SED
292

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS

"Historias y voces de la Localidad Rafael Uribe Uribe"



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOG
BOGOTÁ
POSITIVA
GOBIERNO DE LA CIUDAD

Historias y Voces de la
Localidad Rafael Uribe Uribe



DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS.





Dificultades de Aprendizaje y Experiencias Didácticas: Historias y voces de la localidad Rafael Uribe Uribe

Catalogación en la publicación Universidad Nacional de Colombia

Dificultades de aprendizaje y experiencias didácticas: historias y voces de la localidad Rafael Uribe Uribe / Angélica María González ...[et al.] - Bogotá: Secretaría de Educación Distrital : Universidad Nacional de Colombia. Servicio de Atención Psicológica, 2009
87 p.

ISBN : 978-958-719-263-6

1. Lectura - Enseñanza 2. Escritura - Enseñanza 3. Matemática - Enseñanza 4. Facilidad Lectura - Enseñanza 5. Competencias Escolares I. González Acevedo, Angélica María.

CDD-21 372.01153 / 2009

© ***2009*** Secretaría de Educación Distrital, Alcaldía local de Rafael Uribe Uribe y Universidad Nacional de Colombia (Servicio de Atención Psicológica). Todos los derechos reservados.

ISBN 978-958-719-263-6

Primera impresión: Julio, 2009

Bogotá. D.C.

Diseño:
Ilustraciones interiores y Diagramación:
Ericka Flórez Hidalgo
florezericka@hotmail.com

Carátula:
Alejandro Murillo
alejandrofokca@hotmail.com

Comité Editorial:
Carmen Elvira Navia
Ericka Flórez Hidalgo

Impresión:
Editorial Universidad Nacional de Colombia

Agradecimientos
Comunidad Educativa Localidad Rafael Uribe Uribe

Alcaldía Mayor de Bogotá
Samuel Moreno
Alcalde

Secretaría de Educación Distrital
Abel Rodríguez Céspedes
Secretario de Educación del Distrito

Jaime Naranjo Rodríguez
Subsecretario de Calidad y Pertinencia

Danit Maria Torres Fuentes
Directora de Inclusión e Integración de Poblaciones

María Esperanza López
Profesional Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones

Alcaldía Local Rafael Uribe Uribe
Martha Janneth Bolívar Guzmán
Alcaldesa

CADEL- EPEL 18
Herberth Eusebio Reales Martínez
Director Local de Educación Localidad Rafael Uribe Uribe

Equipo de Orientación Local RUU
Esmeralda Lemus
Martha Hernández
María del Socorro Rodríguez
Ligia Ruíz

Equipo de Trabajo Universidad Nacional de Colombia
Programa de Extensión y Educación Continua Facultad de Ciencias Humanas
Gustavo Niño
Coordinador

Jenny Sierra
Coordinadora Apoyo a la Gestión de Proyectos

Servicio de Atención Psicológica
Carmen Elvira Navia
Directora

Autoras del texto

Angélica María González - Psicóloga
Carolina Beltrán Escobar - Psicóloga
Francy Suárez - Fonoaudiologa
Gloria Esperanza Barreto - Lic. en Psicología y Pedagogía

Con la participación de:

Fanny García - Colegio Distrital Marruecos y Molinos
Luz Marina Martínez - Colegio Distrital Colombia Viva
María Cristina Laiton - Colegio Distrital Alexander Fleming
Consuelo Gómez González - Colegio Distrital Restrepo Millán
Nora Marlen Mayorga - Colegio Distrital Antonio Baraya
Fanny Arévalo - Colegio Distrital Marruecos y Molinos
Martha Hernández - Colegio Distrital Quiroga Alianza
Nohora Esperanza Cañón - Colegio Distrital José Martí
Johanna Torres - Colegio Distrital San Agustín



ÍNDICE

Aprendizaje Significativo,
¿De qué estamos hablando?
Por: Gloria Esperanza Barreto — 9

Prácticas de Lenguaje en la
Vida Escolar: Preparándonos
para Ser Escritores.
Por: Carolina Beltrán Escobar — 22

Poniendo en Palabras lo que
Siento... Emociones y
Aprendizaje.
Por: Angélica María González — 37

Historias Imaginarias de un Niño
de Preescolar.
Por: Alba Francy Suárez — 59

Haciendo Operaciones.
Por: Alba Francy Suárez — 65

Correspondencia Maestra:
Por: Fanny García,
Luz Marina Martínez,
María Cristina Laiton,
Consuelo Gómez González,
Nora Marlen Mayorga,
Fanny Arevalo Miranda,
Martha Hernández,
Nohora Esperanza Cañón,
Johanna Torres. — 71



PRÓLOGO

Cuando se escriben textos que serán publicados y puestos a circulación para el juicio de los lectores, nos preguntamos ¿Cómo darles vida?, ¿Cómo hacer para evitar que sea una publicación más? Esta cartilla tiene entretejidas muchas voces que la hacen singular. En cada capítulo hay un intento por re-construir la historia de un proceso formativo de tres años de duración constituidos por aprendizajes en los que participaron niños y maestros de la localidad Rafael Uribe Uribe de Bogotá.

El proyecto inició en 2005 con la iniciativa de la Red Local de Orientación. La invitación para la ejecución del proceso formativo estuvo a cargo de la Secretaría de Educación Distrital a través de la Subdirección de Comunidad Educativa y se contó con el apoyo de la gerencia del CADEL, su equipo pedagógico y de orientadores. Ya en 2006 empezó la primera fase del proceso de formación, a través de talleres semanales diseñados y desarrollados por el equipo interdisciplinario de la Universidad Nacional de Colombia. Uno de los productos de este primer año de trabajo, fue la publicación de una cartilla titulada: *¿Dificultades o Trastornos del Aprendizaje?: Repensando el qué-hacer de la escuela frente a la diversidad.*

En 2007 se inició la segunda fase con la incorporación de nuevos maestros y orientadores de la localidad, lo que permitió crear dos niveles de formación: uno inicial, con los participantes nuevos, y otro avanzado con aquellos que estuvieron durante todo el proceso en el 2006. En esta segunda fase se tuvo como novedad especial la creación del *acompañamiento en aula*. Esta vez, además de las sesiones semanales, algunos maestros contaron con la asesoría individual (en su propia aula) de una profesional del equipo de la Universidad Nacional. En 2008 se inició la tercera fase con la misma estructura logística (acompañamiento en aula + sesión teórico práctica semanal), pero con reestructuración temática.

El hilo conductor de la experiencia fue la convicción acerca del papel fundamental que desempeña la formación de maestros para la atención de las dificultades de aprendizaje, emocionales y de conducta en la niñez. Aparte de este principio articulador, son dos las temáticas que guiaron la totalidad del proceso y que ahora

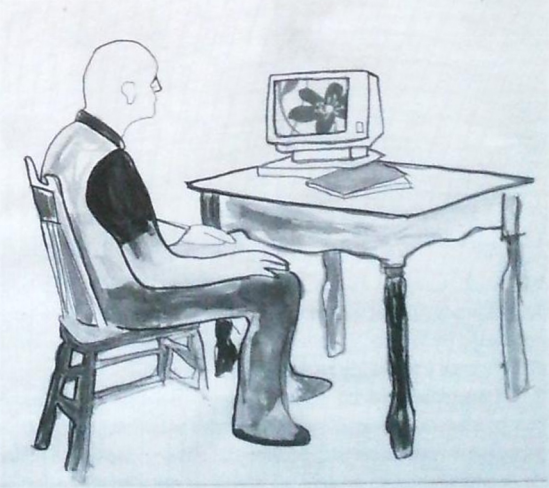
estructuran nuestro esfuerzo por dar cuenta de las reflexiones que suscitaron estos tres años de experiencias de formación a docentes en ejercicio:

1. Las prácticas didácticas en lectura, escritura y matemáticas
2. El abordaje pedagógico de los problemas emocionales y de conducta.

La experiencia de las dos primeras fases nos llevó a reestructurar la tercera teniendo en mente la importancia de que el maestro se conciba como lector y como escritor, para lograr transmitir al estudiante la necesidad de la lectura y la escritura no como imperativos morales estériles, sino como actividades que él ha interiorizado como fundamentales para su vida personal, más allá del ámbito académico. Por esta razón, para esta cartilla hemos querido que las maestras PUBLIQUEN sus reflexiones sobre su propio proceso. Aquí encontrará algunos textos seleccionados que dan cuenta de sus preocupaciones, hallazgos y reflexiones.

Asimismo, las integrantes del equipo tratamos de tejer en un texto lo que compartimos semana a semana con cada maestro, junto con nuestras elaboraciones acerca de algunos de los temas abordados tanto en las sesiones, como en el acompañamiento en aula. Es así que el propósito de este documento es bien modesto: se trata de compartir las reflexiones sobre la experiencia, esperando que éstas reflejen los aprendizajes conjuntos que fueron logrados y aporten una que otra idea o pauta para el trabajo en aula.

El primer capítulo expone algunos de las implicaciones de la re-conceptualización del aprendizaje significativo en el contexto de la enseñanza de la lectura, la escritura y las matemáticas. Algunas experiencias de enseñanza de la lectura y la escritura en varios colegios de la localidad aparecen en el segundo documento, además se ejemplifican situaciones



didácticas para el fortalecimiento de la formación de lectores y escritores. El tercer capítulo invita a actualizar las preguntas y respuestas en relación con la dimensión emocional del aprendizaje, recordando que la escuela es un lugar social privilegiado para la construcción de vínculos y la comunicación. El cuarto texto se ocupa de presentar el proceso de construcción de las nociones lógicas necesarias para la construcción de la matemática desde la perspectiva piagetiana y en el quinto aparece la experiencia investigativa realizada con estudiantes de segundo grado sobre el estado de las nociones lógicas y las estrategias de pensamiento empleadas en la resolución de problemas matemáticos. En el sexto capítulo se han recopilado los textos de las maestras que decidieron acompañar esta experiencia de escritura; estos de alguna manera nos invitan a continuar el trabajo de seguir pensando nuestras prácticas.

En la presente cartilla el lector encontrará gente atravesada por las letras, por los números, por sus propias emociones y las de los demás. Igualmente, está hecho pensando en gente que le gusta no sólo leer los textos, sino pintar y dibujar sobre ellos, acerca de ellos, con ellos. Se trata pues de una invitación: lo invitamos a seguir. Esperamos que a su juicio, esta sea un texto con vida.

Este documento se elaboró en el marco del Convenio Interadministrativo de Servicios UEL No. 18-109-00-07 denominado: "Estrategias Pedagógicas para la Atención de Dificultades de Aprendizaje, Problemas de Conducta y Emocionales en la Niñez", celebrado en el 2008 entre la Secretaría de Educación Distrital, el Fondo de Desarrollo Local de Rafael Uribe Uribe y la Universidad Nacional de Colombia, y realizado con la participación de la comunidad educativa de la Localidad.

