus padres se sientan orgullosos.
2. María José (11 años): Es hermana mayor de Valentina, llego al conjunto con su hermana y sus padres, procura ser el mejor ejemplo para su hermana menor. Manifiesta que ocupa los mejores puestos en el colegio. Le gusta tener su tiempo ocupado en actividades de educación no formal puesto que ella luego del colegio se dirige al "CLAN", llega a almorzar y se dirige a "Cultivarte".

3. Valentina (7 años): Es hermana menor de María José, llego al conjunto con sus padres y su hermana, es tímida cuando habla en público a menos que este su hermana. En el año 2016 no se encontraba estudiando porque llegaron en marzo a vivir en El Nogal así que ya no habían cupos en las instituciones cercanas.

4. Jessica (9 años): Es hermana gemela de Camila, vive en el conjunto con su abuela, madre, sus 3 hermanos y su padrastro. Llegaron en marzo a este conjunto gracias a que la abuela ganó la custodia de las niñas, esto dificultó que estudiara el año completo puesto que entro en Junio del 2016 al colegio a cursar tercer grado, Es admirada por los otros niños(as) de cultivarte por sus habilidades en el ajedrez, aunque no lo juega mucho porque prefiere estar en el computador. Además, ha vivido con su papá y en hogares de paso de bienestar familiar.

5. Camila (9 años): Es hermana gemela de Jessica vive en el conjunto con su abuela, madre, sus 3 hermanos y su padrastro. Llegaron en marzo a este conjunto gracias a que la abuela ganó la custodia de las niñas, lo que dificultó que estudiara el año completo puesto que entro en Junio del 2016 al colegio a cursar tercer grado, ella manifiesta que su materia favorita es religión porque habla de Dios, Es admirada por los otros niños(as) de cultivarte por sus habilidades en el ajedrez y le gusta enseñarle a ellos/as cómo jugar y realizar *jaque mate* en pocos movimientos. Además, ha vivido con su papá y en hogares de paso de bienestar familiar.

6. Lorena (10 años): Es hija única, vive solamente con su madre que está en proceso de divorcio. Es perfeccionista en todo lo que realiza, manifiesta que le gusta ocupar los primeros puestos en el colegio, por esta razón, aunque era constante en el proceso faltaba en algunas ocasiones para realizar sus tareas escolares.

7. Dayana (10 años): Vive con su abuela, su hermana menor y su madre que está en proceso de divorcio. En el año 2016 no se encontraba estudiando debido a su llegada tardía al conjunto, las veces que no asistía a los talleres era porque realizaba las tareas de catequesis para la primera comunión.

8. Xiomara (10 años): Es hija única, vive con ambos padres. Participa activamente de los talleres casi todos los días, en el año 2016 se encontraba estudiando en grado tercero preocupándose por ser buena estudiante.

9. Gabriela (8 años): Es hija única, vive con ambos padres. Se encuentra estudiando.

10. Jineth (6 años): Es hija única, vive con ambos padres. Fue la última en llegar al conjunto, por esta razón se relaciona poco con las otras niñas, prefiere compartir con las practicantes. En las actividades quiere que la atención se centre en ella.

CAPÍTULO II:

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

CAPÍTULO II: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

2.1. Formulación del problema

En diversos ámbitos y contextos el mostrar que somos seres sensibles ha sido un tema callado en la sociedad, donde se obliga desde niños(as) a no manifestar lo que se siente por temor a lo que se diga. Esto es una cuestión ilógica, ya que por ser seres humanos es natural que busquemos la forma de comunicar, expresar y comprender, siendo estas, según Vygotsky (1995) las funciones iniciales del lenguaje. Llevándolo al campo que nos compete (la infancia), debemos tener en cuenta que:

> En el desarrollo del niño como ser social, la lengua desempeña la función más importante. La lengua es el canal principal por el cual se transmiten los modelos de vida, por el que aprende a actuar como medio de una "sociedad" –dentro y a través de los diversos grupos sociales. (Halliday, 1994, p.180).

Pero, cuando el niño/a ingresa a espacios de educación no formal potencializa su papel de sujeto socializador, así, como docentes debemos permitir un espacio donde el niño/a enriquezca su lenguaje y logre expresar lo que siente sin temor, permitiendo que éstos sujetos se construyan como participes de su entorno a través del uso del lenguaje en la comunicación.

Los docentes al nutrir la lengua de los niños(as) se están comprometiendo como menciona Fajardo (2010) con la elaboración de una relación lingüística transparente, clara y respetuosa que facilite la participación y enseñe por sí misma. Es por ello, que el primer espacio al cual nos

enfrentamos como estudiantes de Pedagogía infantil de la Universidad Distrital "Francisco José de Caldas" es la *Vivencia Escolar I.* Ya que allí, nos interrogamos sobre la función del lenguaje en la relación adulto-niño, también analizamos el papel y la importancia de la formación lingüística y literaria que se presenta en la escuela, y es ahí, que surge uno de los aspectos problemáticos que aborda este proyecto de investigación.

Cuando realicé la Vivencia Escolar I[3], mediante la observación participante registrada dentro del trabajo de campo detallé una serie de problemáticas, pero la que más me llamó la atención fue el disfrute por parte de los niños(as) de la literatura infantil, debido al poder que tiene esta de permitirles exteriorizar lo que perciben. En este espacio, se estaba trabajando los procesos de lectura y escritura en el aula, la docente solo se preocupaba por el acto de copiar de forma ágil, más no los procesos expresivos que podían surgir de ahí.

En otra experiencia personal[4], también logre evidenciar que la docente se preocupaba solo por la agilidad que deben tener los niños(as) al escribir y leer como un requisito para pasar a segundo grado, sin interesarse por los procesos expresivos que pueden surgir al llevar los lenguajes literarios a espacios formales y no formales.

Desde estas dos experiencias y otras más, se puede deducir que en el contexto escolar, los y las docentes que están trabajando con niños(as) entre 6 y 10 años, consideran que ellos/as tienen el "deber" de aprender a leer y escribir en tanto exigencias sociales y escolares fundamentales, estos ejercicios son vistos desde el requisito y la agilidad que "deben" tener los niños(as), y no son observados desde las funciones comunicativa, expresiva y comprensiva del lenguaje, donde

[3]La Vivencia Escolar I se realizó en el grado primero del colegio "La Candelaria" en el centro de Bogotá, en el periodo académico 2013-1

[4] El 5 de febrero del 2015 Falleció el Padre de Vannesa Méndez de 6 años ella se encuentra en grado primero del "INEM Guillermo Quevedo Zornoza" en Zipaquirá, cuando esto sucede su profesora se interesa solo en que ella aprenda a leer y escribir, solo por el requisito para pasar al siguiente curso.

por medio de estos procesos se logre un espacio para que ellos/as puedan manifestar los conflictos que los rodean.

La literatura infantil nos abre al mundo de la palabra, nos permiten deleitarnos a través de la imaginación y la construcción de realidades a través de símbolos. Esta es considerada también una de las bellas artes y se singulariza, por emplear como instrumento expresivo la palabra y no solo por lo que dice, sino también lo que interpretamos de ella (Amóros, 1980). De esta forma, no solo facilita sino que también vincula los modos de expresión que usamos diariamente en las relaciones que mantenemos al ser seres sociales por naturaleza.

Por otro lado, no se puede olvidar la diversidad que existe en el espacio de "Cultivarte", entendiendo diversidad como lo plantea López (1998) al afirmar, que todos somos iguales y al mismo tiempo todos somos diferentes. Cuando esto se tiene claro, se propician espacios equitativos, así, los niños(as) aceptan la singularidad de cada uno en los diferentes ambientes en que son participes reconociendo a todos los seres humanos como sujetos diversos y heterogéneos; entender esto, permite que no haya una invisibilización de las singularidades de cada persona con la que se interactúa comúnmente.

Este enfoque, el de la diversidad, está conectado con todo el proyecto porque los conflictos socio-emocionales se abordan por estar en un contexto de diversidad como lo es "Cultivarte", debido a las diferentes circunstancias familiares, sociales y económicas en las que estos niños(as) conviven. Haciendo pertinente, reconocer al otro como ser social que cuenta con la misma igualdad de condiciones para comunicarse sin que haya limitaciones, enriqueciendo los espacios que cada sujeto niño/a habita, "Esto supone educar en el respeto a las peculiaridades de cada estudiante y en el convencimiento de que las diferencias son el resultado de un complejo

conjunto de factores, tanto individuales como de origen sociocultural que interactúan entre sí". (UNESCO, Duck y Ministerio de Educación de Brasil, 2003, p. 37).

Por otra parte, La socio-emocionalidad ha sido concebida bajo la idea adulto-céntrica de que todos los niños(as) son felices, se divierten y no tienen problemas que los afecten en su desarrollo e interacción en su entorno ya sea con sus pares o con adultos; pero esto no es así, los niños(as) al igual que los adultos son sujetos sociales y emocionales, que responden, interiorizan y exteriorizan ciertas circunstancias o situaciones que afectan su vida directa e indirectamente.

Para poder entender el abordaje y la resignificación de los conflictos socio-emocionales, se debe empezar por separar estos aspectos. Todos los sujetos, incluyendo a los/as niños(as) somos seres sociales por naturaleza, porque se estamos en interacciones constantes permitiendo que cada uno desarrolle diferentes relaciones en todos los espacios en que se convive. Por otro lado, las emociones son las reacciones que cada sujeto tiene ante diferentes situaciones que los afectan directamente, Maturana (1990) dice que: "(…), biológicamente, las emociones son disposiciones corporales que determinan o especifican dominios de acciones (…), las emociones son un fenómeno propio del reino animal. Todos los animales las tenemos" (p. 16).

La sociedad, en especial la occidental, actualmente está acostumbrada a pensar que lo único que importa es la razón y no las emociones que cada sujeto tiene, homogeneizando las diferentes poblaciones, así pues, se considera que todos los sujetos van a reaccionar de la misma forma ante diferentes estímulos, pero:

> Lo humano se constituye en el entrelazamiento de lo emocional con lo racional. Lo racional se constituye en las coherencias operacionales de los sistemas argumentativos que construimos en el lenguaje para defender o justificar nuestras acciones. Corrientemente

> vivimos nuestros argumentos racionales sin hacer referencia a las emociones en que se fundan, porque no sabemos de ellos y todas nuestras acciones tienen un fundamento emocional, y creemos que tal condición es una limitación a nuestro ser racional. (Maturana, 1990, p. 18).

Partiendo de estos intereses, surge la pregunta acerca de cómo la literatura infantil vincula los modos de expresión oral y escrita permitiendo que se resignifiquen los conflictos socio-emocionales inmersos en contextos de diversidad, donde los niños(as) de 6 a 11 años están iniciando procesos de codificación y decodificación de signos a partir de la lectura y la escritura; esto posibilita, exteriorizar las diferentes emociones sin sentirse juzgados, atemorizados o apenados y al mismo tiempo reconocerse en un espacio diverso.

Es por lo anterior, que la hipótesis central de esta investigación plantea que: la literatura infantil puede vincular los modos de expresión oral y escrita en el espacio no formal de "Cultivarte", ubicado en un contexto de diversidad, a través de las situaciones cotidianas por las que cada niño/a está pasando ya que los niños(as) no son felices todo el tiempo. Así, al expresar de forma oral o escrita lo que están viviendo se facilita el abordaje y la resignificación de los conflictos socio-emocionales que enfrentan diariamente.

La literatura infantil facilita este vínculo, porque es mediante la palabra que se construyen imaginarios de lo humano abriendo la puerta al entendimiento del mundo y la creación de nuevos mundos, a través de los símbolos que se plasman en las diferentes tipologías textuales que existen en este campo, ayudando también a la construcción de identidad lo que permite reconocerse y facilitar el abordaje de los conflictos socio-emocionales que se viven de forma interpersonal o intrapersonal. Así pues, Colomer (1999) dice que:

> La literatura ofrecida a los niños y niñas les incorpora a esa forma fundamental del conocimiento humano. Desde el campo de la psicología, la corriente psicoanalítica fue la primera en destacar la importancia de la literatura en la construcción de la personalidad (p. 17).

Por otro lado, al reconocer y dar más importancia a las funciones comunicativa, expresiva y comprensiva de la literatura infantil en espacios de educación no formal se disminuirá la preocupación por el requisito de que los niños(as) escriban y lean perfectamente. Así mismo, se enriquecerá la sensibilidad y la capacidad de expresarse libremente.

Es necesario, realizar este proyecto de investigación desde una mirada pedagógica, con ello se podrá construir conocimiento con los niños(as) desde las emociones y no desde la visión de la producción necesaria para el modelo de sociedad que se nos impone, donde el valor de lo humano queda olvidado. La palabra y las emociones tendrían sentido y de esta forma, se enriquecerán espacios donde la expresión y la comunicación tengan un sentido humano.

La pregunta principal que busca resolver este proyecto es:

- ¿Cómo la literatura infantil puede vincular los modos de expresión oral y escrita para facilitar el abordaje y la resignificación de los conflictos socio-emocionales en los niños(as) de 6 a 10 años pertenecientes a un contexto de diversidad en el espacio educativo no formal de “Cultivarte” en la ciudadela “El Recreo” de la localidad de Bosa?

Partiendo de esta pregunta, surgen los siguientes interrogantes complementarios

- ¿Qué se entiende por literatura infantil y cómo esta vincula los modos de expresión oral y escrita?

- ¿Qué importancia da “Cultivarte” al abordaje y la resignificación de los conflictos socio-emocionales de los niños(as) de 6 a 10 años?
- ¿Qué relación tienen las funciones de la literatura infantil y los procesos de resignficación de los conflictos socio-emocionales?
- ¿Qué función cumplen los modos de expresión oral y escrita en “Cultivarte”?
- ¿Cómo la resignificación de los conflictos socio-emocionales permite a los niños(as) conocer y asimilar su pertenencia a un contexto de diversidad?

2.2. Objetivos

2.2.1. Objetivo General:

Reconocer cómo la literatura infantil vincula los modos de expresión oral y escrito facilitando el abordaje y la resignificación de los conflictos socio-emocionales en niños(as) de 6 a 10 años pertenecientes al contexto de diversidad de “Cultivarte” en la ciudadela “El Recreo” de la Localidad de Bosa.

2.2.2 Objetivos Específicos:

- Identificar el vínculo que hay entre la literatura infantil y los modos de expresión oral y escrita.

- Identificar la relación entre las funciones de la literatura infantil y la resignificacion de los conflictos socio-emocionales

- Determinar la importancia que en “Cultivarte” se le da a la expresión oral y escrita de niños(as) de 6 a 10 años.

- Identificar la importancia que en “Cultivarte” se le da al abordaje y la resignificación de los conflictos socio-emocionales de los niños(as) de 6 a 10 años.

- Analizar cómo la resignificación de los conflictos emocionales permite a los niños(as) de esta edad conocer y asimilar su pertenencia a un contexto de diversidad

CAPÍULO III:

ESTADO DEL ARTE Y MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO III: ESTADO DEL ARTE Y MARCO TEÓRICO

3.1. Estado del Arte: Estudios sobre literatura, expresión, conflictos socio-emocionales y diversidad en los niños(as)

En el desarrollo de esta investigación surgen ciertos intereses a partir de los cuales se realizó una búsqueda de los diferentes temas que aborda y como han sido trabajados en espacios educativos formales y no formales, esta revisión de la literatura se realizó en los repositorios de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica Nacional y la Pontificia Universidad Javeriana. A continuación, se presentan los resultados importantes de esta búsqueda, para finalizar con una breve justificación del desarrollo de este proyecto:

3.1.1. Literatura Infantil

Las investigaciones realizadas en y para el campo de la literatura infantil, se han preocupado por la nueva concepción de niño/a y el desarrollo social de ellos en su entorno. Un claro ejemplo, es visto en la tesis de Dayana Catalina Bustos (2008) "*Incursión de lo transdisciplinar en la literatura infantil: el caso de Celso Román*" presentada para optar por el titulo de profesional en estudios literarios en la Pontificia Universidad Javeriana. En esta investigación, la autora plantea la transdisciplinariedad desde la concepción que tiene Celso Román de la recuperación de una conciencia ecológica.

Para empezar, lo que hace novedoso este trabajo es la incursión de la transdisciplinariedad en la literatura infantil con la ecología, ya que la vinculación de ambas permite que exista una ruptura en la temática tradicional de los cuentos, fabulas, mitos, entre otras tipologías textuales,

para que las diferentes prácticas sociales puedan ser vistas desde otros aspectos y ser vinculadas al trabajo con los niños(as).

Los niños son vistos en este trabajo, como sujetos activos en ciertas prácticas sociales que les permiten construir una identidad propia y nutrida desde la literatura infantil. Así, la autora cuestiona: si la literatura infantil es dirigida para los niños por qué ellos solo se "deben" quedar en el papel de lectores y no son tenidos en cuenta como seres creadores.

Aparte de Celso Román (1996), Bustos basa su investigación en autores/as como: Gianni Rodari (2003) para hablar del papel que cumplen la imaginación y la fantasía en las creaciones de, por y para los niños; Vladimir Propp (1998) para analizar las estructuras y tipologías de textos dentro del campo de la literatura infantil; Michel Foucault (1998) permitiendo ver como es el manejo de poder a través del control de la información que es trabajada con los/as niños/as. Entre otros autores, también son mencionados Fernando Savater (1996), Franz Joel Rosell (2001) Y Andrés García Londoño (1998).

Otra investigación realizada bajo el enfoque de la literatura infantil, es visto en la tesis de Ana Cecilia Beltrán y Fabiola Parra (2015) "*Literatura infantil: Medio estratégico para el fortalecimiento, la consolidación de valores, crecimiento personal y convivencial en los estudiantes*" presentada para la maestría en Comunicación-Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. En este, las autoras plantean que la literatura infantil es supremamente importante en los diferentes aspectos de formación en las primeras etapas de vida del niño, favoreciendo las habilidades comunicativas y los vínculos afectivos. De esta forma, en los diferentes espacios formales los docentes se deben comprometer y acompañar los procesos

lectores de los niños, para que así, ellos vayan formando un carácter reflexivo ante lo que les acontece en las diferentes experiencias cotidianas.

También, abordan la idea que los docentes deben asumir un rol protagónico en el desarrollo y construcción de ciudadanías, y permitir la participación respetuosa de todos en el aula, así, los vínculos que se desarrollen estarán bajo la ética de la vida cotidiana complementando la función social de la literatura.

Las autoras de esta tesis, basan su investigación en Teresa Colomer (1998) para hablar de la importancia de la literatura en los primeros años de vida de los niños y la función social que ejerce en estos sujetos; por otro lado, Jean Paul Sartre (1968) es mencionado para reflexionar sobre el reconocimiento del otro en un mismo entorno; Además, abordan a Juan Cervera (1989) para decir que las producciones de los niños basadas en la palabra, deben desarrollarse no solo por el conocimiento sino también por placer, de esta forma todas las creaciones tendrán un valor estético.

3.1.2. Modos de Expresión de los niños/as

Es necesario aclarar, que esta investigación se centra en los modos: oral y escrito; a partir de esta focalización, se realizó la búsqueda de literatura para saber cuáles y cómo han sido abordadas las investigaciones sobre este tema. Como ejemplo, tenemos la tesis de Laura Paola Sastoque y Eliana Marcela Ardila (2013) que tiene por título "*Escritura con sentido hacia la expresión y comunicación en la ludoteca de la corporación cultural Nueva Tibabuyes Cultiba*" para optar por el titulo de licenciada en educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.

Su investigación, se centra en el fomento de la expresión escrita en Cultiba como un medio para conocer a los niños y niñas mientras ellos expresan su realidad. Ellas conciben a los niños y

niñas desde la perspectiva de Jossette Jolibert (1991), puesto que son sujetos productores de textos y se les debe permitir espacios para que ellos puedan escribir de forma libre y espontánea.

Las autoras consideran que no existen verdaderos espacios donde los niños y niñas puedan realizar estas creaciones de manera autónoma, libre y creativa. Para ellas, los pocos espacios que existen son formales y solo se preocupan por las grafías, redacción, ortografía y no por lo que los niños y niñas quieren decir.

Los autores/as en los cuales basan su investigación son: Paulo Freire (1993) para reflexionar el papel de la escritura, argumentando que esta puede cambiar la perspectiva del mundo de cada sujeto que la usa; Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (2000) para analizar las funciones comunicativa y socializadora del texto; De Celestin Freinet (1964) retoman su interés por la libertad de los sujetos en espacios formales como la escuela, desde ahí logran afirmar que la escritura es un medio necesario para la participación reflexiva y critica.

Por otro lado, Angie Hasbleidy Alvarado y Luz Adriana Silva (2013) presentan la tesis "*Los relatos de vida: una forma de aportar a la expresión de experiencias, de los niños y las niñas del grado tercero B del colegio fe y alegría San Ignacio I.E.D.*" a la Universidad Pedagógica Nacional para optar al título de licenciada en educación infantil. Este proyecto, se enfoca en la oralidad que debe existir en la escuela a partir de los relatos de vida, ellas afirman que cuando los niños y las niñas ingresan a formarse en ámbitos educativos formales, se enseña la escritura como el único proceso de comunicación y socialización, dejando atrás la oralidad propia de los seres humanos.

Los espacios educativos, desde la postura de ellas, callan las voces de los niños, puesto que son pocos los que se abren para los procesos de diálogo que se dan en las diferentes

interacciones de la escuela. En estos ambientes, solo existe la preocupación de que los niños y niñas solo aprendan un saber, sin lograr el reconocimiento del otro, la interpretación y reflexión de sus experiencias. Las autoras afirman, que los relatos de vida tienen un enfoque autobiográfico permitiendo que de esta forma cada niño y niña se acerque y reconozca su propia realidad subjetiva y objetiva, logrando así, que la memoria y la interacción socio-comunicativa alimenten los procesos en la interacción entre el hablante y el oyente.

