

Herramienta para la vida:
hablar, leer y escribir para comprender el mundo

REFERENTES PARA LA DIDÁCTICA DEL LENGUAJE EN EL SEGUNDO CICLO

Herramienta para la vida:
hablar, leer y escribir para comprender el mundo

REFERENTES PARA LA DIDÁCTICA DEL LENGUAJE EN EL SEGUNDO CICLO

Beatriz Helena Isaza Mejía
Alice Castaño Lora

Isaza, Beatriz Helena y Castaño, Alice
Herramienta para la vida / Beatriz Isaza y Alice Castaño. – Bogotá: Secretaría
de Educación del Distrito – SED, 2010.
112 p.; 21.5 x 28 cm – (Referentes para la didáctica del lenguaje del segundo
ciclo)

ISBN 978-958-8312-84-2 (Obra Completa Digital)
ISBN 978-958-8312-86-6 (Volumen Digital)

1. LECTURA
2. LECTURA Y USO DE OTROS MEDIOS DE INFORMACIÓN
3. LECTURA Y USO DE OTROS MEDIOS DE INFORMACIÓN PARA
GENTE JOVEN

CDD 028.5 21 ed.

© Secretaría de Educación Distrital 2010

ISBN 978-958-8312-84-2 (Obra Completa Digital)
ISBN 978-958-8312-86-6 (Volumen Digital)

Primera impresión: junio 2010, Bogotá D .C.

Autores

Beatriz Helena Isaza Mejía
Alice Castaño Lora

Coordinación editorial

Mariana Schmidt Quintero

Corrección de estilo

Lilia Carvajal Ahumada
liliacarvajal@gmail.com

Viñetas

Corresponden a grafías del alfabeto árabe

Diseño, diagramación e impresión

Editorial Kimpres Ltda.
www.kimpres.com
PBX: 413 6884

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra sin el consentimiento
por escrito de la Secretaría de Educación Distrital, sea cual fuere el medio,
electrónico o mecánico.

Alcalde Mayor de Bogotá
Samuel Moreno Rojas

Secretario de Educación Distrital
Carlos José Herrera Jaramillo

Subsecretario de Calidad y Pertinencia
Jaime Naranjo Rodríguez

Director de Educación Preescolar y Básica
William René Sánchez Murillo

Profesionales especializadas
Proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad
Luz Ángela Campos Vargas
Sara Clemencia Hernández Jiménez
Luz Marina Nieto Camelo

Proyecto editorial
Centro Regional para el Fomento del Libro
en América Latina y el Caribe
-CERLALC-

Director del CERLALC
Fernando Zapata López

**Subdirectora de Lectura, Escritura
y Bibliotecas del CERLALC**
María Elvira Charria Villegas

Director del proyecto editorial
Luis Fernando Sarmiento Barragán
Secretario Técnico del CERLALC

Presentación

Es motivo de satisfacción para la Secretaría de Educación del Distrito Capital hacer entrega a la comunidad docente de este volumen con referentes para la didáctica del lenguaje en todas las áreas del segundo ciclo, que hace parte de la colección *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo*.

Como es de conocimiento del magisterio bogotano, la Secretaría viene liderando hace ya cinco años una política orientada a garantizar el pleno derecho a una educación pertinente y de calidad para los niños, niñas y jóvenes¹ que viven en Bogotá, en el marco del Plan de Desarrollo Distrital “Bogotá Positiva: para vivir mejor”, el cual forma parte del objetivo, “Ciudad de Derechos”.

En efecto, que los estudiantes adquieran aprendizajes para la vida y pertinentes para la sociedad es un horizonte de acción que la Secretaría desea compartir con maestras y maestros de la ciudad, baluartes de una institución educativa de excelencia. En este orden de ideas, la actual Administración ha orientado su esfuerzo para

entregarles diversas herramientas encaminadas a transformaciones pedagógicas que permitan al estudiantado adquirir esos aprendizajes.

Como lo han señalado diversos estudiosos, el lenguaje constituye una de las herramientas más potentes para la evolución de los individuos y de las colectividades toda vez que tiene un papel crucial en diversas esferas de las personas: la construcción de su identidad, el desarrollo del pensamiento, la capacidad de aprender cualquier disciplina siempre, la posibilidad de tener una voz y participar como ciudadano en la toma de decisiones que afectan su destino.

Justamente por la importancia que tiene el lenguaje como herramienta para la vida, resultan preocupantes para la actual Administración pública los resultados obtenidos por los estudiantes del Distrito Capital en pruebas como Comprender y Saber, que evidencian por ejemplo, que el 16 % de los estudiantes de quinto grado de los colegios oficiales está en un nivel insuficiente, 46 % en el mínimo, apenas 31 % en satisfactorio y solo el 8 % está en el avanzado.

Esta situación no da espera. Urge que toda la comunidad educativa asuma como propio el derrotero de lograr que nuestros niños, niñas y

¹ Cuando en este texto se haga uso del genérico masculino responderá a razones eminentemente gramaticales del idioma español, entre ellas el de economía y fluidez del lenguaje, y no tiene ningún objetivo discriminatorio.

jóvenes potencien al máximo su lenguaje en esa etapa privilegiada de la vida para el desarrollo emocional, cognitivo y social. Y somos todos responsables de ello, esto no es exclusivo de los docentes del área de lenguaje.

Como bien lo podrán ver los lectores en este documento, el desarrollo de lenguaje es un asunto que compete a todos los docentes, porque está en todos los momentos de la vida social y escolar y atraviesa el currículo. En efecto, la oralidad, la lectura y la escritura están presentes en el desarrollo del pensamiento matemático, cuando se exploran los saberes del mundo natural (ciencias naturales), cuando hay una aproximación al conocimiento y una indagación propia de las ciencias sociales, cuando se trata de explorar los diversos lenguajes de expresión artística, cuando el cuerpo es el centro de la actividad en educación física, cuando se dirimen conflictos, cuando se construyen reglas de juego. Siempre el lenguaje está presente, y siempre la intervención del docente es fundamental.

Ahora bien, es importante que el equipo de maestros de cada ciclo comprenda qué caracteriza su actuar pedagógico en el campo del lenguaje conforme a los principales retos que demandan los estudiantes dadas sus características particulares, sus intereses, sus necesidades formativas. Porque ese es el espíritu de trabajar por ciclos, que cada institución educativa, consonante con la autonomía que le otorga la ley, diseñe su plan de trabajo y fije sus derroteros, sus metodologías, sus estrategias pedagógicas para favorecer un desarrollo integral de sus estudiantes que tenga en cuenta las dimensiones cognitivas, afectivas y sociales de los niños y jóvenes que tiene a su cargo.

Por lo anterior, la colección de la que hace parte el presente documento titulada, *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo* ha sido organizada por ciclos. Muy particularmente este documento que el lector tiene en sus manos, señala los principales horizontes de acción para quienes tienen la responsabi-

Características de los ciclos

	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO
Ejes de desarrollo	Estimulación y exploración	Descubrimiento y experiencia	Indagación y experimentación	Vocación y exploración profesional	Investigación y desarrollo de la cultura para el trabajo
Impronta del ciclo	Infancias y construcción de sujetos	Cuerpo, creatividad y cultura	Interacción social y construcción de mundos posibles	Proyecto de vida	Proyecto profesional y laboral
Grados	Preescolar, 1º y 2º	3º y 4º	5º, 6º y 7º	8º y 9º	10º y 11º
Edades	5, 6 y 7 años	8 a 10 años	10 a 12 años	12 a 15 años	15 a 17 años

dad de acompañar a los niños que cursan los grados tercero y cuarto. Como se verá, el reto y la responsabilidad son grandes: los estudiantes en esta etapa transitan la ruta del conocimiento concreto al abstracto, siguen construyendo las bases para dominar lenguajes y conceptos que les exigen desligarse de la realidad inmediata. En el primer ciclo, el proceso de acompañamiento por padres y maestros es más cercano; en este segundo ciclo, se les da mayor independencia y se les exige mayores niveles de autonomía y responsabilidad en su vida escolar y familiar. Su vida social se va consolidando, el lenguaje y su entorno les permiten ir asumiendo una identidad y pertenencia a un grupo, y se espera que participen activamente en la construcción de comunidades sociales y de aprendizaje propias de la institución escolar.

Como consecuencia de lo anterior, y de la curiosidad por los fenómenos que los niños y niñas manifiestan en este periodo de sus vidas, este ciclo privilegia el trabajo por proyectos y la investigación como metodología de enseñanza y de aprendizaje: “es el momento de ponerles retos que desafíen su inteligencia e imaginación y les implique indagación en su entorno, en los libros, en la internet y en todo lo que les rodea” como lo dijimos en el documento *Evaluando ciclo a ciclo. Lineamientos generales*, producido en 2009.

Las experiencias presentadas en este material posicionan el papel del docente como productor de conocimiento. En esta medida, sus prácticas son la base para generar nuevos saberes y su sistematización se convierte en un espacio de reconocimiento de esos saberes y de la reflexión y estudio que hace el docente sobre ellas.

La sistematización de las experiencias que aquí se presenta pone en evidencia la complejidad de las prácticas de enseñanza en la medida en que no solo se describe la manera como se desarrollan sino que también se analiza la multicausalidad de lo que tiene lugar en ellas, las decisiones a las que el docente se enfrenta, las concepciones que subyacen a su apuesta didáctica, las dificultades a las que se enfrenta, sus huellas, su trayectoria, los resultados, el impacto, las transformaciones, etcétera.

La Secretaría de Educación del Distrito aspira a que este documento se constituya en material de estudio, reflexión y discusión en el seno de los equipos docentes de cada ciclo. Este no es un material prescriptivo, no dice qué hacer ni cómo hacerlo, sino que ofrece elementos, miradas, experiencias que se espera interpelen la práctica pedagógica de quienes lo leen. Ojalá sea generador de cientos de ideas para llevar al aula, siempre desde una mirada crítica y reflexiva.

El documento ha sido estructurado en dos partes: en la primera, “Referentes para una mirada compartida”, se exponen a grandes rasgos, como su nombre lo indica, algunos de los elementos de carácter conceptual más relevantes sobre el desarrollo del lenguaje en este ciclo particularizando su mirada en lo que hace mención a la oralidad, la lectura, la escritura, la literatura y otros medios, todo ello, ciertamente, a la luz de los más recientes desarrollos conceptuales en el campo de la didáctica del lenguaje. Asimismo, en esta primera parte los autores hacen mención a algunas estrategias pedagógicas que pueden favorecer el desarrollo del lenguaje conforme al enfoque expuesto, sin dejar de lado un asunto crucial: la evaluación.

La segunda parte del documento comparte con los lectores tres experiencias pedagógicas de maestras que permiten mostrar a los lectores cómo es posible que los planteamientos expuestos en la primera parte cobren vida en las aulas. Tras una presentación de los rasgos más característicos de cada experiencia, esta es comentada por los autores señalando los asuntos más sensibles de ella en lo que refiere a una intervención docente que favorece el desarrollo del lenguaje en los niños.

La Secretaría de Educación agradece al Centro Regional para el Fomento del Libro para América Latina y el Caribe –CERLALC– y a su equipo de reconocidos especialistas en el área de lenguaje por este trabajo, realizado en el marco de un convenio de formación docente, el cual ha estado acompañado de unos cursos virtua-

les en el campo del lenguaje que han llegado a doscientos docentes del Distrito.

Como ya lo dijimos, las maestras y los maestros son para la Secretaría de Educación los baluartes de una educación de calidad. Por ello su desarrollo profesional, así como el reconocimiento y participación como sujetos de la política educativa ha estado a la orden del día en las actuaciones de la Administración pública. Si este documento y la colección en conjunto aportan a ello, podremos decir que estamos avanzando en nuestra misión de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de la ciudad.

Carlos José Herrera Jaramillo

Secretario de Educación del Distrito Capital
Bogotá, junio de 2010

Las autoras

Beatriz Helena Isaza Mejía, psicóloga, magistra en Educación- Énfasis en Lectura y Escritura. Ha sido docente de lengua castellana, promotora de lectura y asesora de colegios en el tema de didáctica del lenguaje. Coordinó el proyecto *Recuperando la función social de la lengua escrita y transformándonos como maestros*, finalista del VI Premios Santillana de Experiencias Educativas *Lectura tarea de todos*. Autora de textos escolares y coautora del estudio *Una región de lectores: Análisis comparado de planes nacionales de lectura en Iberoamérica* y de la *Guía para la formulación de planes nacionales de lectura*. Desde el año 2002 es consultora del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe –CERLAC–. Diseñó y coordinó el Curso Virtual para la Renovación de la Didáctica de la Escritura que el CERLALC viene realizando desde al año 2006.

Alice Castaño Lora, maestra normalista, egresada de la Escuela de Estudios Literarios de la Universidad del Valle, especialista en Enseñanza de Lectura y Escritura en Lengua Materna y estudiante de la Maestría en Lingüística y Español de la misma universidad; actualmente pertenece a la Red de Maestros para la Transformación de la Enseñanza del Lenguaje. Tutora del Curso Virtual para la Renovación de la Enseñanza de la Lengua Escrita en la Escuela diseñado y liderado por el CERLALC.

Contenido

Palabras iniciales	15
Primera parte	
Referentes para una mirada compartida	17
Horizontes de acción para el desarrollo del lenguaje en el segundo ciclo	20
La formación en lenguaje: tarea de todos los docentes	20
El lenguaje como práctica social y a través del currículo	23
El lenguaje en el segundo ciclo	25
Los componentes del lenguaje en el segundo ciclo	28
La oralidad	28
La lectura	34
La escritura	41
La literatura	46
Lenguaje y tecnologías de la información y la comunicación	53
Alternativas didácticas para la enseñanza del lenguaje	59
Configuraciones didácticas, modos de organizar la enseñanza	59
La evaluación	64
Segunda parte	
Experiencias pedagógicas en el segundo ciclo que dan luces	67
Cuentos escritos con todas las de la ley	
Una secuencia didáctica de Susana Ortega de Hocevar y colaboradores	70
Aprender sobre un tema y preparar una exposición, un camino para cualificar la oralidad	
Un proyecto de aula de Patricia Bolaños Ventura	84

Los dinosaurios, una excelente excusa para leer y escribir con sentido Un proyecto de aula de Ana Rubelia Taborda Jiménez	93
Referencias bibliográficas	107

Palabras iniciales

Cuando regalamos un libro solemos escribir algo para ese lector que esperamos lo abra y recorra sus páginas. Nos valemos de la palabra escrita para expresarle por qué ese libro nos hizo pensar en él, por qué creemos que le dirá algo a su vida.

Invitamos a los lectores a leer estas palabras como una dedicatoria de las autoras para aquellos que, por una u otra razón, lo van a tener en sus manos. Con el título de “Palabras iniciales” compartiremos con ustedes por qué creemos que este libro puede decirle algo a sus vidas y por qué consideramos vale la pena leerlo.

Quizás suene muy pretencioso afirmar que este material tiene algo que aportar a la vida de los lectores. Permítannos explicar por qué lo planteamos de este modo. Pensamos en docentes que conciben su oficio como parte de su proyecto de vida. Maestros y maestras para quienes la pregunta acerca de su responsabilidad como formadores de niños y jóvenes hace parte de su búsqueda de sentido. Estos maestros están dispuestos a dejarse afectar por preguntas que irrumpen con fuerza en su quehacer docente, cuestionándolos acerca de su manera de enseñar y ayudándolos a avanzar en ese proceso siempre inacabado de ser un mejor maestro.

Creemos que las preguntas que se formulan en este libro son lo suficientemente potentes como para tener un impacto transformador en la trayectoria pedagógica de los lectores.

Las preguntas que les presentamos tienen que ver con el lenguaje y plantean interrogantes como estos: ¿Cuáles son las razones por las cuales el lenguaje es tan importante en la vida de los seres humanos? ¿Por qué la escuela tiene el deber de garantizar que sus estudiantes se formen como usuarios plenos del lenguaje? ¿Le corresponde esta tarea a todos los docentes? Y si a todos les compete, ¿cómo puede un docente asumir este compromiso en un área diferente a la de lenguaje? ¿Qué tipo de prácticas de oralidad, lectura y escritura pueden realizarse en el ciclo de vida de manera que el uso de estas herramientas para la vida realmente se potencie?

Dado que este documento le apuesta a un lector que busca razones válidas para hacer lo que hace, y no a ejecutores de normas o consignas ajenas, antes de abordar el cómo de la enseñanza del lenguaje, quisimos formular una pregunta definitiva: ¿Por qué la formación en lenguaje es tan importante? ¿Por qué tanta insistencia en que este se tome como eje transversal del currículo? El primer paso para iniciar un proceso

de renovación radica en entender el sentido de la misma. En la medida en que empecemos a dimensionar lo que implica hablar de formación de usuarios plenos del lenguaje, estaremos en condiciones de asumir un auténtico compromiso para darle al lenguaje el lugar que se merece en todas las áreas del currículo, antes no. Un reto de esta magnitud no puede alcanzarse sin la auténtica convicción de aquellos llamados a hacerlo posible.

Este texto también se propone apoyar la construcción de un discurso pedagógico que le permita al docente analizar, diseñar y sustentar sus prácticas en el aula. Por ello después de abordar el sentido de la enseñanza del lenguaje, presentamos dos enfoques útiles para repensar las concepciones y prácticas que imperan en la escuela, y para plantear alternativas para su transformación en las distintas áreas disciplinares. Se trata del enfoque sociocultural del lenguaje y de la propuesta Lenguaje a lo largo del currículo.

Ahora bien, también estamos convencidas de la necesidad de ilustrar posibles modos de

poner en escena los enfoques y teorías acerca de la enseñanza del lenguaje. Teoría y práctica se integran aquí de modo tal que los lectores encontrarán ejemplos de intervenciones específicas (proyectos y secuencias didácticas) que dan pistas sobre cómo abordar la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad en las distintas áreas del ciclo dos.

En síntesis, razones, referentes teóricos y experiencias acerca de la enseñanza del lenguaje en el ciclo dos están a la espera para iniciar un diálogo con los lectores. Como autoras solo nos resta decirles que esperamos, que este texto los anime a asumirse como profesores de lenguaje y contribuya a equiparlos para enriquecer sus trayectorias pedagógicas. Confiamos en que las ideas que broten de este documento caerán en terreno fértil y darán fruto en sus vidas, en la de sus estudiantes y en la de sus instituciones educativas.

Beatriz Helena Isaza Mejía
Alice Castaño Lora
Bogotá, junio de 2010

REFERENTES PARA UNA MIRADA COMPARTIDA

ومما يثلج الصدر عن وزارة التربية منطقة
رأس المال لتوفير التعليم للمجتمع من هذا الحجب
المتعلقة بتدريس اللغة في جميع مجالات الدراسات
الذي هو جزء من أداة جمع للحياة في الكلام الق
لفهم العالم. وكما تعلمون المعلمين بوغوتا

*El hombre que no conoce su lengua vive pobremente, vive a medias, aun menos.
¿No nos causa pena, a veces, oír hablar a alguien que pugna, en vano, por dar con las palabras,
que al querer explicarse, es decir, expresarse, vivirse, ante nosotros avanza a trompicones?
No nos hiere su deficiencia por vanas razones de bien hablar, de formas bellas, por torpeza técnica, no.
Nos duele mucho más adentro porque ese hombre denota con sus tanteos,
sus empujones a ciegas por las nieblas de su oscura conciencia de la lengua,
que no llega a ser completamente²*

Pedro Salinas

¿Por qué el lenguaje es tan importante para el desarrollo del ser humano? ¿Tiene la escuela una deuda histórica que amerita saldarse para poder cumplir con su responsabilidad de garantizar el derecho a la cultura escrita? ¿La formación de usuarios plenos de la lengua oral y escrita es una responsabilidad exclusiva del docente del área de lenguaje? Si no es así, ¿cómo se entiende la afirmación según la cual todos los docentes son maestros de lectura, escritura y oralidad? ¿Qué referentes para la enseñanza

del lenguaje pueden ser de utilidad si se acepta el reto de asumirla en todas las áreas? ¿Cómo son los niños y niñas del ciclo dos, y en qué medida potenciar sus conocimientos y saberes hacer con el lenguaje contribuye a su desarrollo? ¿Qué tipo de alternativas didácticas favorecen la formación de usuarios plenos de la lengua oral y escrita?

Estas son algunas de las preguntas que intentaremos responder en la primera parte de este documento. Nuestro objetivo es que al finalizar su lectura los docentes del ciclo dos, independientemente de su área, entiendan las razones por las cuales vale la pena comprometerse con la formación de usuarios plenos de la lengua oral y escrita, y vislumbren posibles caminos para apoyar este objetivo.

² Pedro Salinas (1948). "Defensa del lenguaje". En: *El defensor*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Citado por Carlos Lomas en "La educación lingüística en la escuela obligatoria. Competencia comunicativa y alfabetización crítica". Disponible en C:\Users\Beatri\Documents\SED MODULOS\bibliografía apoyo\Lomas La Educación Lingüística en la escuela obligatoria.mht

Horizontes de acción para el desarrollo del lenguaje en el segundo ciclo

Iniciaremos este primer recorrido exponiendo tres razones por las cuales la formación en lenguaje es un compromiso político que trasciende las fronteras disciplinares. Luego presentaremos dos conceptos útiles para sustentar un enfoque sociocultural y transversal para la enseñanza del lenguaje: la noción de este como práctica social y la propuesta denominada Lenguaje a lo largo del currículo. Por último haremos una descripción general de las características de los niños del ciclo dos, y de la manera como el lenguaje potencia el desarrollo cognitivo y social en esta etapa del desarrollo.

La formación en lenguaje: tarea de todos los docentes

Probablemente los lectores de este documento coinciden en que los profesores de todas las áreas deben trabajar para que sus estudiantes desarrollen su potencial intelectual, construyan auténticos aprendizajes, y sean sujetos críticos capaces de interpretar y transformar su realidad. Pero posiblemente no todos aceptan que la enseñanza de la oralidad, la lectura y la escritura es un compromiso de todos los profesores y no solo de los del área de lenguaje. En los siguientes apartados intentaremos demostrar que si se está de acuerdo con la primera afirmación, también se deberá aceptar la segunda. Veamos por qué.

La enseñanza del lenguaje: un compromiso político que trasciende lo académico

La primera idea fuerza que queremos resaltar es la dimensión política de la enseñanza del lenguaje.

Para que la escuela logre cumplir con su responsabilidad de formar usuarios plenos de la lengua oral y escrita es indispensable que los docentes dejen de ver la enseñanza del lenguaje como algo neutral o un asunto puramente académico, y la consideren como un escenario privilegiado para que los estudiantes se reconozcan como sujetos con voz propia, productores de sus discursos y no repetidores de prédicas ajenas, ciudadanos capaces de interpretar la realidad en que viven para participar activamente en su construcción y transformación. Formar usuarios del lenguaje no significa simplemente potenciar el habla, la escucha, la lectura y la escritura para alcanzar un buen desempeño académico; formar en lenguaje significa comprometerse para que los estudiantes aprendan a nombrarse y a nombrar el mundo que los rodea, a establecer una relación personal con el saber, a forjar tanto su individualidad como su sociabilidad, y a construir el mundo con responsabilidad y solidaridad.

El reto que plantea Delia Lerner (2001:26), “hacer de la escuela un ámbito donde la lectura y la escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir”, es un desafío político que trasciende lo pedagógico, y enfrentarlo requerirá del compromiso de todos los maestros; no solo de los del área de lenguaje. En la medida en que un profesor dimensione lo que significa hablar de

la formación de auténticos usuarios del lenguaje entenderá que se trata de un reto que nos concierne a todos, por lo tanto le imprimirá mayor contundencia a su compromiso pedagógico, y las prácticas que de este se desprendan adquirirán nuevos y estimulantes sentidos.

El lenguaje: herramienta cultural clave para el desarrollo cognitivo

La segunda idea que queremos resaltar es el papel determinante que cumple el lenguaje en el desarrollo intelectual, para lo cual resulta ilustrativo concebirlo en términos de una herramienta que produce cambios en quien la usa. Según Vygotsky, reconocido por su concepción cultural acerca del desarrollo humano, las herramientas cumplen la función de mediar entre el ser humano y su entorno; existen aquellas que amplifican nuestras capacidades físicas y que sirven para modificar el entorno como el hacha, y otras, denominadas herramientas culturales –por ejemplo el lenguaje–, que potencian nuestra capacidad intelectual y nos transforman internamente.

¿Por qué el lenguaje incide en el desarrollo cognitivo? Las personas representamos la realidad mediante signos (dibujos, letras, números) que nos permiten nombrarla, entenderla y manipularla. Los diferentes sistemas simbólicos no solo son útiles para comunicarnos, son mediadores que estructuran el pensamiento. Cuando nuestra mente se vale de estos signos para operar sobre la realidad, este operar impulsa el desarrollo de nuestra inteligencia hacia formas cada vez más abstractas. Por ejemplo: cuando el ser humano inventó la escritura, no solo logró superar las barreras de espacio y tiempo para comunicarse con sus semejantes, sino que su pensamiento evolucionó hacia formas analíticas y reflexivas

que no habría podido desarrollar si no hubiera sido por la escritura. Cuando un niño interpreta o produce textos narrativos, expositivos o argumentativos, realiza operaciones cognitivas propias de estos géneros textuales: mientras que un texto narrativo requiere de un razonamiento de tipo secuencial, uno explicativo activa un razonamiento de tipo causal.

Dada la naturaleza social y cultural del lenguaje, el acceso a sus prácticas orales y letradas dependerá de factores de orden histórico, económico y familiar, y para muchos niños la escuela es la única oportunidad de participar en algunas de ellas. El impacto transformador que tenga el lenguaje en estos estudiantes, dependerá de lo que que la escuela proponga; un niño que desde temprana edad tiene acceso a prácticas significativas con el lenguaje, tendrá muchas más posibilidades de desarrollo cognitivo que aquellos que están sometidos a ejercicios rutinarios y poco estimulantes. Y este uso significativo del lenguaje deberá propiciarse en todas las áreas, tema que abordaremos a continuación.

El lenguaje como elemento esencial para el aprendizaje

En este apartado intentaremos mostrar que el aprendizaje se construye, registra y comunica mediante el lenguaje y, en ese sentido, la enseñanza de la oralidad, la lectura y la escritura no es una tarea exclusiva de los docentes de esa área. Para ello les invitamos a leer una escena muy común en nuestras instituciones educativas; luego analizaremos si esta tiene sentido o no, y qué nos dice acerca de la formación en lenguaje como tarea de todas las áreas.

Un profesor de una materia diferente al área de lenguaje pide a sus estudiantes que le expliquen,

oralmente o por escrito, su comprensión de un concepto o un fenómeno determinado propio de su disciplina. El docente no queda satisfecho con el resultado de este ejercicio y decide hablar con el profesor de lenguaje para solicitarle mejorar las capacidades expresivas de los estudiantes. Según el profesor que protagoniza esta escena, los errores encontrados en las explicaciones de los estudiantes se deben a fallas en su expresión oral y escrita, y supone que si el profesor de lenguaje les enseña a hablar y escribir mejor, los estudiantes lograrán mejores desempeños comunicativos en su área.

Ahora hagámonos esta pregunta. ¿Será posible que un profesor de lenguaje enseñe a sus estudiantes a comunicar de manera satisfactoria los aprendizajes de las demás áreas? ¿Tiene sentido que un profesor de ciencias naturales, de sociales, de matemáticas, delegue en el profesor de lenguaje la responsabilidad de enseñar a los estudiantes a comprender los textos o a expresar los aprendizajes de su materia?

Para responder estas preguntas vamos a retomar los planteamientos de Neus Sanmartí, especialista en didáctica de las ciencias naturales, los cuales resultan particularmente esclarecedores. Según esta autora, existe una falsa y muy difundida creencia entre los docentes: suponer que la comprensión de un tema y su correcta comunicación son dos procesos diferentes. Esta creencia desconoce que todo aprendizaje, para poder considerarse como tal, debe poderse verbalizar o escribir correctamente. El proceso de conocer y el de comunicar están íntimamente relacionados puesto que el lenguaje regula la construcción de conocimiento e indica si se logró un aprendizaje real. Sanmartí (2002) considera que las ideas iniciales de toda per-

sona que aprende suelen ser poco elaboradas, simples e incoherentes, tanto desde el punto de vista conceptual como lingüístico. A lo largo del proceso de aprendizaje evolucionan hacia conceptualizaciones que relacionan más ideas de forma coherente. Asimismo Sanmartí anota que un concepto solo está aprendido cuando se es capaz de explicarlo a los demás o de escribirlo de forma que otros lo entiendan. Por ello, la buena actividad de enseñanza consiste en acompañar al alumno en un proceso en el que cada vez logre mayor propiedad lingüística y de contenido para exponer sus propios conocimientos.

Si se acepta que el lenguaje no es un instrumento para expresar las ideas sino que aprendiendo a expresarlas es como estas se van construyendo, y que solo cuando somos capaces de regular nuestra forma de comunicar lo que conocemos es que hemos logrado un aprendizaje real, entenderemos que la enseñanza de la lengua es competencia de todos los docentes y no solo de los de lengua. Como dice Lemke (1997, citado por Rincón, 2008: 14):

Hablar ciencia no significa simplemente hablar acerca de la ciencia. Significa hacer ciencia a través del lenguaje. Hablar ciencia significa observar, describir, comparar, clasificar, analizar, discutir, hipotetizar, teorizar, cuestionar, desafiar, argumentar, diseñar experimentos, seguir procedimientos, juzgar, decidir, concluir, generalizar, informar, escribir, leer y enseñar en y a través del lenguaje de la ciencia.

Enseñar a comprender y producir los discursos de una disciplina es enseñar las formas de pensamiento y conocimiento que le son propias. Es fundamental que los docentes entiendan



“El enfoque sociocultural del lenguaje permite superar el problema de la artificialidad en la enseñanza del lenguaje oral y escrito ya que privilegia las prácticas mismas –hablar y escuchar, leer y escribir– sobre los contenidos lingüísticos escolares –sustantivo, oración...”

que los procesos de enseñanza-aprendizaje no pueden independizarse de los procesos de comprensión y producción de los textos propios de cada disciplina. Cada ciencia emplea géneros textuales particulares para construir, registrar y circular sus saberes; los sociólogos, por ejemplo, emplean formas discursivas diferentes a aquellas que usan los biólogos, o los matemáticos. En este sentido podemos afirmar que el dominio de los saberes disciplinares equivale a manejar con propiedad los géneros propios de cada campo del saber y, desde esta perspectiva, los docentes pueden verse como mediadores entre los estudiantes y los textos propios de su comunidad académica.

El lenguaje como práctica social y a través del currículo

La primera pregunta que surge después de reflexionar acerca de las razones por las cuales la formación en lenguaje es un asunto que le compete a todos los docentes, es si la manera como este se concibe y usa en la escuela permite que los estudiantes construyan su propia voz, participen en la vida social, progresen cognitivamente y usen el lenguaje como instrumento de aprendizaje. En este apartado presentaremos dos referentes útiles para concebir una didáctica del lenguaje coherente con los planteamientos del apartado anterior. El primero de ellos se refiere a un enfoque sociocultural para la di-

dáctica del lenguaje y el segundo al Lenguaje a través del Currículo.

Enfoque sociocultural para la didáctica del lenguaje

Uno de los mayores retos de la educación está en que los saberes escolares adquieran sentido para los estudiantes y les sirvan para participar en la sociedad en la cual están inmersos. Lo anterior es también un desafío político y académico para la enseñanza del lenguaje. El lenguaje, que fuera del contexto escolar siempre se utiliza para algo (dialogar, opinar, informar, narrar, dar instrucciones...), sufre una total transformación cuando llega a la escuela, convirtiéndose en un objeto de enseñanza despojado de su función. Silvia Castrillón (2007: 1) dice: “sólo cuando leer y escribir constituyan necesidades sentidas por grandes sectores de la población, y cuando esta población esté convencida de que la lectura y la escritura pueden ser instrumentos para su beneficio, y por consiguiente sea de su interés apropiarse de la cultura escrita, podemos pensar en una real democratización de la misma”.

El enfoque sociocultural del lenguaje permite superar el problema de la artificialidad en la enseñanza del lenguaje oral y escrito ya que privilegia las prácticas mismas –hablar y escuchar, leer y escribir– sobre los contenidos lingüísticos escolares –sustantivo, oración...–; el saber hacer con el lenguaje y no el saber acerca del lenguaje.