NOTA:

1. Queremos aclarar que el uso del género masculino, a lo largo del documento, obedece únicamente a la necesidad de facilitar la lectura, pero se sobreentiende que en éste se incluyen a las niñas, las maestras, las orientadoras y todas las personas en femenino.
2. En adelante, cuando se mencione la palabra *guías*, hacemos referencia al material que diseñamos con propuestas de actividades, con sus respectivos objetivos, y algunas con los indicadores de logros propuestos para hacer seguimiento del desempeño de los niños. Este material fue utilizado para el proceso de *Acompañamiento en aula*, en el cual se daba un encuentro semanal personalizado entre cada uno de los maestros participantes y las profesionales del equipo de la Unversidad Nacional.



aprendisage significatibo

aprendisage significatibo

aprendisage significatibo

¿De qué estamos hablando?

Por: Gloria Barreto

Para comenzar, es necesario pensar en uno de los temas más recurrentes en la escuela, el *Aprendizaje Significativo*. Comúnmente encontramos que en los Proyectos Educativos Institucionales - P.E.I - este término es el más referenciado, es más, se supone que surge desde una concepción específica de educación, la cual considera que los estudiantes tienen mayor responsabilidad del aprendizaje y se trabaja directamente en situaciones reales. Sería lógico pensar que si se tiene este enfoque se debería garantizar que en clase los niños tengan la posibilidad de preguntar, debatir, predecir, etc. En pocas palabras, implicarse realmente con su aprendizaje, lo que supondría que el proceso de planeación y organización del P.E.I. debe considerar un cambio en la relación maestro – estudiante, en la visión del propio proceso de enseñanza – aprendizaje y por ende, en las estrategias didácticas.

En algunas instituciones los proyectos existen en el papel y es poco viable llevarlos a cabo, entonces se terminan realizando actividades sueltas; como por ejemplo, pensar el proyecto de democracia sólo limitado a las elecciones del gobierno escolar o en el caso del desarrollo de las habilidades comunicativas -siendo estas tan mentadas dentro de los proyectos educativos de algunas instituciones-, pensar que estas se limitan a que los niños aprendan letra cursiva o a transcribir textos. Para que el aprendizaje sea realmente significativo en la escuela tendríamos que repensar varios aspectos:

1. La posibilidad de aproximarse a la lecto-escritura, más allá del código alfabético
2. ¿Cuál es la visión de los padres acerca del aprendizaje y enseñanza de la lecto-escritura?
3. ¿Cuál es el papel del maestro a propósito del aprendizaje significativo?
4. Algunos mitos relacionados con el aprendizaje significativo
5. ¿Cuáles son algunas de las condiciones institucionales escolares que dificultan el planteamiento y desarrollo de la planeación de proyectos en aula?

1. La posibilidad de aproximarse a la lecto-escritura, más allá del código alfabético

Cotidianamente, en la escuela se prepara al niño para que aprenda ciertas grafías, y de esto depende su éxito como futuro lector y escritor; así lectura y escritura siguen viéndose en la escuela e incluso en la familia, como veremos más adelante, como la enseñanza de las letras del alfabeto. Este aprendizaje aunque importante, no es el único, porque es necesario desarrollar actividades donde el lenguaje se reconozca como un medio de expresión que sólo tiene sentido para el niño si logramos que la escritura se convierta en aquello que permite comunicarse. Si lo consideráramos de esta manera nos preocuparíamos porque él domine el lenguaje interactuando con su entorno, así como aprendió a hablar y a jugar.

Sin embargo, en ocasiones encontramos maestras que desde preescolar y en los primeros grados dedican buena parte de su tiempo en aula a la lectura de cuentos, aunque corran el riesgo de ser vistas como el "ser extraño", dado que leen cuentos a niños que aún no poseen el código. Algunas de ellas afirman que "los niños empiezan a pedir más y más cuentos, y a tener curiosidad por saber cómo es la escritura correcta de la palabras". A través de esta afirmación las maestras nos muestran que la lectura de cuentos tiene la función -además de una estética y lúdica- de abrir algo que podríamos llamar "el hambre de código"; es decir, esa curiosidad y deseo que se despierta en el niño por querer entrar en ese sistema que los adultos manejan con maestría (el código alfabético).

Que algunas maestras se hayan percatado de este vínculo entre los cuentos y el hambre de código que la actividad de la lectura despierta en los niños, nos permite afirmar que sí son posibles otras formas de aproximarse a la enseñanza de la lectura y la escritura, en la que se privilegien otros factores que trasciendan el mero conocimiento del código[1].

La experiencia con algunos de los maestros nos mostró que es posible pensar la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura desde una perspectiva comunicativa. Esto supone mirarlas desde su funcionalidad: asumir el lenguaje no

1 Con la expresión "el mero conocimiento del código" me refiero a aquellas actividades que están centradas exclusivamente en que el niño aprenda las letras del alfabeto o reglas sintácticas del lenguaje. Pues estas actividades se convierten en el aprendizaje de las reglas de un sistema y pierde de vista los usos que se le pueden dar a este, y por tanto también el sentido que tiene para el niño aprenderlo.

como un sistema de reglas y convenciones, sino desde su función, que es la de permitir la comunicación entre los seres humanos. Pensar así la lectura y la escritura implica replantear las actividades en el aula: pedirle al niño que escriba para un real interlocutor, y de esta manera el niño aprende que necesita de la lectura y la escritura para comunicarse, no aprende solamente letras.

Una de las modificaciones que introdujimos con las maestras en algunas aulas, fue el darnos una oportunidad para hablar con los niños a partir de los cuentos de la japonesa Keiko Kasza. La actividad consistía en seguir la obra de esta autora, y por tanto recurrimos a mínimo dos de sus títulos, entre ellos *Tigre y Ratón* y *Choco encuentra una mamá*. La discusión de estos cuentos la hicimos a partir del diseño de unas preguntas descriptivas y analíticas; las primeras referidas a los aspectos explícitos del texto (quién dijo que, dónde sucedieron los acontecimientos, el orden de los acontecimientos, etc.), el segundo grupo de preguntas se centraba en los aspectos implícitos del texto, como son las intenciones de los personajes, y del autor[2].

Esto nos permitió ver la argumentación en cada una de las intervenciones y tener en cuenta las experiencias personales con las que cada niño relacionaba el cuento. Una de las cuestiones más importantes del debate guiado por estas preguntas es que nos permitió no sólo reconstruir el texto colectivamente a partir de los detalles que algunos hayan olvidado y elementos que otros niños recuerdan, sino que también permiten indagar por aspectos implícitos de un texto, y por tanto también por la intencionalidad del autor y del personaje. De esta manera se hace énfasis en lo comunicativo, porque señalamos que un texto es algo que escribió alguien que quería decir algo, intención sobre la cual puede haber muchas interpretaciones que podemos discutir. Pero también otro valor de estas preguntas es que se hace énfasis también en el texto como un elemento complejo que está conformado por muchos niveles y tipos de información, que la comunicación que sucede a través de un texto entre un autor y un lector no es una cuestión lineal y univoca, por lo tanto es algo sobre la que podemos volver una y otra vez.

Uno de las cualidades de los textos de Keiko Kasza es que por lo general, ella los construye con un final que podríamos llamar "abierto". Esto quiere decir que no nos cuenta exactamente en qué terminan los personajes, sino que nos deja en

2 Esta estrategia la tomamos de la propuesta planteada en "Yo me sé el cuento de..." Correa (2003).

una especie de suspenso. Esta característica generó en los niños la necesidad de crear otras historias, porque ellos sentían que algo le faltaba a los cuentos leídos y que ellos debían escribir otros textos para poder dar cuenta del desenlace de los personajes. A partir de allí surgió la idea de construir un libro con estos nuevos relatos producidos en el aula. En relación a las oportunidades de escritura en el aula Dubois (2007) plantea que:

> Frente a la necesidad de expresión humana ¿Qué hacemos los docentes? ¿Le damos lugar a la escritura expresiva en nuestras aulas, o sólo nos interesa la escritura del estudiante en su carácter funcional, esto es, en cuanto se la utiliza para responder a necesidades del programa o para llenar requisitos formales? ¿Animamos a nuestros estudiantes a producir esa escritura? ¿Admitimos que lo hagan, por lo menos? Concederles un espacio para satisfacer esa necesidad ¿No sería dar un paso importante para desarrollar en ellos su capacidad como escritores? (p.37)

Siguiendo a esta autora, tenemos que el elemento más importante para la escritura es la libertad, libertad para proyectarse a sí mismo en ella, aunque en la escuela, poca importancia se le da a que el estudiante exteriorice sus vivencias, ideas, sentimientos, opiniones, a través del acto de escribir. Además de la libertad, si queremos la formación de los niños como usuarios de la escritura, es importante dar tiempo para reflexionar, revisar, discutir los significados que quiere transmitir, así como alentarlo a volver sobre sus propios escritos para aprender de ellos. En este sentido, el trabajo de producción textual en el aula requiere que todos descubran el valor de la relectura y reescritura como prácticas fundamentales en el proceso de escribir.

2. Algunas visiones de los padres de familia respecto a la lectura y la escritura

Un punto común en los diferentes centros educativos es la afirmación de que los padres poco se vinculan a los procesos de aprendizaje de los niños o que no conocen sus avances. Además, las familias pueden tener generalmente la percepción que lectura y escritura son responsabilidades de los maestros, lo que puede llevar a desaprovechar la riqueza de la vida cotidiana de los niños en sus hogares. Esta situación motivó a que en el Colegio Distrial Enrique Olaya Herrera, en colaboración

con la Orientadora de la institución, se convocara a encuentros de padres para indagar acerca de las representaciones frente a los procesos de lectura y escritura de los niños y niñas de grado preescolar y primero de primaria.

Uno de los propósitos fue responder a la necesidad de que la escuela interactúe de una manera más efectiva con los padres para multiplicar acciones y crear redes de apoyo para los niños, ya que, al compartir la labor de alfabetizar se pueden producir sentimientos de proximidad y confianza; que más allá de charlas informativas, se busque fortalecer la familia en el apoyo de los procesos de aprendizaje.

En el primer encuentro con los padres de familia se discutió alrededor de las preguntas: ¿Qué es leer?, ¿Qué es escribir?, ¿Por qué es importante que los niños puedan leer y escribir?, ¿Qué responsabilidad tiene la familia en el proceso de lectura y escritura?, ¿Cómo se sienten los niños cuando empiezan a leer? ¿Cómo fue que aprendimos a leer y escribir? Para los padres asistentes leer está relacionado con "coger un libro, cuentos y leer", "vivenciar la lectura, interpretarla" y "la intervención de la imaginación". Por su parte, escribir "es coger un libro y ***copiar*** lo que dice ahí". Surgió una pregunta: ¿Escribir es copiar? La respuesta fue afortunadamente la esperada, un ***No***, que escribir es "una forma de comunicación, es expresar con signos o símbolos nuestras ideas". Nuevamente surgió otro cuestionamiento: ¿Cuando un niño aprende las letras, ya sabe leer? Por un momento la sala quedó en silencio, los padres lo piensan pero responden que no, que eso es "combinar letras y además, los niños también pueden leer las imágenes".