Los autores que ellas citan son: Nancy Díaz (1999) para analizar la función comunicativa de los relatos de vida; Carlos piña (1999) para indagar sobre la función interpretativa de la realidad a partir de los relatos; Jorge Larrosa (2008) y Silvana Vignale (2009) para reflexionar la experiencia del otro a partir de la experiencia personal. Entre otros autores encontramos a Walter Ong (1982) y Montserrat Bigas (1996).

Para concluir, estas tesis enfocan su investigación en las funciones comunicativas y socializadoras en los procesos de escritura y oralidad en espacios formales y no formales. Aunque cada investigación aborda un tema específico –escritura y oralidad-, vemos como en los resultados de ambas investigaciones estos aspectos están ligados, y cumplen la función de complementarse en los procesos interactivos de las relaciones en las que interviene cada sujeto en la cotidianidad de su entorno.

3.1.3. Conflictos Socio-emocionales en los niños/as

Las investigaciones en este aspecto, han sido realizadas en su mayoría a partir del término socio-afectividad, acercándose muy poco a los objetivos a los que pretende llegar esta investigación, sin embargo, es necesario revisarlas para conocer desde dónde podemos ver el problema planteado. Esta revisión contiene dos informes de pasantías presentadas a la Universidad

Distrital Francisco José de Caldas como modalidad de grado para optar por el titulo de Licenciados/as en educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana.

El primer informe de pasantía es desarrollado por Angie Bermeo, Astrid Padilla, Christian Rocha y Keilyn Sánchez (2015) y tiene por título "*Desafíos del que-hacer docente a partir de las causas que trastocan el desarrollo socio-afectivo en la escuela*", este texto es el resultado de la experiencia realizada en nueve instituciones de educación formal en los ciclos I, II, III y IV, en el se exponen los factores que inciden en el ocultamiento de sus sentimientos en el campo social y emotivo.

Estos autores afirman, que a partir de su experiencia, la socio-afectividad debe ser tenida en cuenta desde la transversalidad de los procesos educativos, esto quiere decir que se debe abordar desde las diferentes áreas de conocimiento, para que así, se puedan reconocer los problemas sociales y afectivos que surgen en la escuela.

Estos aspectos no solo deben centrarse en las actitudes y aptitudes de los estudiantes sino también en el papel que juega el docente en el análisis de las causas y posibles soluciones de estos problemas. Su propuesta se basa en las investigaciones de autores/as como: Marta Nussbaum (2008) de la cual parten para definir las emociones y el valor que estas tienen en el aula y Ervin Goffman (2003) para hablar de los estigmas y los estereotipos que se generan en la sociedad y en espacios educativos.

El segundo informe de pasantía es presentado por Maribel Martínez (2015) y lleva por título "*Condiciones para el desarrollo socioafectivo en el marco del programa RCC"* para iniciar se debe tener claro que RCC hace referencia a Reorganización Curricular por Ciclos. Este informe nace del análisis de los datos recolectados en diarios de campo y talleres realizados en

diferentes instituciones educativas distritales, para luego, detallar la práctica formativa y el papel del docente en el campo de la socio-afectividad en espacios de educación formal.

En este texto, la autora plantea que los espacios educativos formales tienen el reto de velar por el bienestar emocional de cada niño y niña, esto solamente se logra cuando se vincula las dos primeras instituciones de socialización en los que el niño ingresa, la familia y la escuela. De esta forma, se argumenta que es necesario que los programas pedagógicos tengan un horizonte de formación integral.

Así, el abordaje de la socio-afectividad en la escuela es una posible solución a los problemas de la sociedad contemporánea, en cuanto a las relaciones sociales y los valores individuales. Los autores reflexionados en este informe son: Eugenio González (s.f.) para analizar cómo se da la afectividad en la escuela; López, D (2012) para abordar los vínculos de confianza en la enseñanza, entre otros.

3.1.4. La infancia en contextos de diversidad

En este enfoque, las investigaciones han partido del reconocimiento de la diversidad como sinónimo de inclusión de sujetos en condición de necesidades educativas al espacio público, pero, poco a poco las transformaciones sociales han permitido que se entienda la diversidad como la apreciación de las diferencias culturales, sociales, familiares, económicas, políticas, entre otras, y que a partir de estas se logre un adecuado reconocimiento del otro ya que "sólo somos humanos en la medida en que los otros nos hagan humanos" (López, 1998, p. 53).

Se han desarrollado diferentes investigaciones que parten de este problema, como por ejemplo en el articulo desarrollado por Viviana Manrique (2015) titulado "*Derechos humanos y diversidad cultural en la construcción del sujeto: una experiencia de aula en grado octavo*"

presentado para optar por el titulo de Magister en Educación en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. En esta investigación la autora plantea que la promoción de los derechos humanos y el respeto por la diversidad cultural son enfoques que permiten el desarrollo integral de cada individuo, además, son necesarios para la construcción de sujetos históricos, culturales y de derechos.

La autora, considera relevante la memoria para poder realizar este trabajo con niños/as de grado octavo, ya que su rescate y evocación permiten el reconocimiento de diferentes situaciones donde se evidencia que la diversidad no solo es histórica, cultural y de derechos. Además, enfatiza en la importancia de la voz que tienen los estudiantes, respecto al derecho a hablar y ser escuchado con respeto apreciando las diferencias del otro.

Esta investigación, aborda a Ligia Galvis (2006) para manifestar las diferentes posiciones que existen frente al enfoque de los derechos de los niños y niñas. Para finalizar, la diversidad cultural es contextualizada bajo los ideales de Touraine (1997), quien plantea que el diálogo con los otros permite construir una identidad que al mismo tiempo se convierte en cultura. Documentos del Ministerio de Educación, la UNESCO, la ONU, entre otras organizaciones también fueron relevantes para ampliar el problema desde un marco político.

3.2. Justificación

Los cambios sociales que surgen en la contemporaneidad, hacen necesario el abordaje de la literatura infantil, los modos de expresión y los conflictos socio-emocionales en espacios educativos formales y no formales en contextos de diversidad, aunque actualmente el tema de educar desde las emociones es un tema “de moda”, este proyecto no solo observa este aspecto sino que permite una transversalidad con el enfoque social, concibiendo a los niños(as) sujetos

sociales y participes en su entorno. Esta necesidad, hace pertinente la investigación en estos campos, considerándolos desde la transdisiplinaridad entre la literatura infantil y los modos de expresión oral y escrito, para que los niños(as) puedan ser pensados desde un desarrollo integral.

Es por ello, que esta investigación centra su interés en los niños(as) de 6 a 11 años, ya que desde la visión adulto-céntrica que ha sido observada la infancia los únicos procesos que desarrollan los niños(as) en este rango de edad en torno a la literatura infantil son el aprendizaje de la lectura y la escritura pero no por el placer de hacerlo, sino por el requisito social de la comunicación mediante la palabra escrita.

Otra idea, que se mantiene en el imaginario colectivo es que las emociones de los niños(as) siempre son en torno a la felicidad y la diversión invisibilizando los diferentes sentires de los/as niños(as), por ello esta investigación aporta a la deconstrucción de estos imaginarios, lo que permite analizar las estructuras en que estos ideales han sido construidos y transformarlos desde una visión pedagógica de la infancia.

Por otro lado, la revisión de los antecedentes nos muestra que la literatura infantil ha sido un medio para formar los primeros valores y nociones como ciudadanos; En otro sentido, los modos de expresión oral y escrito, han sido analizados por separado considerando al niño en la escuela como el escritor que necesita narrar y en los espacios no formales como el niño que se comunica pero no se vale de la escritura para realizar este proceso y para finalizar, los conflictos socio-emocionales no han sido investigados claramente sino son abordados desde la socio-afectividad.

Gracias a estos análisis podemos decir que, el impacto de la propuesta será innovador en los espacios no formales, ya que las características propias y los intereses planteados en los

objetivos centran la tesis en el marco de un campo que necesita mucho por investigar, aportando a las diferentes formas de abordar la literatura infantil. Lo que permite abrir espacios para que los niños(as) se expresen de forma libre y espontánea frente a los diferentes conflictos socio-emocionales que enfrentan diariamente.

Además, es un aporte necesario desde la pedagogía infantil a la sociedad capitalista actual, donde se impone que lo que prima es el dinero dejando a un lado el sentido de lo humano. De esta forma, los sujetos que se están construyendo son individuos preparados para competir por sus intereses personales invisibilizando al otro. Es por ello, que este proyecto es innovador porque a través de los contextos de diversidad propia del actual momento que está viviendo la sociedad colombiana, se quiere permitir el desarrollo integral de sujetos que aprecien el valor de la vida en comunidad a través de la socio-emocionalidad.

Para finalizar este apartado, es clave mencionar que la línea de Lenguaje, Comunicación y Creación (LCC) tiene como eje permitir el reconocimiento de las diferentes dimensiones que atraviesan a los niños(as) en cuanto a su dimensión lingüística, artística y creadora, esto se relaciona directamente con este proyecto investigativo, puesto que permite contemplar desde una mirada pedagógica e integral las dimensiones del niño desde la literatura infantil, los modos de expresión oral y escrito y los conflictos socio-emocionales que están presentes en su cotidianidad.

Así, al implementar una propuesta como esta en la que los niños(as) puedan expresar sus intereses, sus deseos, sus sueños, metas sintiendose iguales pero a su vez singulares en su entorno, así, existirá un equilibrio que permitirá que la palabra traspase y nos construya como sujetos que respeten la dignidad humana, la capacidad y el derecho de desplegar nuestra

singularidad, siendo iguales, respetando el entorno, el ambiente y el país en que vivimos (López, 1998).

3.3. Marco Teórico: perspectivas teóricas de la literatura, expresión, conflictos socio-emocionales y diversidad en los niños(as)

A partir de la reflexión de la transversalidad entre literatura infantil, conflictos socio-emocionales y modos de expresión en espacios no formales en un contexto de diversidad, se facilita comprender las prácticas pedagógicas en la interdisciplinariedad de los campos del lenguaje y el arte mediante las concepciones teóricas en la que ha sido abordada esta problemática.

Este apartado, iniciará abordando el sentido de la literatura infantil, luego se plantea el sentido de la expresión oral y escrita, continua la resignificación de los conflictos socio-emocionales, para proseguir con la perspectiva pedagógica y didáctica del proyecto y finalizar con el enfoque de reconocimiento a la diversidad e infancias.

3.3.1. Sentido de la literatura infantil y las expresiones artísticas en espacios no formales

La literatura en la infancia es un campo con las puertas abiertas a innovar y cambiar, debido a que la infancia está en permanente transformación y se ve influenciada cotidianamente por el desarrollo de las diferentes tecnologías de información y comunicación, modificando los intereses de los mismos niños(as), y es ahí, donde se hace pertinente que se abran espacios formales y no formales para el acercamiento y deleite de las diferentes formas en que se nos manifiesta la literatura infantil.

"Bajo el nombre de literatura infantil deben acogerse todas las producciones que tienen como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y como receptor el niño" (Cervera, 1989, p. 157). Es decir, no todo lo que se escriba para los niños(as) es considerado literatura infantil, donde la finalidad es servir al/la niño/a desde el placer y el deleite de la lectura, más no por contenidos en planes de estudio o en los libros de texto que se deben leer en la escuela.

El niño/a tiene un mundo por descubrir y significar, y es ahí donde la literatura hace lo suyo, esta se presta para que el niño cree y recree experiencias que lo van configurando poco a poco como sujeto critico frente a lo que el mundo le presenta. En la literatura infantil estos sujetos encuentran un apoyo, dependiendo de las condiciones sociales, culturales, económicas, entre otras, en las que cada uno se construya. Permitiendo así, que no se ausente el poder de la palabra de las diferentes realidades y personalidades de cada lector/a.

Desde allí, podemos decir que la literatura infantil no existe porque si, sino que tiene diferentes usos en la vida de los lectores niños(as), y aunque sea dirigida a niños(as) debe verse como literatura, sin desvalorar ni simplificar las creaciones por la población a la que se dirige. Teresa Colomer (1999) nos dice que "las principales funciones de estos textos son: 1. Acceso al imaginario colectivo; 2. Aprendizaje del lenguaje y formas literarias; 3. El aprendizaje de modelos poéticos a través del folclore" (p. 15). Estas tres funciones sirven para entender como es ofrecida esta literatura al público o lector/a.

3.3.1.1. Funciones de la literatura infantil

Las funciones de la literatura infantil cambian dependiendo las condiciones de la población y el entorno en que se encuentren, donde las necesidades intimas deben ser la base de la elección de los textos que se abordaran dentro y fuera del aula, pensando así en las diversas condiciones que

tiene cada comunidad. Las experiencias que se realicen a través de la lectura y escritura de este campo, no se debe enfatizar en las estructuración de los hábitos lectores de cada sujeto que se acerca a esta, sino en el gozar de los diferentes mundos que podemos crear.

Teresa Colomer (2005), menciona que la literatura infantil tiene tres funciones; estas son:

> El aprendizaje del lenguaje y de las formas literarias básicas sobre las que se sustentan y desarrollan las competencias interpretativas de los individuos a lo largo de su educación literaria; la incorporación de los niños(as) al imaginario de su colectividad, y la socialización de las nuevas generaciones en los valores y conductas de su cultura (p.203).

En este sentido, la primera función hace referencia al facilitamiento de espacios de aprendizaje de los modelos narrativos y poéticos que componen a una cultura, así, cuando la cultura le abre las puertas a la literatura por medio de la oralidad (nanas, refranes, mitos, leyendas, entre otros.) estas experiencias, permiten que la interacción de los niños(as) con la literatura sean más asertivas a lo largo de la vida.

La segunda función, hace referencia a la entrada al imaginario colectivo, "El término «imaginario» ha sido utilizado por los estudios antropológico-literarios para describir el inmenso repertorio de imágenes simbólicas que aparecen en el folclore y que perviven en la literatura de todas las épocas" (Colomer, 2005, p. 204). En pocas palabras, es la simbología que facilita el entendimiento y comprensión de los diferentes sistemas sociales y culturales; En este sentido, esta función facilita el acercamiento e ingreso a través del folclore a la cultura en la cual se nace.

La tercera y última función que menciona Colomer (2005) "es la de ampliar el diálogo entre la colectividad y los pequeños para darles a conocer cómo es o cómo se desearía que fuese el mundo" (p. 206). Esto quiere decir, que la imaginación entra a jugar un papel relevante en la

construcción de sujetos lectores, así pues, la literatura permite soñar e idealizar la vida, el mundo y creación de otros mundos.

3.3.1.2. Creación literaria

A lo largo de la historia de la literatura infantil, se han especificado tres tipos de procesos de creaciones literarias para los niños(as); el primero: la literatura ganada o recuperada, en el que se encuentran producciones que no se hicieron propiamente pensando en esta población pero, por su contenido después se adecuo, tal es el caso de los cuentos tradicionales y del folclore de cada cultura; el segundo: literatura creada para los niños(as), son las obras que han sido producidas para los niños(as) según las diferentes condiciones de cada época; y el tercero: literatura instrumentalizada: son los textos que se crean a nombre de literatura pero no permiten estas experiencias con los niños(as), son usados en los primeros años de escuela y pretenden enseñar las estructuras del lenguaje (Cervera, 1989).

En las creaciones que son llevadas a espacios formales y no formales se debe desinstrumentalizar la literatura, donde el objetivo de abordar la literatura infantil sea saciar las necesidades individuales de cada sujeto, abriendo espacios no solo de lectura y escritura sino de expresión y creación donde los niños(as) tomen una postura crítica frente a sus intereses, así mismo sus decisiones estén marcadas por lo que en verdad quieren, enfatizando en las condiciones que cada uno se encuentra.

Así, pues, todos los niños(as) son creativos, pero es necesario abrir espacios donde puedan existir manifestaciones o expresiones artísticas que se dan a partir de la experiencia estética que se propicie en los diferentes lugares donde habita la infancia. Javier Abad (2011) dice que "(…), la experiencia estética permite establecer relaciones sensibles con las estructuras que establecen

y conforman las personas con la realidad, con los otros y consigo mismas" (p. 23). Esto quiere decir que, las experiencias estéticas son necesarias para la construcción de la colectividad y la apreciación del otro, que en contextos de diversidad también permite la construcción de la esencia propia.

La importancia de las expresiones artísticas al igual que la capacidad de crear, el ser creativos, son aspectos propios y únicos de la formación y desarrollo integral del ser humano, que nacen de la reacción y exteriorización de las emociones. Por ende, estas permiten el encuentro con el otro recurriendo a la palabra dicha o no dicha. Así, permitir espacios de expresión en contextos de diversidad, hace que los niños(as) se construyan desde una visión humanística reconociendo y respetando las diferencias del otro, respondiendo a las necesidades sociales y culturales propias de su entorno.

3.3.1.3. El sentido de la lectura

Leer es un diálogo continuo entre experiencias y palabras, es la decodificación de códigos que no solo están representados en grafías, sino también en todo lo que nos rodea. En este sentido, "(…), aprender a leer es aprender a descifrar misterios y resolver acertijos, que es, en últimas, el oficio más fascinante para el ser humano: ir más allá de lo obvio, penetrar en la entraña oculta de los demás seres humanos y del universo" (Cajiao, 2013, p. 58).

Esta visión de leer, representa un mensaje amplio, puesto que leer no consiste solamente en descifrar y entender letras, sino es reconocer y dar sentido a todo lo que nos rodea, empleando nuestra propia experiencia frente a los diferentes símbolos a los que nos enfrentamos diariamente, por ejemplo, los rostros, los modos de hablar, de vestir, señales, entre otros. En pocas palabras, estamos siempre realizando una lectura al mundo que nos rodea.

Muchas veces, dentro de la escuela solo se abren espacios a textos que están fuera de la realidad de los lectores, esto hace que el propósito de leer se minimice, reduciendo la lectura a la obligación y no al placer de crear y descubrir otros mundos. Esto permite darle vida a los textos que se leen, más no en dejar simplemente el libro inerte lleno de palabras que nada tiene que ver con el sujeto mismo.

Así pues, se vincula la idea de leer y escribir, puesto que estos son construcciones sociales que se transforman a lo largo de la historia, por esta razón:

> Leer y escribir deben ser ejercicios del espíritu, antes que habilidades mecánicas o mecanismos de desciframiento de signos convencionales. Cuando se producen textos reales, es decir, objetos simbólicos que transmiten experiencia humana, se comprende mejor el significado de todos aquellos textos que circulan en la sociedad y que son susceptibles de ser leídos para enriquecer la propia vida. (Cajiao, 2013, p.60).

3.3.2. Sentido de los modos de expresión oral y escrito.

Luego de un oscurantismo en la escuela donde lo que predominaba era el silencio, nos acercamos a los diversos modos de expresión, donde se permite, abrir espacios de diálogo en el que los niños(as) intervienen para expresar sus sentires, preocupaciones. Es por ello, que las funciones en la expresión oral y escrita han cambiado en torno a las necesidades de estos sujetos en espacios formales y no formales.

El aula ha sido y es un espacio formal donde los niños(as) socializan constantemente, estos sujetos cuando ingresan allí, empiezan a relacionarse y a formar vínculos sociales en los que desarrollan sus capacidades comunicativas, logrando hacer una diferenciación en los modos del

habla en diferentes espacios, ya que no se usa el mismo lenguaje con la familia, la escuela y los amigos, entre otras interacciones.

La palabra escrita, por otro lado, se ha reconocido desde la estructura del lenguaje y así ha sido enseñada en la escuela sin visibilizar las necesidades expresivas de los niños(as) en estos espacios. En palabras de Halliday (1994) "(…), las expresiones se vuelven a codificar en sonidos (sería bueno poder decir "sondas") o grafías (el sistema fonológico y el sistema ortográfico)" (p. 33).

Para hablar del lenguaje escrito como modo de expresión, se debe dejar claro que el uso de la escritura en la infancia actualmente está limitado en las estructuras de la lengua, impidiendo que los niños(as) se expresen de esta forma en especial los niños(as) que no han sido alfabetizados, Emilia Ferreiro (2002) nos dice que:

> Nadie intenta comprender lo que el niño quiso escribir, porque se supone que no puede escribir nada hasta no haber recibido la instrucción formal pertinente (en realidad: que es mejor que no escriba hasta no saber graficar de modo conveniente). Nadie intenta retraducir lo que el niño escribió, porque se le niega el derecho a acercarse a la escritura por un camino diferente al indicado por el método elegido por el maestro (p. 38).

En otras palabras, los niños(as) que no son alfabetizados no tienen derecho a expresarse por medio de este lenguaje solo porque el adulto es incapaz de entender lo que ellos quieren decir, la escritura, en este caso observada desde una visión tradicional solo cumple el fin de la alfabetización en la escuela, pero cuando nos encontramos en un espacio no formal con una población diversa el fin de la escritura ya no es alfabetizar sino integrarse con la oralidad para que juntas pueda ser un medio libre de la expresión sin límites.

3.3.2.1. Funciones del lenguaje en el niño y la niña

Reconocer las funciones de lenguaje en la infancia, permite visibilizar las problemáticas que los niños(as) expresan de forma oral y escrita. Al problematizar las mismas, se ve al individuo como un sujeto social, ya que es gracias a estas que se adopta la cultura, se crean y recrean experiencias, se establecen modelos de vida, entre otros. Esto, se da porque la lengua se desarrolla en un contexto específico permitiendo un intercambio lingüístico que contribuye en la formación de la personalidad, esta ultima entendida como el proceso en el cual surgen relaciones sociales, consecuencia de los papeles que desempeña cada individuo en la sociedad.