Si toda práctica se aprende ejerciéndola, no tiene sentido esperar a aprenderla estudiándola. Pensemos por ejemplo en la música que, al igual que el lenguaje oral y escrito, es una práctica cultural. Imaginemos si es posible llegar a tocar bien cualquier instrumento sin practicarlo, dedicándonos tan solo a estudiar teoría musical. No podemos esperar entonces que un niño llegue a ser un usuario pleno del lenguaje simplemente estudiando cómo está compuesto y las normas que rigen su funcionamiento.

Liliana Tolchinsky (2008) sostiene que la manera más adecuada de favorecer el aprendizaje de la lectura y la escritura es por medio de la inmersión en versiones auténticas de prácticas de lectura y escritura, en las cuales se lee y se escribe para satisfacer propósitos auténticos. Según Purcell (2007, citado por Tolchinsky, 2008: “El camino”),

por inmersión se entiende la participación directa de los nuevos usuarios en un grupo que esté realizando efectivamente las tareas involucradas en las prácticas. Son auténticas las prácticas con un propósito más allá de la enseñanza de la lectura y la escritura y con materiales que fueron elaborados para transmitir un mensaje y no para aprender a leer o a escribir.

Ahora bien, a diferencia de las prácticas de oralidad, lectura y escritura que tienen lugar fuera de la escuela, aquellas que se generan dentro deben ir más allá de la inmersión y asegurar que los estudiantes las aborden como objeto de análisis y reflexión. Es decir, no solo se trata de usar el lenguaje en el marco de auténticas situaciones comunicativas, sino de aprovechar estas situaciones como oportunidades para tomar conciencia acerca de cómo hablamos, leemos y escribimos,

y para estudiar cómo funciona el lenguaje. La reflexión respecto a la lengua oral y escrita, y la manera como la usamos, tendrá sentido para los estudiantes en la medida en que les permita avanzar como usuarios de la misma.

Por último, cabe anotar que las prácticas se aprenden en tiempos prolongados. Desde esta lógica la propuesta radica en proponer acercamientos distintos y cada vez más retadores para los estudiantes, quienes pueden volver una y otra vez sobre una misma práctica (por ejemplo a la escritura de cuentos, la exposición oral de determinados temas o a la lectura de textos informativos) pero cada vez de manera renovada, ya que el regreso se hace desde saberes y experiencias previas que facilitan desempeños cada vez más complejos.

Lenguaje a través del currículo

El Comité Bullock (1975), en representación oficial del Gobierno británico, redactó un informe llamado “Un lenguaje para la vida”, cuya recomendación principal consistió en que las escuelas deberían desarrollar una política para la enseñanza del lenguaje a través del currículo. La propuesta del lenguaje a través del currículo considera que la enseñanza del lenguaje oral y escrito es esencial para el desarrollo del pensamiento y por tanto debe tener lugar en todas las áreas. El informe fue ampliamente discutido en muchos países de habla inglesa, y dio lugar a la formulación de políticas educativas que posicionaron el lenguaje en el centro del currículo y acordaron que el desarrollo lingüístico de los alumnos era responsabilidad de todo el personal escolar.

Liliana Tolchinsky (2008) propone un enfoque transversal de la lectura y la escritura como aquel

que hace posible aprender el lenguaje en contextos de auténtica funcionalidad, explicando que es precisamente en las áreas no lingüísticas en las cuales se da una necesidad real de comprender y redactar textos verdaderos con distintos contenidos temáticos (historia, geografía, física...) y distintas tipologías (ensayos, textos argumentativos, registros, informes...). Las prácticas de lectura y escritura serán verdaderamente productivas mientras mayor sea el compromiso mental y el sentido que tengan estas actividades para el estudiante. “En tanto estas actividades sean para entender textos que necesitamos entender y no ejercicios de subrayado o de selección de ideas principales, habrá una posibilidad más alta de que se genere un compromiso mental” (Tolchinsky y Simó, 2003: 94).

Apostarle al lenguaje a lo largo del currículo no significa que los docentes de todas las áreas deban convertirse en profesores de gramática; tampoco se trata de reducir esta propuesta a una “cruzada por la ortografía”. Este enfoque reclama la participación de los profesores de cada una de las asignaturas, no con el propósito de “enseñar lengua”, sino de encontrar mejores modos de usar el lenguaje para que sus estudiantes construyan los conocimientos propios de sus disciplinas. Se trata, en fin, de transformar las actividades de escucha, habla, lectura y escritura, que se producen en todas las áreas curriculares, en objeto de reflexión por parte de todos los docentes, es decir, de “plantear actividades que ayuden a los

alumnos y alumnas a tomar conciencia de que mejorando sus formas de hablar y de escribir en cada área, mejoran sus conocimientos sobre ellas, y viceversa” (Sanmartí, 2002: “Aprender a escribir desde las áreas”).

El lenguaje en el segundo ciclo

Antes de iniciar la descripción del lenguaje en este ciclo, consideremos lo siguiente: su desarrollo está determinado por las características del ambiente en el que crecen los niños y se desenvuelven, por las situaciones a las que se enfrentan y por la exposición a contextos enriquecedores del lenguaje, entre otras. Es decir que, aunque los niveles de desarrollo son un referente, es el entorno el que propicia el desarrollo social, cultural y cognitivo de los niños. En este sentido es posible que un estudiante de 8 años posea mayores niveles de complejidad en su pensamiento, logre mayores abstracciones, domine con más rigurosidad su forma de hablar y sus procesos de lectura sean más comprensivos, que un niño de 10. Vygotsky (1998) demostró esto en sus teorías al considerar que el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean.

Ahora sí, trataremos de establecer las características generales de los niños de este ciclo y la manera de potenciar su desarrollo mediante las



“Apostarle al lenguaje a lo largo del currículo no significa que los docentes de todas las áreas deban convertirse en profesores de gramática; tampoco se trata de reducir esta propuesta a una ‘cruzada por la ortografía’”.

exigencias académicas a las cuales posiblemente se verán expuestos en la escuela. Partimos del presupuesto de que los estudiantes en el segundo ciclo han construido el código alfabético y se consideran (al menos es lo esperado) lectores y productores de textos. Aunque, como lo hemos referido anteriormente, cada área maneja unos contenidos temáticos propios, unos textos típicos y una forma de leer, escribir, interpretar y relacionarse con el mundo, hay unas prácticas de lenguaje a las que deben exponerse los niños frecuentemente, que tienen que ver con su nivel de desarrollo y que es deseable fomentar en todas las áreas. A continuación haremos un breve esbozo de estas prácticas, pues en el capítulo siguiente nos referiremos a ellas en el marco de los componentes de lenguaje (lectura, escritura, oralidad, literatura y medios).

El lenguaje para ampliar la perspectiva de mundo

Este ciclo se caracteriza por estar en un nivel intermedio entre el conocimiento concreto y el trazar las rutas para que los estudiantes lleguen paulatinamente a realizar caracterizaciones más abstractas. Es así como, en este momento, ellos pueden comprender relaciones causa-efecto, tiempo y espacio, y sistemas de valores, entre otros, con ejemplos concretos. Uno de los propósitos para los grados tercero y cuarto será, entonces, a partir de las vivencias personales y de la concreción, que los niños vayan preparán-

dose para dominar lenguajes y conceptos que requieren desligarse de la realidad inmediata. Por lo tanto, en este ciclo el describir experiencias vitales, cotidianas, personales, será valioso para potenciar interrogantes sobre sí mismos, la naturaleza y el mundo que los rodea, y servirá para llevarlos de esa experiencia individual a relacionarse con una cultura, un entorno, unos fenómenos y unos ambientes o viceversa.

Observemos el siguiente caso: si alguien lleva a la clase un artículo de un periódico con el título, “El hambre mata a cinco mil niños cada año en el país” (preferiblemente en el marco de un proyecto) y los alumnos y el maestro lo leen, lo comprenden y propician una discusión sobre él, se brindará la posibilidad a los estudiantes de confrontar esa situación con sus propias vivencias, analizar sus causas y formular posibles soluciones. Se establece, así, un marco más amplio, más global, del contexto social en el que viven los niños. Además, esto favorece que utilicen criterios para encontrar soluciones a distintas situaciones problemáticas.

El lenguaje para crear identidad y asumir posiciones

Se supone que en el segundo ciclo se ha superado el período egocéntrico en el cual el niño es el centro de lo que ocurre a su alrededor (recordemos cómo en los niveles iniciales los estudiantes se caracterizan, generalmente, por



“El papel de la oralidad en estas prácticas es fundamental, una de las grandes ganancias es lograr que los niños expresen lo que quieren decir basados en lo que escuchan, leen y conocen, siguiendo unas reglas de interacción y de acuerdo con sus intenciones”.

no prestar sus cosas, por pretender que su opinión sea la única válida y sus necesidades atendidas primero, etc.). Lo anterior se articula estrechamente con la conciencia que los niños van construyendo de sí mismos como personas y miembros de una sociedad.

Sin dejar de lado el papel de la familia, sus compañeros cobran mayor relevancia y crean pequeños grupos de amigos. Su personalidad e individualidad van floreciendo, por eso pueden comparar si lo que piensan u opinan, si sus ideas o sus gustos son parecidos o distintos a los de sus compañeros. El papel de la escuela es llevar estas distinciones al ámbito de discusiones sustentadas, en las que exista una toma de posición y defensa de la misma; propiciar que los estudiantes interactúen entre sí y con el docente haciendo un uso adecuado de la palabra y escuchando a los demás; incentivar en las clases que en estas discusiones se incluyan opiniones personales relevantes que justifiquen no solo sus creencias, sino también, la elección de estrategias y procedimientos en la ejecución de algún proceso³. El papel de la oralidad en estas prácticas es fundamental, una de las grandes ganancias es lograr que los niños expresen lo que quieren decir basados en lo que escuchan, leen y conocen, siguiendo unas reglas de interacción y de acuerdo con sus intenciones. Esto lo trataremos con más amplitud en el apartado dedicado a ese proceso.

El lenguaje para controlar y regular el aprendizaje

Los niños en este ciclo son más seguros e independientes, poseen mayor dominio de sí mismos y se preocupan por prever y programar

³ Algunas de estas prácticas se pueden ver “en acción”, en la segunda parte de este documento, cuando describimos las experiencias de aula.

sus actividades y labores anticipadamente. Sus padres y maestros les exigen mayores niveles de responsabilidad (cumplimiento en las tareas, organización de su espacio, colaboración en las labores del hogar). En el aula, esta exigencia no se queda solamente en el nivel de comportamiento, sino que trasciende al fomentar un mayor control por parte del estudiante, de sus procesos cognitivos. Esta regulación y control se propicia a partir de la adquisición de estrategias cognitivas modeladas en clase. Observemos esto tomando como ejemplo algunas situaciones de búsqueda, lectura y escritura. Aquí haremos solo un planteamiento general con preguntas guía, pues profundizaremos en estas estrategias en los apartados que tratan sobre la oralidad, la lectura y la escritura en el aprendizaje:

- *En la búsqueda:* establecer criterios claros al consultar informaciones en diversas fuentes (dónde busco, qué busco, para qué).
- *En las distintas lecturas:* regular la comprensión del tema (entiendo, entonces encuentro lo que busco).
- *En la producción escrita:* lograr un mayor control sobre el texto (planteo mis ideas con claridad, su desarrollo es pertinente, mi propósito se cumple, el lenguaje usado es el apropiado, necesito replantear el texto o parte de él).

El lenguaje para asumir y construir conocimientos más complejos

Ligado con las características de los niños mencionadas anteriormente, los alumnos de tercer y cuarto grado son capaces de seguir un mayor número de instrucciones a la vez y poseen la capacidad de manejar más datos al mismo tiempo (sus padres les dan un listado de cosas que deberán hacer en el día o tener en cuenta en la escuela y los niños pueden retenerlo y desarro-

llarlo con facilidad; o en clase de matemáticas pueden llevar a cabo varias operaciones para resolver un problema).

Esto favorece que, en situaciones de producción oral o escrita, se promueva la utilización del lenguaje propio de cada área: científico, social, matemático, lo cual fomenta una apropiación de los conceptos y un uso más amplio y preciso del léxico. Al mismo tiempo, sería deseable incentivar el uso de diferentes técnicas, procedimientos, representaciones para organizar o interpretar información (diagramas, tablas, mapas, planos, gráficas, mapas conceptuales...). En la experiencia que se abordará sobre los dinosaurios en la segunda parte de este documento, podremos apreciar la manera en que a

partir de las lecturas de textos expositivos, los estudiantes se apropian de conceptos específicos del tema que están estudiando. Es así como en sus escritos usan con propiedad términos como: paleontólogos, fósiles y extinción, entre otros.

Hay que recordar que para garantizar el aprendizaje es preciso tener en cuenta los conocimientos previos que poseen los estudiantes, ya que son la base para la construcción de los nuevos. En esto es clave la planificación conjunta y los espacios de diálogo en el aula. Como docentes debemos encontrar la justa medida en las exigencias que hacemos, ni tan simples que no sean un reto, ni tan complejas que excedan las capacidades y no contribuyan a la construcción de conocimiento.

Los componentes del lenguaje en el segundo ciclo

Asumir el reto de una formación en lenguaje para el ciclo dos exige analizar, de manera particular, los distintos *saberes* y *saberes hacer* con el lenguaje que es necesario potenciar durante esta etapa de escolaridad. Además de avanzar en el desarrollo de su capacidad para comprender y producir textos orales y escritos de distinto tipo (descriptivos, expositivos, narrativos, argumentativos, instructivos), es necesario que los niños evolucionen como lectores y productores de textos literarios, y como usuarios de las tecnologías de la información y la comunicación –TIC–.

Por tal razón presentamos a continuación los diversos componentes que se deben tener en cuenta en el concepto de formación en lenguaje: oralidad, lectura, escritura, literatura y tecno-

logías de la información y la comunicación. Al tratar cada uno de estos aspectos se incluye una aproximación conceptual, su importancia para la vida escolar y algunos principios didácticos para tener en cuenta en su enseñanza.

La oralidad

Por tradición –e incluso por petición– la escuela ha centrado sus esfuerzos en cualificar los procesos de lectura y de escritura, esto implica que el énfasis de la enseñanza está en el lenguaje escrito. Aunque la mediación para abordar esos procesos (y casi todo lo que sucede a nuestro alrededor) tiene lugar, en su mayoría, a través de las interacciones orales, la oralidad, en sí misma, ha sido puesta a un lado como objeto de enseñanza. Pareciera suponerse que el lenguaje

oral se aprende de forma natural y que por tanto no hay que tratarlo de manera explícita. En este apartado procuraremos resignificar el papel de la oralidad en la escuela. Para lograrlo iniciaremos con una exploración de cuáles son las características del habla y específicamente del habla en clase, la importancia de abordar lo oral conscientemente con el fin de apropiarnos de modos de hablar más formales y cómo fomentar su desarrollo en las diferentes áreas.

Partamos por reconocer que nuestra forma de hablar cambia, se adapta según el sitio en que nos encontremos, la familiaridad que tengamos con nuestro interlocutor, nuestro estado de ánimo o el tema que tratemos. Solo recordemos cuando hablamos con nuestra pareja, con el tendero, con el director, con un compañero, o con nuestros estudiantes; en cada una de esas situaciones hacemos un uso del lenguaje oral distinto. Amparo Tusón (1991) denomina “ámbitos de uso socioculturalmente definidos” a los diferentes espacios en los que nos desenvolvemos: familia, escuela, trabajo, comercio, iglesia, etc. Para cada ámbito se puede decir que hay un contrato social de habla, unas formas de expresarse específicas y eso se da en cada práctica social, en lo jurídico, en lo periodístico, en lo pedagógico, entre otros.

Teniendo en cuenta lo anterior, el aula se constituye en uno de estos ámbitos. Exploremos más a fondo qué sucede en ella. Consideremos la siguiente afirmación: cualquier tipo de interacción que se establezca entre los estudiantes, o entre estos y el maestro, está atravesada por el lenguaje en uso, por el habla. Las clases, las instrucciones, los pedidos de ayuda, las preguntas y respuestas, en su mayoría son orales. Entonces, podríamos asegurar que la oralidad es el medio

social más inmediato con el cual construimos lenguaje, sujetos y conocimientos.

En clase el docente se constituye en el principal modelo de habla. Investigaciones han demostrado la manera en que el estilo discursivo adulto influye poderosamente en la complejidad y coherencia del lenguaje producido por los alumnos. Los adultos con los cuales los niños más interactúan son sus familiares y sus maestros. Basados en esto reflexionemos sobre lo siguiente: el modo de organización del discurso con el cual estamos más relacionados es la narración, esto es porque en las familias (y en los primeros grados de escolaridad) casi todo se cuenta como si fuese una historia, lo que sucedió en el día, los chismes del barrio, lo que pasó en la escuela, etc. La escuela se constituye entonces en el lugar que puede brindar a los niños el acceso a formas discursivas más elaboradas y es su maestro el protagonista de ello. Por ejemplo, si en clase vamos a hablar sobre una problemática ambiental, ¿qué será más enriquecedor para los estudiantes, decirlo como si fuese un cuento o escoger un modo de organización del discurso expositivo que vaya ligado con conectores de causa-consecuencia?

Para Cazden (1991:111) “la meta de toda educación es el cambio intraindividual y el aprendizaje del estudiante, por lo que hemos de considerar el modo en que las palabras dichas en clase afectan a los resultados de esa educación, es decir, cómo el discurso observable en el aula afecta al inobservable proceso mental de cada uno de los participantes, y por ello, a la naturaleza de lo que todos aprenden”. Como resultado, los tipos de intervención y los estilos discursivos que propiciemos en el aula truncan o impulsan

el desarrollo lingüístico y los avances cognitivos que puedan alcanzar nuestros alumnos.

Antes de empezar a explorar cuáles son esas características de las interacciones orales que

pueden potenciar el aprendizaje en este ciclo, ejemplifiquemos con una situación esa especificidad de la oralidad en clase que la hace distinta de los intercambios que tienen lugar en otros espacios.

-María, ¿cuántas galletas quedaron?

-Ocho

-Gracias

-María, ¿cuántas galletas quedaron?

-Ocho

-Muy bien

Observamos que en la primera interacción hay un pedido de información auténtico (se pregunta para saber algo); no obstante, en la segunda el propósito es distinto, el pedido se realiza para evaluar la capacidad que tiene María de solucionar un problema matemático, el maestro ya conoce la respuesta y su intervención no es de agradecimiento sino de corte evaluativo. Esta interacción es un ejemplo de una sesión pregunta-respuesta-evaluación típica del discurso de clase. Otras posibilidades de los usos orales en el aula son las clases magistrales, los trabajos en grupo o por parejas, exposiciones de estudiantes, puestas en común, entre otras. “Cada uno de estos géneros lleva consigo unas formas de hablar, unas normas de comportamiento comunicativo y unos papeles por parte de quienes participan en ellos” (Nussbaum y Tusón, 1996: “Los géneros discursivos y los papeles de profesores y estudiantes”).

Percatarnos de nuestros pedidos a los estudiantes, saber de qué tipo son (si en su mayoría son de control, de pedidos de respuestas cerradas [sí, no], de única respuesta; o si permiten lanzar hipótesis, deducir, explorar diversos procedimientos para resolver situaciones, etc.) nos será de gran ayuda para conocer la dinámica que

proponemos en clase. Algunas preguntas que pueden ser útiles para develarla son: ¿Qué tanto hablan mis estudiantes en el transcurso oficial de una clase? ¿Les permito que se expresen con sinceridad? ¿Hago preguntas que les permita cuestionar lo que están aprendiendo? ¿Estoy siendo claro en lo que pregunto o expongo? ¿El tono de voz que uso genera confianza o temor? ¿Mis estudiantes saben tomar la palabra y escuchar atentamente? ¿Reconocen y respetan mis estudiantes la voz de los otros?

La escuela, espacio de oportunidades para ampliar el repertorio lingüístico

Cuando hablamos de “repertorio lingüístico” nos referimos a los saberes y a los usos que los hablantes de una lengua tienen de ella. El aula, por ser un espacio social, convoca a individuos de diferentes comunidades de habla, de ahí que sus usos lingüísticos sean diversos; algunos poseen repertorios más amplios y otros más reducidos, esto está en gran medida relacionado con la calidad de interacciones a las que han estado expuestos en la familia y en la escuela. Tenemos en clase, niños con mucha seguridad y gran expresión oral, otros que prefieren callar, en ocasiones, porque desconocen cómo decir lo que saben o temen a la reacción de los demás.

Uno de los propósitos de la educación es el desarrollo de la capacidad discursiva oral de los estudiantes. “Los alumnos llegan a la escuela con un **capital**⁴ lingüístico determinado y la escuela contribuye –o debería contribuir– a aumentar ese capital” (Tusón: 1991, § 14). La ampliación del repertorio lingüístico tiene que ver en gran medida con el uso del habla para relacionarse con los demás y con la apropiación de las formas discursivas propias de cada disciplina. Es posible que en el ciclo anterior se haya realizado un fuerte trabajo sobre lo narrativo, por lo cual en este ciclo (dos) podría profundizarse en formas más elaboradas de la narración, en la exposición y en la argumentación. Cuantos más modelos organizativos del discurso propiciemos en el aula, mayores oportunidades tendremos de enriquecer los recursos lingüísticos de nuestros estudiantes.

Dicho lo anterior, proponemos dos rutas para contribuir al aumento del capital lingüístico durante el ciclo dos. La primera tiene que ver con el habla para regular la participación social y la segunda con su uso para la construcción de conocimientos en de las diversas disciplinas. Anticipamos que en la segunda parte de este documento, encontrarán una experiencia de aula que se dedica al trabajo de la oralidad en cuarto grado y servirá para apreciar, en la realidad de la clase, estas conceptualizaciones propuestas.

El habla en el aula, modelo de participación social

En el aula no solo existe una manera de hablar específica, sino también de relacionarse. La forma de interactuar entre el docente y los

estudiantes, y la que se da entre compañeros ofrecen modelos de comportamiento, hay cosas que están permitidas hacer y otras que son objeto de reflexión, incluso de amonestación (gritar, tomar las cosas de alguien más, tener desordenado el lugar de trabajo, golpear, etc.). Para contribuir a que el aula se constituya en un ambiente armonioso es deseable que todos sus integrantes sepan cuáles son las reglas del juego, de ahí la importancia que el docente involucre a sus estudiantes en la construcción de normas para el buen funcionamiento de la clase, que garanticen el respeto y organicen la forma de participación, entre otras. Cuando todos tienen claro qué se espera de ellos, no solo el docente tendrá el papel de regulador de lo que sucede en el aula, sino que también los estudiantes ejercerán esta función.

La mayor parte de las negociaciones y el establecimiento de normas se hacen de manera oral, pero incluso la forma de intervención también debe tener unas reglas para garantizar una comunicación adecuada. Las interacciones que se erigen en clase brindan oportunidades de habla más formal: saber cómo y cuándo pedir la palabra, en qué momento hacerlo, contribuir a la dinámica de la conversación, tener en cuenta lo que el otro dice, organizar coherentemente el discurso oral, son elementos imprescindibles para un buen ambiente de aprendizaje y además preparan a los estudiantes para desenvolverse en otros ámbitos distintos al escolar.

En la planeación de los proyectos sobre las drogas y los dinosaurios que encontrarán en la segunda parte de este documento, se evidencia que el diálogo es fundamental y el aporte de los estudiantes muy valioso para decidir el tópico sobre el cual van a investigar. Todos aportan

⁴ Resaltado en el original.



“Si consideramos que se habla también para aprender, se admite que no solo es para evaluar lo aprendido, por el contrario, se habla para construir el camino de elaboración de dicho conocimiento”.

ideas y propuestas sobre aquello que desean como tema del proyecto, en colectivo discuten, negocian y lo eligen. Involucrar a los estudiantes en las decisiones de clase sobre aquello que se establecerá como objeto de aprendizaje, les brinda espacios de participación y potencia el reconocimiento del otro como sujeto con ideas diferentes a las suyas, e igualmente válidas.

Hasta el momento hemos expuesto cómo la oralidad se constituye en un medio de interacción inmediato que permite la comunicación, el establecimiento de acuerdos sobre la manera de relacionarnos y los aprendizajes que se esperan alcanzar. Sin embargo el habla, aparte de ser ese instrumento de mediación, también se constituye en un medio poderoso para la construcción de conocimiento y es en sí misma objeto de estudio. Llegados a este punto, trataremos de esbozar algunos aspectos específicos de la oralidad en este ciclo que pueden potenciar el aprendizaje de nuestros estudiantes.

Hablar para aprender

Una de las prácticas orales más frecuentes en clase es el pedido que le hacemos a los niños de hablar para que demuestren lo que aprendieron; muchas veces esperamos que repitan lo que tienen consignado en el cuaderno o el discurso nuestro y no se acepta otra respuesta, lo cual devela una buena memoria más que un proceso de comprensión. Si consideramos que se habla también para aprender, se admite que no solo

es para evaluar lo aprendido, por el contrario, se habla para construir el camino de elaboración de dicho conocimiento. Las interacciones, entonces, tendrían otras particularidades. En este contexto Ana Camps (2002) propone que uno de los usos y funciones de la lengua oral es “Hablar para aprender y para aprender a pensar”. Motivar a los estudiantes a que digan lo que han comprendido –y lo que no– con sus propias palabras, permitir otros acercamientos a la respuesta y ayudarlos a encontrar el modo adecuado de decirlo, son algunos elementos que contribuirán a construir esos espacios de aprendizaje.

En este enfoque, insistimos, el diálogo es esencial; por lo tanto, si somos conscientes de la importancia de las interacciones verbales, nuestras aulas serán espacios de conversación constante. Hablar para aclarar y para explorar serán acciones complementarias y necesarias en este proceso de aprendizaje, veamos:

- *Hablar para explorar*: El aprendizaje inicia desde el momento en que existe una inquietud, una motivación, una pregunta, un problema por resolver. El primer acercamiento a un tema, las ideas iniciales, las hipótesis que se tengan, la explicitación de conocimientos previos, son formas de exploración. Proponer mesas redondas, espacios de discusión en pequeños grupos o de toda la clase para socializar el conocimiento de un tema ayu-

dará a explorarlo, a aclarar lo que sabemos o a generar interrogantes que guiarán el proceso.

- *Hablar para aclarar*: Haber tenido un acercamiento guiado al tema o procedimiento no garantiza comprenderlo. Proponer situaciones que promuevan la explicitación de lo que se ha entendido, por ejemplo, explicar a otras personas el tema o un aspecto de él, permitirá aclarar hasta qué punto se ha llegado en su apropiación. Establecer qué se sabe, brindar la oportunidad para definir qué es lo que no se sabe, cuánto se sabe, por qué no se entendió (o al contrario, qué estrategias posibilitaron la construcción del conocimiento) brindará elementos valiosos para definir acciones, volver atrás, profundizar algún tópico, etc.

En el proyecto de los dinosaurios podrán apreciar la manera en que los estudiantes preparan la exposición, que presentarán a compañeros de otros grados, sobre de lo que han aprendido. Para esto, entre ellos mismos se hacen preguntas que permiten corroborar su apropiación del tema: “¿Qué es paleontólogo?”, “¿si alguien le pregunta qué es un fósil, usted, qué explica?”. Así garantizan que quienes expongan ostenten un buen dominio del tema y si hay algún vacío puedan aclararlo en este momento previo.

El habla en las diferentes asignaturas

Les invitamos a reflexionar sobre la siguiente afirmación de Nussbaum y Tusón (1996: “El discurso en el aula”):

Quien enseña conoce, al menos parcialmente, las formas de hablar de quienes aprenden, pero quienes aprenden desconocen, a veces casi totalmente, las formas de hablar apropiadas en

ese nuevo ámbito. Enseñar es en buena parte permitir el acceso a esas formas de hablar (léxico apropiado y específico, uso de conectores y de estructuras sintácticas determinadas, tipos de discurso, formas de participación, etc.).

En inglés, sociales, naturales, lenguaje, matemáticas, y en las demás asignaturas, se crean unos contextos específicos de tratamiento de los temas, los problemas o los procedimientos, y para abordarlos se usan unos modos de interacción puntuales. A continuación expondremos algunos ejemplos para aclarar estas ideas.

En el segundo ciclo, algunas de las intervenciones orales que suceden en el aula están mediadas por la escritura. En el marco de una exposición un estudiante ha debido preparar el tema con antelación, buscar información, leer sobre él, seleccionar lo que va a decir, organizarlo y decidir qué ayudas va a usar. Siguiendo el enfoque que venimos trabajando, para un aprendizaje tanto del tema como de los modos de comunicarlo, el proceso también debería ser objeto de acompañamiento por parte nuestra.

En la experiencia de las drogas, la actividad final es una conferencia pública, en la cual los niños socializarán lo aprendido frente a la comunidad; para ello se preparan escribiendo plegables sobre el tema y ensayando ante sus compañeros lo que dirán en la presentación y la postura que asumirán. Este instante es aprovechado para reflexionar sobre la formalidad de la situación, la manera de presentarse ante el auditorio, el tono que debe usarse, la claridad en los conceptos, las muletillas, entre otros aspectos. Mostrar cómo preparar el tema, cómo hablar, cómo actuar, dará mayores herramientas a los alumnos para que puedan construir mayor autonomía en este

tipo de ejercicios y los preparará para asumir un habla más formalizada en la sociedad.

En sociales: los propósitos de esta área están estrechamente ligados con lo expuesto anteriormente en el apartado “El habla en el aula, modelo de participación social”. Uno de los objetivos de esta área, en este ciclo, es la comprensión de la realidad individual y grupal con el mundo, por lo tanto, el *intercambio y confrontación de opiniones e ideas* se constituye en una de las situaciones orales privilegiadas. Los niños vienen de una etapa en la que son estimulados para que expresen sus ideas respecto de los temas que se tratan, narren sus experiencias personales y los conocimientos que tienen sobre los temas de enseñanza:

A lo largo del Primer y Segundo Ciclo, se espera que los niños/as avancen en la comprensión de que en la vida social las personas no tienen las mismas opiniones sobre los acontecimientos, colaborando de este modo en la progresiva descentración del propio punto de vista. En la medida en que la escuela ofrezca oportunidades reiteradas de poner en juego estos modos de conocer, se avanzará en enunciar un argumento de manera fundada, sostenerlo en intercambios con otros, escuchar otras opiniones y responder considerándolas (Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 2008: 51).

En ciencias naturales: en esta disciplina se privilegia el uso del lenguaje científico, se relaciona a los niños con términos especializados, con la experimentación, demostración, conciencia ambiental, descripción de objetos y formulación y comprobación de hipótesis. Retomando el habla exploratoria, los estudiantes pueden *formular anticipaciones* respecto de observacio-

nes o elaborar conjeturas e hipótesis sobre los resultados de un experimento.

Es deseable que las clases se desarrollen de distintas maneras, pues esto permite promover diversas formas de interacción. Es nuestra responsabilidad planificar deliberadamente las múltiples finalidades de la conversación que proponemos en el aula, así como crear para los estudiantes el mejor ambiente, físico e interpersonal que sea posible. “De todos los recursos con que cuenta la clase, el más valioso es nuestro comportamiento como maestros” (Cazden, 1991: 109).

La lectura

En este apartado expondremos algunas ideas fuerza sobre el aprendizaje de la lectura que consideramos claves para orientar su enseñanza y veremos los principios didácticos que se desprenden de estas ideas. Por último presentaremos dos modos de leer que pueden servir como marco de referencia para el diseño de situaciones de lectura en el ciclo dos.

Ideas fuerza sobre el aprendizaje de la lectura

Tomar conciencia acerca de cuándo empieza y cuándo termina el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura constituye un asunto de suma importancia ya que tiene implicaciones en las situaciones didácticas de lectura que los docentes de cada ciclo diseñan para sus estudiantes.

La lectura: un aprendizaje complejo cuya enseñanza no culmina en el ciclo uno

Puesto que uno de los objetivos de aprendizaje del primer ciclo es que los niños logren apropiarse del código escrito (entendiendo esta



“Leer es mucho más que decodificar; podemos decodificar sin comprender lo que leemos, sin esforzarnos por construir sentido, y allí no hay lectura. Leer es interactuar con un texto tratando de construir su significado”.

conquista como un medio y no como un fin en sí mismo), se tiende a pensar que enseñar a leer es una tarea que le compete a los docentes del ciclo uno, lo cual constituye una falsa y contraproducente creencia.