Los padres consideran que es importante aprender a leer y escribir porque "es una forma de comunicación necesaria, para que se defienda en la vida y se defienda en la calle". ¿Qué pasa si alguien no sabe leer? "La vida se le complica". Una de las madres asistentes realiza la analogía con la tecnología y los padres de familia y asegura que ese es el actual analfabetismo.

Algunas de las actividades que se realizan en familia con los niños para leer y escribir son: la lectura de cuentos, colocar el abecedario por tarjetas alrededor del cuarto, leer etiquetas, jugar con fichas de las letras, deletrear palabras, y computadores y otros juguetes con actividades de reconocimiento de letras y conformación de palabras, dejarlos escribir "bolitas y palitos", conformar palabras con fichas, comprar libros para colorear, plastilina, ver programas de televisión para niños, realizar dictados

y pintura. Como vemos, a pesar de que los padres reconocen que la función de la lectura y la escritura está relacionada con la posibilidad de comunicarnos, las actividades que ellos declaran usar en casa para el aprendizaje del lenguaje escrito, no necesariamente son aquellas que conciben este aprendizaje desde su función, sino que estas más bien hacen se centran en el aprendizaje del alfabeto.

En otro momento de la sesión, realizamos una actividad en la que los padres se enfrentaron a unas láminas que contenían diferentes tipos de textos, cada uno en un idioma diferente (un idioma diferente al nuestro, como el japonés, el árabe, entre otros)[3]. Por ejemplo, una lámina por los gráficos que involucraba y la manera de organizar el texto en el espacio, podía ser una tarjeta de felicitación, otra una manual o instrucciones, otra una carta, una publicidad, etc. Los padres tenían que ver cada una de las láminas y tratar de descifrar qué decía ó de qué se trataba el texto que estaba en cada una de estas fichas. Al leerlos, algunos de ellos sintieron angustia, temor a equivocarse, confusión, pena. Esta experiencia nos permitió conversar acerca de cómo es la experiencia cuando los niños empiezan a leer; conversación dentro de la cual se mencionó la importancia de las imágenes que acompañan a los textos porque éstas nos "dicen algo", y el lugar de la experiencia previa que se ha tenido con los textos para ayudarnos a entenderlos. Así, algunos padres reconocieron que su vivencia como lectores y escritores marca la interacción con sus hijos, es decir, si su encuentro con los procesos de lectura fueron placenteros, es más probable que ellos como padres puedan "transmitirles" ese amor (realizando lecturas por ejemplo).

Esta experiencia nos permite considerar que los padres de familia pueden ser vinculados a espacios que aborden los procesos de aprendizaje de los niños, pero es un trabajo que requiere tiempo y constancia, así como un fortalecimiento entre los maestros y orientadores de las instituciones para trabajar en red. Además, aunque existe el interés de apoyar el aprendizaje de los estudiantes, los padres necesitan herramientas para saber cómo pueden hacerlo para que los esfuerzos sean conjuntos y apunten hacia las mismas metas. Por esto es necesario promover en ellos su actitud como lectores y escritores como un primer paso para vincularse a estos procesos.

---

3 Actividad realizada a partir de la propuesta planteada por Emilia Ferreiro (1998)

¿Y qué otra alternativa podemos seguir?

...Dentro de la escuela, los talleres realizados con padres pueden enfocarse a estrategias concretas como trabajo a partir de la literatura, escritura de diferentes tipos de textos, e incluso juegos matemáticos. Además de brindar información acerca de programas y lugares en la localidad (y el colegio) que les puedan orientar como bibliotecas, ludotecas, entre otros.

Recordemos que no se trata de recetas mágicas, tiene que ver, por un lado, con reconocernos a nosotros mismos como lectores y escritores, y por otro, de aprovechar las actividades que cotidianamente se realizan en el aula y la familia como la lectura de cuentos, además de tener claro qué es lo que quiero alcanzar, así por ejemplo si entiendo la escritura como un proceso de producción de textos propiciaré estos espacios dentro del aula (e incluso con los padres); si la entiendo como una copia tal vez les pediré a los niños que copien un cuento en el cuaderno. Vale la pena pensarlo, ¿No?

3. ¿Cuál es el papel del maestro a propósito del aprendizaje significativo?

En teoría, el maestro se convierte en un mediador entre los niños y el conocimiento, aunque es cada individuo quien hace su propia construcción y el profesor no puede sustituirlo en este proceso, sí puede facilitar su camino, guiarlo, clarificar sus dudas y sugerir alternativas. Algo que puede ayudar es pensar si aquello que se quiere hacer en el aula con los estudiantes es significativo para cada uno como maestro, y tratar de dar respuesta a las siguientes preguntas:¿Es para mi necesario y contundente que lo sepan?, ¿De qué manera lo he planeado?, ¿Qué sabía sobre el tema?, ¿Me fijé en los objetivos?, ¿Cómo indagaré los conocimientos de los niños frente al tema? y ¿Me gustaría participar en una clase planeada de esta manera?.

Cuando se piensa en aprendizaje significativo, algunas veces creemos que el papel del maestro es poco importante. Pero por el contrario, sigue siendo fundamental ya que, por ejemplo en el caso de la lectura ayudamos a que los niños y niñas se formen como lectores "cuando les leemos y leemos con ellos, cuando conversamos sobre nuestras obras y autores favoritos o aquellos que no son de nuestro agrado, o simplemente cuando nos atrevemos a escoger con ellos el libro que deseamos leer.

Al compartir estas experiencias y conversar con los estudiantes no sólo le damos a la lectura un sentido escolar, sino un "sentido de vida" (Dubois, 2007).

Como maestros, no sólo se está enseñando a los niños aquello que se les dice, sobretodo se enseñará desde nuestras acciones y la coherencia que los niños perciban entre nuestro discurso y actitud; ese será el verdadero aprendizaje. Si nota que su maestro toma amorosamente el libro a leer y ha planeado lo que hace en el aula, aprenderá que a la lectura podremos acercarnos de una manera diferente a la obligatoria. Lo significativo pasa por repensar el papel como maestro y tratar de perder el temor que se tiene cuando no se puede "controlar" el aprendizaje; es decir, cuando se olvida de las respuestas correctas y se piensa en el sentido de lo que dicen los niños, así a primera vista parezca un error.

Por otro lado, existe la necesidad de ponerle fechas, edades o "etapas" a todo proceso de aprendizaje porque de cierta manera esto facilita clasificar a los estudiantes, saber en qué etapa se encuentran y qué falencias tienen. Pero hay que recordar que a cada uno de los niños se debe mirarlos en su particularidad, por difícil que parezca, ya que algunas alternativas funcionan con unos pero no con todos; además, hay una historia que se debe conocer para contextualizar aquello que el niño sabe o lo que le falta saber. Este conocimiento es realmente el que puede ayudar al mediador en los procesos de enseñanza – aprendizaje con los niños. Si se está en la capacidad de rastrear y dar cuenta de los procesos que ha llevado el niño frente a la lectura, la escritura, la matemática y sus avances en estos campos; se podrá afirmar que realmente se ha tratado de mediar entre él y su aprendizaje.

4. Algunos mitos relacionados con el aprendizaje significativo

Dentro del aprendizaje -*que se desea sea significativo*- están involucrados la visión desde la cual el niño se aproxima al tema u objeto estudiado, el proceso a través del cual intenta aprehenderlo, las visiones y prácticas del maestro respecto al tema u objeto que enseña y frente a la enseñanza misma; y la evaluación, como un elemento que debe articularse con nuestras concepciones, ya que no es posible declararse constructivista haciendo mil actividades, recurriendo para la evaluación de los procesos de los niños, únicamente a pruebas de lápiz y papel.

Cuando se piensa en los niños, se supone que son reconocidos como sujetos que aprenden interactuando consigo mismos y el mundo y por esto, el aprendizaje se alcanza a partir de actividades que cobran sentido en situaciones reales e incluso, cotidianas para ellos. Una de las interpretaciones equivocadas del aprendizaje significativo es que se piensa que lo será si se parte de lo que el niño "quiere". ¿Y qué pasa con lo que no quiere? O ¿No será un reto del maestro hacer ver en el reto cognitivo el estímulo para aprender?

Por otro lado, se confunde lo significativo con el material que se utilice y esto no es tan cierto, depende también de cómo se acerca el maestro a ese material y cuál es el objetivo al llevarlo a los niños.

Veamos la siguiente situación: Dos maestras han trabajado los títulos de Anthony Browne (escritor e ilustrador inglés de libros álbum)[4] con grado 1°, su objetivo ha sido seguir la obra del autor, pero lo han hecho de manera diferente:

Maestra	Pasos para la planeación	Desarrollo de la actividad con los niños
Maestra 1 Clemencia	1. Ha identificado algunos aspectos que considera claves de la biografía del autor. 2. Ha seleccionado los títulos a trabajar construyendo y siguiendo el itinerario de títulos que hablan sobre la familia. 3. Realizó un protocolo de preguntas que le permitiera conversar con los niños en torno a la lectura.	• Les presenta al autor y cada niño prepara una carpeta para el registro de las actividades realizadas a partir de los títulos. • Sigue el itinerario y realiza el debate a partir de preguntas. • Intenta pedir a los niños que escriban invitaciones a otros niños para que conozcan esos títulos. • Realiza la revisión con los niños de los escritos y propicia la reescritura.

4 En el siguiente capítulo de esta cartilla se encuentra ampliación de la información sobre este autor.

Maestra 2 Alba	1. Organiza los libros de acuerdo con "Seguir un personaje dentro de la obra del autor".	• Lectura del cuento que inicia el itinerario. • Lectura de otro título no contemplado. • Lleva todos los títulos del autor y otros cuentos y los distribuye entre los niños quienes deben realizar la lectura del mismo. • Les pide que copien el cuento que les corresponde en el cuaderno. • Suspende la lectura de cuentos porque no ha avanzado en las letras que debe enseñar.

En el caso anterior el recurso es el mismo, usaron el libro-álbum como material potencialmente significativo, ya que éste es un género que permite y exige que el lector se involucre de una manera más activa con el texto[5]. El seguir la obra de un autor, permite conocer y caracterizar su obra y así seleccionar los títulos que se desea leer, buscar detalles, establecer comparaciones, y así lograr construir significado frente a la lectura. No hay sentido si se leen X cantidad de títulos y no se da la oportunidad de hablar con los niños de ellos.