Por un lado, desde la visión psicológica de Vygotsky (1995), el lenguaje es un medio de comunicación social, comprensión y de expresión. Estas funciones (comunicativa, comprensiva y expresiva) son independientes pero se relacionan. Así pues, estas permiten o facilitan el intercambio o socialización de diferentes experiencias enriqueciendo las diferentes relaciones de forma reciproca.

La función comunicativa del lenguaje, es la que permite la transmisión e interacción (entre en emisor y un receptor) de sensaciones o contenidos propios. En pocas palabras, es un intercambio lingüístico que media las relaciones sociales; La función comprensiva, hace referencia a la conciencia y distinción de los diferentes significantes y significados que podemos interpretar en las diferentes interacciones; por último, la función expresiva es la exteriorización y manifestación del pensamiento o vivencias, puede ser objetiva o subjetiva.

Los sujetos que participan en diferentes relaciones, vistos desde la perspectiva sociolingüista de Halliday (1994) son: hombres sociales gracias al papel que cumplen en su entorno en función del lenguaje; Los estudios que se han realizado de lingüística nos muestran dos perspectivas, la

primera es la intra-organismos, en este se estudia la lengua como conocimiento observado desde las estructuras y procesos cerebrales. Por otro lado, el enfoque inter-organismos complementa la primera perspectiva, analizando la lengua como conducta social, es desde ahí que se establece un vínculo entre el individuo y su entorno permitiendo que se establezcan diferentes relaciones sociales de las cuales el sujeto participa.

Desde esta afirmación, al nacer ingresamos y nos apropiamos de cierto contexto social, construyendo las primeras bases con las cuales se empieza a significar el entorno, estableciendo los primeros vínculos y estructuras sociales; luego, en la escuela se hace uso de la lengua para aprender. Pero, qué pasa con los niños(as) que no son escolarizados, estos sujetos sin importar el espacio en el cual interactúan también se apropian de cierto lenguaje para poder comunicarse con las personas que los rodean.

> No es exageración sugerir que gran parte de nuestros fracasos en los últimos años –el fracaso de las escuelas al hacer frente a la contaminación social- puede tener origen en la falta de un conocimiento profundo de la naturaleza de las relaciones entre la lengua y la sociedad: específicamente, de los procesos, que en grado muy apreciable son proceso lingüísticos, mediante los cuales un organismo se transforma en un ser social. (Holliday, 1994, p.22).

De este modo, se define la función del lenguaje meramente socializadora, donde en la práctica educativa formal y no formal se debe enriquecer el lenguaje que usa cada sujeto, permitiendo la participación y la expresión dentro y fuera del aula, ya que los diferentes espacios en los que se comunican los niños(as), facilitan el desarrollo más complejo del lenguaje y la interacción de nuevas situaciones –internas y externas- en las que pueda explorar el uso del

mismo teniendo siempre presente que los niños(as) también son hombres sociales que cumplen un papel en la sociedad.

Por otro lado, Goodman (1995) nos dice que el lenguaje dentro y fuera de la escuela cumple la misma función, en tanto el lenguaje se aprende se domina, esto quiere decir que al comunicarnos de forma oral y escrita, vamos conociendo y dominando las diferentes estructuras del lenguaje. Es así, que la interacción se convierte en experiencias integrales donde todo lo que rodea a sujeto tiene sentido y le permite dar sentido a la realidad de su contexto, además permite dar significado a sus acciones.

En el aula, frecuentemente se aísla el lenguaje de su uso funcional significativo. Así, se convierte el lenguaje en algo que no es lenguaje. La función significativa del lenguaje, no debe ser vista solo en el aula sino también en los diferentes espacios que habitan los niños(as), porque todos los factores que acontecen en el entorno de estos sujetos tienen un significado desde las experiencias que viven.

En este sentido, el lenguaje tiene una función integral, donde se reconocen las experiencias de cada sujeto para dar significado a su realidad, y esto, se hace por medio de la oralidad y la escritura; estos procesos paralelos permiten que se logren diferentes propósitos en la interacción. Así, la palabra impresa es usada en diferentes circunstancias para suplir la necesidad de comunicarnos, y por ello no nos debemos olvidar de la importancia de integrar el lenguaje oral y escrito en los procesos socializadores de los niños(as), esto permite considerar el lenguaje escrito desde más allá que la simple codificación del habla.

3.3.2.1.1. Modo de expresión oral.

Ahora, habiendo reconocido algunas funciones del lenguaje es necesario aclarar qué es la función expresiva del lenguaje oral, esto es importante porque en la sociedad actual hay una mayor preocupación por la enseñanza de la lectura y la escritura que por los procesos de hablar y escuchar, puesto que son entendidos como procesos que se desarrollan a lo largo de la vida.

> "Siempre se ha creído que los niños y las niñas aprenden a hablar por su cuenta, en casa o en la calle, con los familiares y los amigos y que no hace falta enseñarles en la escuela. *Hablar bien* o *hablar mejor* ha sido una necesidad valorada hasta hace poco" (Cassany, Luna y Sanz, 2003, p. 134).

Por otro lado, existe un conflicto entre el hablar y escuchar (hacer silencio) puesto que se considera que cuando una persona habla las demás hacen silencio, sin embargo esto no significa que se escuche a la persona que está hablando; esto sucede, porque no hay un reconocimiento relevante del otro en la vida propia además desconocemos o no somos consientes de la función que cumple el lenguaje oral en los diferentes espacios que habitamos.

El lenguaje oral es más que escuchar y hablar, es un sistema de códigos y significados oralizados que poseemos los seres humanos para interactuar, comunicar, expresar e interpretar. Trigo (1989) dice que:

> Las palabras vienen a ser el medio principal de manipulación de la experiencia y de ese modo somos capaces de comunicarnos con los demás. Por eso se entiende el lenguaje como el proceso de transformación de la experiencia en un sistema de signos verbales que pueden ser, bien auditivos (el habla) o bien visuales (lectura y escritura). Todo ello es debido a la capacidad de simbolización que posee el hombre. Simbolizar es ser capaz de

> interiorizar la experiencia y de comunicarla a los demás sin necesidad de que esté presente el objeto y mediante unos signos que no guarden analogía con lo representado (p. 252).

Ahora, el lenguaje oral se caracteriza por ser fónico y universal, a diferencia de la escritura puesto que no todos son alfabetizados o son analfabetos funcionales (Cassany, Luna y Sanz 2003), Esta expresión, hace referencia a las personas que han aprendido a leer y a escribir pero, no encuentran útil estas habilidades en su cotidianidad o simplemente estas habilidades no tienen una función para enfrentar las diferentes problemáticas de la vida diaria.

Teniendo claro esto, se puede mencionar que existen diferentes funciones en el lenguaje oral, por ejemplo, la catalogación pragmática de Halliday (1994):

> 1. Instrumental (para satisfacer las necesidades materiales), 2. Reguladora (para regular el comportamiento de los demás), 3. Interactiva (para involucrar otras personas), 4. Personal (para identificar y manifestar el yo), 5. Heurística (para explorar el mundo interior y exterior) 6. Imaginativa (para crear un mundo propio) y 7. Representativa (para comunicar nuevos informes) (p. 30).

El dominio de estas funciones permite hacer una significación de lo que nos rodea. En este sentido el lenguaje nos permite significar, crear y explorar el mundo interior y exterior. En el desarrollo y aprendizaje de la lengua, el niño/a se vale poco a poco de las funciones mencionadas anteriormente hasta lograr integrarlas y usarlas todas en pro de las signifiaciones que ha construido, logrando expresar diferentes ideas en diferentes entornos, frente a esto Halliday (1994) menciona que:

> El lenguaje se considera como la codificación de un "potencial de conducta" en un "potencial de significado", es decir, como un medio de expresar lo que el organismo

> humano puede hacer, en interacción con otros organismos humanos transformándolo en "lo que puede significar". Lo que puede significar (el sistema semántico), a su vez es codificado en "lo que puede decir" (el sistema léxico-gramatical, o la gramática y el vocabulario); para emplear nuestra propia terminología lingüística popular, los significados se convierten en expresiones. Finalmente, las expresiones se vuelven a codificar en sonidos (p. 33).

Todo esto, hace evidente lo magnifico de lenguaje oral, manifestando que este va mas allá que escuchar y hablar. Sin embargo, la sociedad le ha dado más importancia al silencio que al hablar, por prudencia o por simples normas de comportamiento; La escuela es un claro ejemplo de la realización de estas prácticas, limitando al lenguaje oral a la función reguladora. Actualmente, la sociedad está empeñada en poner a la luz estas prácticas de silencio, y ha buscado las formas de hacer dar cuenta que todos estamos conformados por diferentes dimensiones entre ellas la comunicativa.

La sociedad misma se ha transformado y con ella sus formas de comunicación, actualmente las exigencias comunicativas y expresivas han aumentado, ya no solo se trata de decir lo adecuado en el momento correcto, sino de permitir espacios de significación e interpretación de nuestra experiencia y la de otros, mostrando una participación como hablantes desde nuestros deseos, actitudes , entre otros.

Ahora bien, teniendo claro que es lenguaje, las características propias del lenguaje oral y su importancia en lo que Halliday menciona como *hombre social*, pasare a abordar otro aspecto necesario para comprender lo que es el modo de expresión oral, para esto se deben reconocer los

tipos de situaciones comunicativas. Esto con el fin, de poder concluir este apartado distinguiendo las necesidades de expresión oral.

La expresión oral tiene dos habilidades fundamentales, la de hablar y la de escuchar; sin embargo, el interés por la escucha no ha sido tan importante para la sociedad. En pocas palabras, oímos lo que queremos oír. Por ejemplo, en una conversación, cuando somos emisores podemos hablar y somos consientes de lo que estamos diciendo, sin embargo, cuando somos receptores podemos (como coloquialmente se dice) estar presentes pero ausentes, fingir que prestamos atención y además hacer como si nos interesara.

Por otro lado, la cultura a la que pertenecemos siempre nos ha enseñado a callar más no a escuchar, y no nos hemos preparado para reconocer y comprender las significaciones del mundo del otro. "En definitiva, escuchar es comprender el mensaje, y para hacerlo debemos poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso interpretado oralmente" (Cassany, Luna y Sanz, 2003, p. 101). Con esto vemos, contrario a lo que se creía, que la persona que escucha cumple un papel activo en el diálogo, puesto que debe interactuar y colaborar en la comunicación dando significado al dialogo.

Comprender los actos de hablar y escuchar, facilita el reconocimiento de situaciones comunicativas. Cada tipo de situación tiene características especificas por parte de los sujetos que interactúan (emisor y receptor) además, también se ven influenciadas por el contexto y tema en el que se encuentran realizando la conversación. Ahora, las comunicaciones orales pueden ser de tipo singular (conferencias, charlas, exposiciones…), dual (diálogos, llamadas, video-llamadas, entrevistas…) y plural (reunión, debates, conversaciones entre amigos…).

> Un conferenciante (singular) prepara y pronuncia su exposición a su aire y solo puede contar con las reacciones no-verbales de su público. En cambio, en una entrevista (dual), el emisor interacciona con un interlocutor explorando diversos temas en una especie de confrontación dialéctica parecida a una partida de ping-pong. Finalmente en una tertulia o un debate (plural) es el resultado de la colaboración espontanea e incontrolada de varios participantes (Cassany, Luna y Sanz, 2003, p. 138).

Siguiendo la línea de las funciones del lenguaje que propone Halliday, se puede decir que la escuela centra su importancia en la función reguladora, además, en este sentido es un poco incoherente que estas instituciones se preocupen por situaciones comunicativas de tipo singular y no se cuestione el papel activo de la escucha. Este tipo de situaciones, limitan las funciones de la expresión oral.

Las comunicaciones *autogestionadas* (de tipo singular) por lo general no son significativas para la cotidianidad de los niños(as) e implican un nivel lingüístico más alto, además, para nadie es un secreto que hablar en público es una actividad compleja porque no nos gusta ser juzgados, y al estar ante varios ojos nos intimidamos. En cambio, las comunicaciones *plurigestionadas* (de tipo dual y plural) son actos más espontáneos y significativos, no requieren de un lenguaje formal, en este tipo de comunicaciones no es "uno contra el mundo" sino que existe una conversación reciproca donde hay un intercambio de roles entre emisor-receptor (Cassany, Luna y Sanz, 2003). Pero, a este último la escuela no le da la importancia que se merece y las personas que se desenvuelven bien en esta última, muchas veces son juzgadas por "hablar como cotorras, loras mojadas o hasta por los codos".

3.3.2.1.2. Modo de expresión escrito.

No se puede hablar de lenguaje oral sin hablar del lenguaje escrito, por eso, en este apartado se abordara la alfabetización como una práctica significativa para la producción de sentido y la importancia actual que tiene el acto de escribir en la sociedad.

El acto de escribir se ha transformado a lo largo de la historia en cuanto a sus funciones y usos, "Hubo una época, hace varios siglos, en que escribir y leer eran actividades profesionales. Quienes se destinaban a ellas aprendían un oficio, y a este oficio se dedicaban el resto de sus días" (Ferreiro, 2000, p.1); A las personas que realizaban esta actividad se les denominaba escribas y se dedicaban al arte de grabar signos en diferentes materiales, quienes dominaban este oficio ejercían cierto poder. Además, las personas escribanas, no eran siempre las encargadas o autorizadas para leer.

Como estos oficios (leer y escribir) estaban designados a ciertas personas, no existía una preocupación por abrir espacios para la alfabetización, el problema salió a la luz en el momento en que se cuestionó si el acto de escribir era una obligación o una profesión. Poco a poco, se fueron transformando estas nociones, desde los materiales hasta las funciones y usos que se les ha dado.

Actualmente, en teoría, "(…), la alfabetización mira los aprendizajes de la lectura y la escritura como practicas significativas que forman parte de los procesos de producción del sentido y transmisión social del saber" (Jaimes, 1994, p. 133), sin embargo, en la práctica se sigue viendo el aprendizaje de la lectura y la escritura como practicas mecanicistas e instrumentales que se podría encasillar en la función reguladora del lenguaje propuesta por Halliday.

Sin embargo, estas funciones van más allá de la habilidad para entender grafías, puesto que escribir es un acto social que nos acerca a la interacción con el otro, permitiendo el reconocimiento de las otredades. Es así, que la palabra escrita se resignifica, abriendo espacios para la creación y comprensión de otros mundos posibles, permitiendo que la imaginación, creación, sentimientos y emociones, construyan sentido y significados diferentes para la identificación e interpretación de estos códigos lingüísticos.

Ahora, la alfabetización o el acto de aprender a leer y escribir es un modo de preparar al hombre para utilizar y enfrentar la vida diaria, es un intercambio de significaciones que permite realizar procesos de sentido y comprensión del mundo propio y el de los otros. Esta producción integra procesos discursivos y cognoscitivos que facilitan la capacidad de interpretar la sociedad en la que un sujeto está inmerso.

Así mismo, Freire y Macedo (1989) citados por Jaimes (1994) afirman que:

> El acto de aprender a leer y escribir tiene que partir de una profunda comprensión de acto de leer la realidad, algo que los seres humanos hacen antes de leer palabra (…), así podemos entender la lectura y la escritura como actos de conocimiento y de creación que no solo permiten la interpretación de la realidad, sino que, ante todo, nos posibilitan transformarla (p. 133).

De todo lo anteriormente mencionado, se puede afirmar que, el mundo ha visto la alfabetización desde la perspectiva tradicional, mecánica y estructural donde lo que prima son dos cosas: la primera, considerar que el lenguaje escrito es igual a la palabra escrita; y la segunda, reducir la escritura a un sistema de estructuras morfosintácticas. Esto ha generado

como consecuencias que el uso de la escritura se limite a la producción de textos en la escuela, ósea solo se escribe lo que los docentes piden que se escriba.

Ahora, el considerar los procesos de lectura y escritura desde la perspectiva tradicional se cae en el error de alfabetizar solo para ciertas circunstancias, ósea se están formando analfabetos funcionales, "está claro que estar "(…), alfabetizado para seguir en el circuito escolar" no garantiza el estar alfabetizado para la vida ciudadana" (Ferreiro, 2000, p. 3).

En el mismo sentido, "(…), el analfabetismo funcional es la ineptitud que presentan alumnos escolarizados normalmente para resolver cuestiones elementales relacionadas con la lengua escrita" (Cassany, Luna y Sanz, 2003, p. 11), la alfabetización desde la perspectiva tradicional no reconoce la función socializadora del lenguaje y niega la importancia que tiene el acto de escribir para la sociedad.

Lo que quiero decir con todo esto, es que gracias a las bases tradicionales de la alfabetización, para mucha gente la escritura escolar es la misma escritura cotidiana, sin embargo, este acto tiene diferentes etapas y momentos para ser expresado lo que facilita distinguir la diferencia de la influencia que proporcionan estos dos contextos.

Estas etapas, empiezan en las primeras experiencias escriturales y de alfabetización que se tiene en la vida, Emilia Ferreiro las menciona como niveles que hacen parte del desarrollo de las competencias y producciones escritas de los niños(as), específicamente para ella son tres:

> En el primer nivel los niños buscan criterios para distinguir entre los dos modos básicos de representación grafica: dibujo y escritura. Después de una serie de exploraciones activas, los niños llegan a la siguiente conclusión: no es el tipo de líneas lo que permite distinguir entre dibujo y escritura (…) En el segundo nivel los niños comienzan a buscar diferencias

> gráficas que puedan sustentar sus diferentes intenciones (…) el tercer nivel corresponde a la "fonetización" de la representación escrita. Los niños hispanohablantes construyen tres hipótesis bien diferenciadas durante el periodo que caracteriza este nivel: silábico, silábico-alfabética y alfabética (Ferreiro, 1991, p. 24-29).

En el primer nivel los niños(as) se enfrentan a dos problemas: al inicio, realizan trazos que poco a poco permiten la identificación y diferencia de dibujo y escritura, estos tienen en común que en su producción puntos, líneas rectas y curvas, sin embargo su diferencia está en su organización; luego de esto, llega el segundo problema, reconocer la relación que hay entre estas representaciones previamente diferenciadas. En pocas palabras, empiezan a considerar la relación que hay entre imagen y texto, entonces construyen la hipótesis que las letras se usan para representar los diferentes objetos que habitan el mundo.

Las intenciones empiezan a transformarse a medida que se avanza en los niveles, puesto que en el primero los niños(as) realizan este proceso bajo la idea de satisfacer sus propias intenciones, esto quiere decir, que las cadenas de letras a simple vista podían ser iguales pero cada cadena "dice" cosas diferentes; en el segundo nivel, los niños(as) se dan cuenta que dos cadenas iguales no pueden decir lo mismo, así, su intención es problematizar la cantidad de letras y lo que eso puede representar.

Por último, en el tercer nivel se accede a la fonetizacion, esta visión se trata de una relación cuantitativa entre la cantidad de letra, silaba y palabra por los sonidos, por otro lado desde el nivel cualitativo los niños(as) realizan la búsqueda de letras similares para escribir segmentos sonoros similares de las palabras.

Cuando los niños(as) han realizado todo este proceso nacen ciertas funcionalidades de la escritura en las prácticas cotidianas, Ana Teberosky (1997) afirma que estas funciones son: "(…), registrar la memoria, ordenar y archivar datos, comunicarse con otros y expresar la perspectiva personal" (p. 251). Sin embargo, a lo largo de la experiencia como escritores no se ha pensado en las funciones de la escritura en la cotidianidad, así pues, en la vida diaria escribir pierde todo el sentido.

3.3.2.2. Hablar y escribir como oportunidades de expresión

Como se mencionó anteriormente, no se pueden separar los actos de hablar y escribir, puesto que estas construcciones sociales indispensables para la formación de ciudadanía, hacen parte de la cotidianidad además, estas están ligadas constantemente en el proceso de alfabetización, por este motivo, es necesario integrarlos en el acto pedagógico puesto que fortalecen en el desarrollo de un lenguaje integral.

Existe una relación entre el lenguaje oralizado y el lenguaje escrito que va mas allá del conocimiento de leyes gramaticales y sintácticas, sin embargo, esta visión ha sido opacada porque se consideran que estos actos no se vinculan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, primero porque ha primado la enseñanza del silencio y segundo porque el aprendizaje de la escritura ha sido desde la visión tradicional, explicada anteriormente.

Sin embargo, asumo que "(…), la concepción de hablar es relacionarse, es intercambiar comunicación, compartir ideas y sentimientos e intentar llegar a puntos de encuentro; es lograr a estos acuerdos o delimitar los desencuentros es decir y obrar en consecuencia". (Ramírez, 2002, p.59). Esta concepción, aclara que para hablar se necesita de otro, lo que permite y facilita el reconocimiento de las diferencias de los contextos en los que nos encontramos. En síntesis,

puede decirse que el lenguaje oral integra dos sujetos, el que escucha y el que habla, esto para generar intercambios discursivos que enriquecen la experiencia propia.

Por otro lado, Citando a Goodman (1976) en Teberosky (1990) "(…), la escritura es un sistema de notación que describe los sistemas del lenguaje. Como un sistema de notación tiene propiedades particulares relativas al tipo de relación que establece con los fonemas del lenguaje" (p. 3). Esto quiere decir, que la escritura no solo es la transcripción de un fonema, sino que también permite el análisis e interpretación del lenguaje, para poder simbolizarlo.

Ahora, la relación entre el lenguaje oral y escrito ha dado lugar para ciertas afirmaciones que no son del todo acertadas,

> Uno de los equívocos consiste en la reducción de la noción de lenguaje escrito a su manifestación grafica, otro consiste en la oposición entre lenguaje escrito y oral. Así el lenguaje escrito se describiría a partir de las características de la escritura del lenguaje y contra las características del habla (Teberosky, 1990, p.3).