Falsa por lo siguiente. Porque leer es mucho más que decodificar; podemos decodificar sin comprender lo que leemos, sin esforzarnos por construir sentido, y allí no hay lectura. Leer es interactuar con un texto tratando de construir su significado. Eso implica que un niño que no decodifica lee cuando lanza hipótesis sobre el significado de lo que ve, valiéndose de las ilustraciones, del formato, de la situación en la que circula el texto y de otras pistas que lo ayudan a interactuar con él de modo inteligente.

Contraproducente porque limitar la lectura a la decodificación lleva a que los docentes que no enseñan en los primeros grados se desentendían de su responsabilidad como formadores de lectores. Urge entender que no se aprende a leer de una vez ni en un ciclo determinado de la escolaridad; empezamos a aprender a leer desde que nacemos y continuamos haciéndolo a lo largo de toda la vida. El reto que tienen los profesores del ciclo dos es el de darle continuidad al proceso iniciado en el ciclo uno, desde el cual se viene propiciando la formación de lectores en el marco de diversidad de prácti-

cas con propósitos comunicativos variados. Se trata de ampliar y hacer más complejo el repertorio de situaciones de lectura de modo que los niños construyan una identidad como lectores, participen en prácticas tales como visitar bibliotecas o hacerse miembros de clubes de lectura, y avancen en la conquista de una mayor autonomía, lo cual equivale a depender menos de la dirección del adulto en asuntos tales como la decisión de leer o la búsqueda, selección y uso de la información.

La enseñanza de estrategias para la comprensión de lo leído

En el apartado anterior dijimos que leer significa interactuar con un texto con el propósito de encontrarle sentido. La psicolingüística, interesada en estudiar las operaciones cognitivas mediante las cuales comprendemos y producimos textos orales y escritos, ha puesto en evidencia que el proceso mediante el cual se construye el significado de un texto implica el uso de estrategias de lectura tales como activar los conocimientos previos, formular hipótesis sobre el contenido, precisar el objetivo de lectura ajustando el modo de leer al mismo, controlar la propia comprensión identificando lo que no se entiende, realizar inferencias, establecer relaciones entre lo que se conoce y la nueva información, identificar las ideas principales, entre otras. La pregunta que cabe formularse es si los profesores son conscientes de la necesidad

de enseñar estas estrategias (Solé, 1997)⁵ a los estudiantes o si, por el contrario, esta enseñanza se caracteriza por su ausencia.

Según los resultados de investigaciones retomadas por Isabel Solé (1997) sobre prácticas de lectura en las aulas, las intervenciones dirigidas a enseñar estrategias de comprensión –activar el conocimiento previo relevante, establecer objetivos de lectura, anticipar, etc.– son muy poco frecuentes, y las actividades de evaluación –responder preguntas, resumir– tienden a suplantar su enseñanza. Esta confusión entre evaluar la comprensión y enseñar a comprender es grave ya que a los estudiantes se les exige

⁵ En el libro de Isabel Solé, *Estrategias de lectura*, se formula una concepción de “estrategias” como capacidades cognitivas de orden elevado que permiten planear, regular y evaluar actividades puestas en marcha para conseguir un propósito que, en este caso, sería comprender un texto. Entender las estrategias como capacidades cognitivas de orden elevado significa que su enseñanza no puede tratarlas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades puntuales. La aplicación de las estrategias por parte del lector no es un acto automatizado; al contrario, su uso requiere de un sujeto inteligente que analice la situación de lectura y, en función de estas particularidades, active las estrategias pertinentes.

comprender los textos pero no se les enseña cómo hacerlo; significa que el profesor centra su atención en el resultado de la lectura, no en su proceso, y que no le da herramientas al estudiante para actuar en él.

Isabel Solé (1997) propone clasificar las estrategias teniendo en cuenta las operaciones cognitivas que se activan antes, durante y después de la lectura, de modo tal que las intervenciones docentes no se centren exclusivamente en la etapa posterior a la lectura. Aclara que si bien las estrategias no son “exclusivas” de estos momentos, la clasificación es válida ya que refuerza la idea de que la enseñanza de la lectura debe tener lugar en todas sus fases⁶ (ver Cuadro 1).

Es muy importante aclarar que no estamos abogando por una enseñanza de estrategias per se. La propuesta consiste en conectar dicha enseñanza

⁶ Para ampliar este tema sobre la lectura como proceso y la enseñanza de estrategias para la comprensión, recomendamos leer el libro de Isabel Solé ya citado. Allí se aborda la razón de ser de la enseñanza de estas estrategias y se definen cuáles y cómo pueden enseñarse.

Cuadro 1
Fases y propósitos de las estrategias de lectura propuestas por Isabel Solé

Fases	Propósitos de las estrategias
Antes de leer	Dotarse de objetivos concretos de lectura y aportar a ella los conocimientos previos relevantes.
Durante la lectura	Establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar medidas ante errores o dificultades para comprender.
Después de leer	Identificar el núcleo, sintetizar, y eventualmente, resumir y ampliar el conocimiento obtenido mediante la lectura.

Nota: Estas fases y propósitos fueron elaborados a partir de lo dicho por Solé (1997)

con situaciones de lectura significativas que hagan funcional el aprendizaje de estas estrategias y permitan que el niño entienda las razones por las cuales vale la pena aprender a usarlas. La segunda parte del documento incluye dos experiencias que ilustran situaciones de lectura coherentes con esta propuesta de enseñanza de estrategias para la comprensión textual en el marco de propuestas significativas.

En el primer caso (“Secuencia didáctica para enseñar a escribir textos narrativos”) la profesora lee en voz alta un cuento y, mediante preguntas puntuales que formula antes, durante y después de la lectura, activa estrategias que permiten a los niños construir su significado. Cabe anotar que los niños son conscientes de que esta actividad de lectura tiene como propósito aprender un poco más acerca de cómo se escribe un cuento y que, por lo tanto, les servirá para escribir sus propios textos. En el segundo caso (Proyecto de aula “Los dinosaurios”) la situación de lectura es distinta ya que los niños llevan al aula varios textos, en su mayoría expositivos, con el propósito de aprender acerca de este tema. En esta ocasión la profesora trabaja con los niños varias estrategias para la comprensión tales como dotarse de objetivos de lectura, leer de acuerdo con estos objetivos (lectura para encontrar información específica en los textos) y uso de la escritura para registrar lo aprendido. Como puede apreciarse, en ambos casos no se lee por leer ni la enseñanza de estrategias es un fin en sí mismo sino un medio para lograr los objetivos de aprendizaje acordados con los estudiantes.

El carácter social y afectivo del aprendizaje de la lectura

Si bien hemos dicho que la lectura es una actividad mental compleja, es necesario aclarar que

su aprendizaje no es solo de carácter cognitivo, sino que tiene un componente social y afectivo muy fuerte. La lectura, al igual que cualquier otra práctica social (el baile, el fútbol o la música) no es un acto puramente técnico o estratégico; es un acto cargado de sociabilidad. Un auténtico lector no es solamente quien dispone de un repertorio de estrategias para entender múltiples textos; un lector aprende los modos de relacionarse con los textos propios de las comunidades de lectores. La política educativa del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires tiene muy claro este aspecto y así lo expresa en su propuesta educativa:

Para formarse como lector... un niño/a debe integrarse desde pequeño a una comunidad de lectores; en ella, aprende mucho más que a leer y a escribir. Se apropia de las prácticas sociales del lenguaje, es decir, de los comportamientos que hacen -en el caso de la lectura, por ejemplo- que los lectores sean lectores: escuchar hablar de las obras, los artículos y los temas publicados..., escuchar leer, explorar libros y otras publicaciones -como un adulto lector hace ante el despliegue del puesto de diarios-, comentar con otros lectores y, sobre todo, elegir y hacerse un trayecto lector propio (Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 2008: 34).

A propósito de comunidades de lectores, cabe mencionar la experiencia de creación de clubes de lectura que, desde el año 2002, inició la Red Podemos Leer y Escribir de Bogotá; actualmente están activos 20 círculos en 12 colegios de Kennedy y Engativá. Los círculos son grupos de seis a diez personas: niños, jóvenes, padres de familia o docentes que deciden, voluntariamente, reunirse para compartir ideas, sentimientos, opiniones suscitadas por la lectura de distintos

tipos de textos. A cada círculo se le entrega, en calidad de préstamo, una colección de libros con temáticas de interés para sus miembros. Los grupos eligen un coordinador encargado de organizar, dinamizar y promover acciones de préstamo, participación, etc. Las reuniones, semanales, quincenales o mensuales según acuerden sus miembros, se realizan preferiblemente en espacios no escolares; sin embargo pueden llevarse a cabo en horas libres, horas de biblioteca u otros espacios creados para tal fin dentro del plan de estudios. Participar en encuentros entre círculos para compartir la experiencia de cada grupo y proponer materiales para enriquecer las colecciones, forma parte de los compromisos asumidos por sus integrantes. Según la Coordinadora de la Red, esta práctica ha contribuido a que los estudiantes le encuentren otro sentido a la vida escolar porque les ofrece algo nuevo, algo que no siempre tienen en sus hogares: libros, otros con quien compartir sus lecturas y lo que se descubre a partir de ellas.

Asumir la lectura como práctica social implica también abrir las puertas para que entren a la escuela aquellos textos reales⁷ que los niños hallan fuera de esta, propiciando encuentros significativos entre materiales y lectores. Para dar una idea de la diversidad textual que podría circular entre los estudiantes del ciclo dos, presentamos la tipología propuesta para la rea-

lización de la prueba de lectura del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes -PISA-⁸.

- *Descriptivos*: textos de carácter técnico, científico y literario en los cuales la información se refiere a las propiedades o características de los objetos y de los procesos. La descripción científica o técnica nos informa acerca de cómo es o cómo actúa algo; la literaria da cuenta de cómo es un personaje, un lugar.
- *Narrativos*: es el tipo de texto donde la información se refiere al acontecer en el tiempo. En la narración se responde la pregunta, cuándo o en qué secuencia. Ejemplos de textos que estarían en esta categoría son: cuentos, novelas, historietas, biografías, tiras cómicas, reportes periodísticos.
- *Expositivos*: es el tipo de texto que tiene como propósito informar y difundir conocimientos sobre un tema. Ejemplos de esta categoría son: textos escolares, artículos de revistas sobre temas especializados, una gráfica de tendencia poblacional.
- *Argumentativos*: tienen como objetivo expresar opiniones o rebatirlas con el fin de persuadir al lector. Por ejemplo las columnas editoriales en un periódico o un foro en línea.
- *Instructivos*: es el tipo de texto que provee indicaciones sobre qué pasos seguir para

⁷ Según Cassany, et al. (1997) textos reales son aquellos que no han sido elaborados originariamente para la enseñanza sino que cumplen otras funciones sociales, en otros contextos: publicidad, prensa, correspondencia personal, informes técnicos, etc. Las principales características del material auténtico son: contiene el lenguaje real de la calle, se presenta con su aspecto físico real (papel, diseño, formato, tipografía, etc.) lo cual aporta mucha información sobre el texto; introduce la realidad social (temas, actualidad, datos, etc. en el aula) y fomenta la participación social (el alumno trabaja en la escuela lo que después encuentra fuera de ella).

⁸ Si bien la tipología proviene de la prueba de lectura de PISA, las definiciones no son las mismas. La tipología propuesta para la prueba de lectura PISA está disponible en este enlace: http://hydra.icfes.gov.co/pisa/html/P2009_PruebaLectura_Dimensiones.html

realizar una tarea, como las recetas de cocina o las revistas de manualidades.

Ayudar a construir trayectorias de lectura implica ofrecer diversidad de textos que se puedan conectar con los múltiples intereses de los lectores. La literatura suele captar la atención de lectores de todas las edades, pero hay niños que se “enganchan” con otro tipo de textos, en los cuales se tratan temas como los caballos, los deportes o los autos. Como sostiene Dubois (2006, citada por Holzwarth, 2007:17),

los caminos por los cuales llega a formarse un lector son tan variados como los propios individuos. El significado que para unos pudo haber tenido su primera poesía o novela, para otros lo pudo haber tenido su primer libro de ciencia o de historia.

Principios didácticos en la enseñanza de la lectura en el segundo ciclo

A continuación señalaremos algunos principios didácticos que se derivan de las tres ideas expuestas en los apartados anteriores –leer como construcción de sentido, enseñanza de estrategias para la comprensión y el componente socioafectivo en la formación de un lector– los cuales pueden ser de utilidad para orientar la enseñanza de la lectura en el ciclo dos:

- Darle continuidad a la relación que desde el ciclo uno establecen los niños con la lectura, lo cual implica considerarlos lectores activos que interrogan los textos para construir sentido y no como simples decodificadores.

La interrogación de textos se entiende como un proceso de construcción de significado

del texto que incluye los siguientes pasos (Ministerio de Educación, Chile, 2000):

- Preparación para el encuentro: momento para recordar el contexto y propósito preciso de esa lectura, y formular predicciones de lo que se espera del texto.
 - Lectura individual y silenciosa: momento para construir un significado global del texto.
 - Confrontación con los compañeros: espacio para socializar los hallazgos e intercambiar hipótesis.
 - Síntesis del significado del texto y reflexión sobre las estrategias que ayudaron a comprender el texto.
 - Sistematización de lo aprendido mediante cuadros, esquemas, resúmenes, etc.
- Proponer situaciones didácticas que le den sentido al aprendizaje de la lectura y que motiven al estudiante a leer textos diversos y reales en función de múltiples propósitos, adecuando los modos de leer a los objetivos de lectura.
 - Enseñar estrategias para la comprensión lectora, entendiendo que dicha enseñanza debe ser funcional y enmarcada en situaciones didácticas significativas para los niños.
 - Propiciar en los niños la reflexión acerca de su proceso de lectura, formulándoles preguntas como las siguientes: ¿Cómo hice para entender el texto? ¿Cuáles fueron las estrategias que más me ayudaron a comprenderlo?
 - Promover prácticas que permitan a los niños ser parte de comunidades de lectores, en las



“Uno de los mayores retos de este ciclo es preparar a los niños para desempeñarse en la vida académica, lo cual demanda diseñar situaciones orientadas al avance en el uso de la lectura como fuente de aprendizaje, es decir la lectura eferente”.

cuales se contagia el entusiasmo por la lectura y se comparten textos de interés común.

Lectura eferente y lectura estética

Según Louise Rosenblatt (2002) hay dos maneras de leer: la eferente, es decir con el énfasis puesto en la información que se extrae y retiene luego del acto de lectura, y la estética, en la cual la atención se centra en la experiencia de lectura como tal, en vivir el texto y dejarse “habitar” por él. Si bien ambos modos son necesarios para la formación de lectores, la escuela ha privilegiado la primera (por ejemplo, para aprender sobre determinado tema), concibiendo la formación de lectores desde una óptica puramente académica, sin dimensionar el valor que tienen las prácticas de lectura estética para el fortalecimiento de un vínculo afectivo con la lectura. En el ciclo dos se sugiere diseñar situaciones didácticas que permitan experimentar los dos modos de leer, de manera tal que experiencias de lectura estética convivan con prácticas en las cuales se experimenten diversos usos de la misma (para aprender o para realizar alguna tarea, por ejemplo un experimento, una receta, una manualidad).

Uno de los mayores retos de este ciclo es preparar a los niños para desempeñarse en la vida académica, lo cual demanda diseñar situaciones orientadas al avance en el uso de la lectura como fuente de aprendizaje, es decir la *lectura eferente*. En el ciclo uno los niños expe-

rimentan esta función de la lectura con la guía permanente del docente; en este ciclo, si bien ese acompañamiento sigue siendo definitivo, es necesario trabajar para que los niños poco a poco se vayan desprendiendo de la guía del docente y logren niveles cada vez mayores de autonomía. La segunda parte de este documento presenta experiencias que ilustran modos de leer desde una perspectiva eferente. En la primera experiencia (secuencia didáctica para enseñar a escribir textos narrativos) se lee y analiza un cuento con el propósito de precisar su estructura y usar este conocimiento para apoyar el proceso de producción textual. En las otras dos experiencias (proyectos de aula sobre las drogas y los dinosaurios) se utiliza la lectura como fuente de aprendizaje.

Enseñar a leer para aprender implica enseñar a buscar y seleccionar información en diversas fuentes, a registrar la información pertinente y a comunicar lo aprendido. Los dos proyectos de aula descritos y analizados en la segunda parte de este documento ofrecen valiosas pistas al respecto. En ambos casos, una vez se han definido los temas, se formula una ruta de investigación (preguntas específicas sobre ellos) que orienta la búsqueda de información. Esto es muy importante ya que muchas veces se comete el error de dar temas demasiado generales y esto hace que los niños se pierdan en un mar de datos. Las preguntas dan foco a la búsqueda.

En los dos proyectos se consultan diversas fuentes: libros, revistas, internet, películas, personas. En cuanto a la manera como las profesoras ayudan a organizar la información, es interesante la estrategia del proyecto sobre las drogas que favorece el desarrollo de la oralidad, en que se usan grandes pliegos de papel para que los niños registren la información recopilada de acuerdo con las preguntas acordadas en la ruta y luego esta se lee y organiza. También vemos que en ambos proyectos se usa la escritura para comunicar a otros los conocimientos adquiridos; en el caso del proyecto sobre los dinosaurios cada niño escribe su libro sobre ellos y en el caso del proyecto sobre las drogas se hacen carteles y trípticos.

En cuanto a la *lectura estética*, en el apartado sobre literatura se hará mención a una práctica esencial para la formación de lectores: la lectura en voz alta. Estas prácticas requieren de un lector (docente, bibliotecario, padre de familia, invitado especial, estudiante de otro grado) que comparta con los niños un texto sin esperar nada a cambio. Se trata, como dice Pennac (2006), de recuperar nuestra condición de contadores de historias despojándonos del rol de auditores, es decir, de quien lee para que el otro le rinda cuentas sobre lo leído. Es importante que estas ocasiones de lectura no sean un incidente fortuito en la vida escolar. Los docentes del ciclo podrían, por ejemplo, armar un grupo en el cual se comprometan a propiciar este tipo de lectura en algunas clases, asegurándose de que no solo sea en las de lenguaje sino en otras áreas. Por ejemplo: un

“Enseñar a leer para aprender implica enseñar a buscar y seleccionar información en diversas fuentes, a registrar la información pertinente y a comunicar lo aprendido”.

profesor de informática o de educación física o de arte puede empezar o terminar algunas de sus clases “regalándose” y “regalándoles” momentos de lectura en voz alta a sus estudiantes.

La escritura

Para abordar el tema de la enseñanza de la escritura desde una óptica general, pero también con la mirada de un docente del ciclo dos, les invitamos a acompañarnos en un recorrido que esperamos les permita comprender por qué la formación de escritores competentes no le corresponde únicamente al docente de lengua; reemplazar falsas creencias en relación con la enseñanza de la escritura, entendiendo las implicaciones didácticas que de ello se derivan, y ampliar y cualificar su repertorio en cuanto a la diversidad de prácticas de escritura que puede proponer a sus estudiantes.

¿Por qué enseñar a escribir en todas las áreas disciplinares?

Antes de tratar de responder esta pregunta, analicemos la siguiente situación. Un profesor formula a sus estudiantes este interrogante: ¿Por qué un árbol pesa hoy 100 kg más que hace 20 años? Y uno de ellos responde: “Porque cada año que ha pasado ha aumentado el diámetro del tronco del árbol, su altura y el número de ramas y de hojas. Todo esto hace que pese más”(Sanmartí, 2002)⁹.

⁹ Tanto el ejemplo como su análisis fueron tomados de esta autora.

¿Cómo le parece esta respuesta? ¿Satisface sus expectativas? ¿Por qué? Seguramente si usted es un docente de ciencias dirá que la respuesta no es correcta; en cambio, si es de lengua, probablemente dirá que sí. Pues bien, este es precisamente el punto. Todos los profesores pedimos a nuestros alumnos formular definiciones, escribir textos descriptivos, explicativos, argumentativos, pero el problema es que sus características varían según la disciplina. El tipo de texto que generalmente se pide en la clase de ciencias para explicar científicamente algo no tiene las mismas características de aquellos que se solicitan en clase de lengua, pues en esta no se espera que el estudiante dé razones científicas, se espera que el texto sea correcto desde el punto de vista lingüístico y las razones expuestas pueden ser de tipo observacional. En clase de ciencias se espera que el texto diga algo relevante desde un punto de vista científico, por ejemplo, que haga referencia a la fotosíntesis, modelo teórico que explica la nutrición de las plantas y, por tanto, el aumento de la masa.

Lo anterior nos sirve para entender que enseñar a escribir en ciencias no es lo mismo que enseñar a hacerlo en sociales o en matemáticas o en lenguaje. Y que un profesor de lengua no puede enseñar los textos propios de las demás áreas porque no se trata solo de un formato; se trata de poner en palabras los saberes, operaciones cognitivas y maneras de construir conocimientos propios de cada área. La calidad del texto que produzcan los niños estará condicionada por los conocimientos del área; cuanto más sepan sobre el tema, mejor será la calidad de los escritos.

El cambio de paradigma acerca de la escritura

Si aceptamos el hecho de que la formación de escritores es asunto de todos y no solo del pro-

fesor de lengua, debemos reemplazar antiguas creencias por otras que permitan aprovechar el potencial de la escritura en la escuela. Veamos algunas:

La escritura no transcribe el pensamiento; permite nombrarlo, precisarlo y transformarlo

Si le preguntamos a un grupo de profesores de diversas áreas con qué propósitos escriben los estudiantes en sus clases, probablemente nos dirán que lo hacen para consignar información, y para hacer las distintas tareas y evaluaciones que les solicitan. Y si les preguntamos si usan la escritura como herramienta para que los estudiantes construyan los saberes propios de su área, probablemente no nos entiendan la pregunta. La escuela usa la escritura para verificar si un estudiante aprendió o no, y muy poco para ayudarlo a aprender, lo cual se debe a una falsa creencia acerca de qué es escribir. La escritura suele entenderse como una especie de “fotocopiadora” de las ideas que tenemos en nuestra mente, lo cual impide que los docentes y sus estudiantes descubran el potencial cognitivo de la escritura: su capacidad, no para expresar ideas que ya están “listas” en nuestra mente, sino para ayudarnos a descubrirlas, manipularlas, analizarlas, nombrarlas a nuestra manera y no a la de otros.

La escritura es una práctica social que se usa con propósitos diversos

Si bien la escritura es una práctica que se realiza con propósitos variados en la vida real (informar, opinar, convencer, expresar un sentimiento, dar una instrucción, etc.), la escuela tiende a despojar la enseñanza de la escritura de su carácter comunicativo y la convierte en un ejercicio escolar desprovisto de sentido. Como consecuencia de lo anterior, los niños van

construyendo una concepción de escritura en términos de una actividad que solo tiene sentido en la escuela, y no comprenden el papel que esta desempeña en su vida personal y pública: escribir una carta para solicitar un permiso, un artículo para exponer una opinión, un cuento para divertir a los niños de otros grados, una tarjeta para decirle a alguien que lo quieren...

Escribir bien es mucho más que escribir textos gramaticalmente correctos

Durante mucho tiempo la escuela confundió el escribir correctamente desde el punto de vista formal (es decir con buena caligrafía, sintaxis y ortografía) con ser un buen escritor. Afortunadamente para la escuela y para nuestros estudiantes, hoy sabemos que ser un buen escritor exige producir textos correctos no solo desde el punto de vista formal, sino desde el punto de vista de su contenido (si lo que dice es pertinente, si se entiende), de su forma (si gramaticalmente está bien escrito) y de su adecuación a la situación comunicativa (si le llega al lector, si cumple con el propósito para el cual fue escrito [aprender, argumentar, convencer, divertir...]).

Escribir bien exige aprender a usar diversas estrategias para la composición de textos

Diversos estudios que han comparado la manera como escritores expertos y novatos componen un texto muestran que la escritura es un proceso complejo, cuyo dominio requiere del manejo de diversas estrategias:

- Análisis de la situación comunicativa¹⁰: los escritores competentes toman decisiones funda-

mentales acerca de qué y cómo escribir, basados en una clara conciencia de la situación comunicativa de los textos que escriben. La respuesta a preguntas como quién será el lector, qué efecto quiero producir, qué decir y cómo hacerlo para lograr ese propósito son determinantes en el momento de empezar a escribir.

- Planificar el texto: los escritores competentes formulan una imagen del texto que quieren lograr, leen otros que les sirven de modelo, hacen esquemas para organizar las ideas y los apartados de sus escritos. Los novatos no planifican; comienzan a escribir de manera mecánica e inmediata, sin ninguna reflexión previa.
- Revisar el texto: los autores competentes releen los fragmentos que van escribiendo, comprueban que se ajusten a lo que quieren decir y hacen modificaciones al contenido y a la organización del texto; los escritores novatos escriben “de corrido” y no revisan lo que van escribiendo.
- Escribir varias versiones: a diferencia del escritor novato que suele escribir una sola versión, el competente suele escribir varias hasta lograr una con la cual se sienta satisfecho.

Principios didácticos en la enseñanza de la escritura en el segundo ciclo

Los cambios en el paradigma de la escritura tienen importantes repercusiones en la didáctica de la escritura del ciclo dos. Veamos algunas:

colegio; una situación que me tiene inconforme y frente a la cual me quiero manifestar; una iniciativa que quiero apoyar, por ejemplo, una campaña ecológica en la escuela o la realización de un bazar para recoger fondos....

¹⁰ La situación comunicativa es aquella que origina la necesidad de escribir un texto. Por ejemplo: una invitación a escribir un artículo para una revista o una noticia para el periódico del

- Precisar el tipo de textos usados por las distintas áreas disciplinares del ciclo dos (informes, registros de observaciones, cuentos, etc.), y sus características, para enseñar a los niños a escribirlos con el fin de que vayan construyendo los saberes propios de cada disciplina.
- Dar continuidad al enfoque del ciclo uno en el cual los niños experimentan la escritura como una práctica significativa ligada a propósitos auténticos. Es fundamental ampliar y hacer más complejo el panorama de situaciones que permitan a los estudiantes aprender a usar diversas funciones de la escritura (informativa, expresiva, apelativa e imaginativa) e ir construyendo una imagen de sí mismos como escritores.
- Enseñar estrategias que permitan a los niños responder de manera satisfactoria los retos de las diversas situaciones de escritura: formularse preguntas para precisar la situación comunicativa; elaborar esquemas para planear un texto; leer otros similares al que se va a escribir antes de empezar a hacerlo; concentrarse en el desarrollo del contenido y desentenderse de la corrección gramatical cuando elaboran las primeras versiones, y escribir varios borradores para llegar a la versión final, entre otras.
- Evaluar los textos priorizando el contenido, la construcción de significado, la adecuación

a la situación comunicativa, y no centrándose exclusivamente en la corrección gramatical y ortográfica.

Ejemplos de prácticas que permiten enseñar diversas funciones de la escritura

En los apartados anteriores dijimos que la escritura es una herramienta cognitiva muy valiosa para aprender, y una práctica social que se realiza con propósitos variados. En el Cuadro 2 presentamos aquellas funciones de la escritura que podrían enseñarse durante el ciclo dos, junto con ejemplos de tipos de textos que las posibilitan. Luego hablaremos acerca de cómo estos usos o funciones se hacen visibles en las tres experiencias que conforman la segunda parte de este documento.

En la segunda parte de este documento el lector encontrará tres experiencias que ilustran varias de las funciones aquí señaladas. La primera es una secuencia didáctica para enseñar a escribir cuentos, en la cual la escritura cumple una función imaginativa. Las otras dos son proyectos de aula en los cuales la escritura se utiliza para aprender sobre temas de interés de los niños: las drogas y los dinosaurios. En el caso del proyecto sobre las drogas, los estudiantes escriben carteleras y un tríptico para presentar a los compañeros los aprendizajes alcanzados durante el proyecto. En el de los dinosaurios cada niño escribe su libro sobre estos animales. La producción de carteleras, del tríptico y de los libros permite a los estudiantes experimentar



“En la segunda parte de este documento el lector encontrará tres experiencias que ilustran varias de las funciones aquí señaladas”.

Cuadro 2 Funciones y tipos de texto que podrían trabajarse durante el segundo ciclo		
Nombre	Sirve para	Tipo de textos
Función referencial o informativa	Dar cuenta de la realidad; compartir conocimientos, datos, hechos relativos al mundo real.	Informes, registros de observaciones, textos periódicos (noticias, reportajes, entrevistas, crónicas), circulares, folletos informativos, comentarios, notas o apuntes, cuadros, tablas.
Función expresiva	Exteriorizar sentimientos, estados de ánimo, deseos.	Diarios, tarjetas, cartas personales.
Función apelativa	Influir en las actitudes, pensamientos o conducta del destinatario del texto.	Artículos de opinión, textos instructivos (recetas, reglas de juego, manualidades...), textos que registren normas y acuerdos entre el grupo (carteleras), cartas de opinión, textos publicitarios (afiches, folletos, avisos).
Función imaginativa	Imaginar, inventar, fantasear, crear otros mundos.	Cuentos, poemas, fábulas, adivinanzas, mitos, leyendas, guiones teatrales, textos de tradición oral.

la función informativa de la escritura ya que estos textos tienen la intención de dar cuenta de conocimientos relativos al mundo real. En el proyecto sobre dinosaurios los niños escriben, además, dos tipos de textos diferentes a los informativos: una carta al Coordinador para solicitar un permiso y una receta, lo cual les permite experimentar la función apelativa de la escritura.

Las tres experiencias seleccionadas cumplen con un requisito fundamental para que la escritura cobre sentido: se entiende su razón de ser, el para qué se escribe. No se escribe por escribir, no se escribe porque el profesor lo dice. Los cuentos de la primera experiencia tienen como destinatarias a las familias de los niños en el Día de la Familia; los trípticos y las carteleras fueron escritas como apoyo a una conferencia sobre el problema de las drogas. La producción de la

carta se hizo con el objeto de solicitar permiso para rifar un pollo y así poder comprar los ingredientes para hacer bombones de chocolate en forma de dinosaurio. La receta, escrita de manera colectiva, realmente fue preparada; no se trató de un ejercicio para aprender a escribir instructivos. En síntesis, se trata de textos que tienen un efecto en la vida real.

Estas experiencias también dan luces sobre cómo trabajar la escritura entendida como proceso. Veamos lo que sucede con algunos de los textos escritos en estas tres experiencias. En todos hay planeación; los niños no comienzan a escribir de manera inmediata sino que se preparan para ello. Por ejemplo, para la escritura de los cuentos y de la carta las docentes dialogan con sus estudiantes acerca de quiénes son los lectores y las implicaciones que esto tiene en los textos que van a producir. Otra actividad que se emplea

en la planeación es la lectura y análisis de textos similares a los que se van a escribir, de modo tal que los niños tomen decisiones relativas al contenido y a la forma: usar lenguaje sencillo y claro para que los entiendan, distribuir los temas en el tríptico y usar las imágenes. Por último, cabe anotar que no escribieron estos textos una sola vez sino que debieron reescribirlos en función de la revisión realizada por el autor y/o de los comentarios de los compañeros.

Un comentario final acerca de las pistas que estas experiencias aportan a la didáctica de la escritura, y que tiene que ver con lo dicho en los apartados precedentes, es que nos muestran que un momento ideal para estudiar aspectos formales del lenguaje son las prácticas de escritura colectiva, es decir, aquellas en las cuales la profesora escribe el texto con ayuda de los niños. Lo anterior puede verse, por ejemplo, cuando la profesora del proyecto sobre dinosaurios aprovecha la escritura de la receta para abordar el tema del tiempo verbal que se debe usar en la redacción del procedimiento, o cuando los niños en la escritura del cuento colectivo caen en cuenta de que faltan algunos signos de puntuación. Insistimos en que no se trata de eliminar la enseñanza de las reglas que rigen el lenguaje, sino de articularla con situaciones de producción textual, permitiendo que los estudiantes entiendan que las reglas son necesarias si quieren que sus textos cumplan con el propósito para el cual se escribieron.

La literatura

Actualmente asistimos a una época de auge de la literatura infantil: las editoriales y las organizaciones dedicadas al fomento de lectura realizan importantes esfuerzos para promocionarla;

asimismo, algunos maestros la incluyen en sus secuencias de trabajo, convirtiéndola en parte recurrente de su quehacer. En este apartado queremos esbozar de manera general lo que entendemos por literatura y literatura infantil y tratar de explorar un poco cómo llevarla al aula para formar lectores y productores de texto que se acerquen a este género. Vamos a considerar dos aspectos del trabajo con la literatura: en la primera la exploraremos como objeto de enseñanza específico, y en la segunda, como elemento que potencia –o vincula– el trabajo de diferentes áreas.