En esta medida, detengámonos un poco en lo que Alba y Clemencia planearon y realizaron, para tratar de pensar en qué ha pasado con los niños, con las maestras, qué concepción hay de la lectura y si alcanzarán de la misma manera el objetivo propuesto. No basta con tener cerca diversos materiales (los mejores cuentos, los más coloridos y llamativos) ni con llevarlos a los niños y dejarlos solos frente a ellos; se requiere de un maestro decidido y comprometido que se atreva a pensar cuál es la meta que quiere alcanzar a través de la utilización de ese material, que se

---

5 Recordemos que el libro álbum se caracteriza por dos elementos importantes: tener un diálogo permanente imagen-texto, y la intertextualidad. En ellos la historia depende de la interacción entre el texto escrito y las imágenes; por lo general las imágenes son las que complementan el texto escrito, contándonos un poco más acerca de la atmosfera que rodea a los personajes y sus intenciones. Por otro lado, ambos elementos del álbum se crearon con una intención estética consciente -no sólo pedagógica ni comercial- (Arizpe & Styles, 2004. Pg.47,48). En estos textos la interacción imagen y palabra crea niveles de significado abiertos a interpretaciones diferentes y con el potencial de sembrar en sus lectores una reflexión sobre el acto mismo de leer. Por otro lado, desde la obra de Anthony Browne, la intertextualidad hace referencia a la co-presencia de otros textos o personajes en el relato, permite comprenderlos mejor cuando se conocen cuentos clásicos; cambiando la relación entre el autor y el lector del texto, todo esto implica a un lector más activo, atento a las múltiples pistas que el autor presenta tanto en las imágenes, como en los textos y la relación entre ambos.

comprometa a reconocer en los niños a un otro con el que se puede conversar y construir colectivamente el sentido del texto.

5. ¿Cuáles son algunas de las condiciones institucionales escolares que dificultan el planteamiento y desarrollo de la planeación de proyectos en aula?

Día: 6 de Junio de 2008
Grado: 4°
Clase: Matemáticas
Horade inicio: 9:15 a.m.
Hora finalización: 10:30 a.m.

Mónica la maestra, organiza a los niños en sus puestos luego de entrar del descanso, reparte los refrigerios, y espera a que los niños los guarden... 9:15 inicia la clase recordando qué habían trabajado el día anterior... Primer llamado, tocan la puerta, la maestra suspende para recibir la enfermera que les dará el sulfato ferroso a los niños... 35 por orden de lista... Retoma la clase, les pide que saquen el material con el cual está trabajando resolución de problemas... Segundo llamado, tocan la puerta, esta vez la maestra de 5° viene a recoger el dinero para las inscripciones del concurso de baile de patito feo... hay que esperar porque las niñas corren emocionadas a la inscripción. Nuevamente retoma la clase, participan en la resolución de problemas, todos opinan ¡Por fin están concentrados en la Actividad! La felicidad dura cinco minutos más... Tercer llamado, tocan la puerta... los niños deben asistir a la izada de bandera.

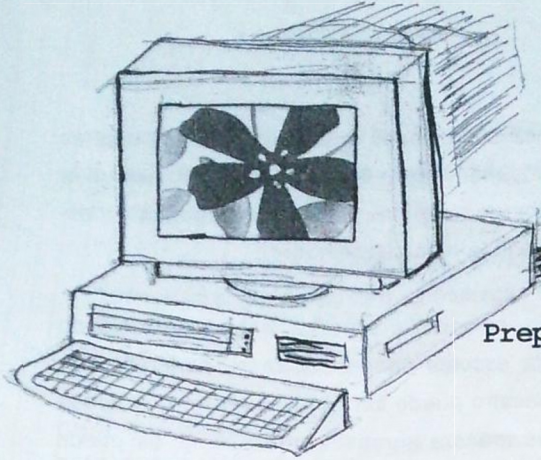
Fin de la clase.

¿A quién no le ha ocurrido lo que se narra arriba? Uno de los elementos que más se reportan como estresantes por parte de los maestros con los que trabajamos es la cantidad de actividades que se deben hacer y que cortan con la planeación del aula; esta situación es real. Es necesario que como maestros se logren establecer acuerdos dentro de la institución donde se respeten al máximo los procesos que se llevan con los niños. En este sentido se puede defender, incluso desde la planeación de contenidos, la manera como se va a abordar y conversar con los niños los temas y de qué manera se pueden alcanzar algunas estrategias que "jueguen" con la realidad escolar.

En ocasiones es posible pensar que no hay manera de luchar dentro de la institución en contra del "activismo", es decir, contra las múltiples actividades planeadas (salidas pedagógicas, semanas deportivas, día del niño, día del estudiante, día del maestro)

e imprevistas. Vienen a la mente algunas expresiones encontradas en los talleres formativos y visitas del proceso de acompañamiento, las cuales se refugian en la falta de tiempo y/o de recursos. Sin embargo, algunas veces -sólo algunas veces- tiene que ver con la disposición propia de lo que se quiere hacer.

Lectura y escritura requieren tiempo, esfuerzo y práctica, sobretodo teniendo en cuenta que probablemente es en la escuela donde existe la oportunidad de acercarse a estas tareas, además el maestro puede ser el único adulto que ayude al niño a relacionarse con la lectura de manera agradable. Por último, se puede plantear la necesidad de apoyar la introducción de los cambios en cada institución, ser conscientes de las responsabilidades, pero sobretodo valorar todo lo que se hace cotidianamente, y también de todo lo que hace falta por hacer.



Prácticas de lenguaje en la vida escolar

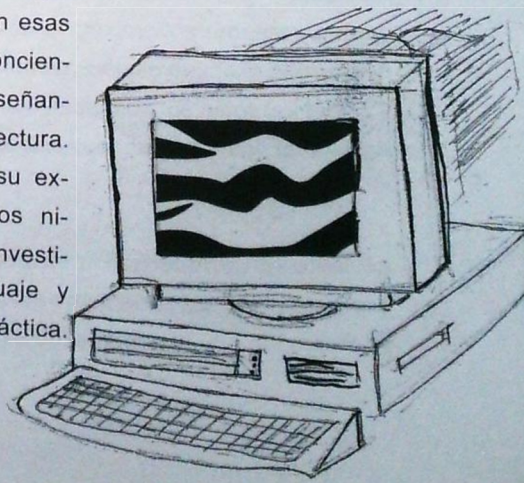
Preparándonos para ser escritores

Por: Carolina Beltrán

Hace mucho tiempo, en las escuelas, los maestros descubrieron que la apropiación de la lectura y la escritura sucede como un proceso interactivo entre los niños y los libros, entre los libros y el maestro, entre los niños y los maestros. Conversar sobre los textos (cuentos, cartas, fábulas) de manera intencionada y constante los llevó a darse cuenta de que la mejor manera de enseñar a escribir es leyendo.

Sin embargo, hubo algunos profesores que por la necesidad -justificada- de controlar el aprendizaje, consideraron que para que el niño aprendiera a escribir había que enseñarle las letras, las sílabas, las palabras y que sólo cuando lo anterior estuviera "aprendido" se podría pensar en escribir cartas, tarjetas, notas. Así, la lectura en aula casi desapareció porque había que dejar tiempo para enseñar las letras y la repetición se instaló en las horas de clase. También creían en la existencia de unas letras más fáciles que otras y que por estas se debía empezar la enseñanza. Estas ideas fueron contribuyendo a que se olvidara que leer y escribir es fundamentalmente operar con el lenguaje, el cual se va construyendo en la mente del niño a través de experiencias en las que se use y se tenga la oportunidad de cuestionarse sobre "cómo se dice" o "cómo se escribe", pues la necesidad de comunicar permitirá movilizar la emoción del niño, así como su interés para comprometerse en tan compleja misión: ¡aprender a leer y escribir! Hoy en el siglo XXI cuando algunos de esos niños, educados en esas épocas, se convirtieron en maestros, tomaron conciencia de las dificultades que puede ocasionar la enseñanza y el aprendizaje mecánico de la escritura y la lectura. Entonces, decidieron hacer un uso crítico de su experiencia y de su saber, de lo que dicen los niños, de los "errores" que comenten, de las investigaciones sobre procesos evolutivos del lenguaje y del pensamiento, del aprendizaje, de la didáctica.

Y aquí comienza esta historia (...)



Este capítulo tiene como propósito central conversar acerca de algunas prácticas del lenguaje en la escuela, específicamente las relacionadas con la lectura y la escritura, y aunque consideramos que escuchar y hablar son dimensiones fundamentales del lenguaje, con contenidos propios que requieren de propuestas de enseñanza particulares, éstas no serán abordadas en el presente texto.

En la primera parte se mencionarán algunas de las costumbres en el aula que afectan el aprendizaje lectoescritor luego, se presentarán varios de los supuestos teóricos e implicaciones didácticas de una propuesta que permita superar algunas limitaciones que se derivan de esas costumbres, partiendo de una idea de lectura y escritura como prácticas comunicativas. Para el cierre, se aportaran elementos para fortalecer o desarrollar esta perspectiva comunicativa en el aula mediante el trabajo con un tipo de textos narrativos: los libros álbum.

Una de las ideas que fundamenta este capítulo es que muchas de las dificultades de aprendizaje que se presentan en lectura y escritura están relacionadas con las experiencias en el aula; y aunque es cierto que muchos niños presentan algunos atrasos o vacíos en sus procesos de comprensión o producción textual vinculados al hecho de vivir en contextos de deprivación sociocultural, el papel de la escuela, sus maestros es fundamental para compensar y facilitar oportunidades de aprendizaje.

Algunas costumbres a la hora de "enseñar" a leer y escribir

En ciertas escuelas todavía se observa la pervivencia de dos costumbres al momento de alfabetizar: trabajar sólo ciertos textos para ciertos grados y pedirle a los estudiantes que lean o escriban exclusivamente para el maestro. En relación con la primera, se encuentra que frecuentemente se considera que conversar sobre un cuento es importante, formativo, necesario para los niños de preescolar, pero no tanto para los de quinto; así mismo, no es común leer el periódico en los primeros grados de la primaria. A estos hábitos está asociada la tendencia de ponerle edad a los cuentos de manera que ciertos títulos se leen sólo en el preescolar o en primero.

El problema de esta situación es que éstas elecciones, la mayoría de las veces, no están fundamentadas en criterios didácticos y cuando se indaga sobre las razones para trabajar de esta manera, uno se puede encontrar con expresiones como: "siempre se ha hecho así" o "sólo se leen ciertos textos porque otros los niños no los enten-

derían". Esto último es parcialmente cierto, pues aunque los niveles de comprensión estén relacionados con las capacidades cognitivas de los niños, es el maestro, a través de su apuesta didáctica, quien genera condiciones que permiten la comprensión.