Los actos de escribir y de hablar tienen como instrumento la palabra, y aunque no lo hagan de la misma forma, estas permiten recrear, analizar e interpretar la realidad. Por este motivo, considero que se pueden integrar en pro de actos pedagógicos que las reconozcan como oportunas para la interacción dentro y fuera de espacios educativos.

De este modo, como lo menciona (Goodman, 1995) el lenguaje integral permite que las acciones de leer, escribir, hablar, escuchar y pensar se vinculen ayudando a los niños(as) a apropiarse de conocimientos que sean útiles personal y socialmente, puesto que se vinculan las diferentes practicas de comunicación con la cotidianidad de cada sujeto; esto quiere decir, que al integrar los actos de hablar y de escribir se permiten oportunidades de expresión reales y

situadas, puesto que lo que se pretende expresar y comunicar es algo que se ha interiorizado y apropiado.

3.3.3. Resignificación de los conflictos socio-emocionales

3.3.3.1. Conflicto.

Cuando se menciona la palabra conflicto, lo primero que se nos viene a la cabeza son enfrentamientos, guerras, sangre, muertos, entre otros significantes negativos que hemos construido cada uno, sin embargo los conflictos son construcciones sociales que cada persona vive de diferentes formas, es imposible liberarnos de los conflictos, puesto que son confrontaciones normales en la naturaleza.

Los conflictos se originan en las diferencias, ya sea por condiciones de orden social, cultural, económico, étnico, lingüístico o de condiciones particulares a nivel biológico y psicológico; el reconocimiento del otro juega un papel importante en los conflictos puesto que se puede apreciar su diferencia o se puede negar su existencia, esto último no necesariamente es de forma violenta.

Para Muñoz (2003) citado por Villa, Tejada, Sánchez y Téllez (2007) el conflicto es:

> Ante todo una fuente de vida y creatividad, que la inmensa mayoría de veces se regula pacíficamente, y no una condición negativa y fuente inexorable de problemas y violencia. Aceptar esa circunstancia es reconciliarnos con nuestra condición humana, con nuestras experiencias y posibilidades (p.19).

Esto quiere decir, que el conflicto no necesariamente implica una confrontación violenta y puede ser un factor positivo que permite el crecimiento personal y humano, esto en pocas

palabras es la resignificación de los conflictos, puesto que, desligándolo de una visión moral "(…), el conflicto no es ni bueno ni malo, simplemente existe" (Paris, 2003, p. 215).

Resignificación es una palabra que no está definida por la Real Academia de la Lengua Española, sin embargo se compone del prefijo "re" que hace referencia a "volver a" y de la palabra "significación" definida como acción y efecto de significar (expresar o representar un concepto)[5]. Haciendo inmersión de este término en el abordaje de los conflictos, se trataría de darle un nuevo significado a estas confrontaciones transformándolo en aspectos positivos que nos permitan explorar y reconocer otras condiciones humanas.

Lo anterior, puede ser tomado como un facilitador en la mediación y resolución de los mismos, haciendo referencia a la "(…), capacidad para afrontar conflictos sociales y problemas interpersonales, aportando soluciones positivas e informadas a los problemas" (Bisquerra, 2003, p. 26).

3.3.3.2. Socio-emocionalidad.

Este tema, ha sido abordado desde diferentes teorías como lo son la evolucionista desde Darwin donde tienen un valor funcional que permiten acoplarse o defenderse en relación con su medio; Psicofisiológica, donde se afirma que las emociones producen cambios corporales luego de haberse producido un estímulo; Cognitiva, esta perspectiva ve los factores cognitivos como los elementos más importantes en las reacciones emocionales, así pues, existe un estímulo que luego es evaluado (consciente e inconsciente) por el cerebro para que después se produzca la acción emocional; Neurológica, que menciona que los sentires y emociones se producen en el cerebro. (Rodriguez, 2016).

[5] Este concepto es tomado del diccionario virtual de la Real Academia de la Lengua Española: http://dle.rae.es/?id=XrTiN4B

Por lo anterior, considero que no hay una única definición de emoción, sin embargo, las emociones hacen referencia a las manifestaciones o reacciones corporales del reino animal, a lo largo de la historia han sido vistas de forma evolutiva y adaptativa, puesto que nos permiten generar comportamientos que nos facilitan sobrevivir. “Habitualmente se entiende por emoción una experiencia multidimensional con al menos tres sistemas de respuesta: cognitivo/subjetivo; conductual/expresivo y fisiológico/adaptativo” (Chóliz, 2005, p. 3).

En otro sentido, muchas personas luego de que Gardner expusiera la teoría de las inteligencias múltiples, se empezaron a preocupar por la emocionalidad y el espacio que se le daba a esta en la escuela. Entre ellos Goleman, que empieza a hablar de la inteligencia emocional y la importancia social que tiene una alfabetización emocional.

La inteligencia emocional se caracteriza por:

> La capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último —pero no. por ello, menos importante—, la capacidad de empatizar y confiar en los demás (Goleman, 1996, p.25).

Así pues, la inteligencia emocional reconoce al ser humano no solo como un ser racional, sino como un sujeto sentimental, afectivo, emocional y moralmente construido. Por lo anterior, la importancia de este aspecto radica en la relación que hay desde el yo (micro) y el mundo (macro), puesto que es ahí donde se interactúa y se construyen vínculos entre propio, lo emocional y lo moral; Las emociones son impulsos que provienen de sentimientos y que necesitan ser expresados. Cuando una persona, no puede controlar sus impulsos carece de

carácter y voluntad propia, careciendo de moralidad en el actuar, Goleman (1996) menciona que estas actitudes morales son autocontrol y altruismo.

Entonces, las emociones permiten realizar una reflexión propia, un encuentro y reconocimiento con el otro. En este sentido, el otro también es un sujeto sentimental, esto facilita entender sus necesidades y problemas, así mismo, tener una mejor empatía y relación en torno a lo social y colectivo. Desde aquí, se podría mencionar que las emociones tienen diferentes funciones que afectan de forma positiva o negativa las interacciones sociales cotidianas.

Chóliz (2005) menciona que las emociones tienen tres funciones: Adaptativa, social, motivacional; Las funciones adaptativas preparan al organismo para que reaccione oportunamente ante una conducta producida por las diferentes condiciones del entorno; La función social, esta tiene entra en acción al momento de facilitar la aparición de conductas adecuada, además, la respuesta que el organismo da a un estímulo permite predecir al otro el comportamiento propio asociado a las emociones; Por último, la función motivacional, aborda la relación que hay entre emoción y conducta motivacional en tanto a dirección e intensidad. Aunque todas estas funciones son muy importantes, se abordará más ampliamente la función social de las emociones, puesto que es la que permite guiar este proceso investigativo.

La función social de las emociones en este sentido, facilita la interacción, permitiendo el reconocimiento del otro, construyendo sujetos autónomos pero no individualistas, que comprendan los mundos exteriores, respeten sus perspectivas y creencias, además, permite que luego de hacer esta comprensión, los individuos se adapten y empatizen con la sociedad, es decir, que se logre entender y vivir lo que el otro siente.

3.3.4. Perspectiva Pedagógica y Didáctica del proyecto

Partiendo desde los enfoques transversales de literatura infantil, modos de expresión, conflictos socio-emocionales en contextos de diversidad a través de la visión transdisciplinar de arte y lenguaje, se plantea realizar un proceso en "Cultivarte"[6] con niños(as) entre 6 y 11 años, este espacio patrocinado por el grupo financiero *Davivienda* en alianza con la Constructora Bolívar, trabajan diferentes actividades artísticas, lúdicas, recreativas, culturales, entre otras, que benefician el desarrollo de los niños(as) de ciertas comunidades; En este caso "cultivarte" favorece a la comunidad del conjunto residencial el nogal.

La diversidad presente en este espacio, hace pertinente el desarrollo del proyecto, ya que las diferentes problemáticas que enfrenta cada niño/a permiten un desarrollo singular, debido a que las condiciones en que se creen, aunque están en un mismo sector residencial son muy individuales. El contexto de diversidad es evidente en los tipos de familia, las condiciones económicas en las que viven, la escolarización y desescolarización que cada uno/a enfrenta, entre otros aspectos, relevantes para su desarrollo integral.

Todas estas problemáticas, hacen necesario un trabajo donde los niños(as) tengan la posibilidad de asistir y ser niños(as) creadores, participes de una sociedad igualitaria, donde se les permita sentirse escuchados y valorados; por todo esto, este proyecto se posiciona en el modelo pedagógico interestructurante de la pedagogía dialogante que nace con las pedagogías contemporáneas y modernas, ya que:

> Hay que reconocer que el conocimiento se construye fuera de la escuela pero que es reconocido de manera activa e interestructurada a partir del diálogo pedagógico entre el

[6] Para más información sobre "cultivarte" visite el siguiente enlace: http://www.davivienda.com.hn/banco/responsabilidad-social-empresarial/cultivarte

> estudiante el saber y el docente y que, para que ello se presente, es condición indispensable contar con la mediación adecuada de un maestro, que favorezca de manera intencionada, mediada y trascendente el desarrollo integral del estudiante. Un modelo que concluya que la finalidad de la educación no puede estar centrada en el aprendizaje, como desde hace siglos ha creído la escuela, sino en el desarrollo (De Zubiria, 2006, p. 194).

Este modelo, se adecua a los objetivos del proyecto en cuanto que ve a los niños(as) como sujetos activos y participes, que además, permiten que a través de la literatura infantil se vinculen procesos de expresión oral y escrita, facilitando la resignificación de los conflictos socio-emocionales que estos sujetos viven en diversos contextos. La pedagogía dialogante es un modelo propuesto por Julián de Zubiría Samper, él plantea que el fin de a educación no debe ser el aprendizaje, en cambio se debe dar prioridad al desarrollo de competencias integrales de las distintas dimensiones:

> La primera dimensión está ligada con el pensamiento, la segunda con el afecto, la sociabilidad y los sentimientos; y la ultima con la praxis y la acción (…), En un lenguaje cotidiano, diríamos que el ser humano piensa, ama y actúa; y que es obligación de la escuela enseñarnos a pensar mejor, amar mejor y actuar mejor (De Zubiria, 2006, p. 195).

En este sentido, se plantea como enfoque didáctico el aprendizaje colaborativo ya que este complementa el modelo pedagógico porque ven la relación del maestro y el alumno en una relación igualitaria y constante sin que ninguno sobre pase al otro. Además, "los métodos de aprendizaje colaborativo comparten la idea de que los estudiantes trabajan juntos para aprender y son responsables del aprendizaje de sus compañeros tanto como del suyo propio" (Collazos, Guerrero y Vergara, s.f. pp. 6).

Así pues, abordar el proyecto desde este enfoque didáctico permite el trabajo ameno en condiciones de diversidad, reconociendo al adulto (maestro) y al niño/a como sujetos activos y creadores en el espacio brindado, permitiendo espacios en los que ellos puedan desarrollar su voz en el encuentro de otras voces, haciendo que el enfoque didáctico de la pedagogía dialogante sea pertinente, en relación con el trabajo que se piensa ejercer en este espacio donde la diversidad abunda.

3.3.5. Importancia del reconocimiento de la diversidad en espacios no formales habitados por la infancia.

La diversidad entendida desde la apreciación de las diferencias del otro, es sumamente importante en el trabajo con la infancia, debido a que los niños(as) están empezando a crear representaciones del mundo a través de lo que sucede en su entorno, y cuando se generaliza u homogeniza la sociedad que los rodea, se crean las primeras bases de exclusión y discriminación. Cuando se propicia esta invisibilización de la singularidad, se da pie para que se manifiesten los prejuicios, esto va sumamente ligado con lo mencionado anteriormente, digamos que desde esa perspectiva todo se funda en una base social.

En medio de las primeras interacciones sociales, se empiezan a jugar roles y detrás de ello llegan los imaginarios colectivos que se han creado a lo largo de la historia, estas son relaciones estereotipadas entre el entorno y ciertos sujetos, por ejemplo en la escuela los juiciosos/as son "nerdos/as", los lindos/as son "populares", y así, desde su experiencia los individuos se van a dotar de ciertas características para crear imaginarios pre-concebidos, a esto se le llama prejuicios.

Estos permiten que haya una exclusión a los sujetos diferentes por sus expresiones, su forma de vestir, moverse, sentarse, caminar, entre otras, la manifestación de estos prejuicios en la sociedad surge en las diferentes relaciones que se construyen constantemente. Los prejuicios se normalizan volviéndose costumbres, entonces, cuando se juzga desde pre-concepciones se hace de forma mecánica, porque así siempre ha sido y será. López (1998) dice que:

> Debemos comenzar a ver las cosas que normalmente no miramos, detenernos a ver los lenguajes, los juegos, las ordenes, las directrices, los valores, las enseñanzas, las miradas, los chistes, la manera como nos dirigimos a los otros, la manera como vivimos nuestra vida cotidiana todo lo que pensamos y que luego se vuelve conducta (p. 57).

Así, pues, los docentes tenemos el deber de observar lo que la sociedad poco a poco ha naturalizado e invisibilizado para poder realizar un cambio de concepciones, en las que prime la aceptación del ser humano y sus singularidades. El arte y la literatura pueden ser algunas ayudas para poder hacer visible lo que ignoramos, ya que la subjetividad nos permite que junto con los niños(as) nos expresemos con más fluidez. Por otro lado,

> Una educación que asume la diversidad, donde todos los niños y niñas aprenden juntos bajo condiciones que les garantizan el desarrollo de las capacidades esenciales para su participación e integración social, requisito fundamental para evitar la discriminación y asegurar la igualdad de oportunidades. (UNICEF, UNESCO y Fundación HINENI, 2003 p. 11).

Esto quiere decir, que abordar la diversidad en espacios educativos no formales permite la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, para poder dar una respuesta positiva a las diferentes problemáticas que se viven las distintas poblaciones en cuanto a discriminación. Es

necesario, la visibilización de lo que se ignora, para que así, se pueda generar un cambio en los estigmas y prejuicios sociales que se han construido a lo largo de la historia, eliminándolos del imaginario colectivo.

3.3.5.1. Concepción de infancia

Las nuevas subjetividades infantiles están enmarcadas dentro de unos contextos muy diversos, en la medida que el discurso de la socialización ha sido producto de varios procesos en los que el sujeto niño/a se ha constituido como parte fundamental de la sociedad. Gracias a las diferentes disciplinas que han venido apoyando la configuración de una infancia, que se desarrolla en diferentes instituciones y de las cuales permiten la construcción de una identidad significativa.

El proceso de individualización de la infancia, se ha venido desarrollando gracias a las diferentes disciplinas que se han interesado en el proceso de subjetivación del niño, basándose en las experiencias que se dan desde las prácticas cotidianas y que pueden dar cuenta del desarrollo y del estudio del mismo, "(…), de modo que el sujeto es efecto de una serie de prácticas discursivas" (Jiménez, 2012, p.116).

Disciplinas como la psicología, la sociología, la pediatría, la psiquiatría, entre otras, han podido dar cuenta de cómo el sujeto se construye en todas sus dimensiones, obviamente asegurando que su desarrollo no es igual, infiriendo e individualizando al sujeto acorde a lo propuesto por cada una de ellas. Encontramos entonces, que todas han intervenido en la construcción de los imaginarios de infancia, como un sujeto de cuidado y de especial atención, pues recordemos que en tiempos anteriores este sujeto no era reconocido y no se pensaba como objeto de estudio y conocimiento.

En este sentido "(…) el concepto de infancia es relativo a la coyuntura histórica, al corte en el tiempo establecido por el investigador y el contexto sociocultural en el cual se indaga" (Jiménez e Infante, 2008, p.65). La infancia aparece a partir del siglo XVIII cuando el niño se vuelve centro de los retratos familiares y se hace uso de nuevas palabras para denominar a los niños asiendo alusión a una jerga infantil (Aries, 1987).

La primera literatura pedagogizante aparece en esta época obedeciendo a los conceptos de vigilancia, severidad precoz, discreción y selección del lenguaje. Estas prácticas surgen gracias al cambio de comportamientos frente a los niños que son ahora reconocidos, estos niños por su condición de inocencia cuentan con un Ángel guardián que los protege de los peligros y ayudan a preservar la pureza del alma.

Ya en el siglo XIX el sentimiento de infancia se manifestó en la preocupación por la preservación vital de estos sujetos por medio de la higiene, la salud física y la salud espiritual, esta ultima por medio del bautizo y la primera comunión que se convierten en las ceremonias propias de la infancia. De esta forma, los niños(as) se convierten en el núcleo de la familia (Aries, 1987).

Poco a poco en el siglo XX, la infancia se convirtió en una preocupación social, lo que permitió reconocer a los niños(as) como sujetos de derechos, pasando de la educación eclesial a una educación laica, en la cual la voz del niño/a es escuchada, dando paso a la institucionalización de la escuela, convirtiéndola en un espacio de socialización para la infancia moderna, que ingresa a ser parte del sistema escolar. Gracias a esta problematización, la pedagogía obtiene en la niñez su excusa irrefutable de intervención para educar y reeducar en la escuela (Jiménez & Infante, 2009, p. 55).

Lo propio de la infancia ha cambiado a través de la historia y seguirá cambiando en pro del cuidado y la protección de estos sujetos niño/a gracias al desarrollo y la incorporación de la tecnología en la cotidianidad de estos sujetos. El desarrollo de políticas para la infancia ha dado paso a un nuevo sujeto de saber que aprende y se desarrolla a través de sus sentidos, su lenguaje, su afectividad y su experiencia. Todo ello, encaminado a la constitución de unas subjetividades que sitúan la infancia en un rol específico dentro su entorno, idealizando la protección y el cuidado a estos sujetos ya que aunque estén pensadas para toda la población, son privilegios que pueden aprovechar solo unos pocos.

CAPÍTULO IV:

METODOLOGÍA

CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA

4.1. Tipo de investigación

Este proyecto pedagógico investigativo, se concibió desde el **enfoque cualitativo** donde el interés central fue entender los fenómenos culturales, sociales y humanos que se dan en la población, en este caso, los niños(as) que estaban en el rango de edad de 6 a 10 años del programa "Cultivarte", que vivían en el conjunto residencial "El Nogal" ubicado en el sector de Metrovivienda de la Ciudadela "el Recreo" en la Localidad número siete (7) de Bosa. Partiendo de ahí, se escogió este enfoque porque "(…), la investigación cualitativa trata de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones" (Martínez, 2006, p. 66).

Es por esto, que este proyecto se realizó adoptando un corte **interpretativo descriptivo**, porque, lo que se planteó fue: que a partir de la población se lograra analizar y entender desde una mirada pedagógica las acciones de los niños(as) en torno a los procesos que se desarrollaron con la literatura infantil en la transdisciplinariedad entre arte y lenguaje. Además, el alcance descriptivo permitió "(…), mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación" (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 92).

De esta forma, el enfoque metodológico se ubicó en la perspectiva **Etnográfica,** debido a que con este proyecto se quiso realizar una investigación en torno a un fenómeno social y cultural, a través de un trabajo de campo. Así mismo, teniendo en cuenta que esta investigación hace parte de un macro proyecto fue conveniente enfocarlo también en la **Investigación Acción**

Pedagógica (IAPE) ya que esta se ajustó a los intereses y brindó las alternativas necesarias para la investigación.

La IAPE fue pertinente para el abordaje del lenguaje (literatura), arte y diversidad del proyecto desde una mirada pedagógica, además, permitió que el problema de investigación planteado fuera enfocado desde los intereses establecidos en los objetivos del proyecto, este enfoque pertenece a la perspectiva de la teoría crítica que surge como un avance del enfoque interpretativo, en palabras de Ávila (2005 p. 505) "(…), consiste en una modalidad de investigación social que busca explorar las intimidades de las prácticas pedagógicas".

Esta perspectiva adoptó la **narración** ya que esta permitió "la comprensión de la realidad social asumida desde la sucesión de hechos, situaciones, fenómenos, procesos y eventos donde se involucran pensamientos emociones e interacciones, a través de las vivencias contadas por quienes lo experimentaron" (Hernández, Fernández y Baptista, 2014 p. 487).

4.2. Definición del corpus

4.2.1. Selección de la muestra

Este proyecto tuvo como participantes a niñas de 6 a 11 años asistentes al espacio de "Cultivarte" en el conjunto residencial "El Nogal" ubicado en el sector de Metrovivienda de la Ciudadela "El Recreo" en la Localidad de Bosa, sitio donde se desarrolló la *Practica Formativa III* de las docentes en formación de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Estas niñas, asistieron a este espacio por interés propio. Gracias a que este sitio es un espacio no formal la población asistente no siempre era la misma y además variaba en cantidad, sin embargo, fruto de diferentes

convocatorias abiertas se logró formar un grupo base de 9 niñas cuyas edades oscilaban entre los 6 y 11 años, ellas asistieron de forma constante lo que permitió evidenciar el proceso.

Por otro lado, es necesario mencionar que se ejecutaron dos proyectos en el mismo horario, esto para aclarar que la selección de los participantes se hizo por medio de sus propios intereses, puesto que cada investigadora le manifestó a los niños(as) lo que se iba a realizar en ese periodo (2016-2) y los niños(as) escogieron en que grupo deseaban estar. Es por lo anterior, que se realizó la investigación a partir de sus inclinaciones en torno a la literatura infantil y los modos de expresión oral y escrita. Esto permitió, el reconocimiento de la diversidad a pesar de estar inmersos en un mismo espacio residencial.