Concebimos la literatura como un arte cuya materia prima es el lenguaje; en ella observamos una representación de nuestra condición de seres humanos, nos vemos reflejados en nuestra complejidad. La literatura vuelve comprensibles las múltiples formas en las cuales los seres humanos hacemos frente a las infinitas posibilidades que nos ofrece la vida. La experiencia literaria tiene inmediatez y persuasión emocional; cuando leemos literatura, nos sentimos partícipes, sufrimos, lloramos, gritamos, abandonamos...

La literatura se caracteriza porque las imágenes y los símbolos que le son propios no requieren confirmación, estamos en el terreno de lo posible, de lo verosímil, no hay que demostrar nada, en esto se diferencia de lo científico, donde todo debe ser constatado. Supongamos que estamos leyendo un cuento y nos encontramos con la imagen de un unicornio, lo más normal es que continuemos la lectura y no vayamos a buscar una referencia sobre este animal. Esto nos permite adentrarnos en mundos mágicos, oscuros, alternativos, potencia la imaginación e involucra al lector con personajes especiales e infinitas posibilidades de historias.

La literatura tiene diversas clasificaciones, de acuerdo con la temática, el tiempo histórico o el público al cual está dirigida. En el segundo ciclo la literatura que se aborda, casi en su totalidad, es *infantil*. Es necesario resaltar que este no es un subgénero y, por esta razón, debe regirse por los mismos principios estéticos e imaginativos que el resto de obras literarias. Al respecto, Christine Nöstlinger (1993:10-15) opina que “la literatura infantil no es una pastilla pedagógica envuelta en papel de letras sino literatura, es decir, mundo transformado en lenguaje”. Partiendo de esta premisa y para acercarnos a lo que significa la literatura infantil hoy en día, es necesario tener presentes algunas delimitaciones importantes y aclaratorias.

Reelaboración de la tradición oral

Una de las características principales de la tradición oral es el juego con el lenguaje, este les permite a los niños un acercamiento lúdico con aquellos textos orales que han pasado de generación en generación. Por lo tanto los acerca a la experiencia del juego con su lengua materna posibilitándoles conjugar la realidad y la fantasía, descubrir otras maneras de significar, de nombrar y de relacionarse con el mundo.

Es así como la literatura infantil se nutre de la tradición oral popular y la usa como uno de los elementos esenciales para los pequeños lectores; prueba de esto son los juegos de palabras, rondas, retahílas, adivinanzas, trabalenguas, estribillos que hacen parte de los libros destinados a niños y niñas. En el libro *Tantos animalitos muertos* de Ediciones Castillo, un grupo de niños decide abrir una agencia funeraria para enterrar a todos los animales muertos del mundo. La tarea del protagonista es escribir un poema para recitarlo en el momento de la ceremonia. Observemos

algunas de sus creaciones, que se relacionan con este juego con la lengua.

Un cerdo, una vaca, una gata llamada Frida
ya nunca andarán por el camino de la vida.

Otro pescadito más.

Peque pescadito bonito.

En la vida no siempre vas
por el mejor caminito.

Cultura de la niñez

En nuestros días, podemos hablar o concebir una cultura de la niñez que se define por reconocer al niño como un sujeto social, cultural, con derechos, características y necesidades distintas a las del adulto. Muestra de esta realidad es la proliferación de productos y servicios especialmente destinados para ellos como juguetes, medicinas, comida, música, ropa, libros, entre otros. En cuanto a las obras literarias que se escriben hoy en día para los niños, se puede apreciar que estas recrean sus ideas, miedos, fantasías y tienen en cuenta su experiencia de lectura.

Exploremos esto un poco más. Sabemos que una de las características esenciales de esta etapa de la vida es *el juego*. Este es fundamental en la vida de los niños; a partir de su componente social ellos descubren el mundo y sus límites, el juego se constituye en un elemento de inserción en la sociedad, de reproducción de roles y conductas y en esa medida potencia la imaginación y la creatividad¹¹.

Un autor que exploró el recurso del juego, desde una perspectiva distinta expuesta en la tradición

¹¹ Para ampliar esta relación con el juego, ver: J. Huizinga (1998). *Homo ludens*. Madrid: Alianza (edición original de 1954).

oral y más ligada a la narración de historias, es el italiano Gianni Rodari. Él retomó lo fantástico, el extrañamiento, el “qué pasaría si” y usando este recurso construyó adivinanzas, parodias y mezcló fábulas. Al proponer este tipo de ejercicios, los niños juegan con las posibilidades, crean nuevos mundos, desarrollan su capacidad de imaginación, comprenden y actúan sobre la realidad. Pensemos en algunos ejemplos partiendo de la propuesta del autor:

¿Qué pasaría si un día su computador empieza a hablarle...?

¿Qué pasaría si una mañana le sorprende un extraterrestre tocando en su puerta...?

Otra incursión de esta cultura de la niñez en la literatura es la *preponderancia de lo narrativo y la complejidad temática*. En algunos libros, los niños aparecen tanto como protagonistas como únicos destinatarios, pues se recrea la realidad que aquellos viven, la misma que puede ser compleja, dura, cruel; y las diferentes maneras en que logran lidiar con ella, ya sea escapándose simbólicamente o enfrentándola. Cuentos como: *Pantalones cortos*, de Lara Ríos, *El lugar más bonito del mundo*, de Ann Cameron u *Óyeme con los ojos*¹² de Gloria Cecilia Díaz, exponen historias cuyos protagonistas son niños con distintas realidades y personalidades: Arturo, un niño travieso y que se ve involucrado en diversas situaciones cómicas; Juan un niño marcado por el abandono, pero con ganas de salir adelante, y Horacio un niño que se ha quedado sordo.

¹² La editorial Anaya, publicó una guía de trabajo con este libro que puede servir de referente, mas no reemplaza la planeación y creatividad del docente. Véase: http://www.anayainfantilyjuvenil.com/catalogos/proyectos_lectura/IJ00073704_1.pdf

Hasta aquí hemos abordado un panorama general que nos permite dimensionar de qué hablamos cuando nos referimos a la literatura infantil, sabemos que es un esbozo que puede seguir profundizándose y elaborándose, por eso invitamos a visitar sitios especializados en este tipo de literatura.

Revista Imaginaria
www.imaginaria.com.ar

Fundalectura:
<http://www.fundalectura.org/>

Biblioteca Virtual Luis Ángel Arango:
<http://www.cervantesvirtual.com/seccion/binfantil/>

Revista Cuatro Gatos
<http://www.cuatrogatos.org/>

Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil:
<http://www.uclm.es/cepli/index.asp?id=35>

Apuestas didácticas para abordar la literatura en el segundo ciclo

Con seguridad, al trabajar con la literatura en el aula abordamos simultáneamente la esencia humana, las posibilidades del lenguaje, y mediamos un encuentro entre los estudiantes y textos de calidad, lo cual les brinda modelos de vida y de escritura. Podríamos afirmar que con este tipo de trabajo se abarcan dos dimensiones: la del ser humano sensible y la del escritor. Naturalmente se requieren prácticas pedagógicas que lo posibiliten, a esto nos dedicaremos a continuación.

Por las razones que hemos comentado la literatura es potencialmente variable y permite diversas lecturas y acercamientos. Tomaremos como base las pistas que da Fernando Vázquez (2006:16) en su libro *La enseñanza literaria*. Empezaremos por decir que este autor resalta la importancia de “elaborar, afinar o desarrollar una didáctica apropiada para enseñar literatura” y, así, lograr un estatuto profesional que diferencie la didáctica de la literatura de la manera de enseñar otras asignaturas u otros campos de conocimiento.

Esbozaremos algunas posibles líneas de trabajo con la literatura en este ciclo; pero antes, debemos enfatizar lo siguiente: es el maestro quien a partir de las necesidades, motivaciones, gustos personales y las características de sus estudiantes, toma la decisión de qué literatura llevar al aula. Los criterios no serán de extensión, sino de intención: con qué propósito se lleva el texto literario, qué aprendizajes propios de la literatura se abordarán, qué tipo de mediación de análisis, lectura y posible escritura se realizará.

Leer en clase

El tiempo para la lectura en clase es básico, pues allí los niños cuentan con el maestro para guiarla. La forma de leer puede realizarse de diversas maneras: individual, en cadena (cada estudiante lee hasta un punto y cede la voz al siguiente), por personajes (se organizan en grupos y cada uno hace la lectura en voz alta de un personaje o del narrador). Esta última forma

permite recalcar las diferentes voces presentes en el texto, esencial para comprender mejor los textos literarios.

La lectura en clase garantiza varias cosas, entre ellas:

- Que los estudiantes lean por ellos mismos y no lo obvien o lo deleguen en alguien más.
- Que los estudiantes asuman la idea de que leer es importante y por eso se le dedica tiempo en clase.
- Que el maestro esté ahí cuando se presenten dudas o inquietudes, así también podrá guiar el proceso para garantizar la comprensión y enfatizar en ciertos aspectos que la obra exija.

Trabajar con textos completos

Imaginemos que vamos al cine y, contrario a lo que esperamos, no proyectan la película completa, solamente una escena. Aparte de sentirnos estafados, nos quedamos sin conocer la historia en su totalidad, sin apreciar la fotografía, la música, los encuadres, las distintas gamas en la actuación de los personajes. Tenemos así, una percepción parcial. Esto ocurre porque el arte solo puede tener sentido si se accede a la totalidad de la experiencia estética. Sucede igual con la literatura, si nuestros estudiantes únicamente acceden a fragmentos, no podrán tener una idea de lo que es una obra literaria. Por esto hay que hacer una selección adecuada de la obras y garantizar, en lo posible, que sean leídas en clase;



“Al trabajar con la literatura en el aula abordamos simultáneamente la esencia humana, las posibilidades del lenguaje, y mediamos un encuentro entre los estudiantes y textos de calidad”.

es mejor leer pocas y con profundidad, que dar una ojeada a los fragmentos de muchas.

Usar diferentes clases de textos literarios

La clase de textos que se han privilegiado en el ciclo anterior tiene que ver con la posibilidad de juego con el lenguaje, de los juegos de palabras, rondas, retahílas, adivinanzas, trabalenguas y estribillos, así como cuentos con repetición y acumulación de escenas, versos y estribillos, que ayudan de manera significativa al proceso de la memorización tanto del texto, como de su estructura.

En este ciclo los estudiantes ya han construido el código, han tenido contacto con diferentes clases de textos; ahora la complejidad va apareciendo en la estructura de los textos literarios y en los pedidos de análisis, de escritura y de lectura que se den por parte del maestro. Dos tipologías literarias privilegiadas para este ciclo son el cuento y el poema, consideremos de manera general el porqué.

Involucrar el cuento en la enseñanza de la literatura es clave, pues permite acercarse a una obra completa y, al mismo tiempo, brindar modelos escriturales a los estudiantes. Antes mencionábamos que en este tipo de trabajo se abarcan dos dimensiones: la del ser humano sensible y la del escritor. Con el cuento, se puede explorar el universo de sentidos y emociones y, al mismo tiempo, develar la estructura, el armazón textual que posee. Para lograr esto último, es deseable que en clase el maestro modele y propicie diferentes formas de elaboración y composición, formas de saber hacer con la escritura. En el caso específico del texto que nos ocupa, elementos como clases de narradores, tipos de diálogo, maneras de focalizar, características de la descripción, marcas textuales del paso del tiempo,

transformaciones en los personajes, entre otros, serán objeto de estudio. Algunos ejercicios como cambiar el narrador, escribir la historia desde la perspectiva de otro personaje, cambiar el final, escribir una escena adicional, permiten ejercitarse en los elementos antes citados.

Por otro lado, el poema tradicionalmente usado para amenizar las celebraciones o los días especiales, y en ese sentido, leído para ser memorizado y luego declamado, reclama que le quitemos ese estatus de “relleno” en los diferentes actos culturales que se celebran en la escuela. “Cuánto ganaríamos en el aula si nuestros educadores entendieran que el poema, además de brindarnos la excelencia propia de la palabra, puede colaborar eficazmente para afinar nuestra sensibilidad; la poesía nos va haciendo más sutiles, menos obvios, más profundos, más aptos para descubrir otros sabores, otros olores, otros mundos” (Vásquez, 2006: 20).

Ejemplifiquemos esto. Si leemos el siguiente fragmento y nos preguntan de qué se habla en él, ¿qué contestaríamos?

[...]
 luminosa redoma,
 pétalo a pétalo
 se formó tu hermosura,
 escamas de cristal te acrecentaron
 y en el secreto de la tierra oscura
 se redondeó tu vientre de rocío.
 Bajo la tierra
 fue el milagro
 y cuando apareció
 tu torpe tallo verde,
 y nacieron
 tus hojas como espadas en el huerto
 [...]

Pocos responderíamos que de la cebolla. El fragmento hace parte de las *Odas elementales* de Pablo Neruda. He aquí la maestría del poeta, logra mirar un objeto cotidiano de una forma sensible, diferente. Al trabajar este tipo de ejercicios con los estudiantes, potenciamos su capacidad de relacionar, de inferir, de encontrar metáforas, de apreciar el mundo con una mirada distinta.

El maestro como modelo de lector y escritor

Partiendo de que uno de los grandes propósitos de la escuela es cualificar en los procesos de lectura y escritura a los estudiantes, una de las maneras de lograrlo y modelarlo es la actuación del maestro en esos mismos procesos.

Respecto a la lectura, una de las prácticas relevantes y más queridas por los niños es que su maestro lea en voz alta, porque les hace vivir el texto literario, transforma los signos impresos en papel en seres mágicos, en lugares maravillosos o tenebrosos, en angustias o alegrías... Para lograr una lectura amena, llena de emociones y clara, hay que tener conciencia del uso de la voz y darle matices:

El lector en voz alta debe comprometerse con el texto, sentirlo, identificarse con su contenido, e imaginarlo a medida que lee, de tal manera que no se reduzca a un simple acto de expresión vocal, sino que pase por la mente y el corazón, y comunique el sentido... Todo texto escrito es una partitura y quien lea en voz alta debe interpretarla lo más fielmente posible (López, 2004: 27).

En clase, el docente es el lector experto, y a través de su voz los niños encuentran sentidos

ocultos, y para sus lecturas se apropian del modo que este les muestra.

Aparte de ser modelo de lector, el maestro es modelo de escritor. ¿Qué creen que sienten los niños si su maestro les pide la producción de un cuento, mostrándoles cómo lo hizo él primero o escribiéndolo con ellos? Cuando desarrollamos con antelación la tarea que pedimos nos damos cuenta de las dificultades que trae consigo y podemos brindar una ayuda más efectiva en el proceso. No olvidemos que modelar significa “poder mostrar, dar fe de un saber hacer”.

El propósito es que los estudiantes puedan ver la literatura como algo apasionante y en manos de nosotros está lograrlo; si la enseñamos dándole un carácter de obligatoriedad, sin transmitir sentimientos, el trabajo con la literatura se verá como una tarea más, sin trascendencia.

La obra literaria como eje o articulador de otros textos y de diversas áreas

Veamos ahora cómo la literatura puede potenciar la lectura de textos no literarios o constituirse en un excelente eje para articular proyectos en los que distintas asignaturas pueden vincularse (los pasos de un proyecto los veremos en el apartado destinado a las alternativas didácticas). Los textos literarios se caracterizan por la carga intertextual que los acompaña, es decir, las relaciones que establecen con otros textos. Del mismo modo, se refieren a lugares, fenómenos, situaciones, acontecimientos, entre otros, que pueden potenciar investigaciones, preguntas, otras lecturas.

Nos referiremos a esto tomando como eje el libro, ya mencionado, *El lugar más bonito del*

mundo, de Ann Cameron. Esta es una historia muy sensible, triste y llena de esperanza, valor y superación. Cuenta la historia de Juan, un niño que siendo muy pequeño vivió el abandono de su padre. A los seis años debe enfrentar la misma situación con su madre, quien consigue otra pareja y lo deja, así que tiene que ir a vivir con su abuela en condiciones de extrema pobreza. Acogido por ella, trabajará fuertemente como limpiabotas; sin embargo, lo que más desea es poder ir a la escuela.

Enterarse de los datos de la autora, saber más de ella, qué hace, si está viva, brinda un carácter más íntimo a la historia. Para conocer sobre Ann Cameron, podemos remitirnos a leer su biografía. Al mismo tiempo se puede reflexionar sobre la manera en que están organizados estos tipos de texto y hacer énfasis en el elemento cronológico y los ámbitos tratados en los mismos.

Cuando empezamos a leer el relato, sabemos que la historia sucede en Guatemala. Juan, el protagonista, narra cómo es geográficamente su pueblo. Esto puede aprovecharse para realizar una investigación sobre ese contexto y establecer un paralelo entre el lugar donde viven nuestros estudiantes y el pueblo de Juan, San Pablo, incluso con lugares de otras historias que ya conozcan. Las profesiones y costumbres del pueblo, sus viviendas, formas de decir, puede servir para vincular el área de sociales y remitirse a textos propios de esta disciplina. Conocer el contexto o los referentes en que se sitúa la obra, enriquece el capital cultural de nuestros alumnos.

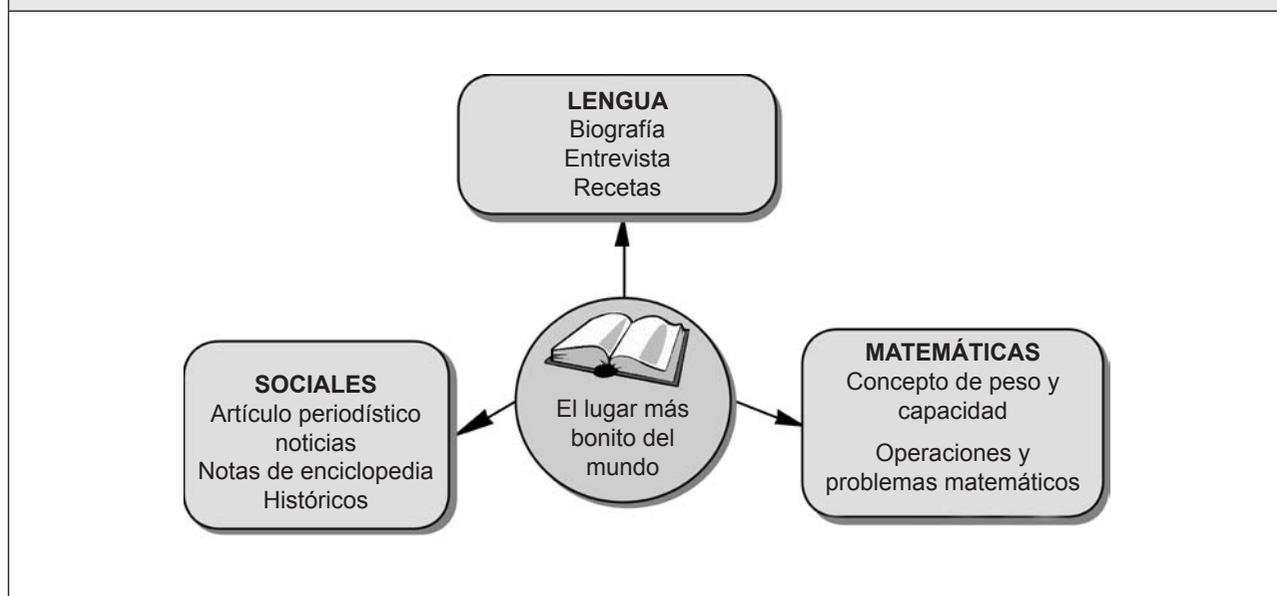
Asimismo, es posible explorar los temas que aborda la historia: el abandono, el desempleo o

el empleo formal. Para ampliar la comprensión del tema, es factible buscar textos periodísticos que hablen sobre ellos, pero además se puede relacionar lo consultado con los derechos de los niños en nuestro país y propiciar diálogos, debates o mesas redondas; es decir fomentar una actitud crítica al respecto.

La abuela es un personaje central, un proyecto significativo sería invitar a las abuelas de los niños a que conversen con ellos. Preparar una entrevista con antelación, dispone y organiza a los niños para ese encuentro. Además, como es bien conocido, las abuelas cocinan mejor que nadie. En el caso de nuestro personaje, ella es especialista en la preparación del arroz con leche, así que se podría invitar a algunas abuelas a que compartan recetas y cocinen con los niños. De acuerdo con el criterio que establezcamos se puede elaborar la receta (texto instructivo) con antelación o construirla luego de la preparación. Dependiendo de las decisiones del maestro, es posible vincular en este ejercicio conceptos de medida (peso y capacidad) que se utilizarán en la medición de los ingredientes. Incluso, si se piensa en repartir o vender lo que se prepare, es posible propiciar el desarrollo de ejercicios matemáticos, tal como lo hacía Juan cuando vendía. Tratemos de ilustrar esta articulación de textos en el Gráfico 1.

Para concluir, insistimos en la inclusión de la literatura en nuestras prácticas pedagógicas, pues estamos así permitiéndoles a los niños una experiencia rica y variada con el lenguaje. Además, la literatura potencia el conocimiento sobre nosotros mismos y sobre el mundo. Muchos estudiantes no experimentan el encuentro con la literatura en sus hogares puesto que en

Gráfico 1
La articulación curricular de los textos



las familias no se lee y en las casas ya ni hay espacio para guardar libros. Sin embargo los niños tienen una segunda oportunidad y esa es la escuela, “El momento y el espacio de la salvación de la literatura, del posible descubrimiento y formación del futuro lector” (Machado, 2003: 13).

Lenguaje y tecnologías de la información y la comunicación

¿Cuántas horas al día invierte un niño promedio en actividades como ver televisión y películas, entrar a internet, jugar en el computador, chatear con sus amigos? ¿Por qué es necesario que la escuela se comprometa con la formación en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación? ¿Cómo pueden las TIC formar parte de la didáctica del lenguaje? Estas son algunas de las preguntas que abordaremos en este apartado y, al final, haremos una breve

presentación de experiencias que pueden dar luces sobre el uso de las TIC en el ciclo dos.

¿Por qué es necesario formar a los estudiantes en el uso de las TIC?

Antes de intentar dar respuesta a esta pregunta, partamos de la siguiente definición de TIC:

Conjunto de avances tecnológicos que nos proporcionan la informática, las telecomunicaciones y las tecnologías audiovisuales, que comprenden los desarrollos relacionados con los ordenadores, Internet, la telefonía, los “mass media”, las aplicaciones multimedia y la realidad virtual. Estas tecnologías básicamente nos proporcionan información, herramientas para su proceso y canales de comunicación. (Marquès, 2000: “Terminología”).

La Asociación Internacional de Lectura (IRA por sus siglas en inglés), en su declaración sobre

la integración del lenguaje y las TIC en el aula de clase, afirma lo siguiente:

Internet y otras formas de Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) tales como los procesadores de texto, editores Web, software de presentaciones y correo electrónico, están redefiniendo periódicamente la naturaleza del Alfabetismo. Para ser plenamente Alfabetos, en el mundo de hoy, los estudiantes deben dominar las nuevas competencias de las TIC. Por lo tanto, los educadores... tienen la responsabilidad de integrar de manera efectiva estas tecnologías dentro de la Clase de Lenguaje, con el fin de preparar a los estudiantes para el dominio del alfabetismo futuro, que merecen (IRA, 2001: § 1).

El concepto de alfabetismo ha evolucionado de manera paralela a las revoluciones tecnológicas producidas en el ámbito de la comunicación humana. En un principio este se asoció a los textos impresos en papel. Luego, a raíz de la irrupción de los medios masivos de comunicación, el concepto se amplió y, además del lenguaje escrito, demandó modos de interpretar y producir nuevos lenguajes: el de la radio, la televisión, el video, el cine. Después, una tercera revolución, la digital, hizo que entraran en escena otros modos de leer y de escribir propios de la virtualidad, nuevos géneros textuales que es imprescindible enseñar a interpretar y a producir para poderse desempeñar en nuestra sociedad actual.

Como dice Carlos Lomas (2005:52),

la alfabetización escolar de las personas en el siglo XXI exige la enseñanza de saberes, des-

trezas y actitudes que nos permitan no sólo el intercambio oral y escrito con las personas, sino también una interpretación crítica de los usos y formas de los textos de la comunicación de masas y de los hipertextos de la cultura digital.

Las tecnologías informáticas han cambiado los procesos, productos y contextos para leer y escribir de manera revolucionaria, y la formación de lectores y escritores no puede darse al margen de esta realidad. Las posibilidades que ofrece internet para acceder a la información, la aparición del hipertexto y, con este, la ruptura en la linealidad del discurso, la opción de integrar el discurso escrito con múltiples medios (imagen, sonido, videos...), el surgimiento de nuevos géneros (chats, correos electrónicos, sitios web, blogs...), exigen nuevas capacidades cognitivas, lingüísticas y comunicativas a los lectores y a los escritores, y constituyen un reto a muchos de los principios y prácticas tradicionales de lectura y escritura.

Las transformaciones requeridas para responder a estos retos son de fondo, no de forma, y las tecnologías, por sí solas, no generarán los cambios que se necesitan. Como lo advierte Emilia Ferreiro (2000), en su conferencia "Leer y escribir en un mundo cambiante", hay que tener cuidado en creer que los computadores, de por sí, son trampolines para el acceso a niveles de alfabetización nunca alcanzados, y que la tecnología, per se, simplifica las dificultades cognitivas de los procesos de lectura y escritura.

Formar en TIC no significa enseñar a usarlas, sino enseñar a utilizarlas para aprender.

Aprender acerca del funcionamiento de estas herramientas (un computador, una máquina de video, etc.) hace parte de los saberes que se deben construir durante el proceso de formación, pero su objetivo va más allá del manejo instrumental de los aparatos. Se trata de capacitarse para usarlos como herramientas y a través de ellos construir nuevos conocimientos y expresarnos conjugando multiplicidad de lenguajes.

Si se pretende que las TIC contribuyan a renovar la educación, hay que evitar la asimilación de los nuevos medios a prácticas pedagógicas tradicionales. No podemos creer que el simple uso de las TIC en las clases garantice una transformación en la didáctica del lenguaje. Suponer, por ejemplo, que estamos modificando la didáctica de la escritura porque cambia el soporte en el que se presentan los textos (en lugar de papel una pantalla), sin modificar las condiciones de la producción textual, es un grave error.

Ejemplos que ilustran el uso de las TIC

A continuación haremos referencia a dos experiencias realizadas en colegios distritales de Bogotá, las cuales se llevaron a cabo durante el año 2009 en el marco del “Curso virtual para la renovación de la didáctica de la escritura en la escuela”¹³, que contó con la participación de 82 colegios distritales de Bogotá. Si bien en ambos casos se trabajó con estudiantes de 5º grado, creemos que proyectos como estos también son viables en el ciclo dos.

La información utilizada para escribir este apartado proviene de los textos escritos por

¹³ Para ampliar información sobre esta propuesta de formación virtual puede consultar este enlace: http://www.cerlalc.org/Curso_Escritura/default.htm

las profesoras Yorena Alicia Rico, del Colegio Distrital Aguas Claras, y María Pastora Giraldo del Colegio Ricaurte¹⁴, al finalizar el curso mencionado. Ellas diseñaron conjuntamente la propuesta de intervención en las aulas y cada una la aplicó con sus estudiantes. Por razones de espacio no presentaremos las experiencias de manera separada, sino que iremos describiendo algunos momentos del proceso que ilustran cómo las TIC pueden enriquecer la didáctica de la escritura.

El objetivo de las dos experiencias fue estimular la producción de textos sobre historias de vida de los estudiantes mediante la creación de un *blog*. Dentro de las razones que justifican esta decisión se encuentran: “Mis estudiantes tienen muchas cosas que contar”, “es precisamente la tecnología lo que más les motiva” y “pueden publicar sus escritos en un medio en donde más personas los pueden leer”.

En ambos casos las profesoras preguntaron a los niños cómo les parecía la idea, y encontraron total aceptación por parte de ellos. Entonces se generaron inquietudes como las siguientes: “¿Qué es un *blog*?, ¿cómo podemos escribir ahí?, ¿quiénes nos van a leer?, ¿mucha gente va a leer?, ¿nosotros lo vamos a hacer? Las estrategias para familiarizarse con los *blogs* incluyeron la búsqueda de ejemplos en internet, reconocimiento de sus características y creación de algunos por parte de estudiantes que contaban con computador en sus casas.

¹⁴ Los textos consultados fueron: “La escritura digital un escenario para la formación de escritores. Un sueño hecho realidad”, de Yorena Alicia Rico Rodríguez. Colegio Distrital Aguas Claras. Bogotá, 2009, y “La escritura digital un escenario para la formación de escritores” de María Pastora Giraldo Jaramillo. Colegio Ricaurte. Bogotá, 2009.

Recuadro 1
Ejemplo de intercambio virtual maestro-estudiante

Mi vida estudiantil

Escrito del estudiante

En preescolar y primero, conocí a Felipe, Karen, Juan David y el curso de primero lo hice con la profesora Luz Eugenia. En segundo, conocí a Brayan Cuenú, Brayan Gómez, Sebastián Chamorro, Daniel Zamir y lo hice con la profesora Mary Laverde. En tercero, conocí, a Danna, Willian, Sebastián Gutiérrez, Gustavo, Jeferson Cachiguango, Eyder, Dario, Brayan Castellanos, Johan y lo hice con la profesora Dora Ruth. En cuarto, conocí a Valeria, Kelli, Laura, Jhon Sebastián, Jeison, Enda, Kevin, Jimmy, Nicol, Melisa, David.

Comentario de la profesora

Arley, cuenta más sobre tu vida estudiantil, hasta ahora has hecho una enumeración de personas que has conocido y con quien has realizado estos cursos pero no cuentas tus vivencias, tus experiencias, como te han parecido tus amigos y con quienes has compartido más. Es mucho lo que todavía nos puedes contar, ánimo, escribe que tú puedes. Pastora, tu profesora de quinto.

Para tener un referente más claro en cuanto al tipo de texto que debían escribir (historias de vida), los estudiantes visitaron la biblioteca pública del barrio Ricaurte para leer autobiografías, leyeron textos aportados por las profesoras y buscaron videos en You Tube sobre relatos de vida de jóvenes.

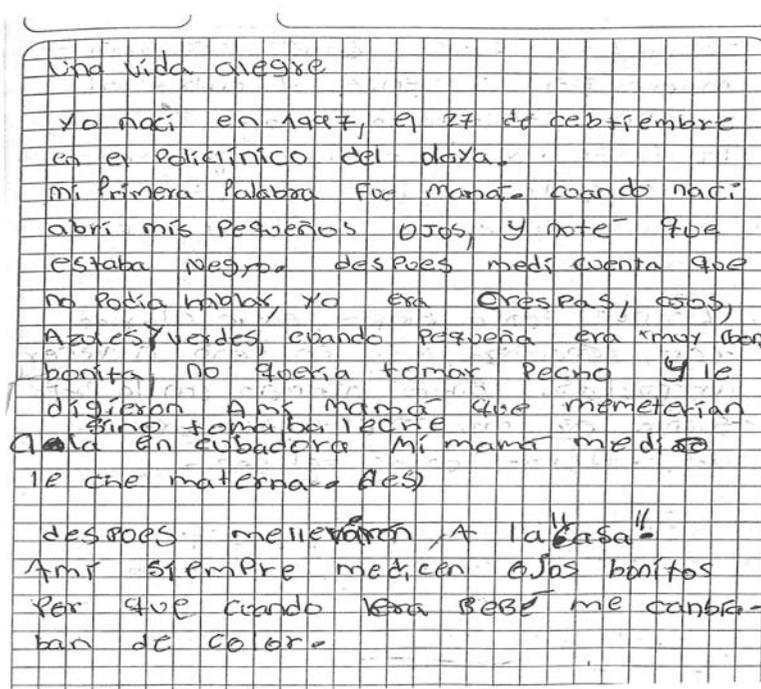
Las primeras versiones de las historias de vida fueron escritas en los cuadernos y leídas a sus compañeros para recibir sus comentarios. Luego las digitaron y las enviaron a las profesoras por correo electrónico para que estas también formularan sus sugerencias. En el Recuadro 1 puede verse una muestra de este intercambio entre un estudiante y su profesora.