Esta costumbre ocasiona que se desaproveche la potencialidad del contacto intensivo y extensivo con diferentes textos (periódicos, revistas, recetas, manuales, guiones, cancioneros, agendas telefónicas, diarios de campo, afiches, etc.) para generar conocimiento sobre el lenguaje desde el inicio y a través de toda la escolaridad. Con la mención a estas situaciones no pretendemos dejar la idea de que cualquier texto es válido para cualquier grado, grupo o niño; pues es la definición del para qué y del cómo, mediante una preparación de la apuesta didáctica, lo que permitirá fomentar el conocimiento sobre el lenguaje, sobre el código, sobre la forma cómo escriben los autores, entre otros aspectos.

Es evidente que proponer en el aula un trabajo a partir de la comprensión y la producción de diferentes textos (fábulas, obras teatrales, recetas) le exige al maestro un enorme esfuerzo y compromiso con el fortalecimiento de sus propias competencias lecto-escritoras; lo reta a leer de manera intensiva un solo texto, a estar dispuesto a sentirse inseguro frente a su propio saber, a convertir la escritura en un verdadero ejercicio para la mente. Esto por supuesto no es una tarea fácil, hasta produce angustia, porque a veces pensamos que no es muy viable aprender a hacer análisis textual, aprender a identificar qué está haciendo el autor (comparando, ejemplificando, ironizando, etc); es decir, saber desmenuzar un texto para acercarnos a su comprensión. Cualquier adulto o niño tiene la posibilidad de alcanzar un conocimiento cada vez más profundo acerca de cómo se lee y cómo se escribe. La complejidad de estos aprendizajes debe animarnos para continuar fortaleciendo equipos, grupos de estudio que apoyen este proceso de formación y desarrollo profesional del docente en el ámbito de la didáctica de la lectura y la escritura.

Ahora veamos la segunda costumbre, esa que consiste en escribir o leer sólo en el aula y únicamente a pedido del maestro. En la vida real (cotidiana), la mayoría de personas escribimos porque necesitamos hacerlo, porque se tiene un propósito y un para quién; pedirle a un niño que escriba un poema sobre la paz (porque estamos en la semana por la paz) o que escriba su opinión sobre el transmilenio (porque estamos en la semana de la movilidad) sin una finalidad real, sin haber creado la necesidad y, especialmente, sin haberlos preparado para enfrentar la demandas de

producir esos textos, es un sin sentido. Estas actividades contribuyen a que leer y escribir se limiten a ser tareas escolares que si bien pueden ser motivantes para algunos, para muchos se convierten en actividades aburridoras o difíciles que deben ser realizadas para cumplir con un requisito. Sabemos que las actitudes, representaciones y las prácticas hacía los libros no dependen únicamente de la escuela, comprometen a la sociedad en su conjunto, sin embargo, es ésta el sitio privilegiado para leer, para conversar sobre los libros, para aprender a cuestionarse, a pensar.

Ahora bien, como se trata de brindar oportunidades para escribir (independientemente del grado) y desarrollar experiencia como escritores, es necesario fortalecer la planificación generando secuencias didácticas; esto es actividades encadenadas que responden a unos objetivos que se reflejarán en aprendizajes específicos. De esta manera, podremos escribir un poema sobre la paz en septiembre pero ese poema será producto de un trabajo previo (de meses, de semanas) en el que niños y maestros tuvieron la oportunidad de conocer cómo se hace poesía. Luego de finalizada la semana por la paz el trabajo podrá aprovecharse teniendo garantizados otros lectores evitando que el texto termine en la caneca.

La enseñanza de la lectura y la escritura no es labor de los docentes de primer ciclo o, en el mejor de los casos, de los docentes de primaria, todos lo maestros son maestros de lengua. Esto nos lleva a reconocer que el lenguaje cruza todos los aprendizajes escolares; por tanto, aprender a leer y escribir no son materias o tareas que se superan una vez el sujeto está alfabetizado. Lo anterior implica asumir una apuesta por construirse como escritor con el propósito de tener un mayor repertorio a la hora de acompañar a los niños en esa tarea, dejando en segundo lugar las discusiones improductivas que le asignan la responsabilidad del fracaso en competencias comunicativas a los padres, o los docentes de los cursos anteriores, a la condición socioeconómica de algunos niños, a sus características cognitivas, etc.

Leo y escribo porque necesito comunicar...

Pilar Orte (s.f) plantea que escribir es sinónimo de comunicar y no de hacer grafías, así como leer es comprender y no sólo oralizar un texto. Esta frase permite llamar la atención sobre qué significa leer y escribir o saber leer y escribir para cada uno de nosotros, reflexión fundamental para entender cómo esas concepciones condicionan la orientación didáctica del maestro; pues sí

estamos de acuerdo en que lo importante es el acto inteligente de comprender y comunicar (por encima del esfuerzo mecánico de cifrado y descifrado), estaremos dispuestos a fortalecer las prácticas que permitan hacer un uso de la lectura y/o de la escritura con fines comunicativos desde el inicio de la escolaridad.

La función comunicativa de la escritura se evidencia cuando se escribe para alguien real, con una intención o finalidad precisa, porque esta intención alienta el interés de los niños de "darse a entender" y por tanto, de seleccionar las palabras precisas, de pensar si se entiende, de pensar cómo se sentirá el lector anticipando una posible respuesta de éste. Cassany (1987) afirma que el análisis y la valoración de la situación comunicativa es importantísima para el desarrollo de la composición pues "escribir es una actividad retórica. Cuando escribimos es porque queremos conseguir algo, queremos solucionar un problema que se nos ha presentado: pedir trabajo, expresar un sentimiento de pésame, aclarar dudas, etc." (p. 43)

Para permitir que el niño reconozca el problema retórico que se plantea (es decir, el tema, la audiencia, los propósitos) adecuándose a las necesidades de los lectores (así esto sea una actividad cognitiva bastante compleja) es trascendental la consigna y la situación comunicativa. Para ilustrar esta idea veamos dos textos escritos durante el proceso de acompañamiento en aula del año 2008.

En este caso, el trabajo didáctico de la maestra estaba orientado a fomentar la escritura de cuentos para lo cual se leyó la colección de Andersen. A continuación se presenta la trascripción del cuento *La vendedora de Fósforos*[1] realizada por Angie Ramírez, una niña de grado quinto de la localidad 18. Este primer texto es escrito frente a la consigna, vamos a resumir el cuento:

Resumen del Cuento La niña de los fosforos

Erace una ves una niña que vendia fósforos, era noche buena y nevaba y le caian copos de nieve en la cabeza pero ella aun no se havia dado cuenta por que por que estaba preocupadade que no habia vendido ni uun fosforo y no podia aun irse a la casa sin vender un fosforo y atardecia y ella tenia las manos amoratasas del frio y aun acurrucadita entre la mitad de de 2 muros de 2 casas ella tenia mucho frio y ademas estaba descalsa porque ella avia perdido sus sapatillas que ademas le quedaban grandes pues la ultima en usar las havia sido la mama las perdios al crusar unas calles escapando de dos carros que la iban a atropellar era de noche hacia mucho frio y la niña no queria ir a la casa el papa le pegaria ella al ver tanto frio prendio el primer fosforo

1 Tomado de: Hans Christian Andersen. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 200?)

y vio una estufa encendida al segundo fosforo una avitacion con un ganso ensima al terser vio a su aguelita pues era la unica persona que la trataba vien y ella encendiio todos los fósforos y ella le pidio ala aguelita que lla avia muerto que la llevara y ella se la llevo ise murio para nunca volver volver asentir frio nidolor se murio.

Ahora veamos a la niña autora haciendo la re-narración[2] del mismo cuento, luego de haber participado en un debate con preguntas elaboradas por la maestra en las que se les ayudó a los niños a recuperar cada detalle del cuento, se conversó sobre los hechos que ocurren en la historia, los sentimientos de los personajes, etc y frente a la consigna: "vamos a escribir el cuento considerando todos los detalles como si fuéramos Andersen y pensando en que debe estar lo más completo posible porque los mejores los vamos a incluir en la Antología".

La niña de los fosforos

Era una noche el dia de noche vieja era el ultimo dia del año; por las calles oscuras habia una una con unas cajas de fosforos vendiendo pero nadie le compraba ni una caja y estaba haciendo mucho frio, también estaba nevando y la nieve le cubria toda la espalda y el cabello. Y ella no queria ir a su casa porque no resivio ni un centavo y también porque en la casa hacia también frio; por las tejas habia agujeros y estaba cubrido de ropa. Ella tenia unas zapatillas muy grandes tan grandes que no le cabian. Cuando ella intento pasar la calle, vivieron dos carros veloces y ella corrió y se le cayeron una de las zapatillas, se la llevo un pilluelo para hacer una cuna de sus hijos; y la última en usar las zapatillas era su madre. La única que la queria era su abuelita que estaba muerta. Cuando la niña encendió el primer fósforo vio una estufa para calentance, cuando la niña encendio el segundo fósforo vió una habitación donde estaba el pavo, una bajilla y ella vió que el pavo venia hacia ella y cuando encendió el último fósforo vió a la abuelita y la niña dijó a su abuelita que cuando se apagara el fosforo ivas a desaparecer entonces la niña rapidamente encendio todos los fosforos y le dijo a su abuelita que me lleves contigo entronces la abuelita se la llevó porque no hizó nda malo. Hay un lugar que no hay frio ni que tengan hambres esta cerca de Dios. Al dia siguiente todas las persona pasaban y decian ella intento calentarce y ella estaba muerta

---

2 La invitación a volver a contar un cuento (renarrar), por escrito o de manera oral, es una tarea que demanda un importante esfuerzo cognitivo; no es solamente la capacidad de memoria lo que se pone en juego. Correa (2003) plantea que el niño necesita recurrir a sus conocimientos sobre la arquitectura textual para contar un cuento tal y como se le ha leído; es decir, acude a lo que sabe no sólo del relato sino de otras lecturas o relatos escuchados. Por tanto, la producción de renarraciones resulta de una cooperación entre estudiante y docente, siendo necesario como parte de la estrategia de interacción que se prepare un protocolo de preguntas -analíticas y descriptivas- diseñado previamente, el cual genere y mantiene la conversación sobre el texto. El trabajo didáctico de postlectura y el debate son andamiajes para la renarración pues le ayudan al niño a visualizar y recordar los elementos estructurales del cuento, así como las relaciones de cohesión entre ellos.

En relación con estos dos textos uno puede plantearse varias preguntas: ¿Cuál de los dos textos recupera más elementos del cuento original? ¿Qué significan estos cambios en términos de los procesos cognitivos que operaron en la mente de la niña? ¿Qué valor tienen estos cambios a la hora de evaluar la competencia escritural de Angie? Veamos con detenimiento las condiciones didácticas de cada situación y tratemos de ver cuál es la esencia del cambio.