4.2.2. Técnicas e instrumentos

El desarrollo y uso de técnicas para la investigación se dio a partir de un proyecto pedagógico, por lo cual, se debe tener claro que este se ubica en la Investigación Acción Pedagógica (IAPE) como enfoque principal del macro proyecto y la etnografía junto con la narración como perspectivas que complementan el abordaje. Para la recolección de los datos se usaron las siguientes técnicas:

a. Historias de Vida

Esta técnica, permitió que al hacer la inmersión en la comunidad se lograra recolectar datos sobre las experiencias de los participantes a través de las narrativas orales y escritas de los ellos mismos. Ya que esta técnica "tiene como objetivo comprender un grupo y su cultura (o un aspecto de ella) a través de algunos de sus miembros" (Martínez, 2006, p. 69). Esto se trabajó por medio de *auto-reportajes* y *conversaciones espontáneas* que luego dieron como resultado

producciones textuales, biografías y autobiografías, esto permitió llegar al propósito de identificar la importancia de la expresión oral y escrita en cultivarte.

b. Observación participante

Esta técnica, facilitó la comprensión de las prácticas cotidianas de la población desde la misma visión de la comunidad, ya que al estar adentro se generó una interacción "más abierta" entre el investigador y la población, de esta forma, se facilitó entender las problemáticas que los afectan. Para la recolección de los datos esenciales se realizaron *fichas cualitativas* como una ayuda para registrar lo que sucedía en las intervenciones.

Gracias a este instrumento, se logró analizar cómo las niñas hacían uso de la literatura infantil y la vinculaban con los modos de expresión oral y escrita, para poder abordar sus conflictos socio-emocionales y así lograr realizar una resignificación de los mismos por parte de cada uno.

c. Entrevistas semiestructuradas

Con esta técnica, se logró entablar un diálogo coloquial entre las niñas participes del programa "Cultivarte" y yo como investigadora, esto me permitió entender las practicas de la comunidad en torno a los modos de expresión oral y escrita y el uso de la literatura infantil mediante la voz de ellos/as.

De esta manera, se planteó la *entrevista semiestructurada*¸ puesto que es una técnica que parte de un cuestionario previo de preguntas abiertas que da la posibilidad de modificar su orden durante la entrevista de modo personal, agregar u omitir preguntas según el curso de la entrevista y la pertinencia de la conversación, esto facilitó identificar problemáticas que solo se hacen

visibles a través del diálogo. Estas, vincularon la interacción e hicieron evidente la importancia de la expresión oral y del abordaje de los conflictos socio-emocionales.

d. Talleres pedagógicos e investigativos

Los talleres fueron un proceso de trabajo directo con la población, donde no solo se recogió datos para la sistematización, sino que también permitieron abordar diferentes problemáticas que se hacen presentes en la infancia, y que desde la visión adultocéntrica se prefieren invisibilizar, desde la participación de las niñas se logró problematizar diferentes situaciones cotidianas de las que no se habla con sujetos de estas edades.

Los tipos de talleres que se realizaron fueron de tipo pedagógico e investigativo, estos permitieron establecer cómo la literatura infantil y los procesos de expresión oral y escrita se vinculaban para facilitar la resignificación de conflictos socio-emocionales en contextos de diversidad. En este sentido, la participación activa de las niñas fue sumamente importante, puesto que se logró hacer evidentes los avances y resultados de la investigación.

4.3. Plan de intervención pedagógica

Este proyecto tuvo dos fases principales, la primera fue la caracterización, esta inicio en febrero del 2016 y finalizó en junio del mismo año, lo más importante en este primer momento fue reconocer las problemáticas cotidianas de la población, además de los intereses, gustos, formas de vida y apropiaciones del territorio de las niñas participes del programa Cultivarte en el conjunto El Nogal.

A partir de esta primera observación, se vincularon los intereses personales y diferentes preguntas de problemáticas significativas que había identificado en otros espacios, se inició un trabajo previo donde el eje central fue el abordaje de la literatura infantil, esto sirvió para que las niñas iniciaran un reconocimiento de la influencia de esta en su cotidianidad.

Luego de esta caracterización, se inició la fase de intervención en agosto y finalizó en noviembre del 2016. Puesto que las niñas conocían el proceso que se había venido realizando decidieron continuar en este grupo. Este momento, se enfocó en abordar la literatura infantil y su vínculo con los modos de expresión oral y escrita, además se realizó un fuerte reconocimiento individual y colectivo sobre la identidad lo que facilitó el trabajo de la resignificación de los conflictos socio-emocionales y permitió adentrar en la temática de la diversidad.

Es por lo anterior, que se escogió manejar un orden adecuado adecuando el trabajo por etapas, donde cada una tuviera un eje temático específico, facilitando la recolección de datos, puesto que se creó un cronograma que hizo evidente identificar cómo se abordaría el proceso y que técnicas se utilizarían en cada etapa:

Etapa	fecha	Sesiones	Técnicas empleadas	Categorías	Objetivo
1	31/08 al 07/09	1 y 2	- Taller pedagógico - Observación participante - Histórias de vida	- Literatura Infantil - Modo de expresión escrita	Identificar la función que cumple la literatura infantil y su vínculo con el modo de expresión escrita
2	21/09 al 28/09	3 y 4	- Taller pedagógico - Observación participante - Histórias de vida	- Literatura Infantil - Modo de expresión oral	Identificar la función que cumple la literatura infantil y su vínculo con el modo de expresión oral
3	05/10 al 19/10	5 y 6	- Taller pedagógico - Observación participante - Entrevistas	- Conflictos socio-emocionales - Diversidad - Expresión oral y escrita	Determinar como la expresión oral y escrita facilitan el abordaje de los conflictos socio-emocionales
4	26/10 al 02/11	7 y 8	- Taller pedagógico - Observación participante - Entrevistas	- Literatura Infantil - Conflictos socio-emocionales - Diversidad	Analizar como el abordaje de los conflictos socio-emocionales permite el reconocimiento de la pertenencia a un contexto de diversidad

4.3.1. Cronograma de intervención

El siguiente cronograma de intervención se realizó aprovechando el espacio de la práctica formativa III en el programa Cultivarte del conjunto El Nogal, se planteo por medio de talleres pedagógicos que vincularon los ejes temáticos del proyecto (Literatura infantil, modos de expresión oral y escrita y conflictos socio-emocionales).

Este cronograma se realizó con el fin de llevar una linealidad y un orden respecto a lo que se quiso investigar, permitiendo visibilizar el proceso que cada niña desarrolló en las diferentes etapas:

Sesión	Fecha	Objetivo	Tema	Estrategia
1	31/08	Observar la apropiación que las niñas tienen de la literatura infantil	Muñecos quitapesares	- Se abordó la literatura infantil por medio lectura en voz alta del libro Ramón Preocupón de Anthony Brownie y la creación de muñecos quita pesares
2	07/09	Determinar el uso que las niñas le dan a los modos de expresión oral y escrita	¿Qué personaje soy?	- Se abordó la biografía por medio de la creación de un personaje o escultura que permita contarle a los otros la historia de vida de cada uno.
4	28/09	Determinar la influencia del tipo de texto en la apropiación de la literatura infantil.	Mamá Avó	- Se llevó el libro ilustrado virtual de Mamá Avó, para que todos tuvieran la oportunidad de seguir la lectura.
5	05/10	Analizar cómo las experiencias significativas que se han vivido influyen en la expresión de sentimientos y emociones.	Mi autorretrato	- Se realizó un ejercicio de relajación donde se lograra recordar las diferentes etapas que han vivido y como estas siguen influyendo en la vida. - Se elaboró un autorretrato con pigmentos naturales donde se incluían los recuerdos del ejercicio anterior
6	19/10	Identificar cual es el uso y preferencias de los modos de expresión oral y escrita	La carta	- Se entablo un diálogo espontáneo sobre como preferían comunicarse, esto se hizo mientras realizaban una carta a una de sus compañeras.
7	26/10	Identificar las posibilidades que brinda la literatura infantil a la expresión de las emociones y el reconocimiento de la diversidad.	¿A qué sabe la luna?	- Se ambientó el espacio (ludoteca) con la temática del cuento ¿A qué sabe la luna? de Michael Grejniec, las niñas hicieron un recorrido pasando por una cueva, el pasto, las nubes hasta llegar a la luna.
8	02/11	Determinar una breve conceptualización de las emociones a partir de las experiencias de las niñas reconociendo su vínculo con la diversidad	Emociónate	- Por medio del juego “Pictionary” se observaron las nociones previas que las niñas tenían sobre las emociones. - Se realizó de un **picnic de emociones**, en una mesa encontraron preguntas que guiaron la construcción del plato que cada niño/a quiso crear dependiendo de las respuestas.

CAPÍTULO V:

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

CAPÍTULO V: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Al finalizar el trabajo de campo, se inició la transcripción de todos los datos recolectados para facilitar el análisis e interpretación de los mismos, este se basó en el proceso para la teorización propuesto por Martínez (2013): categorización, estructuración, contrastación y teorización. Para esto, fue necesario revisar varias veces los datos transcritos reflexionando sobre las situaciones vividas para comprender lo que sucedió.

La categorización se realizó luego de la transcripción y relectura de todos los datos obtenidos a través de las entrevistas, diarios de campo y las valoraciones de los talleres, que se constituyeron así en las Unidades de Análisis del corpus esto se hizo teniendo en cuenta los objetivos; luego, se constituyó el sistema de categorías llamado estructuración; después se realizó la contrastación de los datos que consistió en relacionar y contrastar los datos recogidos con la información del marco teórico (triangulación); para finalizar, se hizo la síntesis final del estudio de investigación donde se integraron los hallazgos y resultados alcanzados. (Martinez, 2013).

5.1. Marco Categorial

A continuación, se realizará la respectiva conceptualización de las categorías de primer y segundo nivel que permitieron el análisis coherente y lógico de la investigación. El sistema de categorías permitió desglosar las categorías generales, previamente planteadas, en subcategorías que facilitaban el respectivo análisis de cada una. Se tuvieron en cuenta cuatro categorías

generales: 1. literatura infantil, 2. modos de expresión oral y escrita, 3. resignificación de conflictos socio-emocionales y 4. Diversidad e infancia; La primera tiene por subcategorías: formas de expresión en las niñas, comunicación asertiva y escucha, lo que las niñas cuentan sobre su vida; la segunda incluye: apropiación y uso de la lectura, e imaginación y creación; en la tercera se encuentran: experiencias significativas de la vivencia de las niñas y emociones y afecto; para finalizar, en la cuarta están: identidad y representaciones que las niñas tienen sobre sí mismas. Esta división, facilita entender en conjunto la experiencia vivida en Cultivarte.

5.1.1. Literatura Infantil

La literatura infantil, se hace presente en la interacción cotidiana del ser humano, los niños(as) tienen un mundo por descubrir y significar, es allí donde la literatura hace lo suyo permitiendo así, que no se ausente el poder de la palabra en cada lector. Esta categoría permite analizar las funciones que se le dan a la literatura infantil en los espacios educativos no formales además de visibilizar los imaginarios y prejuicios que tienen en torno a esta.

"Cuando el niño entra a la escuela primaria la mayoría de sus lecturas son extraídas de los libros de texto, entonces la literatura se gramaticaliza, hay que llenar cuadros, responder preguntas que nada aportan al lector en su proceso de construcción del sentido" (López,Y. 2013, p. 16). Sin embargo, las funciones de la literatura cambian dependiendo de la población y el entorno en que se encuentren, por eso podemos hablar de literatura infantil, así se ha transformado lo que se lee en la escuela centrando en una experiencia sensible donde se puede explorar la imaginación y la creatividad.

La literatura ha sido vista como un proceso en el que interactúan el autor de la obra y el lector, permitiendo una comunicación donde hay un lenguaje que se puede interpretar de

diferentes formas, permitiendo que a partir de un texto se creen y recreen mundos posibles desde las subjetividades de cada lector, es por esto que, "el que escribe estrena las palabras y las reinventa cada vez, para imprimirles su huella personal. Y el que lee literatura recrea ese proceso de invención para descifrar y descifrar–se en el lenguaje secreto de otro" (Reyes, 2013, p.67).

En este sentido la literatura infantil es vista como un proceso donde los niños(as) recrean y exploran mundos de ficción, además permite el reconocimiento propio como sujetos pertenecientes a una cultura que ha sido transformada desde los diferentes lenguajes, reconociendo a estos sujetos como creadores de mundos posibles.

a. Apropiación y uso de la lectura

Puesto que es natural ser alfabetizados funcionales, se siguen reproduciendo las mismas prácticas, donde leer no va más allá de la realización de este acto en la escuela, de conocer los cuentos adaptados por Disney y no porque se hayan leído sino porque a diario transmiten sus películas. Por otro lado, la apropiación de la lectura también está ligada a la forma en que vivimos, puesto que es más fácil acceder a las películas que a un libro.

Sin embargo, al llevar de forma innovadora diferentes narrativas se permite la apropiación de la literatura infantil por parte de las niñas, en este sentido, la apropiación y uso de la lectura surge de los mismos intereses de ellas, por ende, quieren leer cosas que las identifiquen con las situaciones que viven en su cotidianidad.

b. Imaginación y creación

La literatura infantil permite la creación de mundos posibles a través de las diferentes historias que nos presenta, sin embargo, cuesta mucho alejarse de las historias adaptadas por Disney y

más en la infancia. Por otro lado, los procesos de creación se dificultan cuando se quiere la aprobación de otro, esto fruto de las concepciones que tenemos de belleza. En este sentido, la imaginación y la creación han sido limitadas por los estereotipos que el mundo externo le presenta a las niñas.

5.1.2. Modos de expresión oral y escrita

Al problematizar las funciones del lenguaje, es evidente que se necesita también analizar los modos de expresión oral y escrita y la función que estos cumplen en los espacios no formales, puesto que la hipótesis en la que se centra esta investigación plantea que independientemente de las emociones que los niños(as) tengan en cierto momento, ellos necesitan expresarse y los docentes no debemos silenciar y ocultar los sentires de los niños(as).

Desde la educación tradicional, se nos ha "enseñado" que para poder comunicarnos se debe aprender a leer y escribir de forma correcta, y no existía una preocupación por el acto de hablar, es más, existía una preocupación por el silencio; pero, ahora la educación ha cambiado y ha transformado esta idea puesto que ha reconocido las diferentes funciones del lenguaje, entre ellas la comunicativa y expresiva reconociendo a los niños(as) como sujetos sociales.

Por otro lado, la alfabetización y los procesos escriturales en la escuela han sido observados desde una función comprensiva en torno al *escribir bien*, sin embargo, los procesos de lectura y escritura deben ser significativos ósea, deben ser situados un contexto y ser atravesado por los sentidos y la propia vida, siendo éstos espacios de diálogo e intercambio de prácticas que convergen significativamente dentro de cierto contexto basado en la experiencia.

a. Formas de expresión de las niñas

La expresión es solo una de las funciones del lenguaje, y tal vez una de las menos tenidas en cuenta, puesto que expresar los sentires no es algo que en la cultura occidental se haga de forma muy constante, sin embargo, en las conversaciones espontáneas existen actos expresivos. Ahora, las formas más comunes para expresarnos son los lenguajes oral y escrito puesto que son en los que se nos ha alfabetizado.

En este sentido, esta subcategoría hace visible el uso expresivo que las niñas le dan al lenguaje y sus preferencias al comunicarse entre hablar y escribir. Estas formas de expresarse, dan cuenta de cómo se han acercado al lenguaje en los diferentes espacios de socialización como lo son el hogar y la escuela, esto permitió entender por qué les gusta/disgusta o se les facilita/dificulta expresarse de forma oral o escrita.

b. Comunicación asertiva y escucha

El acto de comunicarnos es otra función del lenguaje que usamos naturalmente al ser sujetos sociales, sin embargo, muchas veces estas comunicaciones no son reciprocas simplemente porque no estamos acostumbrados a escuchar y respetar lo que el otro dice, y más cuando lo que dice no es parecido a lo que se opina individualmente. La escucha permite reconocer que el otro es un sujeto igual y a la vez diferente, que merece respeto independientemente de lo que piense o haga.

En esta lógica, se está en todo derecho de discrepar y pensar diferente, pero respetando las diferencias. Es ahí, donde la comunicación asertiva se hace importante, puesto que esta facilita la expresión respetuosa.

c. Lo que las niñas cuentan sobre su vida

La autobiografía y la biografía fueron el medio que facilitó el reconocimiento de las experiencias vividas de cada una de las niñas. En este sentido, se visibilizó que las diferentes situaciones que atraviesan a cada sujeto influyen en las diferentes interacciones cotidianas. Por otro lado, a mayor confianza más relatos e historias de vida se hacen presentes en los diálogos espontáneos, esto construye relaciones sociales asertivas que facilitan la interacción, puesto que se permite conocer a profundidad la esencia del ser.

5.1.3. Resignificación de conflictos socio-emocionales

Puesto que, en los antecedentes se evidencia una amplia investigación a partir del término socio-afectividad es necesario el análisis de esta categoría (conflictos socio-emocionales), desde ahí, se puede separar los términos de conflicto y socio-emocionalidad. Por un lado, según la Real Academia de la Lengua Española el concepto de conflicto hace referencia en su primera aceptación a “combate, lucha, pelea” la segunda se refiere a “enfrentamiento armado”, la tercera como “apuro, situación desgraciada y de difícil salida” y por ultimo “problema, cuestión, materia de discusión”.

Esta visión, hace referencia al conflicto como un factor negativo y que debe ser evitado, sin embargo, con el paso del tiempo su concepción se ha transformado y ha tomado un lugar muy diferente del que nos presenta la rae, puesto que ya no es visto como algo malo ni evadible porque son procesos naturales propios de la sociedad, en este sentido, lo que se hace es afrontar las diferentes situaciones. Así pues:

> El conflicto es un proceso natural de la sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, pudiendo ser un factor positivo para el cambio y el crecimiento personal e interpersonal o un factor negativo de destrucción, según la forma de regularlo. (París, 2003, p. 315).

En este sentido, el conflicto puede ser visto como un factor social positivo que influye en el conocimiento personal e interpersonal, lo que permite abordar de una forma más global la investigación, puesto que no solo se centra en el trabajo de si mismo sino también en el reconocimiento del otro, "(…), el conflicto ayuda a aprender nuevos y mejores modos de responder a los problemas, a construir relaciones mejores y más duraderas, a conocernos mejor a nosotros mismos y a los demás" (Álzate, s.f, p. 2).

Visto el conflicto como un factor positivo que brinda oportunidades para el conocimiento personal e interpersonal es posible vincularlo con socio-emocionalidad, pero, para tener claro el por qué es necesario iniciar definiendo que es la emoción, su etimología viene del latín *emotĭo* que significa movimiento o impulso. La emoción entonces sería el resultado o respuesta a cierto acontecimiento, en este sentido, las emociones siempre están presentes en la vida cotidiana.

Estas reacciones, también llamadas emociones constituyen dinámicas corporales distintas, es por ello que es necesario un proceso de enseñanza-aprendizaje que vincule los diferentes lenguajes y modos de expresión con las emociones, puesto que estas son un proceso adaptativo y social. Maturana (1999) citado por Rodríguez (2016) dice que todo el sistema racional tiene sus bases fundadas en lo emocional además que es un proceso que se da en el sentido emoción-acción-emoción.

Todo esto, quiere decir que, es necesario comprender que las emociones son experiencias cognitivas, conductuales y fisiológicas que vivimos diariamente, por ello, se debe permitir espacios de expresión y significación, donde intervengan los lenguajes y de esta forma canalizarlas o reducir su intensidad en pro de la salud individual y social promoviendo acciones placenteras para cada uno.

Además, Chóliz (2005) afirma que las emociones tienen tres funciones: adaptativa, social y motivacional; la función social, que es la que viene al caso, se concibe desde dos miradas la expresión y la represión. Por un lado, la primera facilita la interacción por medio de la comunicación de los diferentes estados afectivos, la segunda mirada da cuenta de la alteración de las relaciones sociales afectando su estructura y funcionamiento de los diferentes grupos o sistemas de organización social.

Abordo la función social de las emociones porque vincula lo mircro (sí mismo –yo-) con lo macro (entorno –otros-), en otras palabras permite observar la relación que hay entre el conocimiento intrapersonal e interpersonal. En este sentido, se contrasta y vincula al mismo tiempo los conflictos interiores con los exteriores permitiendo abarcar una visión de mundo de los niños(as) de forma más holística desde su propia experiencia con su entorno.

En este sentido, los conflictos socio-emocionales son los diferentes choques o tensiones que se dan de forma interpersonal e intrapersonal y surgen cotidianamente implicando una reacción (emoción) que afecta las diversas relaciones sociales que se dan a diario. Ahora, al hablar de la *resignificación de conflictos socio-emocionales* se hace referencia a un proceso social de factor positivo que permite no solo exteriorizar sino también expresar de forma consciente e intencional los conflictos individuales y colectivos desde el campo socio-emocional.

a. Experiencias significativas de la vivencia de las niñas

Las experiencias significativas que han atravesado a las niñas a lo largo de su vida, se hacen presentes en los diferentes conflictos que viven cotidianamente, así pues, la expresión de estas experiencias permitió la resignificación de las mismas, facilitando entender que de todas las situaciones (buenas o malas) se aprende y se crece emocionalmente. Sin embargo, no es común que a los niños(as) se les brinden estos espacios de expresión puesto que desde la visión adulto-céntrica los niños(as) no sienten de forma profunda diferentes situaciones. Por el contrario, ellos son consientes de lo que sucede, así pues, lo que enfrentan lo hacen con sentimientos y emociones intensas que marcan el resto de sus vidas.

b. Emociones y afecto

La expresión de las emociones y las muestras de afecto son aspectos que a lo largo de la vida se les da poca importancia, sin embargo éstas están presentes diariamente. La felicidad, tristeza, pena, miedo y sorpresa son emociones que todos hemos vivido pero no somos totalmente consientes de lo que significa experimentarlas. Desde la visión adulto-céntrica los niños(as) no experimentan sentimientos tan intensos, puesto que, se considera que a ellos/as solo les interesa jugar y esto no es así. Estos sujetos, viven y sienten como cualquiera y merecen que se les reconozcan sus propios sentires y experiencias que los atraviesan desde que nacieron.