Luego viene la reescritura de los textos atendiendo a los comentarios y sugerencias de los lectores, su digitalización y la creación del *blog* para socializar las versiones finales.

En el Recuadro 2 se puede apreciar un texto en su primera versión escrita en el cuaderno y la versión final que se digita para ser publicada. Se trata de la estudiante que más dificultades enfrentó durante su proceso escritural y para llegar al texto final fueron necesarias varias sesiones de trabajo. Por su parte en el Recuadro 3 aparece la voz de un estudiante que participó en la experiencia y las opiniones de las dos profesoras encargadas de darle vida a estas experiencias; en lugar de presentarlas de manera separada, decidimos integrarlas en un solo texto.

Recuadro 2

Ejemplo de un texto para un blog en su primera versión y versión final



Una vida alegre

Yo nací en 1997. El 27 de septiembre en el Policlínico del Olaya.

Mi primera palabra fue mamá. Mamá cuenta que cuando nació abrí mis pequeños ojos y noté que estaba negro. Después me di cuenta que no podía hablar.

Yo era crespas, ojos azules y verdes, cuando pequeña era muy bonita, no quería tomar pecho y le dijeron a mi mamá que si no tomaba leche me meterían a la incubadora y mi mamá me dio leche materna. Después me llevaron a la casa.

A mí siempre me dicen ojos bonitos porque cuando era bebé me cambiaban de color.

Cuando yo tenía un mes me querían mucho, fui creciendo y entré al jardín, estudiaba mucho. La profe me dijo que era muy inteligente y que iba hacer buena escritora yo tenía mucha imaginación.

Cuando tenía 6 años entré al grado cero, Esperanza me enseñó a hacer arepuelas.

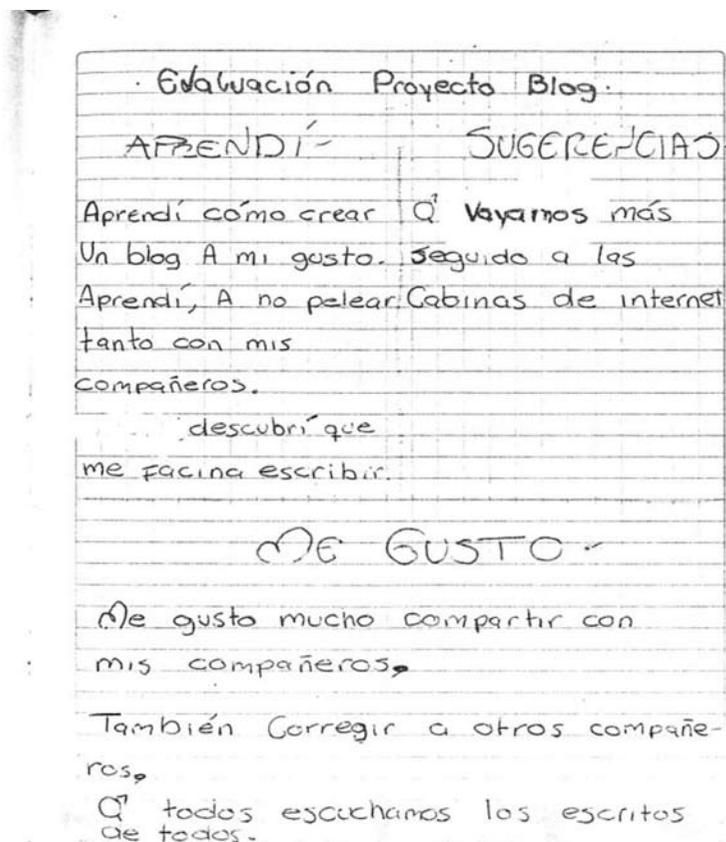
Entré a primero con la profesora Sandra, era muy juiciosa, me ponía en los cuadernos caras felices.

Con la profe Elizabeth encontré amistades como Yeimy, Angie, Santiago, Fabián, Jean Paul, Dayana, Evelin. Mi mejor amiga era Yeimy. Tuvimos que romper nuestra amistad porque la mamá le dijo que no se metiera conmigo.

En tercero me fui del barrio no pude continuar. Pasaron 3 años e ingresé nuevamente a Aguas Claras a hacer quinto estoy estudiando con la profe Yorena y me he dado cuenta que es una buena persona, que es chévere y comprensiva.

Luisa Michelle Olaya Moreno. Grado quinto. Doce años. 2009. Profesora Yorena Rico.

Recuadro 3
Opiniones de un estudiante y de dos profesoras acerca de la experiencia



... el logro principal fue que todos los niños escribieron y de una u otra manera hubo un mejoramiento de los textos, ya que se pueden comparar los escritos realizados al inicio del proyecto con los que ya están digitados y montados en el blog...

Adicionalmente se evidenció mayor motivación en el contexto de la actividad ya que cuando se les decía que escribieran sobre algún tema o un simple mensaje los niños se mostraban apáticos y se demoraban mucho para poder plasmar las ideas; ahora escriben con más facilidad y se expresan con ideas más claras, notándose mayor preocupación por hacer las cosas bien, dándole un sentido de mayor claridad a lo que piensan, sienten, dicen y escriben... Revisan sus textos antes de darlos por terminados, los leen, hacen cambios, también a nivel ortográfico. Preguntan qué otra palabra puedo usar, cuál me queda mejor. La construcción de sus textos es más clara, los organizan en párrafos y tienen en cuenta lo gramatical.

Realizan sus lecturas frente al grupo y reescriben su texto sin desmotivarse. Encuentran sentido a la revisión de sus trabajos y algunos la hacen en otros momentos donde se presentan escritos que no son del proyecto.

Fortalecieron su trabajo de equipo, la cooperación para llegar a una meta común.

Descubrieron que internet no solo es para chatear y jugar, que allí hay mucha información de la que podemos aprender y con la que también nos divertimos. Se maravillaron al crear el *blog* del curso y se comprometieron a continuar enriqueciéndolo con sus experiencias.

Hay sostenibilidad en el proyecto porque los estudiantes con alguna frecuencia podrán enriquecer su *blog* o crear otros, aún sin la presencia del docente, de tal manera que este proyecto a corto plazo llegará a convertirse, tal vez, en un espacio de libre creación, en una estrategia para el buen uso del tiempo libre, para el compartir de vivencias, experiencias y saberes ya sea por escrito o con imágenes o videos y, por lo tanto, será un proyecto que tenga continuidad a largo plazo.

Alternativas didácticas para la enseñanza del lenguaje

En el presente apartado pretendemos compartir con ustedes los fundamentos de algunas maneras de organizar el trabajo pedagógico, las cuales enriquecen nuestra práctica, dinamizan las interacciones en el aula y logran adaptarse a los contextos, las necesidades, los proyectos institucionales y los intereses de los estudiantes. En otras palabras, se constituyen en medios para alcanzar los propósitos de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido los maestros son personas que tienen la potestad de, a través de ellas, elaborar sus hipótesis de trabajo en el aula.

Configuraciones didácticas, modos de organizar la enseñanza

Como maestros es preciso tomar decisiones respecto a la manera en que se va a enseñar, esta decisión se ve influida por diversos factores que podemos hacer conscientes o no. Por ejemplo: los conocimientos, las tendencias teóricas, la manera en que se percibe a los estudiantes, las creencias sobre la educación, las experiencias previas, los intereses personales; a esto le podemos agregar los pedidos institucionales, las demandas sociales, las orientaciones curriculares que brinda el Estado, etc. Todos estos factores influyen en la manera en que el docente decide organizar su enseñanza y le da forma a su práctica. Estas formas resultantes se consideran tipos de *configuraciones didácticas*. En palabras de la investigadora Litwin (1997:12) las configuraciones didácticas son “maneras particulares que desplegamos los docentes para favorecer los procesos de construcción de conocimiento”. De acuerdo con esto los proyectos de aula, las secuencias didácticas y los proyectos de lengua son tipos de configuración.

Estas configuraciones parten de situaciones concretas, cercanas y contextualizadas para los estudiantes que de alguna manera los movilizan, pues tienen que ver con ellos, ya sea con sus opiniones, decisiones, intereses o inquietudes. En todos los casos se promueve un aprendizaje vivencial, participativo y democrático, donde la investigación cobra sentido en la búsqueda de respuestas a preguntas significativas que se plantean; el lenguaje, como mediador de los aprendizajes, se aprende por la necesidad real de utilizarlo adecuadamente en las diferentes situaciones que surgen. Vale la pena resaltar que su sola implementación no cambiará nada en el aula, estas herramientas requieren un trabajo consciente, intencional y reflexivo en todo momento por parte del docente. A continuación, describiremos brevemente en qué consiste cada alternativa y trataremos de establecer sus similitudes, características específicas y diferencias.

Los proyectos de aula y los proyectos de lengua se inscriben dentro de la Pedagogía por Proyectos (PPP)¹⁵. Uno de los grandes desafíos que se plantea la PPP es la integración entre la escuela y la vida y para lograrlo parte de brindar un contexto cercano y significativo para la construcción de conocimientos. En todo el proceso es vital la cooperación, el diálogo y la reflexión constante en el aula.

¹⁵ Para referirnos a esta propuesta de enseñanza nos basamos en los trabajos de las investigadoras Josette Jolibert (1994). *Formar niños lectores y productores de textos*. Santiago de Chile: Editorial Dómine, y Gloria Rincón (2007). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Serie Tejer la Red. Colombia.

Josette Jolibert (1994, citada por Rincón, 2007: 26) dice, al respecto, que la PPP

es una de las estrategias para la formación de personas que apunta a la eficiencia y eficacia de los aprendizajes y a la vivencia de valores democráticos, a través de un trabajo cooperativo, de co-elaboración del plan, de co-realización, de co-teorización que debe involucrar a todos los actores: maestros-alumnos.

Proyectos de aula

Los proyectos de aula son una herramienta de cambio profundo de la vida escolar en cuanto buscan que allí sea posible la vivencia de procesos educativos significativos. Los estudiantes y su docente emprenden un camino de exploración partiendo de una pregunta, un problema, una necesidad, un deseo, etc., es decir, hay un acuerdo y un interés compartido por aprender algo. El involucrar de manera protagónica a los estudiantes en ese camino de aprendizaje facilita que los niños sean partícipes en el diseño de estrategias, en proponer formas de proceder y en ejecutarlas, pues saben cuál es el propósito y la meta de llegada.

Los proyectos de aula son muy similares a aquellos que emprendemos los seres humanos en nuestra cotidianidad: escribir un libro, organizar un encuentro académico, una reunión social o un viaje, construir un puente, entre otros. La siguiente clasificación de proyectos que pueden implementarse en el aula que nos aportan Jolibert y Jacob (1998: 40) puede resultar esclarecedora: “de realizaciones (convivencias, visitas, exposiciones, etc.); de estudios (ejemplo: ¿por qué se nos caen los dientes a los 6-7 años? o profundicemos el concepto de leyenda); de

investigaciones (encuestas, entrevistas, búsquedas de información, etc.)”.

Implementar la PPP permite que docentes y estudiantes se pongan de acuerdo en unos propósitos, los compartan y se comprometan con ellos. Para lograrlo articulan esfuerzos, asumen retos y responsabilidades y se plantean metas nuevas y más complejas. Las decisiones sobre qué se aprende, por qué, para qué, cómo, entre otros aspectos, ya no es un asunto exclusivo del docente, pasa a ser una responsabilidad compartida.

Tres grandes fases tienen esta configuración: planeación, ejecución y evaluación. Miremos con detalle cada una.

La *planificación* del proyecto se lleva a cabo con los estudiantes. Ellos se convierten en interlocutores válidos, se cuestionan sobre lo que quieren aprender y, conjuntamente con el maestro buscan la manera de resolverlo. Se escriben los acuerdos y el plan. Debe planificarse también cómo se socializará el proyecto y la forma de evaluación. Todo queda escrito: las actividades, los responsables, el cronograma, los recursos, para que todos puedan participar en la ejecución. Esta modalidad de trabajo hace que los estudiantes adquieran un compromiso auténtico con su formación. En la segunda parte de este documento, en la experiencia de México cuyo tema son las drogas, pueden observar cómo la participación de los estudiantes permite modificar la propuesta llevada por la maestra (aprender sobre el debate a través del estudio de la conquista de España). Escucharlos y tener en cuenta su opinión propicia que todos se apropien del proyecto y trabajen de una manera motivada y responsable.

En el Recuadro 4 se encuentran las preguntas que orientan la parte de la planeación, ellas marcan la ruta durante todo el proyecto. En la experiencia sobre dinosaurios, pueden observar la manera en que la maestra propicia la planificación del proyecto de acuerdo con esas preguntas guía.

Para poder escuchar las propuestas, discutir la validez de las mismas, realizar los consensos... es preferible destinar un tiempo prudente para asegurarse de alcanzar a abordarlas. En el proyecto que acabamos de referir, se observa que destinaron más de una clase para la planeación.

Recuadro 4 Asuntos claves en una planeación conjunta en un proyecto de aula (Contrato)
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué se va a hacer o aprender (tema o problema)? • ¿Sobre ese tema o problema qué se quiere aprender (subtemas)? • ¿Para qué (objetivos)? • ¿Por qué? (desafíos) • ¿Cómo (metodologías)? • ¿Cuándo (cronograma)? • ¿Dónde (espacios a utilizar)? • ¿Con quiénes (invitados, colaboradores), o con qué (recursos)? • ¿Cómo se va a llamar el proyecto? • ¿Cómo se va a evaluar el proyecto?

Los proyectos de aula, además, permiten el trabajo integrado de distintas áreas. En el ciclo dos el docente suele estar encargado de diversas asignaturas, lo cual puede facilitar este modo de trabajo. A partir del o los objetivos que se establezcan en clase, se puede definir qué áreas participan, anticipar cuáles contenidos y conceptos son pertinentes estudiar y qué relaciones pueden establecerse con lo ya vistos, además determinar las actividades necesarias para apoyar y fortalecer los aprendizajes.

Por ejemplo, en la misma experiencia de los dinosaurios, la maestra se anticipa a los posibles textos que se pueden abordar, a los conceptos por construir, las áreas que se pueden abarcar, y elabora su planeación didáctica. Trabaja de manera integrada las asignaturas de lenguaje y

ciencias naturales (en otros momentos integra también matemáticas, sociales y artística). Ustedes podrán observar la manera en que ella construye objetivos de aprendizaje a partir de la planeación que han acordado con los estudiantes, esto implica que haga acopio de su saber pedagógico y que funja como administradora de la construcción de conocimientos.

La *ejecución* del proyecto se realiza partiendo de la planeación y volviendo a ella constantemente. No se trata de realizar muchas actividades, sino que las que se ejecuten tengan sentido para poder resolver las inquietudes planeadas en la parte inicial u otras que surjan en el camino. Se supone también que se es flexible: si en cierto momento aparece una idea que nos traza un camino distinto pero que enriquece el proceso,

es posible incluir actividades adicionales o suprimir otras. Todo depende de los propósitos de aprendizaje que se establezcan.

Algo importante es lograr al mismo tiempo reflexiones sobre lo que se aprende (contenido) y cómo se aprende (procedimiento). Con esto se procura que los estudiantes se apropien de estrategias que los enriquezcan para asumir la construcción de sus aprendizajes, por eso las actividades de reflexión y sistematización son propicias para colaborar en ese proceso de formar estudiantes autónomos.

El proyecto finaliza con ese “compartir, comunicar, presentar públicamente lo que se aprendió durante el proyecto” (Rincón, 2007: 42). Esta idea la retomaremos más adelante, pues es uno de los puntos en común que tienen las tres alternativas didácticas que abordamos en este apartado.

Proyectos de lengua

En los proyectos de aula que acabamos de exponer se pretende lograr una integración de áreas, sin embargo no siempre es posible, por eso también pueden diseñarse dentro de una sola asignatura curricular, este es el caso de los proyectos de lengua (también existen de matemáticas, artística, inglés, etc.). El propósito principal es que los estudiantes puedan construir algún conocimiento sobre el funcionamiento de la lengua. En este sentido, esta es asumida en su doble dimensión: como mediadora de las interacciones y como objeto de estudio. En este tipo de proyectos la lectura y la escritura son esenciales –en este aspecto se asemeja a la secuencia didáctica–, no obstante, como veremos más adelante, esta última la concebimos como un tipo de configuración más específica

que puede tener lugar en cualquier área del currículo, incluso dentro de los proyectos de aula y de lengua.

Para ilustrar lo anterior, pensemos en que tenemos un proyecto de lengua cuyo eje es el libro *El maravilloso mago de Oz*. Con él se pueden realizar diversos ejercicios, por ejemplo: ver el video “Hoy te toca ser feliz” del grupo musical que lleva el mismo nombre del libro; investigar sobre magos famosos; analizar las descripciones de los personajes; los criterios para la secuenciación de los capítulos del libro; objetos y personajes mágicos que aparecen; animales fantásticos; signos de puntuación que indican diálogo y pensamiento; la manera en que interviene el narrador en los diálogos; ver la película y compararla con el libro; escribir una escena en la que Doroty se encuentre con otro personaje en su viaje a la Ciudad Esmeralda, y hacer una exposición ante la comunidad escolar, entre muchos otros.

Observemos que el último ejercicio está relacionado con la producción de un texto, en ese momento el maestro puede acudir a la secuencia didáctica para su realización.

Secuencias didácticas¹⁶

La secuencia didáctica –SD– es una unidad de trabajo que aborda la producción de un texto particular, sea oral o escrito. Algunos de los propósitos que pueden trabajarse son: preparar una exposición para un intercolegiado, escribir

¹⁶ Para la explicación de las SD, retomamos el trabajo del profesor Mauricio Pérez Abril que está publicado en el módulo 4, “La formulación de propuestas didácticas para la enseñanza de la escritura”. En: *Curso virtual para la renovación de la didáctica de la escritura*. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina, el Caribe, España y Portugal –CERLALC–, 2009. Bogotá.



“La secuencia didáctica –SD– es una unidad de trabajo que aborda la producción de un texto particular, sea oral o escrito”.

una carta para pedir un permiso, participar en un concurso de cuento, diseñar carteles para informar sobre un evento, aprender a escribir textos científicos, entre otros. Por lo tanto, la SD es más concreta en los temas de enseñanza que aborda. La planeación es tarea del docente y, de acuerdo con la situación real en que se inscriba la SD, se plantean unos objetivos de enseñanza y de aprendizaje delimitados que han de ser socializados con anterioridad a los alumnos. Estos objetivos se convertirán en los criterios de evaluación. Aunque anteriormente la hemos incluido en el marco de proyectos más amplios, la SD funciona autónomamente.

En la segunda parte del documento ustedes encontrarán la descripción de una SD sobre la escritura de cuentos que se realizó en distintas fases. En el inicio de la SD se realizan las acciones necesarias con miras a fundamentar o preparar a los estudiantes para la producción del texto: acercamiento al tipo de texto, características del mismo, modelado de escritura, elaboración de rejillas, planteamientos de una situación discursiva, entre otras. Verán que son diversas las actividades, que aumentan sistemáticamente el nivel de complejidad, para lograr cualificar la producción individual del cuento que será entregado a las familias.

Dentro de los proyectos de aula, también hay presencia de SD. Por ejemplo, en la experiencia

de los dinosaurios se escribe una carta al coordinador para solicitar un permiso, esta actividad exige una producción puntual que se planifica, se produce y se evalúa. Es un texto específico, que constituye una unidad de enseñanza completa, en el marco de todo el proyecto.

Para concluir, y antes de pasar a reflexionar sobre la evaluación, podemos evidenciar que en todas las alternativas didácticas vistas, la vida cooperativa, la interacción entre compañeros y con el maestro son esenciales. Los intercambios y reflexiones orales que se realicen en el aula deben dar cuenta de lo que se aprende y cómo se aprende. Asimismo, es importante que se sistematicen, se escriban estos conocimientos, así se podrá regresar sobre ellos y se dejará memoria de lo aprendido.

Siguiendo la misma línea, tanto en los proyectos como en la SD es fundamental socializar las producciones. Cuando se prepara o se escribe algo para alguien real, las personas se esmeran más porque es su imagen la que está en juego. Lo mismo sucede con los estudiantes. Saber que sus producciones tendrán destinatarios reales, distintos al maestro, hace que el proceso se viva de otra manera: no solo se realiza la tarea y se aprende cómo se logró, sino que la relación escuela-comunidad se afianza.

Resaltamos que las configuraciones didácticas antes expuestas permiten renovar constante-



“La evaluación forma parte de un continuum, por lo tanto, debe ser procesual, continua e integrada en nuestras planeaciones. Tradicionalmente se evalúa al finalizar una unidad de trabajo o el período escolar; hacerlo así, es llegar tarde para asegurar el aprendizaje continuo y oportuno de los estudiantes”.

mente lo que sucede en las aulas, imprimen un carácter dinámico al proceso de conocimiento e implican cambios en la forma como se establecen las relaciones de poder, de saber y de relacionarse. La verticalidad del docente se desdibuja, los estudiantes asumen un rol activo y el maestro se convierte en un mediador, guía y acompañante.

La evaluación

En las configuraciones didácticas que acabamos de exponer, se concibe la evaluación desde una perspectiva formativa. De acuerdo con Juan Manuel Álvarez (2001: §3),

debe entenderse que evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir. Evaluar tampoco es clasificar ni es examinar ni aplicar tests. Paradójicamente, la evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test, pero no se confunde con ellas. Comparten un campo semántico, pero se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven.

Creemos que en esta última parte está la clave de la evaluación, el para qué se usa. En la SD de la segunda parte, se observa la aplicación de

un test inicial cuyo propósito es conocer el nivel de escritura en el que están los estudiantes y ayudarlos a movilizarse del mismo. La maestra, entonces, analiza los resultados, reconoce qué dificultades tienen los niños y propone una serie de acciones que permitan la cualificación de aspectos específicos de la escritura. Es decir, la evaluación nos da ideas sobre la intervención didáctica. Con esto vemos cómo la evaluación se usa para aprender y tomar decisiones, no para “calificar”; en ese momento no se les coloca una nota a los estudiantes, se mira su proceso cognitivo.

Lo anterior no implica que se evalúe solamente al iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje, todo lo contrario, es un asunto permanente en el aula. La evaluación forma parte de un continuum, por lo tanto, debe ser *procesual*, *continua* e *integrada* en nuestras planeaciones. Tradicionalmente se evalúa al finalizar una unidad de trabajo o el período escolar; hacerlo así, es llegar tarde para asegurar el aprendizaje continuo y oportuno de los estudiantes.

Hay que mencionar, además, que su práctica no es exclusiva del maestro; de ahí que una de las funciones de la evaluación para el aprendizaje sea la participativa. “El carácter social y participativo de la evaluación la compromete cada

vez más con la implicación y protagonismo del alumno en el proceso y de sus responsabilidades como sujeto de aprendizaje. Se acrecienta el compromiso social de intervenir para mejorar el proceso”. (SED, 2009: 21).

Esta función está estrechamente ligada con la concepción que tenemos del lenguaje. Al inicio del documento nos referimos a este como una práctica social, cultural y epistémica. Veamos cómo se relaciona esto con la evaluación. Si el lenguaje le permite al sujeto conocer la realidad natural y sociocultural de la que es miembro y participar en procesos de construcción y transformación de esta y de su estado cognitivo, la coevaluación y la autoevaluación emergen como prácticas legítimas y necesarias. Detengámonos brevemente en ellas.

Coevaluación: Los mismos niños evalúan el desempeño de uno o varios de sus compañeros. Es decir, la evaluación es entre pares. Con esta práctica se valida la voz de los pequeños, se reconoce que sus opiniones son importantes y que pueden retroalimentar y colaborar en el proceso grupal de aprendizaje.

Autoevaluación: Como su nombre lo indica, es individual, es el mismo estudiante quien tiene

la responsabilidad de monitorear su proceso. El propósito es que se asuma como protagonista de su propio aprendizaje, sea reflexivo consigo mismo, reconozca sus fortalezas y debilidades y tome decisiones para superarlas.

Para llevar a cabo estas prácticas de evaluación, se usan diversos medios: entrevistas, discusiones en parejas o grupales, observación, rejillas, trabajos prácticos, entre otros. En las experiencias expuestas en la segunda parte de este documento, podrán ver estas prácticas en funcionamiento en el marco de alguna de las configuraciones didácticas.

Las razones anteriores nos llevan a concluir que al diseñar una secuencia o proyecto pedagógico, simultáneamente abordamos la forma de evaluarlo. La especificidad de la experiencia de aula, implica que los medios de evaluación varíen, se adecuen a ella. Indiscutiblemente, la lectura y la escritura son las prácticas privilegiadas para evaluar, pero no las únicas. De ahí que sea imperioso incluir diversos soportes: lo icónico, lo audiovisual, lo oral, lo hipermedial son formatos válidos e importantes de los cuales también nos podemos valer para diseñar procesos evaluativos.



EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN EL SEGUNDO CICLO QUE DAN LUCES

ومما يثلج الصدر عن وزارة التربية منطقة
رأس المال لتوفير التعليم للمجتمع من هذا الحجب
المتعلقة بتدريس اللغة في جميع مجالات الدراسات
الذي هو جزء من أداة جمع للحياة في الكلام الق
لفهم العالم. وكما تعلمون المعلمين بوغوتا

Hasta el momento, hemos abordado unos referentes conceptuales para la enseñanza del lenguaje. Uno de los propósitos que nos hemos trazado es relacionar esos postulados con las prácticas de los maestros, es decir, cómo las concepciones hasta ahora expuestas pueden concretarse en el trabajo del aula. Para lograrlo, qué mejor que conocer experiencias diseñadas y ejecutadas por docentes de este ciclo.

Por lo tanto, en lo que sigue presentaremos tres experiencias significativas a las que subyace una posición del lenguaje expuesta anteriormente. Los trabajos seleccionados son de diversos países (Argentina, México y Colombia) lo que refleja que la preocupación por la educación trasciende fronteras. Al inicio de cada una, encontrarán

una contextualización del lugar en que se llevó a cabo, de sus estudiantes y maestros. Luego, se presenta una descripción de la misma, qué fue lo que se hizo en el aula y por último, el análisis de la manera en que se abordó la lectura, la escritura, la oralidad y otros aspectos.

Cada maestro, líder del proyecto o secuencia que comentaremos, ha pensado en sus estudiantes en particular, en sus procesos, intereses y contexto, de ahí que las experiencias no sean replicables. Sin embargo, eso no descarta la posibilidad de servir como guías para encontrar posibles rutas, ideas, aprender de la experiencia y la manera como otros hacen su trabajo para nutrir nuestras prácticas.

Cuentos escritos con todas las de la ley

Una secuencia didáctica de Susana Ortega de Hocevar y colaboradores

Gestó esta propuesta y la puso en práctica Susana Ortega de Hocevar y colaboradores, producto de un proyecto de investigación de la Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina, que se llevó a cabo de 2002 al 2005.

La experiencia pedagógica fue sistematizada por la misma autora y su equipo (C. Gutiérrez; C. Giordano; G. Herrera; C. Rodríguez y A. Torre) con el título “La competencia discursiva y metadiscursiva de alumnos que finalizan el primer ciclo de educación básica común y/o su equivalente en educación especial” correspondiente al informe final del proyecto adelantado por la Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina, en 2005. El proyecto ha sido socializado en congresos, jornadas, simposios de investigadores y especialistas. Aspectos parciales de esta investigación se han publicado en revistas y libros, entre ellos, en la *Revista Lectura y Vida* (2007), año 28, n.º 4, pp. 50-60, con el título “Enseñar a escribir textos narrativos. Diseño de una secuencia didáctica”.

El análisis que se presenta aquí fue elaborado por Beatriz Helena Isaza Mejía y Alice Castaño Lora.

La secuencia didáctica que presentamos se diseñó y aplicó en el marco del proyecto “La competencia discursiva y metadiscursiva de alumnos que finalizan el primer ciclo de educación básica común y/o su equivalente en educación especial”, con la dirección de Susana Ortega de Hocevar. Son varias las razones por las cuales decidimos incluir esta experiencia, veamos algunas: el rigor que acompañó su formulación, realización, sistematización y evaluación; las luces que da en cuanto al uso de las secuencias didácticas como alternativas potentes para la enseñanza de la escritura; la oportunidad que ofrece para replantear el manejo tan simplista y equivocado con que se suele trabajar la escritura de cuentos en el aula; las lecciones que arroja en cuanto a la importancia de las modalidades de escritura colectiva y en pareja para favorecer los procesos de producción textual en los niños de estas edades.

A continuación haremos una descripción de la secuencia y luego comentaremos algunos aspectos puntuales de la misma. Si bien la secuencia se orientó a la producción de textos narrativos, específicamente cuentos, los principios pedagógicos que la sustentan y las estrategias que de estos se desprenden son pertinentes para la producción de cualquier tipo de texto y para los docentes de las diversas áreas. Esta idea la desarrollaremos más adelante, a manera de cierre del apartado de comentarios.

Descripción de la experiencia

Antes de describir las siete fases de la secuencia es importante aclarar que a los niños participantes se les explicó desde el comienzo que su rol sería el de ayudantes de la investigación, y que el propósito era escribir cuentos para el Día

de la Familia, los cuales se iban a publicar. Al finalizar la experiencia las investigadoras llevaron a las escuelas el informe y las publicaciones que incluían los trabajos de los niños.

Primera fase

Primera escritura (pretest)

Como paso previo a la aplicación de la secuencia didáctica, se llevó a cabo un pretest con doble finalidad: comprobar el nivel de escritura de los niños y, posteriormente, pedirles que compararan el pretest con la producción realizada al finalizar la secuencia (postest), evaluarlo y anotar sus conclusiones. A fin de que los alumnos realizaran este primer escrito se les entregó una hoja con la siguiente consigna:

Escribe un cuento

Puede ser:

- a. un cuento inventado
- b. el cuento que más te gusta
- c. el cuento que recuerdes mejor
- d. el último cuento que leíste

Segunda fase

Leemos comprensivamente antes de escribir

En esta fase los niños leyeron una fotocopia del cuento popular, “El espantapájaros”. La lectura se llevó a cabo de la siguiente manera:

Primero la docente mostró el portador textual de donde se extrajo el cuento y entregó a los niños una fotocopia de este. Luego promovió la siguiente interacción verbal:

Observen las marcas paratextuales: título, organización espacial de la escritura, autor, ilustraciones.

¿De dónde ha sido extraído este texto? ¿Qué tipo de texto vamos a leer?

Teniendo en cuenta el título, ¿de qué puede tratar? ¿Han visto alguna vez un espantapájaros? ¿Para qué creen que escribió este cuento el autor? ¿Para quién lo habrá escrito?

Posteriormente la docente leyó el texto en voz alta y, durante la lectura formuló preguntas como:

¿Qué quiere decir “amarrete”? ¿Podrían dar un ejemplo? Y ¿vigilando? ¿Saben qué es una calabaza? ¿Han comido calabaza? ¿Qué es hincar? ¿Qué creen que pasará ahora? ¿Por qué creen que esto va a suceder?

Una vez finalizada la lectura se llevó a cabo un análisis sobre el narrador y las partes de la historia:

¿Quién cuenta este cuento? ¿Cómo me doy cuenta? ¿Cómo empieza el texto?

¿A quién presenta el autor? ¿Qué nos dice de él? ¿Qué presenta el autor en la introducción?

¿Cuáles son los principales hechos del desarrollo? ¿Dialogan los personajes de este cuento? ¿Cómo se dan cuenta? ¿Qué marcas se utilizan? ¿Qué expresión indica el momento del nudo o conflicto? ¿Y el desenlace?

Marca en el texto los momentos de la narración: introducción, desarrollo-nudo y desenlace.

Al finalizar esta segunda fase se les pidió a los alumnos resumir el cuento o realizar un esquema, una ilustración o viñeta con sus principales acontecimientos.

Tercera fase

Hablamos para escribir

La maestra invitó a los niños a escribir de manera conjunta un cuento y los llevó a elegir una audiencia concreta: los compañeros de la escuela de Nivel Inicial, los abuelos del Hogar Santa Marta o los papás en la fiesta del Día de la Familia. La maestra discutió con los niños las implicaciones del lector en el cuento que iban a escribir y los niños dieron ejemplos acerca de cómo tendría que ser el vocabulario si era para los compañeritos del jardín o para los abuelos. Después de ponerse de acuerdo en que los destinatarios serían los niños del jardín, la maestra conversó con los niños acerca de los personajes (anotó en el tablero todos los que los niños dijeron y luego, por votación, se eligieron los que irían en el cuento). De igual manera trabajó cómo podrían ser estos personajes (adjetivos), las acciones que podrían realizar (verbos) y en qué lugares podrían efectuarlas. Todo lo que se seleccionó se escribió en el papelógrafo del aula y se tuvo en cuenta en las fases siguientes para la elaboración del cuento.