		Situación 1	Situación 2
	Consigna	"Vamos a resumir el cuento que acabaron de leer"	"Vamos a escribir el cuento considerando todos los detalles como si fuéramos Andersen y pensando en que debe estar lo más completo posible porque los mejores los vamos a incluir en la Antología".
Condiciones Didácticas	Prácticas de Lectura	Lectura individual Lectura colectiva Relectura	Relectura
	Prácticas de escritura	Resumen del texto	Renarración
	Prácticas conversacionales	Preguntas de tipo descriptivo*	Preguntas descriptivas y analíticas** (el protocolo fue escrito previamente por la maestra).

Es posible que los avances en la producción textual de la niña puedan estar relacionados con la forma como interactuaron las dos situaciones didácticas; es decir, que la realización del "resumen" haya sido de alguna manera una preparación para enfrentar la segunda experiencia. Sin embargo, queremos llamar la atención sobre la manera en que mejoran las competencias de escritura en la renarración, realizada solo dos semanas después del primer escrito. La capacidad de la niña para recuperar mas elementos de la historia y mostrarnos de manera más clara su conocimiento de la estructura textual de tipo narrativo, se facilitó por la existencia de prácticas intencionadas y explicitadas por parte de la maestra que hicieron que la escritura se enmarcara en contextos comunicativos reales: "escribir el cuento para la antología" y con otros lectores diferentes a su maestra.

Esta experiencia muestra la importancia de precisar una consigna en la que se incluya el propósito, la temática (si es el caso) y el(los) destinatario(os) real(es); pues la definición de la situación retórica ayudará a superar las dificultades que se observan cuando se enfrenta a los estudiantes a solicitudes tan amplias como: "escribe lo que más te gustó del texto". Petición que generalmente desconcierta a los niños, quienes a los sumo

escriben una frase o comentario, así mientras los estudiantes sufren por no saber qué y cómo escribir, el maestro confirma su percepción de que a ellos no les gusta escribir.

En el anterior ejemplo de consigna tal vez el maestro espera que los estudiantes comenten o reseñen el texto; entonces, para este caso, una forma de atenuar las dificultades es preparar la mente del niño a través de su participación en actividades de lectura donde se "desmenucen" las reseñas o comentarios permitiéndole distinguirlas, reconocer sus elementos y las situaciones en que es pertinente escribir esta clase de textos. Estas actividades pueden hacer más interesante y posible la labor de escritura a la vez que le facilita al maestro la evaluación; pues producto de la petición "escribe sobre lo que más te gustó", se puede recibir una carta, un comentario o simplemente una frase: "todo me gustó" y si todo vale, entonces ¿Para qué escribir?, ¿Cómo o qué se evaluaría?[3] y ¿Cuál sería el valor pedagógico del trabajo propuesto?

La evaluación que el maestro hace de un cuento (inédito o renarrado) debe estar relacionada con las características de la estructura textual de tipo narrativo. Es decir con la presencia de personajes, relaciones entre estos, la alusión a una temporalidad, entre otros. Algunos de los indicadores que permiten valorar la producción textual se relacionan con la forma como el niño incluye en su escrito los elementos de un cuento (lugar, personajes, temporalidad, causalidad entre hechos, etc) y la estrategia que usa para cada aspecto.

Por ejemplo, un estudiante incluiría personajes pero olvida plantear las relaciones entre ellos, otro no sólo menciona los personajes sino que también los presenta y algún otro niño además de hacer esto, referencia sus

---

*Las preguntas de tipo descriptivo tienen un enorme valor para lograr que se recuperen detalles de la historia por eso es conveniente planearlas previamente (Correa, 2003). En esta situación, la docente planteó las siguientes: ¿Cómo era la niña y cómo se sentía? ¿Dónde estaba la niña y cómo era ese lugar?, ¿Qué le hacía falta a la niña?, ¿Qué otros personajes hacían parte del cuento?, ¿Qué veía la niña cuando encendía los fósforos? ¿Cuál era la persona más importante para la niña y por qué? ¿Crees que la niña tenía una buena familia que la amaba y la ayudaba?, ¿Crees que la niña se fue para el cielo con la abuelita?

**Son preguntas dirigidas a debatir sobre los aspectos implícitos del texto, buscan generar un espacio para que los niños argumenten su posición, se devuelvan al texto, lo relean para comprobar el sentido (dónde dice tal cosa y cómo lo dice el autor), hablen desde su experiencia y nos permitan ver cómo "interpretaron" el cuento. Para este caso, algunas podrían ser: ¿Cómo se sentía la niña cuando vio la cena servida en esa casa?, ¿Por qué la niña pensaba que la única que la quería era su abuela? ¿Qué nos quiere decir Andersen cuando afirma que "en las alturas no existe angustia"?

3 Es común que algunos maestros afirmen la importancia de dejar que el niño escriba lo que quiera para fomentar su imaginación y su creatividad; pero esa actividad de dejar escribir lo que quieran si no está vinculada a un tipo de texto (carta, reseña, cuento) ¿Qué valor formativo tiene? La creatividad necesita información del mundo y del texto, no es algo que surja espontáneamente frente a una hoja en blanco.

sentimientos y las relaciones entre los sentimientos o los hechos del cuento, etc.

Ideas para acompañar didácticamente la producción escrita de los niños

Para aprender a escribir es imprescindible lograr que los estudiantes se involucren de manera real y conciente en las labores de planeación, redacción y revisión de un texto, pero ¿Qué condiciones didácticas desarrollar para facilitar a los niños y niñas el comprometerse con el proceso de escritura?

Mucho se ha reiterado que la escritura o el acto de escribir es un proceso. Y esa afirmación nos suena bastante bien a todos. Partiendo del fácil consenso que genera, miremos qué puede pasar en el aula cuando pensamos detenidamente en las implicaciones didácticas de este supuesto. Para empezar, preguntémonos ¿Qué es un proceso? Es una serie de actividades secuenciadas que generan un producto. En el caso de la escritura no es un producto sino varios, puesto que se incluyen diversas versiones del mismo texto y/o diversos textos que apoyan la planeación de un escrito (esquemas, resúmenes, lista de ideas, etc).

Retomando la idea de las actividades secuenciadas para describir el proceso de escritura, vale la pena preguntarnos ¿Qué actividades supone escribir un texto? En primer lugar, la planeación. En esta el escritor debe responderse algunas preguntas sobre el qué escribir, el para qué y el para quién. Luego están la redacción, la revisión y la reescritura. Todas éstas son actividades sobre las que va y vuelve la mente de un escritor para producir un texto. Sin embargo, cuando se comienza a aprender a escribir (y a lo largo de la escolaridad) estas tareas no se pueden realizar de manera completamente autónoma, es necesario siempre apoyarlas con condiciones didácticas que las hagan emerger, que las permitan. Acompañar la producción textual de un escritor principiante, evidenciará que tal vez las omisiones, sustituciones, inversiones y errores ortográficos que cometen los niños desde preescolar se van superando al invitarlos a releer su texto, de manera individual o con otros, para darle una revisadita, pues así se les da la oportunidad de tomar conciencia sobre el lenguaje, de pensar en qué faltó, en si se entiende; es decir, de pensar en el lector, en la audiencia, viéndose a sí mismos como escritores.

Ahora bien, otro ángulo que nos permite concretar qué significa trabajar la lectura y la escritura desde una perspectiva comunicativa, es pensar que cuando se lee se está dialogando con el autor, de ahí la trascendencia de ayudarle al niño a descubrir el sen-

tido de un texto, de ayudarle a construir su interpretación acerca de qué quiso decir el autor. Esta capacidad, se va logrando cuando insistentemente el maestro lleva al niño a pensar en el autor con preguntas como: ¿Qué quiso decir Andersen acá?, ahora que hemos leído cuatro cuentos de este autor ¿Cómo se imaginan al autor? ¿Qué cosas de la vida lo conmueven? ¿Qué piensa el autor de... (planteándose las temáticas que el maestro considere importantes para ese autor; la familia, la naturaleza, etc)?

La perspectiva comunicativa de la lectura y la escritura nos lleva a pensar en el desarrollo de actividades de enseñanza vinculadas a situaciones reales de uso y esto nos traslada al terreno de las estructuras textuales y a su puerta de entrada: el contacto intensivo y extensivo con variados tipos de textos. Cuando un niño participa de prácticas donde se leen diversos textos, va descubriendo sus funciones, la finalidad, el tipo de lenguaje, ampliando su repertorio de conocimientos sobre el lenguaje con mayores recursos para escribir. Para hacer real y sobretodo operativa una apuesta didáctica comunicativa podemos:

Estrategia	Algunos ejemplos de actividades
Comparación de textos con la misma estructura	1. Comparar cartas escritas por diferentes personas o por el mismo autor para distintas ocasiones. Esto le puede permitir al niño descubrir que existen formas diferenciadas de comunicar según los objetivos y la audiencia. Por ejemplo, en la correspondencia personal se usará un lenguaje con mayores referencias emotivas, pero en una comunicación con una institución el lenguaje será más formal. 2. Comparar reseñas del mismo texto facilita que el niño de cuenta de las estrategias que usa cada reseñante (p.e: uno conoce más la obra total del autor del texto, este otro es menos crítico, aquel hace citas textuales, el otro reseñante ejemplifica). 3. Comparar versiones del mismo cuento. Los cuentos clásicos tienen diversas presentaciones que les pueden permitir a los estudiantes reconocer las variaciones en los finales, en el uso de términos y del lenguaje para contar la historia; así como tomar conciencia de los aspectos que permanecen invariables y que precisamente definen la estructura de un cuento (experiencias de este tipo permiten que el niño "descubra" la estructura textual del cuento y elabore un mapa mental, más enriquecido que el que se logra cuando se le dice a un niño que un cuento consta de: inicio, nudo y desenlace ;lo cual ya no es cierto para algunos cuentos).

Usar técnicas como el debate, las mesas redondas para reconstruir un texto.	1. En el caso de los textos narrativos, los debates se pueden conducir a partir de un protocolo de preguntas para recuperar la secuencia narrativa de la historia, las relaciones entre los personajes, sus sentimientos. De esta manera se promueve además el uso de la inferencia y de las predicciones en la lectura, favoreciendo una actitud más activa para captar los aspectos implícitos del texto fomentando la argumentación. 2. En el caso de textos expositivos (documentos que brindan información sobre un tema) se pueden elaborar esquemas sobre los principales puntos de acuerdo o desacuerdo y hacer preguntas.
Consolidar proyectos con una finalidad y público específico	1. Antología de cuentos (Una antología es un libro recopilatorio que contiene una selección de textos, fragmentos o trabajos cortos de uno o mas autores. Se puede organizar a partir de los escritos elaborados por los niños). 2. Proyectos de investigación en los que los niños deban buscar y seleccionar información de un tema, presentarla, etc.