5.1.4. Diversidad e Infancia

La diversidad entendida en esta investigación como el reconocimiento y apreciación de las diferencias del otro, es una categoría de análisis en este trabajo, puesto que, permite evidenciar cuales son los imaginarios que los niños(as) han construido sobre su entorno y las personas que

los rodean. Esto permite visibilizar prejuicios, y actitudes que pueden influir en las relaciones sociales que cada niño/a establece.

Al poder observar lo que comúnmente no detallamos, estamos trabajando en pro de ambientes diversos en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. Por esto analizar esta categoría, permite iniciar una reflexión sobre la importancia de la posibilidad de crear valores, habilidades y competencias para la autoexpresión y la comunicación, transformando los entornos en los que convive cada sujeto "para fomentar nuevas formas de convivencia en contextos de diversidad y desigualdad cultural" (Jiménez, Aguirre y Pimentel, 2003, p, 11).

Ahora, las infancias en este proyecto se conciben desde la postura de Mariano Narodowski (1999) citado por Noguera (2003) el actual siglo XXI ha iniciado un proceso de desinfantilización caracterizado por dos rasgos particulares:

> La *infancia hiperrealizada* y la *infancia desrealizada.* En el primer caso, se trata de la infancia de la realidad virtual, de los chicos que realizan su infancia con internet, computadoras, sesenta y cinco canales de cable, video, *family games,* y que hace mucho dejaron de ocupar el lugar del no saber. (…) en el segundo caso, se trata de la infancia de la calle, de la infancia abandonada de aquella infancia que es independiente, que es autónoma porque vive en la calle, porque trabaja desde muy temprana edad. Son los chicos y las chicas de la noche, que pudieron reconstruir una serie de códigos que les brindan cierta autonomía económica y cultural y les permiten realizarse, o mejor dicho, des-realizarse, ésa es la palabra correcta, como infancia. (p. 81).

Los niños(as) del siglo XXI hacen parte de diferentes contextos, lo que permite evidenciar fácilmente la diversidad en la que ellos están inmersos. Por un lado, está la infancia desrealizada,

que crece en diferentes condiciones que permiten cierta independencia en ciertos aspectos y decisiones cotidianas. Esta categoría de infancia es vista de forma más frecuente en los contextos educativos no formales, puesto que algunos son niños(as) desescolarizados o han crecido en familias no convencionales, que hacen que los niños(as) se des-realicen como lo menciona Narodowski.

Por otro lado está la infancia hiperrealizada, también presente en los espacios de educación no formal en tanto las posibilidades que brinda cultivarte para el acercamiento de los niños(as) con las nuevas tecnologías. Todo esto hace evidente la pertenencia de los niños(as) comparten en un contexto de diversidad.

a. Identidad

Los niños(as) que están creciendo en el conjunto residencial Parques de Bogotá: El Nogal, viven experiencias singulares gracias a las condiciones de tipo familiar y cultural que los rodean; Los relatos que manifiestan las niñas dan cuenta de los saberes diferentes que los construyen como sujetos de un espacio en condición de diversidad. La construcción de identidad que han realizado ellas, hace evidente las diferentes problemáticas, conflictos y realidades que los han atravesado a lo largo de su vida.

b. Representaciones que las niñas tienen sobre sí mismas

Permitir espacios de expresión de los sentires facilita comprender que es lo que ellas quieren y necesitan en su cotidianidad. En este sentido, se hace necesaria la apertura de espacios de interacción donde las niñas puedan verdaderamente expresar lo que son. Cuando esto se logra, es más sencillo entender las realidades que viven ellas poniéndonos en sus zapatos.

5.2. Análisis Categorial

Para la realización del análisis categorial, primero se definió un sistema de categorías lo que facilito el desarrollo de cada categoría general de forma más detallada y lógica, para esto se definió el siguiente esquema:

Categorías	Subcategorías
Literatura infantil	Apropiación y uso de la lectura
	Imaginación y creación
Expresión oral y escrita	Formas de expresión de los niños(as)
	Comunicación asertiva y escucha
	Lo que los niños(as) cuentan sobre su vida
Resignificación de los conflictos socio-emocionales	Experiencias significativas de la vivencia de los niños(as)
	Emociones y afecto
Diversidad e infancia	Identidad
	Representaciones que los niños(as) tienen sobre sí mismos

5.2.1. Literatura Infantil

Figura 5: relajación previa a la lectura en voz alta



Fuente: Registro fotográfico propio

La literatura infantil, ha sido poco a poco remplazada por las nuevas tecnologías, lo que ha dificultado el acercamiento de las niñas a las mismas. Por este motivo, desde los instrumentos de entrevistas semiestructuradas y fichas cualitativas se centró el interés en recolectar diferentes datos que contribuyeran a entender cuál ha sido el acercamiento que las niñas participantes del proceso han tenido a la literatura infantil.

En los talleres pedagógicos que se trabajo esta categoría, se abrieron un espacios donde las niñas interactuaron con la literatura infantil y reconocieron que a través de esta se pueden

imaginar diferentes mundos posibles. Por otro lado, la información recolectada permitió identificar las necesidades y exigencias que las niñas tienen frente a esta tipología textual.

5.2.1.1. Apropiación y uso de la lectura

En las diferentes sesiones en que se realizaron ejercicios de lectura en voz alta, algunas niñas manifestaron que en su casa no leen ni les leen, puesto que los únicos acercamientos a la lectura que han tenido es gracias a lo que les toca leer en la escuela. Gracias a esto, ellas reconocen algunas tipologías textuales y algunos autores de literatura infantil representativos como Rafael Pombo. Los cuentos que más reconocen son los de hadas y no porque los hayan leído sino porque han visto las películas producidas por Disney.

Figura 6: Ambientación del cuento ¿A qué sabe la luna?



Fuente: Registro fotográfico propio

Este distanciamiento que las niñas han tenido con la literatura impedía el desarrollo de las sesiones, puesto que se aburrían fácilmente cuando era yo la que leía en voz alta. Ellas prefieren realizar los ejercicios de lectura de forma autónoma. Para que no hubiera discusiones en torno a quien debía hacerlo Colin (9 años) rifaba los turnos, de esta forma, todas podían participar, El interés de realizar estos ejercicios de lectura en voz alta hizo evidente que ellas prefieren leer a escribir.

El acercamiento a la literatura infantil y la lectura que ha tenido este grupo de niñas en diferentes espacios, no ha sido tan asertivo, puesto que aunque se evidencia que ellas prefieren leer a escribir también manifiestan en las entrevistas que leer las aburre, esto debido a que en la escuela no tienen en cuenta sus intereses al momento de escoger que se leerá, sino que les impone lo que tienen que leer.

Es por lo anterior, que cuando se realizaron estas actividades las niñas estaban predispuestas, sin embargo, su actitud cambiaba al notar que no eran las mismas lecturas que se realizaban en el colegio, participando activamente en la lectura y generando discusiones de acuerdo a las diferentes situaciones que sucedían en la misma.

La tipología textual también influía en la apropiación de la lectura, puesto que para ellas era más significativo poder leer desde un libro álbum teniéndolo en sus propias manos para de esta forma precisar sus detalles, que realizar lecturas dramáticas de cuentos o lecturas ilustradas reproducidas desde medios audiovisuales.

Figura 7: Jineth perdiendo el miedo a leer en público



Fuente: Registro fotográfico propio

Otro aspecto importante que cabe resaltar en esta categoría, es que gracias a la lectura en voz alta se construyeron vínculos afectivos y de apoyo a las niñas que no se encontraban en el colegio o tenían dificultades al leer, como sucedió con Jineth en los diferentes talleres, puesto que ella era guiada por las otras niñas, haciéndola sentir cómoda y acompañada en este proceso de aprendizaje.

5.2.1.2. Imaginación y creación

Los diferentes talleres se caracterizaron por tener siempre una creación, ya fuera plástica o escrita, sin embargo en muchas ocasiones preferían incluir ambos lenguajes, puesto que creían que de esta forma se expresaban mejor sus ideas, y así las personas que vieran el producto final, entenderían más fácilmente lo que ellas quisieron manifestar.

Las niñas al estar acostumbradas a las historias típicas de los cuentos de hadas, les costaba mucho trabajo desvincularse de estas, lo anterior se hizo evidente al trabajar los cuentos en verso para niños perversos de Roal Dahl y la técnica de cambiar el final propuesta por Gianni Rodari en la gramática de la fantasía. Las niñas preferían dejar las historias tal cual como se la sabían porque es la forma en que les gustan los cuentos.

Figura 8: Creación de muñecos quita pesares



Fuente: Registro fotográfico propio

Al iniciar el proceso las niñas dependían mucho de mi opinión y ayuda para sus creaciones, cuando esta atención no la obtenían, sentían que su trabajo no era lo suficientemente bonito o no había quedado bien hecho; cuando esto sucedía preferían ocultarlo y aislarse de sus compañeras. Esto se debía a la inseguridad que tenían consigo mismas, porque en los diferentes trabajos que habían hecho en sus colegios los profesores les habían dicho que quedaban feos, la afirmación anterior fue expresada varías veces por diferentes niñas al preguntarles porque no les gustaba lo que habían realizado. Sin embargo, a medida que avanzó el proyecto, su trabajo empezó a realizarse de manera más debido a la confianza que iban construyendo de manera individual y colectiva.

El trabajo con los libros álbum, fue un impacto muy positivo para la potenciación de las capacidades creadoras e imaginativas, puesto que, como recuerdo del trabajo realizado quisieron crear un libro que solo se lee con unas gafas creadas por ellas, además realizaron la creación de "muñecos quita pesares" puesto que era una de las cosas que más del proceso. La creación de estos objetos, fue realizada como una forma de resignificar las diferentes emociones que

sintieron por el cierre del proceso, lo que hace evidente que el trabajo desarrollado fue significativo en este grupo.

5.2.2. Expresión oral y escrita

Los actos de hablar y escribir han sido prácticas tan naturalizadas en la cotidianidad, que no se les presta atención a los diferentes intereses que se construyen, para que estos mismos tengan una verdadera importancia y trasciendan en la vida diaria de cada sujeto; Por este motivo, los datos recolectados gracias a las fichas cualitativas y las entrevistas se centraron en identificar las preferencias en cuanto al uso de los modos de expresión oral y escrita.

Los talleres pedagógicos, vincularon ambas formas de expresión en las diferentes sesiones, esto permitía comparar las diferentes funciones que las niñas le dan al lenguaje, A continuación, se evidencia la información de las fichas cualitativas y las entrevistas semiestructuradas que fue recolectada y analizada en cada subcategoría.

5.2.2.1 Formas de expresión de las niñas

En las diferentes sesiones, se vincularon ejercicios plásticos donde las niñas interactuaban, estos ejercicios evidenciaban que las niñas se prestan para hablar y contar sus experiencias mientras se realizan actividades manuales más que cuando lo hacen de forma escrita, puesto que sienten más confianza socializando de esta forma. Las niñas lograban tejer un lazo de confianza cuando hablaban de sus experiencias espontáneamente, lo que permitía que sus diálogos fluyeran de forma más amena. Esto no fue evidente solo gracias a la observación del desarrollo de las sesiones, sino qué fue manifestado también por ellas al preguntarles por qué preferían hablar a escribir, todas estuvieron de acuerdo en dos razones:

1. Porque les da pereza hacerlo
2. Porque les queda más difícil expresarse, puesto que no saben si lo que escriben le gustará o entenderá la persona que lo vaya a leer

Por un lado, esto hace evidente que para las niñas no es tan significativo el uso de la escritura para comunicarse, por eso les parece aburrido y les da pereza hacerlo, puesto que solo han abordado la escritura desde la función alfabetizadora mecanicista e instrumental abordada en la escuela. Por otro lado, es claro que se reconocen desde la función socializadora del lenguaje porque al escribir piensan en el otro(a) y en la interacción que se generarán en este proceso.

Al indagar por medio de la entrevista, se encontró que las niñas han tenido diferentes acercamientos a los actos expresivos y comunicativos de hablar y escribir, esto porque pertenecen a diferentes familias y van en diferentes grados a diferentes escuelas, sin embargo, desde su experiencia manifiestan que prefieren expresarse de forma oral porque sienten que así las personas los entienden mas, Por ejemplo, Lorena (10 años) (Entrevista de modos de expresión) manifiesta que prefiere comunicarse de forma “Oral, porque uno en una hoja no va a expresar todo lo que siente, mientras que si uno habla con la boca uno se puede desahogar mejor”. En otro sentido, también manifiestan que se valen de la escritura y la hacen significativa por medio de la carta, puesto que en ella solo manifiestan el afecto hacía las personas que más aprecian.

Solo una de las niñas Dayanna (Entrevista de modos de expresión) manifestó que prefiere escribir a hablar puesto que se le dificulta pronunciar la “rr”, esto le ha generado una serie de conflictos internos que la hacen sentir insegura de sí misma, por esta razón en las diferentes actividades trataba de llamar mi atención mostrando poca autonomía en las diferentes actividades. Además esto, le dificultaba los procesos de socialización con sus compañeras.

En la voz de los niñas, se ha encontrado un aporte a uno de los objetivos, puesto que ellos mencionan que cultivarte no les brinda espacios para expresarse de forma oral y escrita, sino que están dentro de la lógica que solo pueden expresarse oralmente cuando hay talleres y solo escriben si tienen tareas; A partir de esto, se puede decir que, cultivarte brinda espacios de entretención que no están pensados para permitir un espacio en el que los niños(as) se puedan expresar, sino en que los niños(as) "inviertan bien" su tiempo libre.

5.2.2.2 Comunicación asertiva y escucha

En el grupo focal de intervención hay dos pares de hermanas por un lado Valentina (7 años) y María José Soto (11 años) y por otro lado las gemelas Camila y Jessica Carrero (9 años) la relación entre ambos pares de hermanas no es tan asertiva en la forma de comunicarse, puesto que cuando se realizaron talleres que abordaban el autoreconocimiento por medio de la biografía y la autobiografía o la resignificación de los conflictos socioemocionales no contaban experiencias propias sino hablaban de las experiencias y sentires de sus hermanas. Para callarse mutuamente, ponían las manos en la boca de la otra o en sus propios oídos y así no escuchar lo que decían, otra acción que realizaban era gritar para impedir que los demás escucháramos lo que estaban diciendo.

Figura 9: Compartiendo nuestras ideas



Fuente: Registro fotográfico propio

Estas actitudes las tomaban exclusivamente para hacer enojar a su hermana opuesta contando secretos que guardaban entre ellas, sin embargo, cuando eran experiencias muy personales el grupo en general no solo hacía silencio sino que atentamente escuchaba las vivencias de sus compañeras, esto permitió que se generaran lasos afectivos entre las niñas participes. Además, permitió y transformar las normas de silencio "porque toca" cambiándolas por el acto de escuchar a sus compañeros para reconocer y resignificar las experiencias individuales y colectivas, de esta forma, el reconocimiento del otro permitía que se generarán procesos de comunicación recíprocos e importantes para todos los participes.

Por medio de la expresión verbal las niñas lograron crear un ambiente significativo en donde la escucha y la atención fueron pertinentes, también la participación y el deseo de compartir sus vivencias. Por otro lado, la comunicación y conversaciones espontáneas que surgían entre las niñas, se ve influenciada por los otros espacios que comparten. En algunas ocasiones, fue poco asertiva ya que han tenido dificultades en su cotidianidad y convivencia en los espacios alternos a cultivarte, esto hacía que al llegar a la actividad se generarán fuertes roces entre ellas, adicional a esto, buscaban que yo le hallara la razón a alguna sobre los conflictos que viven en la convivencia cotidiana entre ellas.

Figura 10: "Escuchándonos"



Fuente: Registro fotográfico propio

Algo interesante que se dio en las diferentes sesiones, fue la forma autónoma en que las niñas tomaban decisiones democráticas jugando piedra, papel o tijera. De esta forma, no solo se

generaba un espacio en condiciones de igualdad, sino que era un detonador para la participación de las diferentes actividades.

5.2.2.3. Lo que las niñas cuentan sobre su vida

Se realizaron diferentes talleres que vinculaban la autobiografía y biografía, para que las niñas exploraran las formas de expresión oral y escrita, así mismo, esto permitió que las niñas reconocieran otras formas donde pueden expresar experiencias que han significado y construido a través de su historias de vida. Estos ejercicios, permitieron hacer un contraste entre las formas de expresión oral y escrita evidenciando fácilmente que se les facilita hacerlo de forma oral, porque surge de forma más espontánea gracias a los lasos de confianza que se generaban constantemente en el grupo.

Por otro lado, en el proceso se evidencio que a las niñas se les facilita comunicar las experiencias que han vivido individualmente o compartido con otros más que sus propios sentires. Esto sucedía porque para ellas era más fácil hablar de lo que sucedía a su alrededor más no en su interior, lo que más manifestaban las niñas en sus relatos orales era el tipo de relación que existía en sus familias, el trato que ellas creían que les habían brindado cuando eran bebés, las dificultades que existen en su hogar, puesto que algunas están afrontando el divorcio de sus padres, estas conversaciones se dieron por la misma iniciativa de ellas. Las niñas manifestaban, que este tipo de platicas permitían desahogarse de lo que vivían cotidianamente en su hogar y muchas veces no era tenido en cuenta por sus familias.

Al abrir espacios donde las emociones y la afectividad fueran muy importantes, las niñas expresaban espontáneamente y de forma constante, lo que las ponía tristes, enojadas y las

dificultades o problemáticas que han tenido que afrontar en su vida y que no han sido tenidas en cuenta en sus familias, porque desde la visión adultocéntrica ellas solo se dedican a jugar.

Entre estas se encuentran: la relación negativa que han tenido con sus padres a causa del proceso de divorcio, la pelea por la custodia de ellas entre sus padres y abuelos, su estadía por hogares de paso del ICBF[7], los cotidianos conflictos familiares, su opinión de la muerte puesto que varías afrontaban el duelo de familiares y mascotas.

Otro tema de discusión que surgió constantemente, fue el noviazgo infantil, este tema generó un conflicto y una polarización, entre las opiniones de las niñas que lo apoyaban y las que no. Por un lado, Lorena (10 años) consideraba que Xiomara (10 años) no puede estar enamorada porque es una niña y ella se debe dedicar a estudiar y por otro está la visión de Coline (9 años) Camila (9 años) y Xiomara que defienden el amor, puesto que es un sentimiento que todos deben vivir en cualquier momento.

Esto dio paso al abordaje de las etapas de la vida y su transición entre lo que ellas denominaron: bebé, no tan bebé, niña y no tan niña, Respecto a esto, Colin (9 años) manifestó que una persona es bebé hasta los 5 años de edad y es niño hasta los 12, después es adolescente hasta los 18 y el resto es adultez, Lorena no está del todo de acuerdo ella menciona que se es bebé desde que se nace hasta los 3 años, la niñez sería hasta los 11, luego viene la adolescencia hasta los 18, de ahí en adelante es adultez. Esto fue abordado desde el desarrollo corporal y los deberes o tareas cotidianas que realizan en su hogar.

Este tipo discusiones facilitó el reconocimiento de muchas vivencias y problemáticas que afrontan los niños(as) y no son tenidas en cuenta, simplemente por su condición infantil. Al

[7] Siglas del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

permitir estos espacios de discusión, las niñas construyeron confianza no solo en su discurso sino también en la relación entre pares, lo que dio lugar a conversaciones muy respetuosas y asertivas.

5.2.3. Resignificación de los conflictos socio-emocionales

En la sociedad occidental las emociones son un aspecto que nos ha sido callado, en especial en la infancia. Por este motivo, en los talleres que se abordó esta categoría la expresión y significación de los mismos fue lo más importante. Esto permitió, que cada niña reconociera los conflictos intrapersonales e interpersonales que viven cotidianamente, luego de esto se logró la debida resignificación de los mismos

Los datos recolectados por medio de los talleres pedagógicos y las fichas cualitativas, permitieron identificar y analizar cuáles son los conflictos que viven las niñas en las experiencias significativas que cuentan de sus propias vivencias.

5.2.3.1. Experiencias significativas de la vivencia de las niñas

En los diferentes momentos que se compartieron con las niñas, se evidencio que gracias a la confianza que generó este proceso, ellas expresaban diferentes experiencias que viven cotidianamente, esto producto de diferentes conflictos de carácter positivo y negativo de tipo individual y colectivo. Este aspecto, permitió que se diera un trabajo de reconocimiento interprersonal e intrapersonal que normalmente no se realiza.

Las niñas expresaban de forma más constante las vivencias de tipo negativo que las han atravesado en su vida, Lorena (10 años), Camila (9 años), Jessica (9 años) y Dayanna (10 años), dialogaban sobre cómo afrontaban el divorcio de sus padres, llegando muchas veces a discutir

sobre para cuál había sido más difícil esta situación. Todas llegaron a la conclusión que lo más difícil de esta experiencia es el rencor que hay entre sus padres por la custodia de ellas.

Otra experiencia, ha sido la elaboración del duelo que realizan, Por un lado, Lorena (10 años, Historias de vida) expresaba constantemente su tristeza ante la muerte de su primo. Esta situación permitió que se hablara de lo que para las niñas es la muerte y el miedo que tienen de que sus familiares fallezcan. Por otro lado, María José (11 años, Historias de vida) estaba elaborando el duelo de tenerse que separar de su profesor favorito, esto ha afectó el desarrollo de las diferentes actividades puesto que esta situación, hizo que ella no sintiera el mismo interés de participar, esto hace evidente que el estado de ánimo de las niñas afecta el desarrollo de las actividades.