Cuarta fase

Escribimos juntos

La maestra propuso a los niños concretar lo conversado en la fase anterior en la escritura colectiva de un texto. Los niños le dictaron y entre todos se llevaron a cabo los procesos de textualización y revisión. Veamos la transcripción de una parte de esta sesión:

Docente: –Ahora vamos a empezar el cuento ¿Quién se anima? Recuerden que primero va la introducción.

Alumnos: [empiezan a dictarle] –Hace mucho tiempo dos ardillas mellizas que vivían en un bosque y cerca vivía un granjero en el campo cerca del bosque vivía un granjero que se llamaba Josecito.

[La maestra lee tal como quedó y los niños dicen que “queda remal” repetir la palabra “cerca” dos veces y que se olvidó nombrar a las ardillas. Corrigen y la maestra vuelve a leer.]

D.: –“Hace mucho tiempo dos ardillas llamadas Chipi y Virulita vivían en un bosque, tenían un amigo oso que se llamaba Pepito” [Le indican que falta el punto final]. Un día conocieron a un granjero que vivía en una cabaña en el campo”. [Piden que agregue, “llamado Josecito”. Un niño pide que la lea de nuevo porque “no tiene ni ritmo”. La docente pregunta si borra algo].

A.: –Seño ¿cómo podemos relacionar con bosque?

A.: –Seño, le falta el nombre al granjero.

A.: –Seño, ¿cuándo empieza el nudo?

A.: –Le faltan las cualidades a todos.

Leen y los niños piden seguir con la historia para después corregir todo.

D.: –“El granjero Josecito tenía una vaquita misteriosa llamada Conni que tenía un problema, no tenía amigos. Un día las ardillas le presentaron al oso Pepito y la vaquita se enamoró”. [Los niños pasan al pizarrón a dar ideas, a releer, a corregir...].

Como ya ha tocado el timbre del recreo la docente pide a los niños que salgan al patio y acuerdan terminar el cuento al día siguiente.

Una vez terminado el cuento se propuso una lectura final a efectos de revisar el texto y hacer nuevas correcciones. Esta fase concluye con la escritura definitiva del texto en el pizarrón; los niños la copiaron en sus cuadernos.

Quinta fase

Reflexionamos y elaboramos una guía

La docente promueve la reflexión acerca de todo lo realizado en la fase anterior y juntos elaboran una guía sobre los pasos seguidos con el objeto de apoyar a los alumnos en las producciones de las dos fases siguientes (ver

Recuadro 5). El tipo de preguntas usadas para la reflexión fueron:

- ¿Qué hicimos antes de escribir? ¿Por qué les parece que primero hay que pensar?
- ¿Por qué es mejor hacer un borrador?
- ¿Qué hicimos mientras escribíamos? ¿Por qué?
- ¿Por qué hay que leer todo lo escrito al final? ¿No les parece que quedó mejor cuando lo pasamos en limpio?
- ¿Por qué empezamos así nuestro cuento? ¿Respetamos las tres partes?
- ¿Les parece que el final fue adecuado? ¿Presentamos bien a los personajes?
- ¿Qué les parece si para no olvidarnos hacemos una guía con los pasos que hay que seguir para escribir un cuento?

Recuadro 5 Ejemplo de una de las guías elaboradas como resultado de la fase “Reflexionamos y elaboramos una guía”
<p>Primero, tengo que pensar qué quiero escribir, a quién le voy a escribir, qué personajes voy a elegir... Para no olvidarme hago un borrador.</p> <p>Segundo, escribo. Si es un cuento sé que tengo que tener tres partes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introducción: hay que presentar los personajes y decir cómo son. Luego hay que decir dónde viven y cómo es el lugar. Explicar en qué época ocurren los hechos. Revisar si los personajes creados están vestidos de acuerdo con esa época y si en los lugares no describo casas o elementos que no corresponden a ese momento. Puedo emplear fórmulas como: <i>Había una vez... en un remoto país... hace años vivía... Al comienzo.</i> • Desarrollo: escribo todos los acontecimientos que se originan debido a las relaciones que van estableciendo los personajes hasta que surge un conflicto. • Nudo: debo relatar qué fenómeno o fuerza extraña o maravillosa afecta a los personajes y/o lugares y qué efectos o transformaciones produce. Puedo usar expresiones como: <i>Un día ocurrió algo muy extraño..., Pero de pronto algo sucedió..., Para peor..., Inesperadamente..., Bruscamente...</i> • Desenlace: relato cómo se resuelve el conflicto. Pienso si el desenlace será feliz o trágico. Puedo usar: <i>Finalmente..., Por fin..., Así fue como..., Todo se aclaró y vivieron felices para siempre, Colorín colorado este cuento ha terminado...</i>

Sexta fase

**Escribimos con un compañero
(escritura en parejas)**

Se les pidió a los niños escribir en parejas un texto con el apoyo de la guía elaborada antes. El objetivo de esta fase es apreciar qué reflexiones efectúan los niños para poder solucionar los problemas que se les presentan al tener que acordar con un compañero qué se va escribir y cómo. Lo ideal es que el maestro actúe en esta fase como investigador de su propia práctica docente, ya que escuchar atentamente a los niños (lo más conveniente es grabar cada pareja) le permitirá conocer con precisión cuáles son los problemas más frecuentes para poder luego abordarlos desde el eje de reflexión del lenguaje (ver Recuadro 6). Al terminar de escribir el cuento se les pidió evaluar el texto usando la guía, luego intercambiar los trabajos con otra diada y hacer una nueva

evaluación. Se les solicitó indicar si la guía ayudó en la construcción del texto, si era necesario modificarla, agregarle o quitarle elementos, etc.

La siguiente es la consigna que fue entregada a los niños:

Vamos a contar la misma historia que leímos pero contada por el espantapájaros.

Les doy algunas ayuditas para que reflexionen: ¿cómo veía el espantapájaros al campesino?, ¿con qué adjetivo lo calificaría?, ¿qué sentía cuando venían a pedirle comida?, ¿qué pensó antes de morir?, ¿se habrá dado cuenta de lo que le iba a pasar al campesino cuando terminara de comer su corazón?

Su título es

.....

No olviden utilizar la guía que elaboramos.

Recuadro 6
Ejemplo de reformulaciones en la escritura en diadas

Texto inicial	Intervenciones de los niños	Reformulación
<p>Los animales les agradecieron al cazador y se fueron felices</p>	<p>H.: -Les no, le porque es un solo cazador F.: -Está bien. Ellos le agradecieron... le agradecieron al cazador H.: -Vos dijiste algo más F.: ...y se fueron felices. Y los animales se fueron felices H.: -Es que ya pusimos los animales. Porque si no vamos a repetir ... F.: -Entonces se fueron a H.: -A otro lugar, a otro bosque F.: -Sí, al bosque de valle azul</p>	<p>Los animales agradecieron al cazador y se fueron felices al bosque del valle azul</p>

*Séptima fase***Escribimos solos un cuento (escritura individual-postest)**

Cada niño escribió su propio texto. En la investigación esta escritura se denominó *postest*.

Consigna

Tienen que escribir un cuento inventado por ustedes. No pueden contar los que ya saben ni los que hicimos juntos o con el compañero. Estos cuentos los vamos a escribir para la familia de cada uno de ustedes (ellos van a ser los lectores) y se los van a regalar el Día de la Familia.

No se olviden de ponerle un título y de utilizar la guía tanto en la escritura como en la revisión final.

Igual que en la fase anterior, se les pidió evaluar el cuento mediante la guía elaborada. También se podían intercambiar los trabajos para evaluarse entre los compañeros.

Al finalizar la secuencia se pidió a los niños releer el cuento escrito en la primera fase, compararlo con el que escribieron en la fase final de la secuencia, evaluarlo con su guía y comentar sus conclusiones con la maestra.

Como cierre de la secuencia se reflexionó en conjunto acerca de todo lo realizado y aprendido en el transcurso de la misma.

Comentarios sobre la experiencia

A continuación seleccionaremos algunos momentos y actividades realizadas durante la secuencia y comentaremos la manera como

se manejaron. Pero antes nos parece importante analizar si la propuesta que acabamos de leer realmente corresponde al concepto de secuencia didáctica. Este interrogante es significativo ya que uno de los objetivos de este documento es contribuir a clarificar los conceptos usados por los docentes para nombrar los modos como enseñan a escribir a sus estudiantes. Es importante que si un profesor describe el trabajo realizado en el aula como una secuencia didáctica, un proyecto de lengua, un proyecto de aula, un taller de escritura creativa, etc. comprenda cuáles son las características esenciales de este tipo de alternativas, y tenga la claridad suficiente para argumentar por qué le apuesta a ciertas modalidades y no a otras.

Rincón, Pérez y López (2009) proponen una serie de preguntas que nos permiten analizar si la experiencia descrita reúne las características propias de una secuencia didáctica. Esperamos que la lectura de los comentarios le permita al lector responderlas.

- ¿Se formula un proyecto de trabajo cuya objetivo es la producción de un texto oral o escrito, desarrollado durante un periodo de tiempo determinado?
- ¿La producción del texto incluye planeación, escritura y evaluación?
- ¿La producción del texto forma parte de una situación discursiva que le dará sentido?
- ¿Los estudiantes conocen con anterioridad al proceso de escritura los objetivos que se esperan alcanzar?
- ¿La propuesta enfatiza en determinados aspectos de la producción textual? Por

ejemplo, en la cohesión o la estructura particular del texto que se está escribiendo, en la sintaxis, en el manejo de los párrafos, en los recursos literarios.

- ¿Durante el desarrollo de la secuencia se promueve la interacción entre lenguaje oral y escrito, entre lectura y escritura, entre oralidad y escritura?
- ¿La interacción entre compañeros y con el maestro es un elemento fundamental para la elaboración del texto en todas las fases (planeación, composición y evaluación)?
- ¿Es posible evidenciar el criterio de asignación de complejidad entre las actividades a medida que transcurre su desarrollo? Es decir, ¿las exigencias escriturales aumentan de manera progresiva durante la secuencia?

Ahora sí lo invitamos a leer los comentarios, teniendo en mente las preguntas formuladas y que sea usted quien pueda responderlas.

Leer para escribir

En la segunda fase de la secuencia se utiliza la lectura con uno de los propósitos esenciales para la formación de escritores competentes: leer para escribir. Cuando usamos la lectura de esta manera leemos un texto similar al que queremos escribir para analizar tanto su contenido como su forma, de modo tal que surjan ideas útiles para escribir nuestro texto. Del mismo modo que un pintor estudia la obra de los grandes maestros, los escritores recurren a los textos de otros con el fin de mejorar su oficio. Si escribir es una práctica cultural, como lo veíamos en los capítulos anteriores, y la escuela es un espacio que garantiza la apropiación de los comportamientos asociados a estas prácticas, leer para escribir tendrá que formar parte de

las propuestas escolares orientadas al desarrollo de la competencia escritural.

Ahora bien, notemos que la profesora no se limita a dar una fotocopia para que los niños lean un cuento que les dé ideas para las actividades posteriores de escritura; la profesora practica un modo de leer cuya finalidad es facilitar la comprensión del texto leído con el objetivo de llevar a los niños a tomar conciencia sobre determinados aspectos de la historia, que más adelante les van a servir para escribir sus cuentos (el énfasis está puesto en la estructura o partes del cuento: introducción, nudo y desenlace, y en la voz narrativa).

Con el fin de facilitar la comprensión del texto leído se lleva a cabo una sesión de lectura compartida, guiada por la docente, en la cual, mediante preguntas formuladas con una intención clara, los niños van construyendo el significado del texto antes, durante y después de la lectura. Las primeras intervenciones apuntan a activar conocimientos previos respecto del tipo de texto que van a leer y a realizar anticipaciones sobre su contenido a partir del título. Durante la lectura, la profesora interviene para dialogar con los niños acerca del significado de algunas palabras y para que estos formulen predicciones. Después de leer la conversación se orienta a identificar la persona que narra la historia y a precisar la estructura del texto leído, es decir, las partes que lo conforman: introducción, nudo y desenlace.

Ahora bien, al mirar esta fase de la secuencia se podría pensar que la sesión de lectura debería haberse aprovechado para conversar sobre otros temas relacionados con la escritura de cuentos, por ejemplo el manejo del lenguaje que hace

“Las personas tenemos limitaciones; no aprendemos muchas cosas al mismo tiempo ni tampoco aquellas que superan de manera significativa nuestras capacidades”.

el autor para describir personajes y espacios, o para generar tensión en la trama. Sin embargo, si recordamos las preguntas iniciales formuladas al comenzar nuestro análisis, vemos que las secuencias didácticas se focalizan en determinados aspectos del tipo de texto que se está enseñando a escribir y no pretenden abarcar la totalidad de factores que intervienen en la producción de un buen escrito.

Las personas tenemos limitaciones; no aprendemos muchas cosas al mismo tiempo ni tampoco aquellas que superan de manera significativa nuestras capacidades. Por ejemplo, un tenista que analiza el juego de otro para mejorar el suyo no estudia todo a la vez; se detiene, verbigracia, en el servicio, en el desplazamiento en la cancha, o en el juego en la malla, y luego usa lo aprendido para mejorar ese desempeño particular. Por lo tanto es completamente válido si un docente decide focalizar la secuencia en la enseñanza de la estructura textual dejando para otra ocasión aspectos tales como la creatividad de la historia o los recursos estilísticos empleados para escribirla.

Hablar para planear aquello que vamos a escribir

Queremos referirnos a esta fase ya que si bien la interacción verbal está presente durante todo el desarrollo de la secuencia, en este momento la oralidad es el foco y se utiliza de manera intencional para planear el texto que se va a escribir.

Este hablar, al igual que el leer textos similares al que va a escribir, constituye otra de las “costumbres” propias de la persona que, en la vida real, practica el oficio de escribir. Un escritor, un periodista, un guionista, un profesor que escribirá un artículo para una revista académica, invierten mucho tiempo conversando acerca de lo que van a escribir antes de empezar a hacerlo. Es una valiosa costumbre que vale la pena reforzar en la escuela, hablar con otros acerca del texto que se quiere producir: quién será el lector, qué le interesa, qué efecto quiero producir en él, qué tipo de texto voy a escribir, cuál será la estructura, etc. El aprendizaje del lenguaje es integral y complementario; no aprendemos a hablar, a escribir, a leer de manera parcelada, y las competencias correspondientes a cada proceso apoyan el desarrollo de los demás.

En el ejemplo que estamos analizando, la profesora activa un diálogo con sus estudiantes antes de iniciar el ejercicio de escritura colectiva. La conversación se orienta, inicialmente a precisar la situación comunicativa del texto que van a escribir. En los capítulos precedentes hemos insistido en la importancia de rescatar el carácter comunicativo de las prácticas de escritura, lo cual equivale a escribir para lograr algo en la vida “real” y no como un ejercicio escolar. En este caso, dado que el cuento va a escribirse para lectores reales (otros niños, padres o abuelos), es totalmente pertinente y necesario que la profesora precise con los niños los distintos

elementos de la situación comunicativa: los lectores, el tipo de texto, su propósito y estructura. En esta oportunidad la docente incluye en la planeación aspectos relacionados con su contenido: temática, personajes y espacio. Notemos que esta planeación rompe con la idea de la escritura como una acción inmediata en la cual los niños, sin pensar ni planear absolutamente nada, comienzan a escribir sobre el papel, o en este caso a dictarle a la profesora, cualquier idea que se les ocurra. El manejo de la escritura como proceso que implica una fase de planeación, una de composición o textualización y otra de revisión, está claramente presente en la secuencia que estamos analizando.

La variedad y secuencialidad en las distintas modalidades de escritura: colectiva, en pareja e individual

Una de las fortalezas de la secuencia didáctica descrita es la de incluir tres modalidades de escritura y ordenarlas de tal manera que las dos primeras (colectiva y en pareja) preparen al estudiante para asumir el reto final de la secuencia: la escritura individual de un cuento. Por ahora vamos a centrar nuestro análisis en la producción textual que se lleva a cabo durante estas tres modalidades de escritura. Si bien en cada una de las fases en que se realizaron los niños no solo escriben sino que evalúan sus escritos, haremos referencia al tema de la evaluación en un comentario aparte.

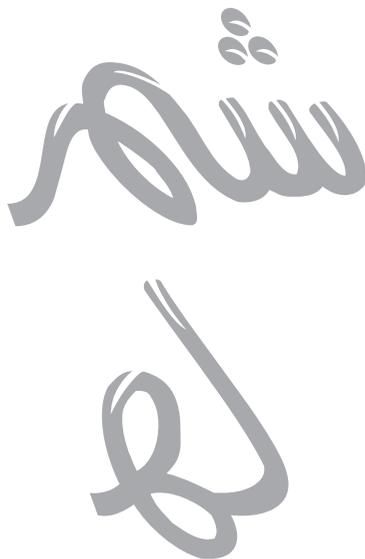
A nuestro modo de ver, la manera como se aborda la fase de escritura colectiva es muy

atinada ya que su propósito es claro: mostrar a los niños cómo se escribe. Podríamos inferir que más que el resultado de un producto, lo que se espera es hacerles evidente las distintas decisiones que debe tomar un escritor cuando compone su texto, lo cual los preparará para la escritura en pareja y luego individual. Como decíamos en los capítulos precedentes, la escritura es un acto muy complejo y no podemos esperar que los niños escriban textos adecuados y coherentes si no les enseñamos a hacerlo.

Veíamos que una de las diferencias entre un escritor novato o aprendiz y uno experimentado es que el primero escribe “de corrido” mientras el segundo se detiene a releer lo que ha escrito, analiza si el resultado encaja con su propósito y hace los ajustes del caso. Por lo tanto el hecho de que la docente, en presencia de sus alumnos, se detenga a medida que va escribiendo para “pensar” en voz alta, hacerles preguntas, retomar los acuerdos de la fase anterior, corregir y reelaborar, es fundamental para que los niños

vayan desarrollando una conciencia del acto de composición como un proceso no lineal, que implica ir y venir varias veces sobre el texto.

Por su parte, la modalidad de escritura en parejas realizada después del ejercicio de producción colectiva, y con la ayuda de la guía, refuerza esta toma de conciencia sobre la complejidad del acto escritural. El hecho de tener que escribir con otro obliga a nombrar las dificultades que se van presentando y a proponer una solución. Y como previamente habían realizado un ejercicio



similar guiado por la maestra, los niños tienen un referente claro sobre lo que implica discutir para acordar qué y cómo escribir. La consigna que se da para la escritura en pareja, escribir el cuento con la voz del otro personaje, facilita el ejercicio ya que hay un punto de partida para empezar a escribir, y ayuda a los niños a tomar conciencia de las implicaciones que tiene variar la voz del narrador en la construcción del relato.

En el marco del proyecto de investigación que dio origen a esta experiencia se analizaron las intervenciones de los niños durante las fases de escritura colectiva y de escritura en diadas, y se encontró que estas se orientaron a la búsqueda de un lenguaje más formal, a la eliminación de redundancias, a la adecuación del texto a las características del cuento, al deseo de exponer las ideas con mayor precisión, a la búsqueda de las palabras y expresiones más convenientes, a la eliminación de palabras repetidas, al uso adecuado de pronombres. Todos estos saberes acerca del lenguaje se requieren para el desarrollo de la competencia escritural y es muy importante que, desde los ciclos iniciales, los niños vayan construyéndolos no de manera abstracta, sino vinculada a situaciones reales de escritura, que “saquen a la luz” el papel que desempeñan estos saberes en la construcción de un texto y hagan evidente la necesidad de estudiarlos.

Respecto a la escritura individual, recordemos todo lo que se ha hecho antes de solicitar a los niños inventar un cuento y escribirlo: leer un buen texto del mismo género, hablar para planear la escritura colectiva, escribir un cuento entre todos, formular una guía que precise

aprendizajes útiles para escribir un texto con esas características, escribir uno en parejas. En segundo lugar, la docente aprovecha una ocasión, el Día de la Familia, para darle sentido a esta actividad. En tercer lugar los niños tienen una guía que les recuerda cómo escribir, qué debe contener el cuento y cómo estructurarlo. Esta serie de acciones preparatorias y concatenadas contrasta notoriamente con las prácticas inmediatistas y artificiales que encontramos en la escuela. Por lo general lo que vemos es a un docente que asigna la tarea de inventar un cuento y establece una fecha para recibirlo. En estos casos la producción no tiene mayor sentido ni significado para el estudiante; no hay preparación, no hay acompañamiento por parte del docente, no hay una enseñanza planeada e intencional para mostrar cómo se escriben este tipo de textos; en síntesis, hay una total ausencia de estrategias para la formación de escritores competentes.

Para cerrar: una de las lecciones más importantes que arroja este proyecto de investigación, y que sin lugar a dudas enriquecería mucho la didáctica de la escritura en la escuela, es que producir en primer lugar un texto colectivo, luego en diadas y finalmente de manera individual, favorece el proceso de formación de los aprendices ya que, de manera paulatina, van cobrando seguridad y confianza en sus propias posibilidades. Otra de las razones que justifican acoger esta propuesta es que la calidad de los textos escritos por los estudiantes mejora en la medida en que estos tengan la posibilidad de llevar a cabo reflexiones lingüísticas mientras escriben, lo cual se trabaja de manera intencional tanto en la escritura colectiva como en la de parejas.

Se reflexiona sobre el lenguaje y se consigna lo aprendido

Una de las principales “sospechas” que despertan las propuestas alternativas para la enseñanza de la escritura es su supuesto énfasis en la producción textual en detrimento del estudio formal de la lengua. En los capítulos iniciales de este documento dijimos que la escritura es una práctica social cuyo aprendizaje dependerá de su ejercicio y de su estudio. El desarrollo de la competencia escritural requiere tanto de los saberes hacer con la lengua escrita como de los saberes acerca de la misma; el reto está en entender estos saberes como complementarios y en diseñar prácticas que establezcan, de la manera más natural posible, los vínculos entre ambos tipos de saber.

Ahora bien, esta interacción entre saberes está presente en la secuencia analizada. ¿En qué nos basamos para decir esto? En primer lugar observamos que hay varias fases de la secuencia cuyo propósito fundamental es propiciar la construcción de aprendizajes acerca de la lengua escrita. Tanto en la escritura colectiva como en parejas hay una clara intención de promover intercambios sobre qué y cómo decir, nombrar, ubicar las palabras y las ideas en el texto que se está escribiendo. Ahora bien, como no solo basta hablar sobre el lenguaje, sino tomar conciencia acerca de los aprendizajes que vamos construyendo, la secuencia propone, en la quinta fase, consignar los aprendizajes logrados hasta ese momento en una guía. Este uso de la escritura para registrar los saberes alcanzados permite que los niños sean sujetos del proceso de aprendizaje. Frecuentemente este tipo de ayudas son elaboradas por otros y luego entregadas a los niños para que las usen

como apoyo. El hecho de que sean los niños quienes elaboran la guía con la orientación de la maestra, no solo clarifica lo aprendido sino que otorga sentido y potencia el uso de la guía.

El componente evaluativo

En relación con la manera de evaluar los textos escritos durante la secuencia, resaltamos el *qué* de la evaluación (los criterios tenidos en cuenta) y el *cómo* de la misma (el uso del pretest y del postest y la diversidad de modalidades de evaluación empleadas).

Una de las mayores debilidades de las intervenciones didácticas en el aula es no poder comprobar si fueron o no efectivas, si permitieron lograr los objetivos propuestos. En la secuencia que estamos analizando la profesora aplica un pretest a cada niño del salón en la fase inicial y, cuando termina la secuencia, lleva a cabo un postest con el objetivo de comparar los textos escritos por los estudiantes y ver qué avances se lograron. Veamos un ejemplo:

Eva

El primer texto está constituido por once líneas y la palabra FIN escrita un renglón más abajo. Utiliza imprenta mayúscula.

A nivel *prágmático* no logra respetar la intencionalidad del texto. Es un relato de la vida cotidiana. No titula su trabajo.

Superestructural: el texto está constituido por un solo párrafo y no se aprecian con claridad los distintos momentos del cuento.

Macroestructural: omite información relevante y hay una escasa progresión temática.

Microestructural: su texto está parcialmente cohesionado. Utiliza escasos conectores y se aprecian enunciados sin relación entre sí.

Ortográfico: no acentúa palabras, gran variedad de errores ortográficos, omite y sustituye grafemas, tiene problemas de segmentación.

El postest incluye siete líneas escritas en imprenta mayúscula. Está titulado y cierra con la palabra Fin. A nivel pragmático y superestructural persisten los problemas señalados en el pretest aunque se perfilan los momentos del cuento y hay un claro cambio de estado. En el nivel macroestructural logra mayor coherencia y cohesión. Emplea más conectores, disminuye la cantidad de vocablos reiterados y hay un léxico más adecuado. El nivel ortográfico evidencia los mismos problemas. En síntesis podemos decir que ha logrado superar algunos problemas en el nivel macro, micro y proposicional.

Esta actuación por parte de la maestra nos parece pertinente por varias razones. En primer lugar le permite tener una idea más clara sobre la evolución de cada estudiante así como identificar problemáticas comunes a partir de las cuales orientar futuras intervenciones en el aula. En segundo lugar, los criterios que se tienen en cuenta para evaluar estos textos demuestran que la maestra no limita la escritura al manejo de aspectos formales, sino que abarca componentes

fundamentales del proceso de composición: su adecuación a la situación comunicativa y su coherencia. También es importante registrar que todos los aspectos evaluados fueron abordados durante la secuencia, es decir, que hay unidad entre aquello que se enseña y aquello que se espera transformar.

En cuanto a las modalidades empleadas durante la secuencia para la evaluación de los textos escritos por los niños, encontramos que en la fase cuatro todo el grupo evalúa, con la dirección de la maestra, el texto creado colectivamente; en la fase seis, escritura en diadas, las parejas autoevalúan sus textos de acuerdo con la guía y luego los intercambian con otras parejas, y por último, los niños evalúan sus producciones mediante la guía e intercambian los trabajos para evaluarse entre los compañeros. El hecho de que ningún borrador escrito durante la secuencia se quede sin ser revisado muestra a los niños que la revisión es parte fundamental del proceso de producción textual. Por otro lado, dar lugar a tres modalidades de evaluación (grupal, en pareja y autoevaluación) nos parece un gran acierto en la medida en que aprender a evaluar textos propios y ajenos constituye uno de los saberes más importantes para mejorar nuestro desempeño como escritores. Decíamos que los procesos del lenguaje, lejos de desarrollarse de manera independiente, se complementan, por lo tanto, enseñar a los estudiantes a leer los



“Los procesos del lenguaje, lejos de desarrollarse de manera independiente, se complementan; por lo tanto, enseñar a los estudiantes a leer los textos, a ‘leer como escritores’, redundará en beneficio de su desempeño escritural”.

textos, a “leer como escritores”, redundará en beneficio de su desempeño escritural.

Ahora bien, dado que en las secuencias didácticas no solo se evalúan las producciones escritas sino los diversos aprendizajes logrados, y que los niños y niñas deben formar parte activa de esta evaluación, veamos cómo se aborda este aspecto en la secuencia analizada. En la fase final encontramos dos situaciones que permiten reflexionar sobre los aprendizajes alcanzados: el primero es individual (cada niño compara el postest con el pretest y, haciendo uso de la guía, anota sus conclusiones); el segundo es colectivo (se reflexiona en conjunto acerca de todo lo realizado y aprendido en el transcurso de la secuencia). ¿Qué aprenden los niños? Aprenden sobre el tipo de texto que están escribiendo (su estructura, el momento en que los personajes deben describirse, las frases para marcar el inicio y el fin de la historia...), aprenden estrategias para la composición escrita (precisar los destinatarios y el propósito, planear lo que se va a escribir, evaluar el escrito para corregirlo...) y aprenden sobre el funcionamiento de la lengua (no repetir las palabras, el uso de los pronombres, la unidad en la voz del narrador...). Dar a los niños la oportunidad de nombrar este tipo de saberes les permite conquistar una posición de sujetos en relación con su proceso de aprendizaje, lo cual es fundamental para transferir los nuevos saberes a otras situaciones y lograr mayores niveles de autonomía como escritores. Sin lugar a dudas, un niño que sea capaz de explicitar de qué tipo de estrategias



se vale para componer un texto, tendrá más posibilidades de hacer uso de las mismas que aquel que no es consciente de estas.

La utilidad de esta secuencia didáctica para los docentes de otras áreas

Si bien la secuencia didáctica que presentamos está orientada a la escritura de textos narrativos (cuentos), y muy probablemente será el profesor de lengua quien tenga un interés particular en este tipo de textos, consideramos que los docentes de otras áreas pueden encontrar en este ejemplo lecciones útiles para renovar sus prácticas con los estudiantes. Las secuencias didácticas son propuestas que cada profesor diseña en función de su grupo y de las necesidades que tengan; las “formas” que estas adquieran dependerán de cada situación particular que las origine pero, dado que estas alternativas están basadas en unos principios acerca de la enseñanza de la escritura, independientemente de la “forma”, podemos encontrar unos rasgos comunes que son esenciales en estas propuestas y en los cuales radica su potencial.

Un profesor de sociales, de ciencias, de arte o de informática que esté interesado en hacer de la escritura una aliada de su práctica pedagógica, podrá derivar de esta secuencia lecciones como estas:

- Si quiero que mis estudiantes escriban cierto tipo de texto, debo leer con ellos un modelo que los ayude a tener una imagen más clara de lo que van a escribir.

- Hablar acerca de los textos que escribirán es un paso fundamental para preparar la escritura. Si los niños van a escribir, por ejemplo, una crónica, un artículo científico o un editorial, puedo dar espacios para que estos compartan sus ideas en parejas, pequeños grupos o con todo el salón.
- Escribir en cualquier asignatura y cualquier texto es un proceso complejo que amerita planearse, elaborar borradores, revisarlos, corregirlos. Pretender que nuestros estudiantes escriban sin planear los textos o trabajar solo una versión va en detrimento del desarrollo de escritores competentes. Es preferible escribir menos y potenciar procesos escriturales, a escribir mucho sacrificando estos procesos. La consigna es: menor cantidad para un mejor acompañamiento.
- Compartir con los niños la razón por la cual escriben el texto es fundamental para que ellos valoren la escritura como una aliada que les ayuda a apropiarse de los saberes de la disciplina.
- Escribir textos delante de los estudiantes les mostrará cómo enfrentar varios de los retos que deberán asumir cuando lo hagan de manera individual.
- Propiciar la escritura en parejas es muy útil ya que reflexionar mientras se escribe permite tomar conciencia de los diversos aspectos que intervienen en la producción de un texto, mejora su calidad y ayuda a desarrollar una conciencia escritural.
- Llevarlos a nombrar lo aprendido sobre el tema de estudio, sobre el texto usado para aprender acerca de dicho tema y sobre las estrategias empleadas para escribirlo, hará que los niños y niñas sean más conscientes de sus aprendizajes y de su identidad como escritores.

Aprender sobre un tema y preparar una exposición, un camino para cualificar la oralidad

Un proyecto de aula de Patricia Bolaños Ventura

La experiencia pedagógica fue sistematizada por la misma autora, con el título “Las drogas: una experiencia sobre lectura, escritura y oralidad con niños de cuarto grado de primaria”. El proyecto se socializó en el “Encuentro Internacional de la Red para la transformación docente en lenguaje”, 2010, México; y publicado en las memorias del evento.

El análisis que se presenta aquí fue elaborado por Beatriz Helena Isaza Mejía y Alice Castaño Lora.

El proyecto que vamos a presentar se llevó a cabo en la escuela Doce de Octubre ubicada en el municipio de San Pablo ETLA, estado de Oaxaca, México. Quien lideró el trabajo fue la maestra Patricia Bolaños Ventura¹⁷, con sus estudiantes de cuarto grado.

A continuación describiremos en qué consistió el proyecto y más adelante nos detendremos a observar el aspecto de la oralidad, presente a lo largo del mismo. Aclaremos que se trata de una elección nuestra para efectos de análisis en este módulo; no implica que en la experiencia se hayan dejado de lado otros procesos como la lectura y la escritura.