Conocimientos para saber leer y escribir

Cassany (1987) afirma que de la misma forma que adquirimos el habla escuchando y comprendiendo textos orales, adquirimos la escritura leyendo y comprendiendo textos escritos. En este apartado el autor se está refiriendo particularmente a cómo se adquiere el código escrito; es decir, el aprendizaje de las reglas gramaticales y textuales que se necesitan para escribir. Actualizamos aquí sus palabras para darle fundamento a dos aspectos claves:

1. Aprender a escribir involucra conocer las grafías, pero primordialmente conocer las formas textuales (cómo es un ensayo, cómo es una carta, etc), pues una de las causas, de las deficiencias en coherencia, cohesión, adecuación y disposición del espacio, radica en que tal vez el escritor no ha tenido experiencia lectora con esta clase de documentos.

2. El aprendizaje de la escritura es un proceso de construcción de significado frente a lo escrito, por esto se apoya en la lectura. Cassany (1987) señala que enseñarle al niño a leer como un escritor implica ayudarlo a que se comprometa con el autor del texto. Esto se consigue contribuyendo a que anticipe qué dirá el texto, qué quiso decir y por qué lo dijo, qué significa tal expresión, etc; así el estudiante irá ampliando su enciclopedia para comprender los textos, relacionarlos y reescribirlos en otros contextos comunicativos.

Conversando con Anthony Browne[4]: lecturas e interpretaciones

Como hemos venido planteando el reconocimiento del tipo de texto y el desarrollo de una relación más comunicativa con los autores, favorece la consolidación de los procesos cognitivos, lingüísticos y comunicativos necesarios para la escritura y la comprensión lectora. Por esta razón, en este apartado ilustraremos algunas pautas didácticas necesarias para el trabajo en el aula con los libros álbum de Browne.

El trabajo literario de Browne permite organizar secuencias didácticas para desarrollar situaciones de intertextualidad[5]. Sus libros están cargados de referencias de cuentos clásicos (*Caperucita Roja*, *Hansel y Grettel*, *La Cenicienta*, etc), personajes del cine, escritores, pintores. Incluso son frecuentes las referencias a objetos de su misma obra, por ejemplo el sillón del libro *Mi Mamá* o la bata del libro *Mi Papá* aparecen en otros títulos de su autoría. Esta característica, permite ver que el autor reconoce a los niños como integrantes de una comunidad lectora ofreciendo pistas visuales para demandar del lector más actividad, una disposición a hacer hipótesis y un interés por atreverse a interpretar. Lo anterior, tiene un enorme potencial para la formación de lectores competentes, pues la capacidad para establecer relaciones entre textos y mantener una actitud de búsqueda permanente es necesaria para la comprensión lectora.

Los álbumes de Browne plantean una relación muy especial entre la imagen y el texto. Las ilustraciones no son dibujos para decorar el texto o hacerlo bonito, la imagen tiene un papel fundamental para mantener activo al lector en la construcción de significado de manera que por definición invitan a la relectura. Cada texto tiene múltiples sentidos que el lector descubre en diferentes momentos. Para *compren-*

---

4 Anthony Browne es escritor y dibujante inglés, considerado como uno de los principales creadores de libros álbumes en el mundo. En el año 2000 obtuvo el premio Hans Christian Andersen, categoría "ilustrador", por la totalidad de su obra. En todos sus títulos el ilustrador y el escritor son él mismo.

5 La intertextualidad es fundamental para la formación de lectores y escritores competentes; permite vincular un texto con otros a través de diferentes tópicos como la temática, la época, el autor. Las relaciones que se establecen no suceden sólo entre textos escritos también se puede hacer uso del cine, la pintura, la música. Browne utiliza con maestría este recurso en sus libros. Algunos de los buenos ejemplos de referencias intertextuales se encuentran en algunos títulos de Browne como: *Voces en el Parque*, *Las Pinturas de Willy*, *En el Bosque*, entre otros. La intertextualidad es un recurso para favorecer prácticas de lectura y escritura al interior de las aulas, necesita un trabajo previo de selección de textos y recursos donde el docente determine las relaciones que le interesa ayudar a construir mediante el diseño de una secuencia de actividades pensada para que los estudiantes puedan por sí mismos identificar las conexiones y ubicar en una línea el material elegido (...). Implica ayudarle al niño a aguzar los sentidos y poner en marcha las más sutiles tácticas detectivescas. López, E. (s.f)

der con mayor profundidad y sentido crítico las características del libro álbum es necesario que cualquier persona, sin importar su edad, se anime a leer (o a que le lean). Algunos de los autores más representativos son: Satoshi Kitamura, Keiko Kasza, David McKee, Chris van Allsburg, Oliver Jeffers, Ian Falconer. Sabemos que seguir la obra de un autor[6] de manera concienzuda puede permitir la toma de partido en relación con este tipo de libros, con su propuesta y por supuesto con su autor.

Algunas ideas para trabajar con la serie Willy

Seguir un personaje en la obra de un autor[7] es una estrategia para seguir su obra. Browne nos presenta seis libros que narran historias de Willy[8], sus vivencias y vicisitudes. Cuando se tiene la oportunidad de leer varios títulos sobre el mismo personaje se facilita que el niño conozca sus características psicológicas, tenga mayor información para crear sus propios personajes, aprenda a elaborar historias con vivencias similares, etc.

Para favorecer una imagen del personaje, de mayor complejidad y tal vez más cercana a la intencionalidad del autor (aunque dentro de esta se incluyan diversidad de interpretaciones) se pueden identificar y caracterizar otros personajes de la misma serie, de manera que se reconozca quién es cada uno en su vida[9]. Esto nos lleva a pensar en que caracterizar y relacionar los personajes de un cuento, más allá de hacer una lista, es una oportunidad para debatir sobre las múltiples interpretaciones (a las que tenemos derecho como lectores) ayudando a que los niños descubran el valor de conversar sobre lo que se lee y la importancia del texto como referente para construir esas interpretaciones.

---

6 Se recomienda consultar la experiencia de seguir la obra de Browne desarrollada por las docentes Alejandra Paione, Alicia Mestre y Silvia Gurini (2002); en el marco de un proyecto de capacitación a cargo de la profesora Ana Siro, en La Plata, Argentina. Otras pautas didácticas para seguir la obra de un autor también las puede encontrar en la cartilla: *¿Dificultades o Trastornos del Aprendizaje?: Repensando el qué-hacer de la escuela frente a la diversidad* (Riveros, O, et al, 2007) y también en el CD No. 2 *Lenguajeando* elaboradas por el equipo de la Universidad Nacional en el año 2007.

7 En la colección de Browne también se puede trabajar otros personajes como las familias que aparece en *Zoológico*, *El libro de los Cerdos* y *El Juego de las Formas*.

8 *Willy y Hugo*, *Willy El Tímido*, *Willy El Mago*, *Willy El Campeón*, *Willy El Soñador* y *Las Pinturas de Willy*.

9 Otros autores que tiene título de series sobre personajes son: 1) Max Velthuijs, colección de Serie de Sapo. Cuenta con 12 títulos entre los que se destacan: *Sapo enamorado*, *Sapo en Invierno*, *Sapo y la Canción del Mirlo*, *Sapo tiene miedo*, *Sapo es Sapo*; entre otros. Caracas, Ediciones Ekaré. Se publican desde 1992. 2) Rocío Martínez, Colección El jardín de los niños. Algunos de los títulos son: *Matías y el color del cielo*, *Matías dibuja el sol*, *Matías, pintor famoso* Ilustraciones de la autora. Caracas, Ediciones Ekaré, 2002

Cómo trabajar los datos biográficos del autor

Es evidente que si existiera el hábito de conocer quién escribió el texto que estamos leyendo, cuándo y en qué momento de su vida tendríamos más conocimientos sobre los temas y la literatura. Sin embargo, conocer a un autor no es simplemente enlistar los aspectos biográficos de su vida; conocerlo implica tomar conciencia de su filosofía de vida, de sus intereses, de su ideología, etc.

Como se dijo anteriormente la perspectiva comunicativa de la lectura se evidencia en actividades que le ayuden al niño a tomar conciencia del autor. A continuación se refiere un trabajo realizado en el aula a partir de la reflexión que los maestros hicieron sobre las temáticas de Browne. Las preguntas que se plantearon fueron: ¿Qué piensa Browne de la familia? ¿Cómo ve a los niños?, ¿Qué piensa de la relación adulto-niño?, ¿Cómo ve la relación entre los seres humanos y la naturaleza (los animales)? ¿Cuáles son las características de sus imágenes? ¿Para qué usa los colores? Esta experiencia permitió ver que compartir los datos biográficos del autor supera la acumulación de información sobre su vida y se ubica en la discusión que permite desentrañar cómo es él, qué le anima, qué le inspira, qué le conmueve, cuál es la filosofía de su vida; elementos que serán anclajes fundamentales para dialogar con él.

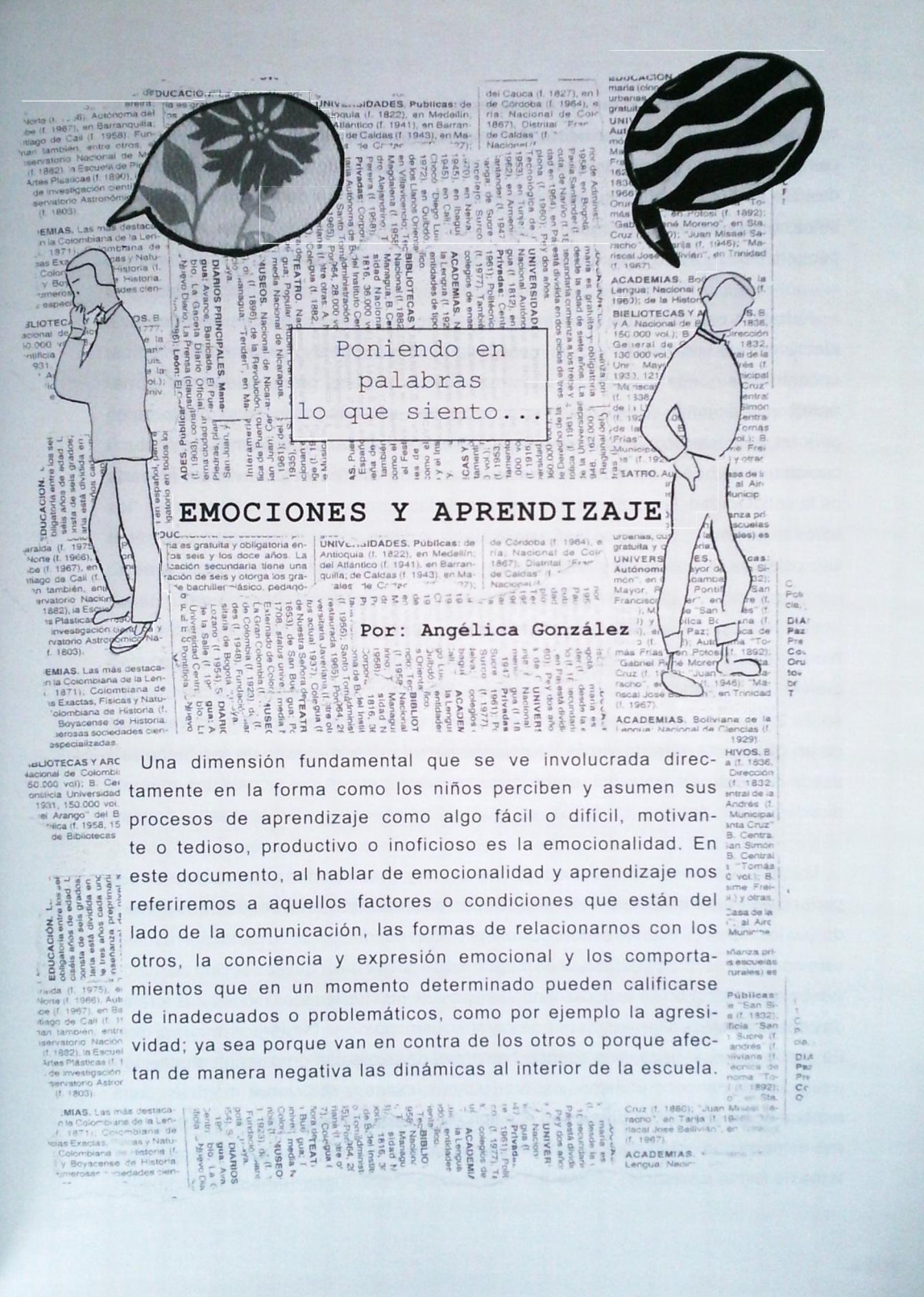
También descubrimos, a partir de las referencias que hace Browne de artistas como Magritte y Van Gogh, que para conocer su obra era necesario consultar los autores que son su fuente de inspiración[10], esta vía también nos puede ayudar a conocer el contexto social de su obra y fomentar en los niños leer los cuentos a través de la totalidad de su producción literaria.