Al abrir espacios donde las niñas hablaran de forma espontánea de lo que les sucede, se generaron procesos resignificación de estos conflictos, esto quiere decir que las niñas al realizar momentos de introspección lograron transformarlos puesto que empezaron a conocer más a fondo sus sentimientos y emociones frente a lo que les sucedía, entendiendo que ese tipo de situaciones no las viven solas o individualmente sino que existen personas con las que se pueden compartir y crecer emocionalmente de forma colectiva.

Por otro lado, también se evidencio que Cultivarte no le presta mucha importancia a las vivencias de las niñas puesto que desde el primer día la coordinadora nos manifestó que no podíamos indagar sobre las problemáticas que viven los niños/as , esto hace evidente lo que las niñas expresaban sobre “Cultivarte”, diciendo: “a Cultivarte se va a jugar”, este programa está pensado para la “buena” inversión del tiempo libre mas no en las experiencias significativas y los diferentes procesos socializadores y expresivos que las niñas viven en este espacio.

5.2.3.2. Emociones y afecto

Los diferentes talleres, tuvieron como pretexto el abordaje de las diferentes emociones para que las niñas las reconocieran y así mismo las significaran y resignificarán. Las emociones por ser una manifestación propia del reino animal son vividas a diario por el ser humano, en este sentido, las niñas reconocieron que las emociones más comunes que han manifestaron a lo largo de su vida son: la felicidad, tristeza, pena, miedo y sorpresa, cada una de estas emociones ha sido sentida con diferente intensidad, dejando a veces de ser emoción para convertirse en sentimientos de diferentes experiencias significativas.

Por otro lado, el amor ha sido un sentimiento conflictivo entre las niñas, esto se dio porque Xiomara (Historias de vida) ha manifestado varias veces estar enamorada de un vecino que vive en el mismo conjunto, Gracias a la manifestación pública de estos sentimientos, las niñas han iniciado a hablar constantemente de sus visiones de amor provocando un conflicto entre las mismas niñas en torno a si deben o pueden estar o no estar enamoradas para la edad que tienen.

Figura 11: "Enamorada" (Xiomara, 10 años)



Fuente: Registro fotográfico propio

Por un lado, están las niñas que afirman que no se debe porque son muy pequeñas para pensar en ese tipo de cosas, puesto que para su edad su única preocupación debe ser estudiar. Este discurso ha sido influenciado por sus padres en dos aspectos, el primero, porque desde la visión adultocéntrica los niños(as) no viven emociones y sentimientos serios como lo es el amor, porque para los adultos el noviazgo infantil es un juego; el segundo es el miedo a que los padres tienen de que

sus niñas activen su vida sexual de forma prematura y no cumplan las expectativas que ellos tienen de sus propias hijas, esto se afirma porque ellas expresan que sus padres les han dicho que no pueden tener novio hasta que se gradúen de la universidad porque pueden quedar embarazadas sin cumplir sus metas.

Otro argumento que tienen para estar en contra del noviazgo a su edad es, que "los hombres al principio son buenos pero luego cambian y hay que hacerles todo ¡hasta lavarles los pies!, yo no me casaría" (Lorena, Historias de vida). Esta afirmación, la realizaron las niñas que están afrontando el divorcio de sus padres, luego de leer Azúcar de Ivar Da Coll, haciendo un claro ejemplo de cómo estas situaciones afectan la vida de las niñas.

Figura 12: Expresión de las emociones



Fuente: Registro fotográfico propio

Por otro lado, las niñas que manifestaron aprobación del noviazgo a su edad, argumentan que ellas ya no son tan niñas y pueden querer y ser querías, puesto que para ellas el noviazgo no es un juego, es una relación afectiva que se crea entre dos personas que se aman, "Es como el amor que le tienes a un amigo, pero más grande" (Camila, Historias de vida). Algunas de las niñas que estaban en esta posición, expresaban que sus padres las dejaban tener novio desde que eran muy pequeñas porque era como un juego para ellos, el otro grupo de niñas también manifestaban haber tenido novio sin embargo sus padres no sabían lo que ocurría porque ellas no les contaban por temor a que las regañasen. Colin y Xiomara

(Historias de vida) manifestaron su interés de casarse y formar una familia como la de sus padres, puesto que ellos les han dado un ejemplo de una familia afectuosa y respetuosa.

Lo anterior, demuestra un contraste entre el desarrollo afectivo que se da desde la familia y la influencia que los padres tienen sobre los sentimientos y emociones de las niñas. Las experiencias que han vivido las niñas en su hogar inciden en las relaciones que ellas construyen en los diferentes espacios que socializan. Además, esta situación rompe la idea adultocéntrica de que las niñas sienten un amor de juego, puesto que para ellas los noviazgos son tan serios que se preocupan por si las van a engañar o les van a terminar, como menciona Camila (Historias de vida) "Yo tengo un corazoncito y no quiero que me lo rompan".

5.2.4. Diversidad e infancia

El reconocimiento de la diversidad en este espacio, se hizo gracias a un trabajo que vinculó la biografiía y la autobiografía como un medio para abordar la identidad; el reconocimiento de las historias de vida y experiencias significativas permitió comprender la diversidad como un espacio donde se encuentran diferentes modos de vida.

Es por lo anterior que las historias de vida, los talleres pedagógicos y las fichas cualitativas facilitaron la identificación de las problemáticas que hace a las niñas iguales y al mismo tiempo diferentes, además permitió comparar lo que son y lo que ellas creen que son.

5.2.4.1. Identidad

Los relatos orales, los autorretratos y las autobiografías fueron fundamentales para el trabajo de identidad que se pensó abordar con esta población, esto permitió que las niñas reconocieran su propia historia y la de los otros, de esta forma, ellas empezaron a asimilar su pertenencia a un

espacio donde hay un encuentro de saberes diferentes, descubriendo aspectos singulares que tiene cada una y que a lo largo de su vida le ha permitido construir su propia identidad.

En sus relatos, se evidenció que los conflictos y situaciones específicas que han tenido que afrontar con su familia, son diferentes en cada niña. Sin embargo, han sido una característica muy importante y ligeramente común en la construcción de identidad individual y colectiva. Esto permitió que se empezaran a construir vínculos afectivos, donde las niñas reconocían, apreciaban y respetaban la realidad del otro teniendo claro que es diferente a la realidad propia.

Figura 13: ¿cómo me veo?



Fuente: Registro fotográfico propio

La diversidad familiar, es un aspecto importante en la construcción de identidad de esta población. Puesto que, las niñas y sus familias tienen diferentes formas de vivir (porque vienen de diferentes partes del país) que chocan y se contrastan bastante con la vida en la ciudad, como lo son las formas de vestir, hablar, relacionarse, entre otras. Esto hace que se generen prejuicios y criticas que dificultan la convivencia con el otro.

Estos prejuicios se hicieron presentes en varias sesiones, puesto que las niñas criticaban entre ellas las actitudes que tenían cuando estaban en este espacio, en cuanto a las formas de realizar sus tareas, escribir o hablar y vestir. Estos prejuicios llegaron muchas veces a generar rechazos entre ellas mismas, por ejemplo, las que ya se encontraban estudiando hacían un grupo para realizar los trabajos colaborándose entre ellas porque no les gustaba cómo lo hacían las que aún

no estaban estudiando. Sin embargo, la lectura en voz alta fue de mucha ayuda para que el grupo en general reconociera la diversidad que existía en un mismo espacio, y así mismo la respetara.

5.2.4.2. Representaciones que las niñas tienen sobre sí mismas

En una conversación que surgió de forma espontanea, gracias a la discusión de si ellas pueden o no tener novio, se abordó las etapas de vida, donde ellas debatían en cual se encontraban. Ellas decían que ya no eran bebés porque ellos no hablan, no caminan y dependen de su madre para todo, encasillaron esta etapa entre el día que nacen y los 2 o 3 años; tampoco eran niñas, porque la única preocupación de esta etapa es jugar, esta etapa se encontraba entre los 2 o 3 años hasta que se entraba a estudiar; pero tampoco eran adolescentes, puesto que ellas consideraban que no estaban lo suficientemente desarrolladas corporalmente (aún no les crecían los senos).

En este sentido, ellas concluyeron que no hay una palabra para describir la etapa en la que ellas se encuentran puesto que ya no son niñas, porque tienen ciertas responsabilidades que cumplir en su hogar (tender la cama, ordenar su cuarto, lavar la losa) y en la escuela (tareas de lectura y escritura). Esta conversación, permitió que ellas expresaran su disgusto hacia la actitud de sus padres, puesto que sienten que les exigen mucho y no entienden que pasar de la preocupación de jugar a la de tener obligaciones no es nada sencillo, y la presión que sus padres imponen en estas tareas no les ayuda a afrontar este paso.

Este tipo de conversaciones lograban generar espacios donde se abordara la realidad que ellas afrontan diariamente, además permitió identificar que aunque todas venían de diferentes familias, se sentían identificadas con lo que se estaba hablando. Por otro lado, las niñas hacen una crítica a la visión adulto-céntrica que tienen sobre ellas, donde cuestionan la forma en que sus padres las tratan y la falta de comprensión que tienen ellos ante los cambios que ellas deben

realizar en sus vidas. Esta conversación, permitió también, un reconocimiento de las características individuales y colectivas que ellas han tenido y tendrán en su desarrollo físico, lo cual es una representación de la visión de sí mismas.

5.3. Triangulación, interpretación y hallazgos de los datos

A continuación, se encuentra la triangulación de los datos recolectados, esto consiste en comparar los hallazgos. Para esto, "resulta útil emplear matrices que permitan examinar la magnitud y la calidad de las relaciones entre las categorías identificadas o desarrolladas" (Sandoval, 1996, p. 160). Estas matrices, permiten el diálogo entre las unidades de análisis y las categorías generales que se estructuraron previamente. Posterior a esto, se desarrollarán los hallazgos que surgieron gracias a esta contrastación:

CATEGORÍAS	**UNIDADES DE ANÁLISIS**		
	Taller/historias de vida	**Observación participante**	**Entrevistas semiestructurada**
Literatura infantil	• La literatura infantil ha propiciado espacios reflexivos, donde se entrelaza la experiencia propia con las historias que están presentes en las lecturas. • A medida que avanza la lectura las niñas manifiestan interés por ser ellas quienes la realicen, sin embargo, esto se dificultaba en las niñas que no asistían a la escuela. • Aunque, su acercamiento a la lectura se ve influenciado por el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación, las niñas manifiestan que prefieren leer desde el libro en físico que un libro virtual, puesto que las imágenes se pueden apreciar más y no existen tantos distractores que les pueda interrumpir la lectura.	• El acercamiento a la literatura infantil depende de la educación que han recibido, ya que algunas de las niñas estaban desescolarizadas por las diferentes problemáticas y contextos a los que se han enfrentado. El caso general es la llegada tardía al conjunto dentro de los calendarios académicos. • La lectura en voz alta ha propiciado espacios donde las niñas que están empezando a leer sean apoyadas y motivadas por sus pares a que lo intenten y no se desanimen en este proceso. • Son pocas las niñas que están familiarizadas con la literatura infantil, ejerciendo cierto poder sobre las que no conocen de esa tipología o no saben leer, puesto que, entre	• Las niñas manifiestan que el mayor acercamiento que han tenido a la lectura es en la escuela, gracias a los libros de texto que utilizan en las diferentes áreas; muy pocas veces en la escuela leen historias, cuentos, fabulas, entre otras tipologías. Fruto de este breve acercamiento, las niñas expresan que leer es aburrido y solo lo hacen porque les toca. • Las niñas manifiestan que en su casa es muy poco lo que leen y les leen, sin embargo, expresan que en su hogar es muy importante la lectura, porque consideran que las personas que leen tendrán un buen futuro. • Las niñas no destinan tiempos para realizar lecturas libres, puesto que únicamente leen lo que les imponen en la escuela, y muchas de estas lecturas no son

	• Por otro lado, todas expresaron interés por las fabulas de Rafael Pombo, puesto que les parece que las historias que estas narran se asemejan a sus situaciones cotidianas y les parece gracioso que sean vividas por animales.	pares son tomados como referentes para el desarrollo de las actividades, estas niñas emplean un rol de líder que permite apoyar a las que aún desconocen este campo.	de su agrado. • Los cuentos que más les gusta a las niñas son los que han sido producidos por Disney, estos les gustan no porque los hayan leído sino porque han visto las películas transmitidas por cine y televisión.
Categorías	**Unidades de análisis**		
	Taller/historias de vida	**Observación participante**	**Entrevista semiestructurada**
Expresión oral y escrita	• A las niñas se les facilita más compartir sus experiencias de forma oral que de forma escrita. Por otro lado, escribir les da pereza, a menos que sean cartas realizadas a sus amigas o familiares; esto debido a la experiencia escritural que han tenido en el colegio. • Puesto que algunas niñas estaban desescolarizadas, se les dificultaba expresarse de forma escrita, sin embargo, gracias al apoyo de sus compañeras manifestaban interés y motivación, esforzándose por escribir. • Las niñas que asistían al colegio, lograban expresar por medio de la escritura las historias que han sido significativas y que han construido, sin embargo, ellas preferían hacerlo de forma oral. • Gracias a la confianza que se generó al abordar las emociones, se dio un espacio de comunicación asertiva donde la escucha y respeto por el otro fueron verdaderamente importantes.	• Las niñas expresan de forma oral las experiencias significativas que han atravesado sus vidas, puesto que son cosas muy personales estas conversaciones son tomadas con mucho respeto por sus compañeras. • Se les dificulta escribir y leer sus historias de vida, sin embargo, usan los títeres para realizarlo, puesto que sienten más confianza al estar detrás del teatrino sin que nadie los observe. • Por un lado, Cultivarte brinda espacios de entretención que no están pensados para permitir la expresión de las niñas, sino en la sana inversión del tiempo libre. Sin embargo, la coordinadora de Cultivarte ha mostrado aceptación por los talleres realizados, esto se interpreta como un interés de parte del programa por el abordaje de estos modos de expresión. • En varias sesiones se dividió el grupo por querer tener mi atención, esto hacia que la comunicación asertiva y la expresión oral se dificultaran. Lo anterior, sucedía porque las niñas buscaban una aprobación positiva de un adulto respecto a las creaciones que realizaban.	• Se realizaron 4 entrevistas que abordaban esta categoría, aúnque todos han tenido diferentes acercamientos a estos modos de expresión, la mayoría manifestó que prefieren usar la expresión oral, porque pueden comunicar lo que sienten con más confianza. • Respecto a la escritura, las niñas manifiestan que esta no tiene tanta importancia porque se expresan más fácil hablando que escribiendo. • Al indagar por medio de la entrevista, se ha encontrado que las niñas han tenido diferentes acercamientos a los actos de hablar y escribir, porque pertenecen a diversas familias y van en diferentes grados de distintos colegios; sin embargo, manifiestan que prefieren expresarse de forma oral, ellas sienten que así las personas los entienden más.

Categorías	Unidades de análisis	
	Taller/historias de vida	**Observación participante**
Resignificación de los conflictos socio-emocionales	• La actitud que las niñas tienen para desarrollar los diferentes talleres, depende de el estado de ánimo que estén viviendo en ese momento, al reconocer la experiencia individual que cada niña afronta se puede trabajar de forma más asertiva. • Al realizar creaciones que vinculen los sentimientos, las niñas no hacen necesario que su trabajo sea evaluado como bonito o feo, puesto que aprecian el resultado y lo que este significa. • Las niñas expresan fácilmente las experiencias que viven y que cotidianamente no son tomadas en cuenta, porque se cree que los sentimientos que las niñas viven no son tan serios.	• Se evidencia que dentro del espacio hay poco interés por el abordaje de los conflictos socio-emocionales que viven las niñas en la cotidianidad. • Aunque cultivarte nos pide que no indaguemos por la vida de los niños, ellos cuentan lo que les sucede de forma abierta y prefieren hacerlo de forma oral. • En los diferentes talleres, las niñas quisieron que la atención se centre en ellas, muchas veces se convierte en un espacio conflictivo para llamar mi atención, considerandola necesaria para que su trabajo fuera apoyado y aceptado por ellas y sus compañeras. • El amor es un sentimiento que causa conflicto en las niñas, puesto que afirman que para ellas este permite la creación de lasos afectivos muy serios, pero que en la visión adultocéntrica el amor en la infancia es un juego.
Diversidad e infancia	• Las niñas mencionan los aspectos que caracterizan la etapa de vida en la cual se encuentran, reconociendo que son sujetos participes de espacios en los cuales sus opiniones no son tenidas en cuenta. • Las niñas lograron reconocer su propia historia y la de otros, por medio del abordaje de la identidad desde los relatos orales y las autobiografías. • Cada niña, ha afrontado diferentes experiencias que han marcado su vida y que ha construido diferentes identidades, al hablar de estas experiencias las niñas reconocían la realidad de otros, esto facilitaba la construcción de vínculos afectivos entre las niñas participes	• Las narraciones autobiográficas permitieron que las niñas reconocieran las diferencias culturales, familiares y sociales que habitan en su mismo entorno. • Las niñas expresaban la realidad que las atraviesa a diario por medio de experiencias significativas que han vivido, lo que permitió reconocer las similitudes y diferencias que tienen con sus compañeras. • Gracias a la confianza que se generó durante el proceso, las niñas conversaban de forma espontanea en torno a las experiencias que han construido su identidad. Lo que permitió el reconocimiento de la realidad individual y colectiva de las participes del programa.

Ahora, se desarrollarán los hallazgos encontrados en la anterior contrastación:

a. Hallazgos de la comparación entre taller/historias de vida y observación participante (fichas cualitativas)

- Entre los modos de expresión oral y escrito, las niñas prefieren hacer uso del primero porque sienten que tienen más libertad al expresarse de esta forma; la oralidad, les

permite manifestar de forma más abierta las experiencias significativas que han atravesado sus vidas

- Es más fácil expresar las experiencias significativas cuando existe confianza entre el grupo, esto permite, la apertura de espacios donde la comunicación es asertiva. Lo anterior, permite realizar el acto de escuchar aceptando y respetando lo que el otro tiene por decir.
- Gracias a la experiencia que las niñas han tenido en la escuela en los procesos de lectura y escritura, ellas pueden decir que es aburrido y no tan significativo. Esto sucede, porque lo realizan solo cuando las obligan a hacerlo.
- Cuando se abren espacios de confianza y respeto, se logran compartir experiencias significativas emocionales y sentimentales, lo que permite darle un nuevo sentido a las vivencias que no han sido del todo positivas.
- Al realizar creaciones desde las emociones y sentimientos, las niñas valoran más lo plasmado sin importar si es bonito o feo, de esta forma, aprecian más el resultado y lo que significa su experiencia.
- La literatura infantil permite espacios de diálogo y reflexión, esto facilita que las niñas se reflejen en las historias que se presentan porque entrelazan sus experiencias con las situaciones que aparecen en esta tipología textual.
- El acercamiento asertivo a la literatura infantil, depende de la experiencia que tengan en la escuela con la misma. En este sentido, las niñas pueden manifestar interés o rechazo por la lectura

- Las niñas muestran aprobación de la literatura infantil cuando son ellas mismas las que hacen la lectura en voz alta de forma colectiva, esto facilita el trabajo colaborativo entre las participantes, porque todas lo realizan y se ayudan entre ellas.
- Las niñas consideran que se encuentran en una edad que no puede ser encasillada en la infancia ni en la adolescencia, puesto que piensan que en la infancia solo se destina tiempo para jugar y ellas tienen otras responsabilidades.
- Gracias a las historias de vida expresadas, las niñas logran reconocer la diversidad que se hace presente en el espacio, porque todas vienen de diferentes familias y tienen prácticas cotidianas diferentes.
- La diversidad de prácticas familiares que se hacen presentes en el conjunto no dificultan los procesos de socialización que realizan las niñas en Cultivarte, gracias a esto han reconocido que existen personas diferentes pero en igualdad de condiciones y esto merece respeto.

b. Hallazgos de la comparación entre taller/historias de vida y entrevistas.

- La escritura no es tan significativa para las niñas porque es un acto que solo realizan cuando se les obliga, esto hace que cuando se expresan de forma oral sientan más confianza. Esto lo hacen solamente, cuando realizan cartas a sus amigos y familiares, porque pueden expresarse sin miedo a el que dirá el lector, esforzándose más al escribir.
- Las niñas sienten que cuando se expresan de forma oral las entienden mejor, esto debido a que tienen más libertad para decir lo que piensan.

- Aunque los libros en físico están siendo olvidados, gracias al uso de las nuevas tecnologías de la información, las niñas prefieren sentir y detallar los libros en físico lo que permite que se concentren más en la lectura.
- La lectura en voz alta, permitió que se crearan roles de líderes en donde las que conocían más de literatura infantil y lectura ayudaran a las que se les dificultaba, esto generó motivación y confianza en el grupo en general.
- Aunque en sus casas no leen ni les leen, la lectura es un acto muy importante para las familias, puesto que es ahí que se forman las bases de sujetos reflexivos y que pueden cambiar la historia de sus familias.

c. Hallazgos de la comparación entre entrevistas y observación participante (fichas cualitativas)

- Cultivarte brinda espacios de entretención que no están pensados en permitir la expresión oral y escrita de las niñas de forma abierta.
- Para cultivarte la lectura en la infancia no es significativa, puesto que los libros que están en la ludoteca no están pensados en las niñas que habitan el espacio, porque son libros de texto o novelas pertinentes para otras edades.
- Las niñas no destinan un tiempo específico para leer, puesto que al ser obligadas a hacerlo únicamente en la escuela no lo encuentran como un acto significativo y les parece aburrido.