Descripción de la experiencia

Inicialmente, la maestra presenta a los niños una propuesta que ha elaborado para estudiar el debate, les comenta cómo se prepara esta manera de discutir, sus condiciones y los roles

que cada participante desempeña. El tema que propone para iniciar con el proyecto es “La conquista de España”. Este no es bien acogido por los niños, así que, por petición de ellos, la docente propicia el espacio para escuchar las propuestas que tienen.

Comienza entonces, la planeación conjunta de lo que será el proyecto. Lo primero que hacen es cuestionarse por sus intereses, por aquello que les genera dudas o inquietudes y que podría constituirse en objeto de estudio. Los siguientes temas resultan de esa curiosidad.

- El medio ambiente
- El calentamiento global
- La privatización del petróleo
- La alimentación
- Las drogas
- Los medios de comunicación

A través de consenso, y por elección de los estudiantes, se determina que el tema será: “Las drogas”. Cuando se cuestionan sobre aquello

¹⁷ Agradecemos a la maestra la autorización para presentar su proyecto y publicar la fotografía.

que quieren aprender con el propósito de delimitarlo y de trazar una ruta de investigación, surgen los siguientes interrogantes.

- ¿Qué es una droga?
- ¿Cuántos tipos de drogas hay?
- ¿Por qué las personas consumen drogas?
- ¿Cómo podemos combatir la drogadicción?
- ¿Cuáles son las consecuencias del consumo de las drogas?

Al tener claras las inquietudes que van a resolver, continúan con la elaboración del contrato en el cual determinan el procedimiento y las responsabilidades de cada uno. Deciden ejecutar el proyecto en tres fases.

Primera fase

Recopilación de información

Los estudiantes se llevan a casa la tarea de buscar, en diversas fuentes, sobre el tema y mostrar su consulta al siguiente día. Al ser tanta la información recopilada y tan diversa necesitan encontrar un método de organización.

La maestra pega, en las paredes del salón, cinco hojas de papel bond. Cada una lleva como título una de las preguntas que se habían hecho sobre el tema. Así, cada estudiante revisa la información consultada en revistas, láminas, internet y libros de la biblioteca escolar, y escribe en cada cartel lo referente a la pregunta.

Al terminar la escritura en los carteles, leen la información completa y la organizan. Observan que no haya redundancias, que siga un hilo conductor, revisan que lo escrito sí responda a la pregunta y organizan la redacción de tal

manera que quede un texto coherente. Hacen una relectura de los textos y se generan otras inquietudes acerca del tema, tales como:

- ¿Por qué a una de las drogas le dicen “piedra”?
- ¿Cómo consumen esa droga?

En los textos que tenían no se encontraba la respuesta y la docente también desconocía el asunto. Se propicia el diálogo para indagar qué conocen los estudiantes sobre el tema y uno de ellos responde:

Mi papá me dijo que la piedra es la presentación de la droga y así la llaman y para consumirla tienen que derretirla en una lata con calor y se hace líquida, luego con una jeringa se la introducen en la vena y es mortal.

Al descubrir lo que han aprendido, entre los niños y la maestra deciden compartir con la comunidad educativa los conocimientos construidos. Por esto acuerdan organizar una conferencia.

Segunda fase

Organizar la información

La segunda fase del proyecto consiste en la elaboración de diversos textos que apoyarán la conferencia. Se diseñan invitaciones, carteles y trípticos. Vamos a ahondar en este último texto, pues es del que conocemos su proceso.

Lo primero que realizan es reconocer la estructura y el uso de un tríptico¹⁸ para difundir la información sobre las drogas. Para esto llevan

¹⁸ En otros ámbitos, a este texto se le conoce como plegable.

al aula textos modelo y los analizan: observan su contenido, de qué hablan y cómo organizan espacialmente la información, dónde hay información gráfica y en qué parte se presenta de forma escrita.

Cuando pasan al primer borrador de su texto sobre las drogas los estudiantes deben afrontar algunos problemas de diversa índole. El primero es manual: ¿cómo doblar la hoja en tres partes? Resuelven el problema con ayuda de la maestra u observando los modelos. El segundo es textual: ¿Cómo integrar la información al tríptico en forma ordenada?

Con la guía de la profesora indagan respecto a la secuencia que va a tener el contenido en el tríptico, pensando en que sea de fácil comprensión para el lector. Teniendo en cuenta lo anterior, pasan a explorar y a discutir respecto a la distribución de los diversos aspectos del tema en el texto: ¿qué escribir y cómo? La escritura clara y precisa es fundamental en esta parte. Otro asunto que abordan es sobre la presentación: ¿cómo realizar una presentación del tríptico agradable, que anuncie el tema y motive a leerlo? Finalmente se toma en cuenta la parte gráfica: ¿qué imágenes o dibujos utilizar y en qué espacios del tríptico?

Después de la discusión de estos aspectos, se pasa al diseño y primera escritura de los trípticos, en grupos. En este momento, los acuerdos son muy importantes entre los niños para la escritura. Por ejemplo se dieron intervenciones como estas:

- ¿En qué lado escribimos?
- Primero escribamos el tema, luego hacemos un dibujo.

Al tener el primer borrador, este es objeto de discusión por toda la clase. Los parámetros estaban dados por los acuerdos iniciales; así todos tenían que aportar y sabían qué se esperaba de los textos. Con los comentarios por parte de sus compañeros y docentes los grupos asumían la reescritura de sus plegables.

Tercera fase **Divulgación**

Luego de elaborar los textos, el grupo comienza a preparar la presentación de la conferencia. Ya que todos los estudiantes no pueden hablar en la conferencia por cuestiones de extensión del tema y de tiempo, lo primero que hacen es asignar responsabilidades, los roles delegados se pueden apreciar en el Recuadro 7.



“Los parámetros estaban dados por los acuerdos iniciales; así todos tenían que aportar y sabían qué se esperaba de los textos. Con los comentarios por parte de sus compañeros y docentes los grupos asumían la reescritura de sus plegables”.

Recuadro 7 Responsabilidades de los estudiantes en la conferencia	
Rol	Responsabilidad
Conferencistas	Hablar frente al auditorio.
Repartidores	Entregar los trípticos y resolver las dudas que tengan los asistentes.
Presentador	Dar la bienvenida, mencionar el orden del programa y presentar a sus compañeros y al proyecto.
Reporteros	Preguntar a los invitados qué les pareció la conferencia, el tema abordado e incluso el tema que les gustaría para una próxima conferencia.
Presentadores de bibliografía recomendada	Sugerir textos a los asistentes sobre el tema y encargarse de hablar acerca de las opciones para apoyar a quienes padecen alguna adicción.

Realizan simulacros para preparar los roles de cada uno. En uno de los ensayos se da la siguiente interacción:

- Hola me llamo Sofía y vengo a comentarles...
- ¿Por qué va a decir su nombre? Si ella sola no va a presentar la conferencia, la va a presentar todo el grupo, no se debe decir el nombre, sino todos tendríamos que decirlo y no acabaríamos y lo importante es el tema.

Así llegan a acuerdos sobre la forma de hablar y lo que se va a decir en la conferencia. Además se delega al presentador como el encargado de dar la información sobre el proyecto y el curso.

La maestra reúne a los padres de familia y les pide su apoyo para el proyecto. Ellos elaboran la

pancarta (manta) de bienvenida y se organizan en comisiones para el sonido, la filmación, la mesa y el agua para los conferencistas.

La conferencia tiene lugar en la plaza cívica (la que sirve también como cancha de baloncesto). Todos los otros grupos asisten a la presentación, lo mismo que las familias.

Comentarios sobre la experiencia

La oralidad en el proyecto

A continuación comentaremos algunos apartes del proyecto en los cuales se hace presente el trabajo consciente sobre la oralidad, o cómo esta se manifiesta, más que como un medio para comunicarse, como una herramienta para aprender.



No podemos iniciar este acercamiento al proyecto sin tener en cuenta que este comienza por la intención de la docente de trabajar el aspecto de la oralidad en su clase. Ahora bien, su idea inicial del trabajo era distinta a la que se desarrolló. La misma profesora Patricia comenta:

Al reflexionar sobre cuáles son las oportunidades que los alumnos tienen para hablar en clase, quién habla en el salón, con quiénes hablan y de qué manera el habla se relaciona con la lectura y la escritura, inicialmente pensé en desarrollar un proyecto sobre el debate, como un instrumento didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de la historia en mis alumnos de cuarto grado, con la intención de poner en práctica la oralidad en el aula.

El giro que tuvo la propuesta se da gracias a la posibilidad que brinda la maestra a sus estudiantes de proponer lo que quieren aprender. Pensemos por un momento, ¿qué habría sucedido si la docente insiste en su propuesta del debate con el tema de la conquista española? A lo mejor el interés y el compromiso de los

estudiantes hubiesen disminuido, pues habría sido más una imposición que una negociación. Esto nos lleva a un primer aspecto de la oralidad que a continuación abordaremos.

El habla en el aula: modelo de participación social

Si recuerdan, este subtítulo es tomado del capítulo sobre oralidad que analizamos en la primera parte de este documento. Dijimos: “involucrar a los estudiantes en las decisiones de clase sobre aquello que se establecerá como objeto de aprendizaje, brindará espacios de participación, potenciará el reconocimiento del otro como sujeto con ideas diferentes a las mías e igualmente válidas”. Teniendo en cuenta la anterior afirmación, preguntémosnos: ¿Qué imagen de la maestra y de ellos como sujetos con opiniones creen que han construido los estudiantes cuando sus ideas son tomadas en cuenta y pueden emprender un proyecto que ha sido discutido entre todos?

El trabajo por proyectos tiene esta particularidad: permite involucrar a todos los participantes,

genera un compromiso y un interés por el objeto de conocimiento. Esto es así porque el énfasis de la labor escolar no se centra sobre la reproducción de una serie de contenidos (digamos, un currículo o un canon de conocimientos), sino que hay ahora un desplazamiento sobre una esfera diferente: el estudiante. Se le toma en cuenta como sujeto que es capaz de cuestionarse por aquello que quiere aprender, en otras palabras como protagonista de su aprendizaje y de los caminos para construirlo. Obviamente, todo con la guía y la compañía del maestro. Podríamos decir que no se trata de supeditar tanto al docente como al estudiante a un saber predeterminado y completo; se permite que el saber emerja en el aula producto de una decisión concertada, que en determinado momento tiene su principal motor en las inquietudes e intereses de los estudiantes. El vehículo de todos estos desplazamientos es la palabra oral, el encuentro en la conversación; el carácter intersubjetivo y contractual de ella se hace presente.

Al explorar todo el proyecto, podemos apreciar que continuamente se realizan acuerdos y se toman decisiones colectivamente y en pequeños grupos. El qué escribir, cómo organizar los textos, qué rol desempeñará cada uno el día de la conferencia, son objeto de discusión y permiten negociar entre los intereses individuales y colectivos teniendo en cuenta un propósito en común. Esto último es un punto interesante, ya que además de poder participar en las decisiones sobre su aprendizaje, los estudiantes socializarán el mismo ante una comunidad. Esto propicia que ellos se involucren aún más con la calidad de su trabajo, pues sus interlocutores trascienden el espacio del aula, incluso el lugar en el que realizan la conferencia es pública. Al

final de este análisis retomaremos más a fondo ese aspecto.

Hablar para aprender

Cuando los temas no son solo responsabilidad del maestro, sino que los estudiantes participan en su elección, suceden cosas como en este proyecto. Creemos que como docentes evitaríamos un tema como “las drogas” para trabajar con niños de cuarto grado, pero en ese momento este era un tópico que les generaba inquietud y curiosidad a ese grupo de estudiantes. Reiteramos que esto se propicia por la oportunidad de diálogo y la exploración de los intereses que tienen los alumnos.

Esto nos lleva a observar que la alternativa didáctica escogida marca la dinámica de la construcción del saber en el aula. Detengámonos un poco en esa afirmación. Durante el proyecto, los requerimientos de información son auténticos, son efectivamente tenidos en cuenta, determinan y reorientan el proceso en el aula; aquello por lo que se pregunta no es un concepto ya sabido que se busca ratificar o verificar, se pregunta para, realmente, saber algo. La maestra al preguntar en la planeación qué quieren saber, permite que se desplieguen varias opciones. Cuando el tema de las drogas es escogido la pregunta: “¿qué queremos saber sobre las drogas?” delimita el tópico. En la experiencia las preguntas construidas en esta parte constituyen el mapa de navegación investigativo.

Es a partir de esos interrogantes que se inicia la búsqueda de información. En diversos momentos se lee y se escribe, también, para aprender sobre el tema. La oralidad atraviesa

todas esas prácticas, se lee en voz alta para organizar los textos y socializar lo consultado sobre cada pregunta y se generan otros interrogantes como: “¿Por qué a una de las drogas le dicen ‘piedra’?” Aquí el estudiante ya tiene una idea inicial del tema, pero quiere saber más, habla para generar otro interrogante. Fijémonos en que la respuesta a esa pregunta no la conoce la docente, ella permite el diálogo colectivo y la respuesta la tiene otro estudiante: se habla para aclarar lo que se está construyendo.

Cuando sus inquietudes son tenidas en cuenta y pueden vivenciar cómo sus cuestionamientos van siendo despejados, los niños sienten que lo que hacen y dicen es importante y que los demás deben escuchar sobre el tema aprendido. La construcción de conocimiento se vuelve un asunto potente y necesario de compartir. Pero para eso deberán enfrentarse a otro reto.

Espacio de oportunidades para ampliar el repertorio lingüístico

Entendemos aquí, por la expresión “repertorio lingüístico”, la amplia gama de posibilidades de uso de la lengua en diversos contextos y situaciones, que un hablante construye a lo largo de su experiencia vital. Dentro de esa variedad podemos situar, por ejemplo, la manera como se dirigen los estudiantes a sus pares (que es, digamos, informal y espontánea) frente a

cómo se dirigen a los adultos de la institución educativa (que denotan respeto, acatamiento o reconocimiento de la autoridad). Es decir, que el tema de conversación y el otro, el destinatario o a quien se dirige el discurso, determinan el modo en que este se organiza.

En el caso que nos ocupa, el proyecto del grupo de la maestra Patricia, su última fase es la puesta en común de sus saberes y para eso escogieron dictar una conferencia; es decir una disertación pública sobre un asunto científico, filosófico, literario o empresarial. Para poder enfrentarse a un auditorio con la exigencia formal que la presentación requiere, los estudiantes debieron apropiarse de una manera de hablar en estilo expositivo. Era necesario que organizaran la información que habían construido en su proceso de investigación en un tono que denotara una apropiación y dominio del tema, que no sonara como una opinión personal, sino que se vieran como verdaderos expertos en la materia; además necesitaban que lo que dijeran fuera accesible para el público específico que habían elegido.

Asumir ese reto demanda preparación. No es suficiente saber del tema, el reto es apropiarse de una manera de decir distinta a la que están acostumbrados los estudiantes. La docente comenta al respecto:



“Cuando sus inquietudes son tenidas en cuenta y pueden vivenciar cómo sus cuestionamientos van siendo despejados, los niños sienten que lo que hacen y dicen es importante y que los demás deben escuchar sobre el tema aprendido”.

En los momentos de los ensayos se les notaba la dificultad a la que se enfrentaban cuando tenían que decir la información bien y clara. Había muchas equivocaciones y repeticiones porque buscaban las palabras adecuadas y además trataban de que las oraciones o frases fueran las más apropiadas para el tema en ese momento.

Los niños siguieron la misma ruta que un orador profesional: habiendo encontrado *qué decir* debieron ocuparse de *cómo decirlo*, y esto solo se puede hacer, de manera eficiente, considerando los rasgos de aquel o aquellos a quienes se dirige el acto comunicativo. El grado de pertinencia del discurso (nombrado por la maestra al referirse a la búsqueda de frases “apropiadas”) es alcanzado por un esfuerzo cognitivo complementario al declarativo; aquí el asunto se centra sobre las diversas formas de la expresión. En este sentido, las “muchas equivocaciones y repeticiones”, todas y cada una, se convierten en el acervo que los estudiantes van construyendo a propósito del *cómo decir*; sin duda, podrán volver a las expresiones no utilizadas en otros momentos y para otros contextos.

Se trata de un tiempo de cualificación progresiva del sujeto que comunica. Pero es una movilización no solo individual sino comunitaria; que oscila entre lo oral, se vuelca sobre lo escrito y retorna a lo oral o, bien, está al servicio o en perspectiva de lo oral (el evento público). En palabras de la docente: “Con el desarrollo del

proyecto, quedó demostrado que no se pueden separar las prácticas de oralidad, lectura y escritura, que se apoyan unas a otras”.

Un efecto mariposa: se trascienden los límites del aula y los estados iniciales

O bien se trata de que el ejercicio reformula el sentido de aula (habría entonces que hablar de “aula ampliada”) o bien de un desborde de los límites de la misma. En cualquier caso, al plantear como punto de llegada un acto social, en que se da cuenta a la comunidad de un proceso de aprendizaje, el proyecto promueve la vinculación de una red de sujetos que exceden el aludido triángulo básico del sistema didáctico. Ahora el término “estudiante” trasciende a los sujetos iniciales y convierte a otros (estudiantes de otros grados, directivos, familiares) en seres que se benefician del acto formador.

Buena parte de esto ocurre cuando se habla acerca de lo que se hace, cuando el entusiasmo por comunicar hace natural y cotidiano comentarlo y caracterizarlo en conversaciones.

Al otro día todos regresaron muy contentos, incluso desde la entrada de la escuela decían: *Maestra ya lo tengo vea*. Corrían a alcanzarme y decían: *Mire maestra, todo lo que traigo*. En el salón todos querían enseñar lo que traían.

El contacto con el saber comienza a alcanzar un estatus positivo al que todos aspiran. Los padres, a su vez, se mostraron entusiasmados con el proyecto y comentaron que los niños



estaban contentos, que habían trabajado en casa con ellos y que habían aprendido. Así, la participación de la familia deja de ser un acto terminal y se convierte en algo que implica en un alto grado un acompañamiento espontáneo y no requerido: “El trabajo por proyectos favoreció el trabajo cooperativo, la socialización y la autoestima, facilitó la relación de la escuela con la familia y la comunidad”.

En cuanto a los resultados, el grupo percibe clara y efectivamente una serie de movilizaciones que provocan más movilizaciones. También cambia la manera cómo es concebida la evaluación, porque esta ya no reside o se cifra en un solo individuo (el maestro) sino que pasa a ser tanto un atributo como una responsabilidad de todos.

Hasta los niños que hablaban poco, ese día hablaron bien, todos estábamos sorprendidos de sus participaciones y de la forma en que las hicieron ante todo el auditorio que estaba ahí escuchándolos. Lo sorprendente fue que en clases posteriores hablaban más.

Como se puede notar, la movilización general en cuanto a la técnica oral (el aprender juntos estrategias para decir de una mejor manera las cosas) tiene un efecto de ganancia de seguridad. En el párrafo anterior la maestra se refiere a aquellos que “hablaban poco”: sin duda, esta

fue la ocasión para que ellos se reconocieran como sujetos en falta y en potencia de mejorar mediante la actuación pública.

El comentario global de la maestra pone en evidencia el carácter relacional, la función de red de soporte que propicia la oralidad y que, a nuestro juicio, constituye uno de los grandes logros de este trabajo.

Quiero comentar que durante el desarrollo del proyecto, pudimos trabajar la oralidad en sus diversos usos, por ejemplo, cuando comentaban entre pares, cuando comentábamos de manera grupal, cuando leían y comentaban sobre la información, cuando invitaron a los grupos para que asistieran a la conferencia, cuando organizamos la conferencia, cuando presentaron la conferencia ante el público, cuando terminamos y valoramos la actividad.

Un elemento de cierre para destacar tiene que ver con el crecimiento de los individuos en el terreno de lo ético, particularmente en lo referente a “hacerse cargo de lo que el otro dice”, lo cual implica “hacerse cargo de lo que uno dice”. Para que exista un locutor en proceso de mejoramiento es indispensable crear las condiciones para que existan interlocutores que aporten en ese proceso. Eso es un auténtico logro; tener en cuenta, seria y efectivamente, al otro.

Los dinosaurios, una excelente excusa para leer y escribir con sentido

Un proyecto de aula de Ana Rubelia Taborda Jiménez

Gestó esta propuesta y la puso en práctica Ana Rubelia Taborda Jiménez.

La experiencia pedagógica fue sistematizada por la misma autora, bajo el título “Los dinosaurios”. El proyecto se socializó en el encuentro regional de la “Red de maestros para la transformación de la enseñanza del lenguaje”. Nodo Valle, 11, 12 y 13 de marzo de 2010, Cali.

El análisis que se presenta aquí fue elaborado por Beatriz Helena Isaza Mejía y Alice Castaño Lora.

El proyecto de aula que a continuación presentamos estuvo a cargo de la docente Ana Rubelia Taborda Jiménez. Se realizó con estudiantes del grado tercero (jornada tarde), el primer semestre del año lectivo 2008-2009, en la sede República de Panamá de la Institución Educativa Técnico Industrial Multipropósito de Cali. Los estudiantes son en su gran mayoría de estrato socioeconómico 1, la maestra ha trabajado con ellos como jefe de curso desde que estaban en primer grado.

Para hacernos una idea de la totalidad del proyecto realizaremos, inicialmente, una descripción del mismo y en la parte de análisis privilegiaremos los aspectos relacionados con la lectura, la escritura y la formación docente.

Descripción de la experiencia

Planeación

Para decidir lo que será objeto de investigación en el curso, la docente parte del interés de los

niños. La pregunta que se plantea en el aula es: “¿qué quieren saber o conocer?”. Se rota un papelito en clase para que cada niño consigne el tema que le causa curiosidad. En el Recuadro 8 se puede observar el listado obtenido.

Los miembros del grupo observan que muchos quieren conocer sobre cuentos y es ahí cuando uno de los estudiantes opina: “esos temas de los cuentos son de pequeñitos, nosotros somos más grandes”. Al día siguiente, aún sin tomar la decisión sobre el tema de investigación, un niño lleva su colección de dinosaurios y motiva a los demás a elegir ese tema. Votan y deciden investigar sobre estos animales.

El siguiente paso es especificar más el tema y elegir una ruta de acción. Para lograrlo, la maestra pregunta inicialmente: “¿qué quieren saber sobre los dinosaurios? Las inquietudes –plan investigativo– quedan escritas en un cartel que se pega en la pared del aula, como lo muestra la imagen del Recuadro 9.

Recuadro 8
Temas propuestos por los estudiantes

caferucita
chto de lobo
cenicienta
barbi
nuestro cuerpo
caferucita
pinosinos
el cuerpo humano
pez porque nada
caferucita
blanca nieves
animas
el mundo de las plantas
culebras
Jupiter
dinosaurio
hatacion
caferucita verde

Recuadro 9
Plan de investigación

PREGUNTAS SOBRE LOS DINOSAURIOS.

¿En qué tiempo vivieron los dinosaurios?
¿De qué se alimentaban?
¿cómo se reproducían?
¿cómo eran sus nidos?
¿De qué tamaño eran?
¿Dónde vivían?
¿Cómo se movían?
¿Qué produjo su desaparición?
¿Cuáles eran las familias de los dinosaurios?
¿que hacían?
¿cómo era su cuerpo?
¿Es verdad que los dinosaurios hacían temblar la tierra?
¿Por qué eran carnívoros?

14. ¿Eran malos?
15. ¿Por qué algunos dinosaurios volaban?
16. ¿Por qué algunos dinosaurios tienen el cuello largo?
17. ¿Cuáles eran los primeros dinosaurios?
18. ¿Cuál dinosaurio era el más bravo?
19. ¿Emisión algún sonido?
20. ¿Existían los dinosaurios acuáticos?



El cuestionamiento no se queda solo en el *qué* investigar; pasa al *porqué* (expectativa) y al *para qué* (razón para investigar). Ante estos interrogantes los niños responden lo siguiente:

- Porque sabemos que fue una especie que existió hace muchos años, pero no sabemos qué pasó con ellos y por qué ya no existen.
- Para conocer muchas cosas sobre los dinosaurios.
- Para saber si lo que muestran las películas como Jurassic Park es cierto y para saber por qué los dinosaurios se extinguieron.

Para trazar la ruta la profesora pregunta: “¿y cómo lo lograremos?”. A partir de este interrogante los estudiantes expresan las siguientes ideas (quedan expuestas en un cartel en el salón):

Actividades de nuestro proyecto

1. Investigar en libros e internet
2. Hacer dinosaurios en icopor
3. Hacer una cartelera y exponerla
4. Dibujar y escribir sobre dinosaurios
5. Escribir una historia sobre dinosaurios

6. Hacer un rompecabezas
7. Exponer lo que aprendamos a los otros grupos
8. Leer sobre dinosaurios
9. Preparar galletas y bombones de dinosaurios
10. Comparar medidas de dinosaurios

Las actividades anteriores son organizadas en el calendario escolar. Vale la pena resaltar que no todos los ejercicios se llevaron a cabo y otros fueron incluidos. Esto se da porque la planeación es flexible (se constituye en una hipótesis de trabajo, no en camisa de fuerza), y se lleva a cabo de acuerdo con las necesidades, los eventos institucionales o de la ciudad, los intereses o descubrimientos de los niños: sufre modificaciones.

Cuando la maestra sabe cuáles son los intereses de sus estudiantes y el plan de acción está escrito, ella organiza su *planeación didáctica*, previendo así los conocimientos, tipos de texto y contenidos que van a trabajar. La planeación que realiza de la primera actividad puede apreciarse en el Recuadro 10.

Recuadro 10 Plan didáctico de la maestra	
¿Qué vamos a aprender?	
Estrategia n.º 1 Investigar información sobre temas de interés, e interpretar la información obtenida a partir de las consultas realizadas en diferentes medios.	Área(s) Lengua castellana Ciencias naturales
Actividades	Aprendizajes
Lectura y análisis de los diferentes textos sobre los dinosaurios que los niños y la maestra llevan al aula. Extracción de información relevante en un texto y consignación de la misma en el cuaderno de proyectos, carteleras o trabajos escritos.	Reconoce las características del texto informativo y lo compara con otros textos. Realiza síntesis o resúmenes sobre temas de interés. Construye sus propios textos a partir de la información que obtiene.

Nota: Este cuadro es tomado literalmente de la planeación que la maestra lleva en su diario de campo

Ejecución

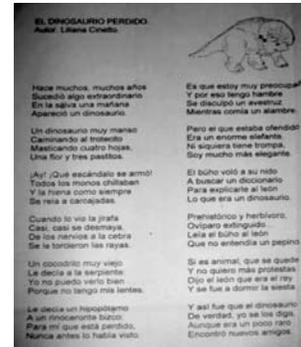
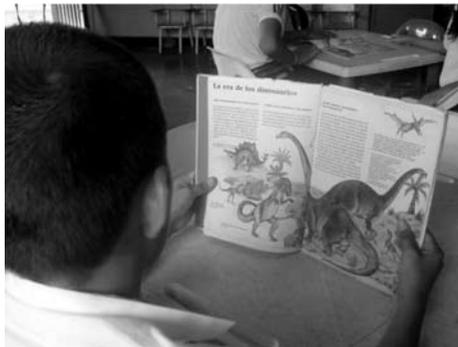
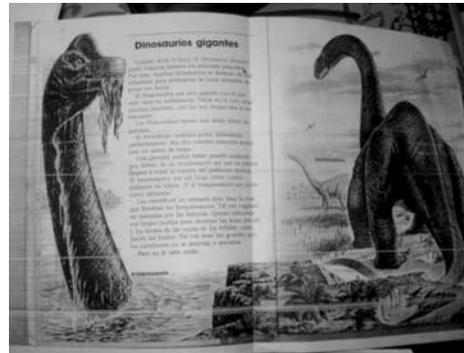
Para iniciar la investigación sobre el tema, la docente cuestiona a los estudiantes: “¿Dónde podemos encontrar información para responder las preguntas que nos hemos hecho?”.

Algunas de las respuestas que dan los alumnos son:

- Trayendo a clase libros que tengan alguna información sobre los dinosaurios.
- Buscando en internet aspectos importantes sobre los dinosaurios e imprimimos la información.
- Viendo películas del tema seleccionado.

- Buscando en un libro de animales.
- Leyendo y escribiendo en clase y en casa.
- Trabajando con las fotocopias que los compañeros traigan o que la profesora nos dé.
- Escuchando a los compañeros cuando nos quieren compartir alguna información.
- Escribiendo en el cuaderno lo más importante de lo que leemos o escuchamos sobre los dinosaurios.
- Preguntar a personas que puedan darnos información.

Recuadro 11
Material sobre dinosaurios aportado por los estudiantes y la maestra



El paso siguiente es la recopilación de información, los estudiantes llevan al aula diversos textos que los pueden ayudar a conocer más sobre el tema (ver Recuadro 11).

Los textos se rotan en el aula para que los niños los observen y los lean. El propósito inicial es propiciar un primer encuentro entre los libros y los estudiantes y que ellos logren identificar si los documentos aportan información para el proyecto. Para lograrlo es necesario destinar varias sesiones a la lectura.

De las sesiones de acercamiento se pasa a las de análisis y comprensión. Una de las estrategias usadas por la maestra para fomentar la comprensión y recurrir a los textos para ubicar información es “La competencia”. Esta estrategia inicia con la pregunta de la docente sobre un tópico del tema de investigación (en algunos casos las realizan los mismos estudiantes), por ejemplo: ¿quién encontró dónde vivieron los dinosaurios?, ¿en qué libro encontramos la explicación sobre la desaparición de los dinosaurios? Quien localice la información debe leerla en voz alta, así es posible corroborar que es pertinente para aclarar la pregunta; quien o quienes lo hagan, ganan un punto.

Paralelo al contenido de los textos, la forma y el propósito de los mismos también es objeto reflexión. Al aula ingresan diversidad de textos

(imagen 1). Ante estos formatos algunos niños expresan lo siguiente:

Este [refiriéndose al *Libro completo de los dinosaurios*] es informativo porque nos brinda información, aquí explican sobre los dinosaurios.

Este [leyendo *El dinosaurio perdido*] es narrativo porque nos cuenta algo, nos cuentan una historia.

Pero está dividido en estrofas, puede ser una rima, un poema o una canción.

La información que leen es objeto de reconceptualización por parte de los estudiantes. Para escribir lo que aprenden en sus cuadernos la consigna es: “¿Qué aprendí sobre el tema?” (ver Recuadro 12). Aclaramos que esta muestra, es resultado de las lecturas realizadas por la estudiante. No fue la única reconceptualización hecha, y además, no fue el único texto escrito. Los diferentes textos se organizaron en un libro, que fue memoria del proceso, pero que infortunadamente, no pudimos obtener para esta sistematización.

Prosiguiendo con nuestra descripción, la maestra se asume como escritora al recoger los textos sobre los dinosaurios y construir algunos documentos que ayudan a resolver las inquietudes planteadas al inicio del proyecto (Recuadro 13). Los niños saben que esos textos son de su autoría y la ven como un referente de escritura.



“Los textos se rotan en el aula para que los niños los observen y los lean. El propósito inicial es propiciar un primer encuentro entre los libros y los estudiantes y que ellos logren identificar si los documentos aportan información para el proyecto”.

Recuadro 12
Reconceptualización de los estudiantes

Cal: septiembre 25 2008.

Los dinosaurios.

Los dinosaurios eran animales que existieron hace millones de años pero desaparecieron antes de aparecieran los hombres.

Nunca en humano ha podido ver un dinosaurio.

Vivó todo lo que conocemos se debe a los fósiles que han encontrado los paleontólogos.