CONCLUSIONES

En este apartado, se presentan los alcances a los que se llego durante el proceso y los hallazgos del mismo, en cuanto a la hipótesis se puede afirmar que se comprobó que la literatura infantil puede vincular los modos de expresión oral y escrito para el abordaje y la resignificación de los conflictos socio-emocionales, sin embargo, la expresión escrita se dificultó en todo el proceso lo que limito los alcances del proyecto, por otro lado, el abordaje y la resignificación de los conflictos socio-emocionales fue muy importante para el reconocimiento y apropiación de la diversidad presente en el espacio de "Cultivarte", a partir de esta experiencia, se logra concluir que:

- La literatura infantil es un medio el cual facilita a las niñas reconocer su realidad y apropiarse de la misma, esto permite que se generen espacios de discusión para que ellas expresen sus experiencias más personales. En este sentido, se desarrolla un vínculo con el modo de expresión oral puesto que, las mismas crean diálogos espontáneos basados en las situaciones leídas y que están presentes en sus vidas. Por otro lado, es más difícil vincular el modo de expresión escrito para reflejar, cuestionar y problematizar las situaciones que presenta la literatura infantil, porque han visto la escritura con un uso exclusivo de la escuela desde la función reguladora y no como un modo de expresión y comunicación cotidiana de las personas.
- Las niñas al cuestionar las diversas situaciones que presenta la literatura infantil, están entendiendo el sistema social y cultural al que pertenecen, es por este motivo que ven en ella reflejada su realidad, esta última, compuesta por conflictos que viven de forma

individual o interpersonal. Gracias a las reflexiones que surgen en torno a las problemáticas que presenta la literatura infantil, se generan procesos que permiten darle un nuevo significado a los conflictos socio-emocionales que enfrentan estos sujetos diariamente, puesto que esta facilita, soñar con otras formas de vida y crear otras realidades posibles, esto permite que las niñas encuentren el acto de leer como algo significativo para sus vidas.

- Cultivarte abre espacios que permiten la buena inversión del tiempo libre de los niños(as) residentes del conjunto residencial Parques de Bogotá "El Nogal", sin embargo, la apertura de estos no garantiza que se desarrollen buenas prácticas expresivas. En este sentido, el programa solo le da importancia a la expresión oral y escrita mientras los ellos(as) se encuentran en los diferentes talleres de la semana.
- Por la lógica en la que funciona "Cultivarte", se creería que este programa piensa en las dificultades que impedirían un desarrollo sano de los niños(as) y adolescentes, sin embargo, este no siente ningún interés por identificar las problemáticas que afrontan estos sujetos diariamente, en este sentido, para ellos es poco importante el abordaje y la resignificación de los conflictos socio-emocionales. Por otro lado, Cultivarte no es solo el programa, también lo son los niños(as), adolescentes y practicantes que se vinculan a él, para estos sujetos, es significativo reconocer su propia realidad y así mismo las problemáticas que enfrentan a diario, y para ellos si es muy importante el abordaje y la resignificación de los mismos.
- El abordaje y resignificación de los conflictos socio-emocionales, permite a las niñas reconocer y aceptar la realidad que habita cada uno y los otros. En este sentido, estos

sujetos asimilan su pertenencia a un espacio diverso, por medio del encuentro de saberes que se hace presente en la apropiación de los mismos.

- Este proyecto me aportó a mi formación como pedagoga, porque me permitió conocer mi lado más sensible y afectivo en el trato con los niños(as), entendiendo que es en esto que los procesos de enseñanza-aprendizaje se hacen más significativos, Por otro lado, también me deja muchas experiencias e inquietudes en las cuales quiero profundizar e investigar en el futuro.
- En cuanto al objetivo general concluyo que: el vínculo que existe entre la literatura infantil y los modos de expresión oral y escrito, radica en las posibilidades que tiene la literatura de acercarse a la realidad individual de cada sujeto, así mismo de cuestionarla y problematizarla; para luego, expresar cómo estás situaciones permean la vida de cada uno ya sea hablando o escribiendo. Esto media los procesos de abordaje y resignificación de los conflictos socio emocionales, facilitando la asimilación y apropiación del contexto diverso que cultivarte proporciona. Así, lo logrado contribuye a la Pedagogía Infantil porque aporta a la deconstrucción de estructuras presentes en el imaginario colectivo sobre el permanente estado de emociones positivas en la infancia, reconociendo que los niños(as) tienen diferentes formas de sentir y vivir el mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abad, J. (2011). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. (pp. 17-24). *Educación artística, cultura y ciudadanía.* Madrid. OEI

Aguirre, I y Giraldez, A (2011). Fundamentos curriculares de la educación artística. (pp. 75-88). *Educación artística, cultura y ciudadanía.* Madrid. OEI

Alvarado, A. y Silva, L. (2013). *Los relatos de vida: una forma de aportar a la expresión de experiencias, de los niños y las niñas del grado tercero B del colegio fe y alegría San Ignacio I.E.D.* Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

Alzate, R. (s.f). *Teoría del conflicto*. Recuperado el 23 de abril del 2016 de: https://mediacionesjusticia.files.wordpress.com/2013/04/alzate-el-conflicto-universidad-complutense.pdf

Amorós, A. (1980). *Introducción a la literatura*. Madrid. Castalia.

Ariès, P. (1987). *La infancia en el nuevo régimen. Primera parte.* España. Editorial Taurus.

Ávila, R. (2005). *La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE): balance de una experimentación*. Brasil: Educação e Pesquisa.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*. *1*. 21. 7-43

Beltrán, A. & Parra, F. (2015) *Literatura infantil: Medio estratégico para el fortalecimiento, la consolidación de valores, crecimiento personal y convivencial en los estudiantes*. Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de caldas.

Bermeo, A; Padilla, A; Rocha C. & Sanchez, K. (2015). *Desafíos del que-hacer docente a partir de las causas que trastocan el desarrollo socio-afectivo en la escuela*. Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Bustos, C. (2008). *Incursión de lo transdisciplinar en la literatura infantil: el caso de Celso Román*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.

Cajiao, F. (2013). ¿Qué significa leer y escribir? (53-62). *Leer para comprender y escribir para transformar.* Bogotá. Ministerio de Educación Nacional (MEN)

Camps, A. (2002). *Hablar en clase, aprender lengua*. España. Aula de innovación educativa.

Cassany, D. Luna, M. Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua.* Barcelona. GRAO.

Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *CAUCE revista de filología y su didáctica*. *2.* 12.157 – 168.

Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. España. Universidad de Valencia.

Collazos, C., Guerrero, L, y Vergara, A (s.f..) *Aprendizaje Colaborativo: un cambio en el rol del profesor.* Recuperado el 23 de Abril del 2016 de: http://users.dcc.uchile.cl/~luguerre/papers/CESC-01.pdf

Colomer, T (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.

Colomer, T (2005). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de educación*. 203-216

De Zubiria, J. (2006). *Los Modelos Pedagógicos hacia una Pedagogía Dialogante*. Bogotá. Magisterio

Fajardo, M. (2010). El profesor y el estudiante un panorama histórico del vínculo. *Notas Universitarias*, 4. 19-29.

Ferreiro, E. (2002). La alfabetización de los niños en la última década del siglo. *Revista Docencia.* 17. 28 – 39

Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. *Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores* CINVESTAV. México.

Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización: psicogenesis. pp. 21-35 *los niños construyen su lectorescritura.* Buenos Aires. Aique.

Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional. Barcelona. Kairos

Goodman, K. (1990). *El lenguaje integral un camino fácil para el desarrollo del lenguaje*. Buenos Aires: Aique grupo editor.

Halliday, M (1994). El lenguaje y el hombre social (parte I). (pp. 17-51). *El lenguaje* como *semiótica social.* Bogotá. Fondo de cultura económica.

Halliday, M (1994). El lenguaje como semiótica social. (pp. 143-166). *El lenguaje* como *semiótica social.* Bogotá. Fondo de cultura económica.

Halliday, M (1994). Una interpretación de la relación funcional entre el lenguaje y la estructura social. (pp. 237-249). *El lenguaje como semiótica social.* Bogotá. Fondo de Cultura Económica.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación. Sexta edición.* México: Trillas

Jiménez, A. e Infante, R. (2008). *Infancia y ciudad en Bogotá una mirada desde las narrativas populares urbanas.* Bogotá. Universidad distrital Francisco José de Caldas.

Jiménez, A. (2014). *El campo de la pedagogía y otros ensayos sobre la historia de la infancia en Colombia.* Bogotá. Universidad distrital Francisco José de Caldas.

Jiménez A. (2012). *Emergencia de la infancia contemporánea en colombia 1968-2006.* Bogotá. Universidad distrital Francisco José de Caldas.

Jimenez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L. (2011). Introducción. (pp. 11-14). *Educación artística, cultura y ciudadanía.* Madrid. OEI

Jaimes, G. (1994). *El desarrollo de la conciencia discursiva y su incidencia sobre los procesos de la lectura y la escritura.* Bogotá. Universidad Externado de Colombia.

López, I. (1998). La lucha contra la discriminación en la vida cotidiana, es la construcción de la paz. (pp. 52-67). *Vida de maestros el arcoíris de las aulas.* Bogotá. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico

López, Y. (2013). El placer de la lectura y la escritura en la escuela. (pp. 15-26). *Leer para comprender y escribir para transformar.* Bogotá. Ministerio de Educación Nacional (MEN)

Manrique, V. (2015). *Derechos humanos y diversidad cultural en la construcción del sujeto: una experiencia de aula en grado octavo.* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Martin, E. (2009). Tareas para aprender a leer. (pp. 63-80). *Para ser letrados.* Barcelona. Paidos.

Martínez, M. (2015). *Condiciones para el desarrollo socioafectivo en el marco del programa "RCC"*. Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México. Trillas.

Martinez, M (2013). Parte 3 proceso de teorización. (pp. 257-290). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México. Trillas

Maturana, H. (1990). *Emociones y Lenguajes en educación y política.* Chile. JC Sáez

Noguera, C. (2003). Reflexiones sobre la desaparición de la infancia. *Pedagogía y saberes. 18,* 75-82

Paris, S. (2003). Aprender del conflicto. Conflictología y Educación. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales.* 10, 315-328

Ramírez, J (2002). La expresión oral. *Contextos educativos, 5,* 57-72

Reyes, Y. (2013). La sustancia oculta de los cuentos. (pp. 63-72). *Leer para comprender y escribir para transformar.* Bogotá. Ministerio de Educación Nacional (MEN)

Rodríguez, Y. (2016). *Las emociones en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Recuperado el 20 de abril del 2016 de: http://vinculando.org/psicologia_psicoterapia/emociones-proceso-ensenanza-aprendizaje.html

Sandoval, C. (1996). *Modulo 4. Investigación cualitativa.* Bogotá. ICFES

Sastoque, L. y Ardila, E. (2013). *Escritura con sentido hacia la expresión y comunicación en la ludoteca de la corporación cultural Nueva Tibabuyes Cultiba.* Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

Teberosky, A. (1997). El conocimiento cotidiano, escolar y científico en el dominio del lenguaje escrito. (pp. 243-264). *La construcción del conocimiento escolar.* España. Paidos

Teberosky, A. (1990). El lenguaje escrito y la alfabetización. *Lectura y Vida revista latinoamericana de lectura*. 2-15

Trigo, J. (1989). La lengua oral. Su desarrollo en la E.G.B. *Revista de filología y su didáctica*. 12, 247-271

UNESCO, Duck y Ministerio de Educación de Brasil (2003). *Educar en la Diversidad. Material de Formación Docente*. Brasil. Ministerio de Educación.

UNICEF, UNESCO y fundación HINENI (2003). *Una escuela es un mundo, un mundo de diversidad.* Chile.

Villa, J., Tejada, C., Sánchez, N., y Téllez, A. M. (2007). *Nombrar lo Innombrable: Reconciliación desde la perspectiva de las Víctimas.* Bogotá: Cinep

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje.* Barcelona: Paidos.

ANEXOS

Anexo 1. Formato de planeación de los talleres pedagógicos

<table>
<tr><td colspan="2">Universidad Distrital Francisco José De Caldas
Proyecto Curricular Licenciatura En Pedagogía Infantil
Práctica docente
Lugar: Cultivarte- salón comunal nogal
Docente en formación: Paula Andrea Ortiz Méndez
Fecha:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Propósitos personales:
Objetivo general:</td></tr>
<tr><td>Categorías a investigar en la sesión</td><td>Competencias a evaluar</td></tr>
<tr><td colspan="2">Actividades
Actividad previa:
Actividad inicial:
Actividad central:
Actividad final:
Nota: Los tiempos pueden variar, pero es importante regular el rango de tiempo en cada actividad.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Recurso y materiales:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Estrategias didácticas:
Actividad Previa:
Actividad Inicial:
Actividad Central:
Actividad Final:</td></tr>
<tr><td>Valoraciones</td><td>Hallazgos</td></tr>
</table>

Anexo 2. Formato de ficha cualitativa para el registro de observación

<table>
<tr><td colspan="2">

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Licenciatura En Pedagogía Infantil
Línea de Profundización
Lenguaje, Creación y Comunicación (LCC)
Estudiante: Paula Andrea Ortiz Méndez **Cod.** 20122187021</td></tr>
<tr><td colspan="2">REGISTRO DE OBSERVACIÓN
<u>Conjunto el nogal (6 a 10 años)</u></td></tr>
<tr><td colspan="2">Fecha:
Hora:
Actividad/tema:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Categoría de análisis:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objetivo de la sesión:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Descripción:</td></tr>
<tr><td>Análisis e Interpretación:</td><td>Comentarios/varios:</td></tr>
</table>

Anexo 3. Formato de entrevistas (Modo de expresión oral y escrito)

Universidad Distrital Francisco José de Caldas Licenciatura En Pedagogía Infantil Línea de Profundización Lenguaje, Creación y Comunicación (LCC) **Estudiante:** Paula Andrea Ortiz Méndez **Cod.** 20122187021
ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA **(dirigida a los niños/as)** **Conjunto el nogal (6 a 10 años)**
Fecha: **Hora:** **Lugar:**
Categoría de análisis: Modos de expresión Oral y Escrita
Persona entrevistada: **Edad:**
Preguntas orientadoras: 1. ¿Con quién vive? 2. ¿Se encuentra estudiando? 3. ¿Qué es lo que más le gusta hacer en sus tiempos libres? 4. ¿Le gusta escribir? ¿Por qué? 5. ¿Destina algún tiempo especifico para escribir? ¿Cuál? 6. ¿Considera que se expresa fácilmente cuando escribe? 7. ¿tiene alguna preferencia para comunicarse (hablando o escribiendo)? ¿Por qué? 8. ¿Considera que se expresa fácilmente cuando habla? 9. En su hogar ¿qué importancia le dan a la expresión oral? 10. En su hogar ¿qué importancia le dan a la expresión escrita? 11. Si se encuentra estudiando ¿qué importancia le dan a los modos de expresión oral y escrito en su colegio? **Observaciones:** Este es un formato para una entrevista semiestructurada, lo cual hace que sea un guion que permita un diálogo espontáneo, por ende está sujeto a cambios.

Anexo 4. Formato entrevista (literatura infantil)

Universidad Distrital Francisco José de Caldas Licenciatura En Pedagogía Infantil Línea de Profundización Lenguaje, Creación y Comunicación (LCC) **Estudiante:** Paula Andrea Ortiz Méndez **Cod.** 20122187021
ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA **(dirigida a los niños/as)** **Conjunto el nogal (6 a 10 años)**
Fecha: **Hora:** **Lugar:**
Categoría de análisis: Literatura Infantil
Persona entrevistada: **Edad:**
Preguntas: 1. ¿Qué es lo que más le gusta hacer en sus tiempos libres? 2. ¿Le gusta leer? ¿Por qué? 3. ¿Destina algún tiempo especifico para leer? ¿Cuál? 4. ¿Dónde lee más en su casa o en "Cultivarte"? 5. ¿Qué es lo que más le gusta leer? 6. ¿Considera que entiende lo que lee? 7. En "Cultivarte" ¿qué importancia le dan a la literatura infantil? 8. En su hogar ¿qué importancia le dan a la literatura infantil? 9. En su hogar ¿qué importancia le dan a la literatura infantil? 10. ¿Qué cuentos, fabulas, libros, entre otros, conoce? 11. ¿Considera que la literatura infantil podría facilitar sus modos de expresión? ¿Por qué? **Observaciones:** Este es un formato para una entrevista semiestructurada, lo cual hace que sea un guion que permita un diálogo espontáneo, por ende está sujeto a cambios.

Anexo 5. Creación de obra comestible por parte de las niñas para reconocer la diversidad a través de las emociones



Anexo 6. Representación de las emociones, por Jessica



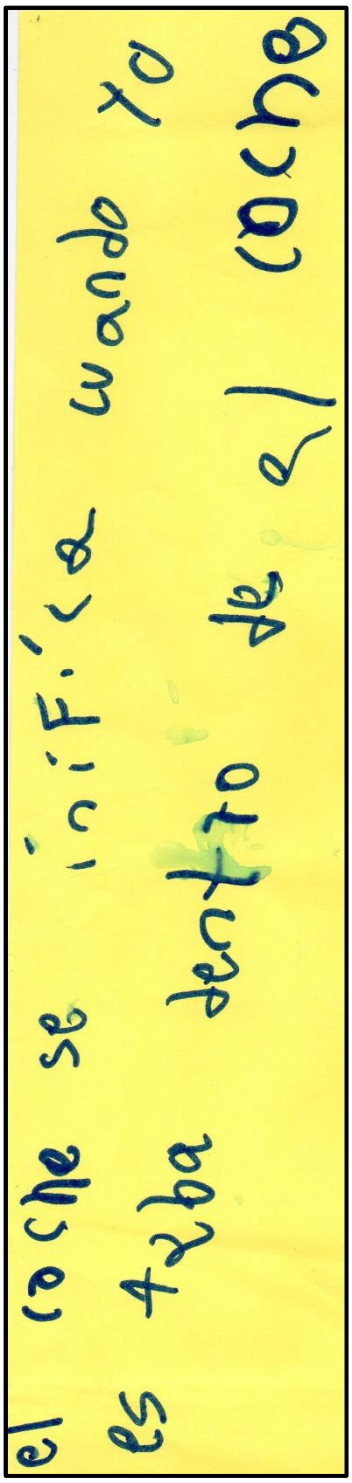
Anexo 7. Muñecos quitapesares para los muñecos quitapesares



Anexo 8. Creación de libretas para el abordaje de la escritura, por Colin, Valentina, María José y Lorena.



Anexo 9. Recuerdos escritos luego de lectura en voz alta por Jineth.

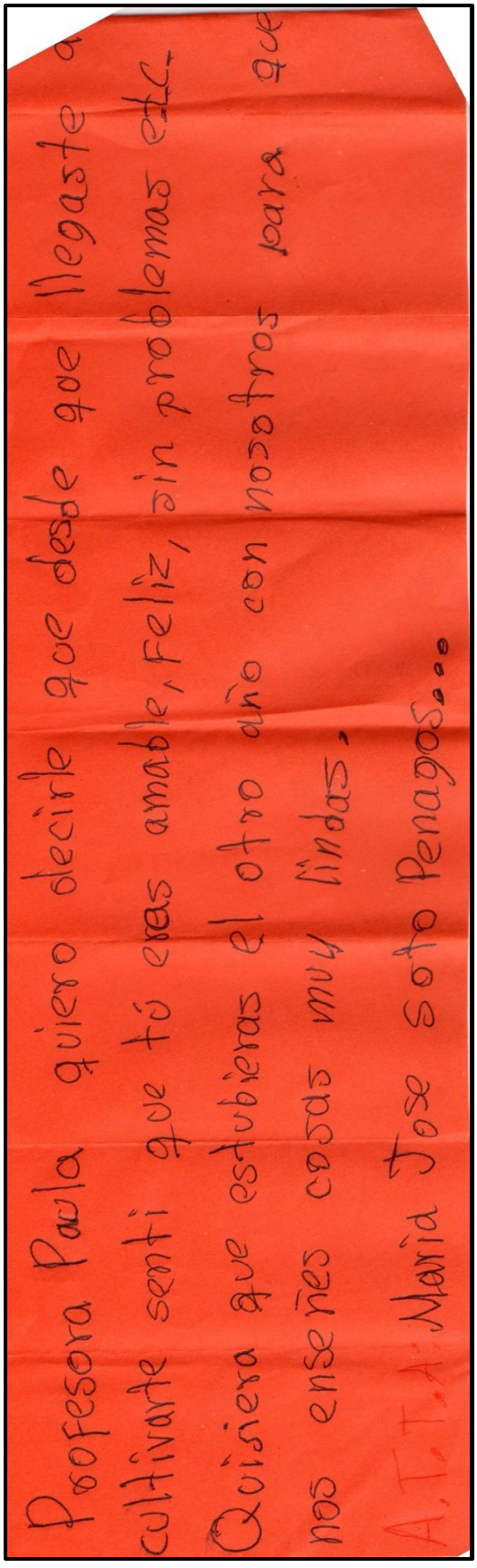


Anexo 10. Libro elaborado por las niñas




todo lo del año LOLY
Hacimos cosas con las ayuda
pesares y lo de los sentimentos
tambien la hastoria y lo de las
frutas.

Anexo 11. Carta de María José



Anexo 12. Creación de mascaras para el abordaje de la diversidad, por Jineth (6 años), Colin (9 años) y Xiomara (9 años)



Anexo 13. Expresión escrita por Valentina (7 años)