Recuadro 13
Texto de la maestra a propósito del tema investigado

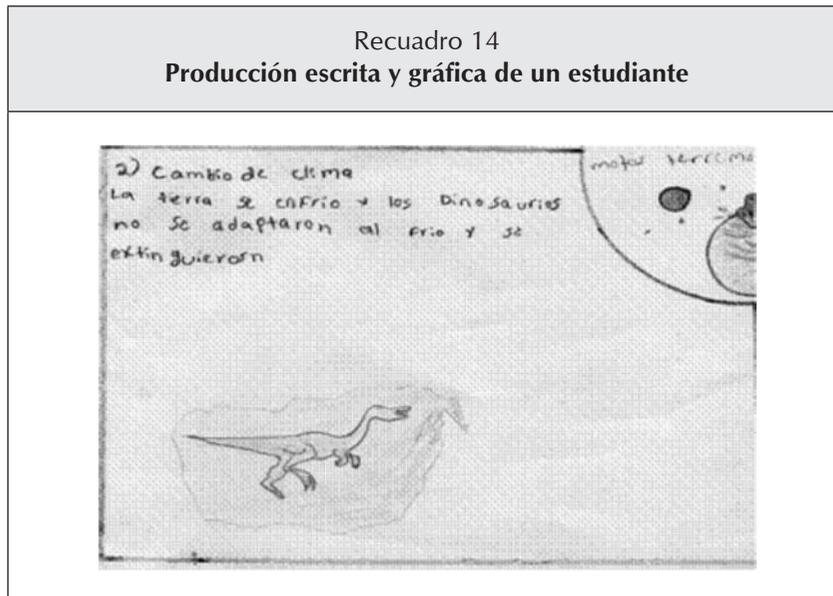
TEORÍAS QUE INTENTAN EXPLICAR EL POR QUÉ DE LA EXTINCIÓN DE LOS DINOSAURIOS.

Una incógnita que ha acompañado al hombre durante miles de años es la razón por la cual todas las especies de dinosaurios se extinguieron. Existen diversas suposiciones que intentan dar una explicación. Algunas de ellas son no convincentes y otras aceptadas, pero ninguna hasta el momento ha sido científicamente comprobada. Leamos algunas de estas teorías.

- 1. Una epidemia**
Esta teoría plantea que una enfermedad misteriosa mató a todo el conjunto de los dinosaurios. Pero esta posibilidad carece de consistencia porque no es posible que exista un virus, microbios u otras infecciones que sean capaces de alcanzar al conjunto de una clase de animales como los dinosaurios. Tampoco explicaría este planteamiento por qué ninguna de las especies de mamíferos se vio afectada por estas epidemias. Otros reptiles, como cocodrilos, tortugas y lagartos sí sobrevivieron a las plagas.
- 2. El cambio climático**
Esta teoría sostiene que la tierra se enfrió (por una razón sin especificar) y que los dinosaurios no pudieron adaptarse al frío y se extinguieron. Pero con esta teoría sigue siendo muy difícil de explicar el que sólo se afectara a todas las clases de dinosaurios y, que por contrario, no afectara a otra serie de animales como tortugas, los cocodrilos y otros tiburones.
- 3. Competición con otros mamíferos y escasa inteligencia**
Esta teoría se apoya en el tamaño reducido de los cerebros de los dinosaurios, respecto a sus grandes dimensiones corporales. Además, eran animales muy lentos y pesados. Según esta posibilidad, debido a estas características, los dinosaurios fueron incapaces de competir con los mamíferos que eran más ágiles y más veloces. Esta teoría carece de peso al atestiguar que habían dinosaurios que sí tenían un cerebro grande respecto a sus proporciones (Ej: los deinonicosaurios). Además, existían otros que poseían una gran agilidad y rapidez, como por ejemplo, los tetanuránidos. Además, los mamíferos de aquella época poseían un cerebro igualmente muy reducido.
- 4. Mamíferos que devoran sus huevos**
Según esta hipótesis, los dinosaurios se extinguen porque sus huevos han sido devorados por unos pequeños mamíferos nocturnos. La hipótesis se apoya en que en las investigaciones llevadas a los largo de los años, se han encontrado huevos fosilizados de dinosaurios que parecían haber sido abiertos y vaciados. Esta teoría carece de fundamento ya que se ha demostrado científicamente que dinosaurios y mamíferos han convivido durante millones de años. Además, no explica cómo los mamíferos devoraron sólo los huevos de los dinosaurios y sólo los de ellos. Es decir, ¿por qué no devoraron también huevos de otros mamíferos, cómo reptiles ovíparos o las aves? Este planteamiento tampoco explica cómo los mamíferos pudieron acabar con dinosaurios marinos que no ponían huevos, sino que daban a luz.
- 5. Cayó un meteorito.**
Algunos científicos dicen que los dinosaurios murieron cuando un meteorito chocó contra la tierra. Esto provocó una enorme nube de polvo que tapó la luz solar. También se originaron maremotos, terremotos y fuertes vientos que llevó a la extinción de muchos animales. Desde entonces se piensa que los dinosaurios murieron por la falta de esta luz, de espacio e incluso de alimentos. Esta teoría aún es estudiada por muchos científicos que han encontrado en los fósiles sustancias

La profesora les propone organizar en un octavo de cartulina la información más importante de cada teoría sobre la extinción de los dino-

saurios, que se encuentra en el texto que ella escribió, y acompañarla con una imagen (ver Recuadro 14).



La ejecución del proyecto coincide con la celebración del Día de las Brujas. Aprovechando que se acerca el 31 de octubre, deciden preparar bombones de chocolate con forma de dinosaurio. Sin embargo, se tropiezan con un obstáculo: no tienen recursos para comprar los ingredientes. Surge entonces la idea de rifar un pollo para conseguir el dinero, pero deben pedir permiso al Coordinador. Por esto, de manera grupal, resuelven escribirle una carta solicitando la autorización. La siguiente es la interacción que tiene lugar en el aula en el momento de escritura:

Maestra. ¿Qué escribimos primero?

Niños. La fecha.

M.: ¿A quién le vamos a escribir?

N.: Al Coordinador.

M.: ¿Qué le decimos?

N.: Primero saludémoslo.

M.: ¿Le decimos “hola cordi”?

N.: No porque él es mayor que nosotros y no estudia aquí en el grupo.

M.: Entonces, ¿cómo lo saludamos?

N.: Escribamos: Buenas tardes, Coordinador.

M.: Y luego, ¿qué más hacemos?

N.: Contémosle que no tenemos plata para comprar lo que necesitamos para los bombones.

M.: Y entonces, ¿le decimos que si nos regala plata?

N.: [Se ríen y gritan]. Nooooooo. Que si nos deja rifar un pollo.

M.: Y si nos pregunta que cuánto vale la rifa.

N.: Ah, Pues a \$500 o \$1000.

M.: ¿Le debemos contar más cosas de nuestro proyecto al coordinador en esta carta?

N.: No, solo la rifa.

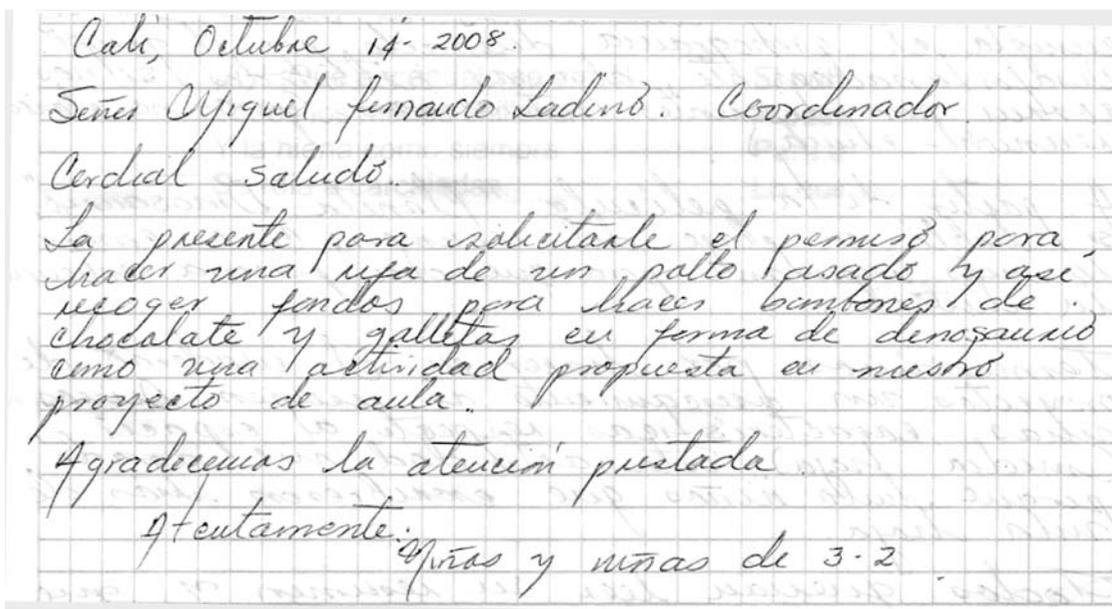
M.: [Leen lo que han escrito] ¿La dejamos así?

N.: No escribamos que gracias y listo.
M.: Bueno, ¿y si el coordinador le da el permiso para la rifa a los niños de cuarto?
N.: No, es a nosotros, los de tercero.
M.: ¿Y dónde dice que somos nosotros?
N.: Aquí (señalan en el tablero la parte de arriba)
M.: O sea que el coordinador cuando termine de leer la carta debe devolverse hasta aquí [la maestra señala el lugar referenciado por la niña] para recordar que el permiso lo estamos pidiendo nosotros.
N.: No. Escribamos los nombres de nosotros.
O el suyo porque usted es la profesora.

Así empieza a circular una hoja de bloc para que cada niño escriba su nombre y luego anexarla a la carta. La maestra les recuerda la importancia de firmar con los nombres completos (nombre y apellido) cuando se escribe algo que será leído por alguien más. Una niña es la encargada de transcribir la carta y todos la firman (ver Recuadro 15).

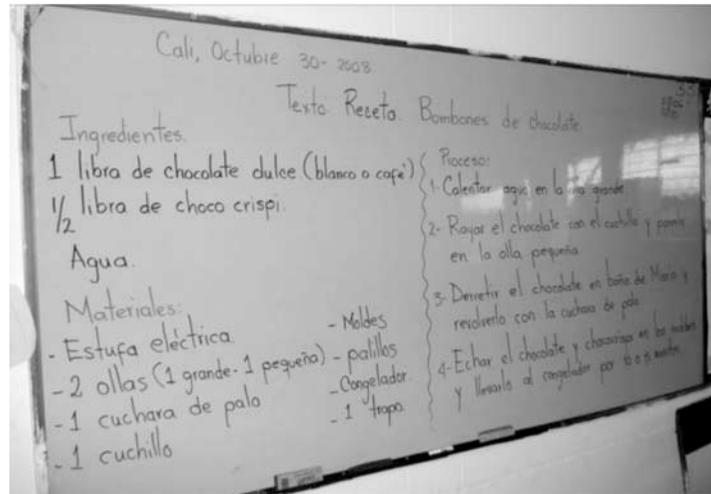
Después de lograr el permiso y de comprar los ingredientes necesarios, pasan a la elaboración de los bombones. Preguntan a los padres de familia la manera de prepararlos y en clase construyen la receta que aparece en el Recuadro 16.

Recuadro 15
Carta colectiva elaborada por los estudiantes



Cali, Octubre 14-2008.
Señor Miguel Fernando Ladino. Coordinador
Cardinal saludó.
La presente para solicitarle el permiso para
hacer una rifa de un pollo asado y así
recoger fondos para hacer bombones de
chocolate y galletas en forma de dinosaurio
como una actividad propuesta en nuestro
proyecto de aula.
Agradecemos la atención prestada.
Atentamente:
Niños y niñas de 3-2

Recuadro 16
Elaboración de un texto instructivo: receta de cocina



En los grados anteriores los estudiantes ya han elaborado este tipo de texto, por lo tanto conocen que lleva un título, una primera parte de ingredientes y materiales y una segunda parte para el procedimiento. Reflexionan sobre el tiempo verbal que usarán para la escritura de esta última parte y la necesidad de respetar el orden de los pasos en el procedimiento. Asimismo reflexionan sobre los conceptos de peso y medida. Después, pasan a la preparación de los bombones apoyados en la lectura de la receta.

Para finalizar el proyecto los estudiantes proponen preparar una exposición para los compañeros de los otros cursos y socializar lo que aprendieron. Se asignan roles: expositores, ayudantes de los expositores, organizadores y espectadores; elaboran material de apoyo: carteleras y maquetas (ver Recuadro 17); organizan y ensayan lo que van a decir. En esta parte, son fundamentales las reconceptualizaciones que han construido a lo largo del proyecto.

Para preparar la exposición, entre todos deciden lo que se va a decir y se reparten las temáticas. Posteriormente, quienes tienen a cargo la exposición oral, la hacen primero frente a sus compañeros. Ellos observan aspectos como: tono de voz, claridad en las ideas, seguridad al hablar. Los niños, también, están atentos al comportamiento de los expositores, qué dicen, anticipan posibles preguntas y observan cómo usan el material de apoyo, por eso hacen algunas de las siguientes críticas:

Vino solo a leer, para eso leo yo. No explicó.
 Está hablando muy bajito, no lo van a escuchar.
 ¿Qué es paleontólogo?
 Si alguien le pregunta qué es un fósil, ¿usted qué explica?
 Está repitiendo mucho “entonces”.

Si alguno no conoce la respuesta, entre todos la construyen, además se recuerda que todos deberán estar en la exposición y apoyar a sus compañeros, pues aunque pocos sean los que hablen, están en representación del curso.

Recuadro 17
Maqueta usada como apoyo para la exposición



Evaluación

El proyecto se evalúa constantemente teniendo en cuenta dos aspectos: si se están cumpliendo las actividades y si los estudiantes están apropiándose de los conceptos. Por lo tanto, es esencial volver sobre el cronograma que tienen en el calendario para el cumplimiento de lo planeado, y preguntas como, ¿qué podemos contar en la casa?, ¿qué aprendimos sobre los dinosaurios hoy?, ¿si alguien te pregunta sobre los dinosaurios, qué le dices?, son constantes durante el trabajo. También, cada producción o texto se aborda en su totalidad, se escribe, se revisa entre todos y se reescribe. Así, la evaluación de estas producciones particulares se hace en el momento de la escritura.

Por otro lado, la evaluación de la totalidad del proyecto se realiza después de la exposición

final. La pregunta que propone la maestra es: “¿Cómo nos resultó el proyecto?”. La conclusión del diálogo del grupo es esta:

Al realizar la evaluación del proyecto concluimos que por cuestión de tiempo y en ocasiones por algunas situaciones ajenas a nuestra voluntad, no alcanzamos a realizar parte de las actividades que nos habíamos proyectado desde el inicio. Asimismo, consideramos que se debe mejorar la participación de algunos compañeros en la ejecución del proyecto. Aún hay estudiantes que se muestran pasivos, solo a la espera de las decisiones grupales, y poco aportan al proyecto.

Sin embargo, los resultados en general son positivos. En palabras de la docente Ana Rubelia:

Realmente nos resultó fabuloso. Las experiencias adquiridas durante la realización de este proyecto podrían describirse sencillamente como algo espectacular. Los procesos vividos en el aula evidenciaron un cambio en la forma de aprender por parte de los niños, niñas y maestra. La dinámica que se presentó en el aula demostró un interés mayor por parte de los participantes por llevar a cabo cada una de las actividades y alcanzar los logros propuestos.

Vale la pena resaltar que después del proyecto, hubo una exposición llamada “Dinosaurios de la Patagonia” del Museo Paleontológico Egidio Feruglio en un centro comercial de la ciudad. Los estudiantes y la docente aprovecharon para visitarla y confrontar lo aprendido con lo que se exponía en los carteles y la explicación del guía.

Comentarios sobre la experiencia

La lectura

Si nos hacemos la pregunta ¿para qué se lee en este proyecto?, tal vez la primera respuesta que aventuremos sea: “para aprender sobre los dinosaurios”, reflexionemos por qué. Tenemos presente fuertemente ese propósito de lectura –el de aprendizaje–, pues es el punto de partida del proyecto, es el interés auténtico de los estudiantes por aprender sobre estos animales el que guía su conocimiento. Podríamos decir que los niños actúan a la manera de investigadores: se plantean un problema, trazan una ruta de acción y logran unos resultados. La pedagogía por proyectos ayuda a establecer esos criterios investigativos a partir de las preguntas propuestas por los estudiantes y la maestra en la planeación. Los interrogantes fundan un propósito de

lectura, sirven como carta de navegación para la búsqueda de los textos y guían la lectura de los mismos.

Con los propósitos de lectura definidos para el proyecto, la maestra propone distintas maneras de acercarse a los textos y de abordar su lectura. En el apartado de la primera parte, dedicado a la reflexión sobre este proceso, dijimos que “leer es interrogar un texto tratando de encontrar su significado”. En la experiencia vemos cómo esa construcción de significado es propuesta a través de diversas estrategias (ver Recuadro 18), miremos cuáles.

Queremos resaltar que la implementación de estas estrategias se realiza en el marco de la interpretación de textos complejos y variados. En el apartado de lectura los llamamos “reales”, es decir, circulan en nuestro entorno y son auténticos. Por ejemplo, en la imagen que aparece en el Recuadro 11, vemos textos pertenecientes a enciclopedias, la revista *National Geographic* y un texto narrativo (aclaramos que no fueron los únicos que se leyeron). La búsqueda de información no es una labor exclusiva de la maestra, es una tarea compartida, de ahí que todos se responsabilicen de esta e ingresen al aula una gran variedad de textos.

Aprovechando esa diversidad, la reflexión en el aula no se queda solamente en el plano del contenido, sino que la forma de los textos es objeto de discusión. Además, observamos en la planeación didáctica de la maestra que es un aprendizaje esperado: “Reconoce las características del texto informativo y lo compara con otros textos”. Al ser un proyecto de construcción de conocimiento, la lectura eferente es la que predomina, por lo tanto, es válida la preocupación

Recuadro 18 Construcción del significado de un texto	
Antes de leer	<p>El qué, el porqué y el para qué van a investigar se explicita. Se funda el propósito de lectura.</p> <p>Lectura exploratoria: Se realiza un primer acercamiento a los textos observando si con ellos pueden resolver las inquietudes planteadas. Miran portadas, índices, leen títulos y subtítulos.</p>
Durante la lectura	Lectura guiada por los propósitos investigativos: Buscan información puntual que responda a las preguntas.
Después de leer	<p>Reconceptualizaciones colectivas y luego escritas por cada uno en su cuaderno.</p> <p>Representaciones gráficas sobre el contenido de los textos.</p>

de la maestra porque los niños identifiquen esas características. Vemos en la interacción verbal que se sostiene en el aula que ellos logran reconocer el propósito de los textos, sin embargo, otros aspectos como la organización de párrafos, el uso de conectores, el orden de las ideas, no son retomados en la reflexión. Una explicación es que el énfasis estuvo en la lectura y no hubo un trabajo de escritura formal. Si se emprende la escritura de un texto informativo, se hace necesaria una reflexión explícita y sistemática sobre estos aspectos.

Aunque no hay una escritura formal de este tipo de textos, su estructura sí permea las producciones de los estudiantes, como se observa en la imagen 4. Ese texto demuestra una apropiación conceptual al utilizar términos propios de la temática estudiada (fósiles, paleontólogos) y ubicar temporalmente el tiempo en que vivieron los dinosaurios. Si se observa con más atención el texto, nos damos cuenta de que faltan tildes y signos de puntuación, esto se explica por su propósito, dejar por escrito el

aprendizaje individual (un fin epistémico), y esto se logra, hay un avance cognitivo. El texto es susceptible a mejorarse, pero es decisión del maestro en qué momento hacen la reescritura de los textos.

La lectura se usa también con otros propósitos, en el caso de la receta, se lee para preparar bombones de chocolate. Es un acercamiento diferente, pues se lee para *hacer* (sin obviar que de esto también se aprende): los niños siguen los pasos uno a uno y aunque lean de corrido, deben esperar a que cada fase se cumpla para poder avanzar a la siguiente. En este tipo de lectura es esencial comprender cada instrucción y ejecutarla de manera adecuada.

La escritura

Como expusimos anteriormente, en esta experiencia se lee y se escribe para aprender, pero esta no es la única función de la escritura presente en el proyecto. Recordemos que en el apartado conceptual sobre este proceso se encuentra un cuadro con funciones de la escritura que pueden

ser abordadas en el ciclo dos. Si nos preguntamos, ¿qué otra u otras funciones se hacen presentes en este proyecto, ¿qué diríamos? Tratemos de respondernos.

Una de las funciones expuestas es la apelativa, con la cual se pretende influir en la conducta, pensamientos o actitudes del destinatario. En la experiencia anterior, surge un problema por la condición económica del grupo, quieren hacer bombones de chocolate, pero no pueden porque no tienen dinero. Al encontrar una estrategia de solución para recolectar los fondos que necesitan, la rifa, deben solicitar permiso al Coordinador. Hay un acuerdo grupal sobre escribir una carta, pues es el texto apropiado para solicitar un permiso a alguien que ostenta un cargo administrativo en la escuela y es la persona que tiene la facultad de otorgarlo.

Escribir tiene sentido en ese momento, pues la carta cumple una función comunicativa real, se escribe para una persona de “carne y hueso” que con su decisión permitirá –o no– que la actividad se lleve a cabo. La carta debe cumplir su propósito, por eso en la interacción tienen en cuenta las características del destinatario para la escritura: es alguien mayor, que no estudia con ellos, por lo tanto deben usar un tono formal y dirigirse a él con respeto.

La maestra constantemente hace preguntas para que los estudiantes reflexionen sobre la forma y el contenido. El mensaje debe ser claro para que cumpla su objetivo y por eso debe anticiparse a lo que pensará o hará el Coordinador. Otro aspecto presente en toda la secuencia de escritura es la estructura del tipo de texto: la carta. Se habla sobre este, en el marco de la situación comunicativa. ¿Cómo saludamos al

Coordinador? ¿Es necesario decir que..?, ¿Qué pasa si no firmamos? ¿A quién le dan el permiso? Se ressignifica así, el carácter social de la escritura.

Escriben la carta, pero durante la escritura leen permanentemente para evaluar el proceso. Así hacen modificaciones y toman decisiones para continuar el texto. Esta es una muestra de la dificultad que implica tratar de analizar la escritura y la lectura de manera separada en el proyecto, pues ambos procesos están relacionados en todo lo que hacen, son complementarios entre sí.

Con esta experiencia reconocemos la manera en que hubo diversos ejercicios que fueron acordados y que hicieron posible el contacto con los textos y que, en clase, la escritura adquiriera otros sentidos. Como vemos, la escritura y la lectura se usan con diversos propósitos y por tanto no siempre se lee y se escribe de la misma manera. Pero para esto se requiere un docente que lo propicie.

La formación

Cuando se emprende o se quiere implementar un modo de trabajo distinto en el aula, es normal que las dudas y las inquietudes nos asalten constantemente. Por lo tanto, es mejor iniciar ese camino desconocido en compañía, ir de la mano con alguien genera mayor seguridad o, al menos, otorga mayor valentía. Lo primero que se necesita es la voluntad de hacerlo y luego empezar a indagar por qué es necesario ese cambio en nuestra forma de enseñar y cómo hacerlo.

Existen varias rutas posibles, una de ellas es iniciar un proceso de cualificación formal, con alguna universidad o algún programa oficial o

privado que se encargue de estos asuntos. Otra es un proceso de autoformación. Esta última ruta fue la escogida por el grupo de maestras de la Institución Educativa Multipropósito a la cual pertenece la maestra Ana Rubelia. El grupo se consolidó en el año 2006 y sus integrantes son profesoras de primaria, especialmente del primer ciclo.

Las docentes empezaron a reunirse y, con el liderazgo de una de ellas, comenzaron a investigar sobre la pedagogía por proyectos, el papel transversal del lenguaje en las áreas y el rol del maestro. Se trazaron un plan de lecturas y en las reuniones mensuales discutían los documentos. Además, como iban implementando lo aprendido en el aula, también compartían los proyectos y las sistematizaciones en las reuniones. Así tenían la posibilidad de retroalimentarse, darse sugerencias, ánimos y plantear inquietudes teóricas y prácticas.

A los dos años, el grupo se inscribió a la Red de Maestros para la Transformación de la Enseñanza del Lenguaje¹⁹ y empezaron a participar en los eventos regionales, nacionales e internacionales. Allí comparten su experiencia de autoformación y diversos proyectos de aula que han diseñado y ejecutado como resultado de sus inquietudes personales y de los diálogos grupales.

¹⁹ Si desean conocer más sobre esta red, pueden visitar la página web en Colombia Aprende www.colombiaprende.gov.co, ingresar a la opción de “Redes de aprendizaje” y allí ubicar el enlace “Redes de experiencias significativas”.

Leamos lo que la maestra Ana nos dice de esta experiencia:

El estudio de los fundamentos teóricos y el compartir mi práctica con otros maestros me ha posibilitado la integración de diferentes áreas de estudio al igual que el uso y análisis de las diversas tipologías textuales. Actualmente he cambiado la enseñanza del área del lenguaje; sé que cumple una función social como vehículo de comunicación y que por esto debo ofrecer diferentes tipos de textos para leer y no siempre los mismos. Ahora leemos y escribimos de todo: revistas, afiches, propagandas, avisos, canciones, tarjetas, cuentos, cartas, recetas, entrevistas, etc. tratando de crear un ambiente en el aula, integrando las actividades de lectura y escritura con la vida diaria.

Trabajar por proyectos, por secuencias didácticas u otro tipo de alternativa que implique una enseñanza por procesos, requiere más tiempo de dedicación. Con los requisitos de la institución, las exigencias de los padres de familia y las propias, a veces se tiende a dudar de si se alcanzarán a cumplir los objetivos del grado; por lo tanto, se tiende a regresar a las formas tradicionales, de ahí que sea capital el apoyo de otros docentes. Los invitamos a iniciar o a continuar buscando caminos para renovar sus prácticas y, en lo posible, acompañados. Esperamos que si no han iniciado ese proceso, este documento sirva de detonante para que lo emprendan y encuentren modos de asumir la enseñanza del lenguaje, no importa el área de la cual estén a cargo.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ed. Morata. Madrid. Disponible también en: http://puerto.edu.uy/estructura/unidades_de_gestion/uap/matevalaprend/Juan%20Manuel%20Alvarez%20Mendez.pdf.
- ARGENTINA, GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2008). *Diseño curricular para la educación primaria, segundo ciclo*. Disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/diseniocularparaeducacionprimaria2ciclo.pdf>. Recuperado el 30 de abril de 2010.
- ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA, IRA (2001). *Integración del lenguaje y las TIC en el aula de clase. Declaración de la Asociación Internacional de Lectura*. Disponible en: <http://www.eduteka.org/DeclaracionIRA.php>. Recuperado el 30 de abril de 2010.
- CAMPS, A. (2002, dic.). “Hablar en clase, aprender lengua”. En: *Aula de innovación educativa*, n.º 111, pp. 6-10. Disponible también en: <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/gramatica/hablarenclase.pdf>.
- CASSANY, D.; LUNA, M. Y SANZ, G. (1997). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- CASTRILLÓN, S. (2006). “ORGANIZACIÓN DE LA SOCIEDAD CIVIL POR EL DERECHO A LEER Y ESCRIBIR”. Disponible en: http://www.cerlalc.org/redplanes/secciones/biblioteca/castrillon_organizacion.pdf. Recuperado el 9 de junio de 2010.
- CAZDEN, C. (1991). *El discurso en el aula, el lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- CHILE, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2000). *Programa Curricular de Segundo Ciclo de Educación Primaria de Menores. Tercer y cuarto grados*.
- COLOMBIA, ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D. C., SECRETARÍA DE EDUCACIÓN (2009). *Evaluando ciclo a ciclo. Lineamientos generales*. Disponible en: http://redacademica.redp.edu.co/evaluacion/attachments/015_ciclo_ciclo_OK.pdf.

- COLOMER, T. (2006). "Cómo enseñan a leer los libros infantiles". En: Cantero, F., et. al., *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Universitat de Barcelona, pp. 203-208.
- CORTÉS, J. Y BAUTISTA, A. (1999). *Maestros y estudiantes generadores de textos: Hacia una didáctica del relato literario*. Col. Impronta. Cali: Univalle, Escuela de Estudios Literarios.
- ENGLAND, DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (1975). *A language for life. The Bullock Report*. Report of the Committee of Enquiry appointed by the Secretary of State for Education and Science under the Chairmanship of Sir Alan Bullock FBA. London.
- FERREIRO, E. (2000). "Leer y escribir en un mundo cambiante". Disponible en: http://www.craaltaribagorza.net/article.php3?id_article=895. Recuperado el 10 de abril de 2010.
- FRANZ, J. (2004). "Literatura infantil y la escuela, una pareja conflictiva". En: *Ediciones del Sur*. Disponible en: www.edicionesdelsur.com/padres_art_21. Recuperado el 10 de abril de 2010.
- HARLEN, W. (1998). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-Morata.
- HELD, J. (1987). *Los niños y la literatura fantástica. Función y poder de lo imaginario*. Barcelona: Paidós.
- HOLZWARTH, M. (2007). *Los docentes como mediadores de lectura*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- JOLIBERT, J. (1994). *Formar niños lectores y productores de textos*. Santiago de Chile: Editorial Domen.
- JOLIBERT, J. Y JACOB, J. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Santiago de Chile: Editorial Dolmen.
- LERNER, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LITWIN, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Argentina: Paidós.
- LOMAS, C. (2005, feb.). "Otros lenguajes, otros saberes... ¿otra educación?". En: *Cuadernos de Pedagogía*, n.º343.
- LOPERA, G. Y RODRÍGUEZ, G. (2004). "Algunos criterios para evaluar y seleccionar literatura infantil y juvenil". En: *Ediciones del Sur*. Disponible en: www.edicionesdelsur.com/padres_art_21. Recuperado el 10 de abril de 2010.

- LÓPEZ, A. (2004, ago.-oct.). “La lectura en voz alta como elemento importante en la formación de lectores”. En: *Nuevas hojas de lectura*, n.º 5, pp. 19-29.
- MACHADO, A. (2003). “Entre vacas y gansos: escuela, lectura y literatura”. En: *Literatura infantil, creación, censura y resistencia*. Buenos Aires: Ed. Sudamericana.
- MARQUÈS P. (2008). “Las TIC y sus aportaciones a la sociedad”. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: <http://peremarques.pangea.org/tic.htm>. Recuperado el 30 de abril de 2010. <http://peremarques.pangea.org/tic.htm>.
- NÖSTLINGER, C., entrevistada por Luisa Mora. “Una entrevista a Christine Nöstlinger”. En: *Urogolla* (1993, set.-oct.), pp. 10-15.
- NUSSBAUM, L. Y TUSÓN, A. (1996). “El aula como espacio cultural y discursivo”. En: *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, n.º 17, pp. 14-21. Disponible también en http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=658 <http://www.edebedigital.com/boletin/pdf/51.pdf>.
- PENNAC, D. (2006). *Como una novela*. Bogotá: Editorial Norma.
- PÉREZ, M. (2009). “La formulación de propuestas didácticas para la enseñanza de la escritura”. En: *Curso virtual para la renovación de la didáctica de la escritura*. Bogotá: CERLALC.
- RINCÓN G.; PÉREZ M.Y LÓPEZ Y. (2009). *Alternativas didácticas para la enseñanza de la escritura*. Bogotá: CERLALC.
- RINCÓN, G. (2007). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Serie Tejer la Red. Colombia.
- RINCÓN, G. (2008, dic.). “¿Un asunto solo de la clase de lenguaje?”. En: *Aula Urbana*, p. 14. Bogotá: Idep.
- ROBLEDO, B. (2004). “La literatura infantil o la cultura de la niñez”. En: *Barataria*, vol. 1, n.º 2.
- ROSENBLATT, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SANMARTÍ, N. (2002). “Aprender lengua en todas las áreas”. Disponible en: <http://www.lenguaweb.info/didactica-de-la-lengua/968-aprender-lengua-en-todas-las-areas>. Recuperado el 10 de abril de 2010.
- SOLÉ, I. (1997). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.

TOLCHINSKY, L. (2008). “Usar la lengua en la escuela”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 46, pp. 37-54. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie46a02.htm>.

TOLCHINSKY, L Y SIMÓ, R. (2001). *Escribir y leer a través del curriculum*. Barcelona: Horsori Editorial.

TUSÓN, A. (1991). “Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo”. En: *Signos. Teoría y práctica de la educación*, n.º 2, pp. 50-59. Disponible en: <http://plataforma.cep-marbellacoin.org/moodle/mod/resource/view.php?id=3355>.

VÁSQUEZ, F. (2006). *La enseñanza literaria, crítica y didáctica de la literatura*. Bogotá: Editorial Kimpres.

VYGOTSKY, L. (1988). “Interacción entre aprendizaje y desarrollo”. En: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, cap. 6. México: Grijalbo.