Hasta acá se ha tratado de contar una historia de un proceso de formación y las implicaciones didácticas que derivamos de algunos aprendizajes. Es evidente que muchas cosas faltan por descubrir en este camino de ser lectores y escritores con la ayuda de los niños.

> *(...) Los maestros que participaron de esta experiencia pronto se dieron cuenta que el problema sí es el método; pero como ninguna propuesta didáctica existe al margen de ellos mismos, de los niños, de su papel en la mediación descubrieron que enseñar a leer y escribir es estar dis-*

10 Browne siempre ha dicho que sus ilustradores favoritos son Maurice Sendak y Chris van Allsburg. Garrafón A. Anthony Browne: el planeta de los simios de peluche. En: http://www.cervantesvirtual.com

puesto a tener un conocimiento cada vez más profundo sobre el lenguaje, evidenciaron como sus actitudes y conocimientos sobre los textos, la lectura y la escritura condicionan la posibilidad del goce que de los textos tendrán sus estudiantes. También experimentaron en aula, prácticas renovadas en las que llegó a ser evidente la necesidad de diseñar actividades que lleven a la elaboración de hipótesis sobre un texto leído, el uso de inferencias y el despliegue de la argumentación. Se dieron cuenta de que el intercambio sobre un texto nos permite hacernos usuarios más expertos del lenguaje y que el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura también alfabetiza al maestro. Parte de esta historia esta por escribirse. Esperamos que nuestros maestros-lectores puedan seguir construyendo la relación que tienen sus concepciones de los actos de leer y escribir con sus experiencias en aula; y que este documento sea un pre-texto para seguir conversando sobre las oportunidades que brindamos cotidianamente para el aprendizaje.



Poniendo en palabras lo que siento...

EMOCIONES Y APRENDIZAJE

Por: Angélica González

Una dimensión fundamental que se ve involucrada directamente en la forma como los niños perciben y asumen sus procesos de aprendizaje como algo fácil o difícil, motivante o tedioso, productivo o inoficioso es la emocionalidad. En este documento, al hablar de emocionalidad y aprendizaje nos referiremos a aquellos factores o condiciones que están del lado de la comunicación, las formas de relacionarnos con los otros, la conciencia y expresión emocional y los comportamientos que en un momento determinado pueden calificarse de inadecuados o problemáticos, como por ejemplo la agresividad; ya sea porque van en contra de los otros o porque afectan de manera negativa las dinámicas al interior de la escuela.

Es posible que a estos factores no se les brinde la atención que realmente se merecen, ya sea porque no se consideran tan importantes como los aprendizajes "académicos", o porque se percibe que no se cuenta con las estrategias de abordaje adecuadas. Sin embargo, es fundamental no perder de vista la necesidad de mirar a nuestros niños como seres en los cuales, al igual que en los adultos, se entretejen emociones, pensamientos y acciones, unas en continua relación y retroalimentación con las otras.

Al hablar con maestras y orientadoras acerca de las inquietudes en torno a la afectividad de sus estudiantes, al manejo de sus emociones y sus comportamientos, encontramos que la mayoría de ellas manifiestan sentirse preocupadas por la manera como los niños se relacionan con los adultos, con sus pares, con su entorno en general; asimismo comentan experimentar desconcierto ante las formas de comunicación que se han establecido en la escuela, que se validan y se convierten en parte de la cotidianidad; las cuales están del lado de las agresiones físicas o verbales: "los niños se golpean y cuando se les llama la atención dicen que están jugando, o se tratan con palabras vulgares, afirmando que es su manera de saludar y acercarse al otro".

Por otra parte reportan la impotencia e inseguridad al ver a muchos niños a quienes se les dificulta expresar sus emociones, poner en palabras eso que están sintiendo y que en ocasiones les duele, los entusiasma, les provoca ira o alegría. La dificultad de acercarse a ese mundo emocional tal vez radica en que la mayoría de veces intentamos hacerlo desde el lado de los "debería", desde el punto de vista del adulto que nos hace pensar que somos los más indicados para decirles la forma en que deberían comportarse, sentir, pensar.

Muchas veces nos olvidamos que los niños son y se comportan de acuerdo a las experiencias que les ha tocado vivir; ellos de una u otra forma ya han aprendido que el mundo que los rodea es amable o rudo, que exige ciertas conductas de su parte que resulten más adaptativas que otras; lo cual de ningún modo quiere decir que la escuela no pueda y deba convertirse en un espacio donde sea posible mostrarles a los niños otras formas de pensar, caminos alternativos que se vayan construyendo en la interacción con el otro. Es por lo anterior quizá, que cuando hablamos de expresión emocional, afectividad y relaciones, tampoco podemos esperar recetas únicas ni soluciones mágicas, pues aunque dos o más niños presenten el mismo "problema" ante nuestros ojos, las causas de cada uno serán completamente particulares y diferentes, a pesar de manifestarse de forma similar.

A partir de esto podemos preguntarnos, ¿Qué se puede hacer desde la escuela para tratar de cambiar este panorama? Primero que todo, es importante reconocer que así como esos niños ya han ido construyendo una manera personal de ver el mundo, de relacionarse con los otros, nosotros como adultos y desde nuestra historia lo hemos hecho; también hemos aprendido a sentirnos mejor interactuando con ciertas personas más que con otras, ponemos en juego formas diversas de actuar o sentirnos dependiendo de las situaciones que enfrentamos también, cada vez que hablamos con los niños, revelamos nuestra forma particular de ver la vida y de verlos a ellos; porque aunque no seamos completamente conscientes de ello, la escuela es un espacio de convivencia, donde vamos generando vínculos emocionales con todas las personas que nos acompañan en ella, vínculos de simpatía o antipatía, de cercanía o de relaciones más bien distantes.

Es sabido que todos queremos que la escuela sea un espacio donde los niños puedan tener modelos de comportamiento y convivencia diferentes a los que quizá tienen fuera de ella, donde aprendan otras maneras de comunicarse, de relacionarse. Es precisamente por eso que una de nuestras herramientas, si no la principal, debe ser la comunicación, las conversaciones auténticas que podamos establecer con ellos, donde a través del reconocimiento de sus necesidades, historias de vida, características personales podamos acercarnos y permitir que se acerquen a nosotros como ese adulto que no sólo exige y espera unos comportamientos de su parte, sino que también se interesa por saber cómo se siente, qué piensa o con qué cosas no está de acuerdo. En resumen, convertir la escuela en un espacio que propicie el desarrollo y adaptación emocional de los niños, recordando que si bien es cierto que asisten a la escuela a "aprender", esos aprendizajes no se dan sólo del lado de lo "intelectual", sino también de lo social, del aprender a reconocernos y reconocer al otro.

En las visitas realizadas a los colegios durante el año 2008 no fue raro encontrar maestros que nos abordaban en los pasillos con su cara de angustia y las mismas preguntas: ¿Qué hago con este niño que... "es agresivo", "no se concentra", "no quiere aprender", "no quiere volver a la escuela", "no se integra con los demás", "parece triste..." Preguntas ante las cuales quisiéramos tener respuestas inmediatas y contundentes que cambiaran de cierta manera la vida de los estudiantes, que los "desbloquearan" y les permitieran enfrentarse al reto de aprender con alegría, entusiasmo, seguridad y motivación. Tal vez la respuesta inicial o tenta-

tiva a estas preguntas sea demasiado obvia, quizá todos ustedes la saben pero por la misma razón se duda de su alcance: escucharlos, escuchar a los niños.

Gómez (2003) en su libro *Educación Emocional y Lenguaje en la Escuela*, pone de manifiesto la necesidad de brindar espacios de conversación, esto no quiere decir que todos los días a la misma hora nos sentemos a "conversar" de algo, pues esto le quitaría el carácter auténtico, el sentido que realmente posee; quiere decir que podamos aprovechar cada situación, cada comentario, cada desacuerdo o acontecimiento para permitirnos y permitir a los niños construir y construirnos en torno a ellos, teniendo en cuenta que cuando el niño es capaz de poner en palabras lo que siente, lo que piensa, empieza a hacerse más consciente de ello, empieza a reconocerse, reconociendo al otro.

Ahora, ¿Qué implica eso de reconocer al otro? La interacción social se hace necesaria, fundamental, pues es en y a través de las relaciones donde se van gestando cambios o adaptaciones en nuestras formas de acercarnos al otro que van generando una convivencia más fructífera y auténtica. Ahora, como veremos más adelante, es esa falta de reconocimiento del otro la que conduce a varios de los problemas que aquejan a la escuela como la agresividad y la discriminación; es un desconocimiento del otro que se da de una manera casi inconsciente (a veces sin que tengamos la intención de ello o sin que nos demos cuenta), un desconocimiento de ese que no es igual a mí y así, al no reconocerlo, no existe, no existen sus derechos o sus emociones. Por el contrario, cuando podemos reconocer su existencia nos imponemos límites y responsabilidades a nosotros mismos, en cuanto somos conscientes que para ellos nosotros también somos ese "otro". Se hace necesario brindar a los niños oportunidades en la escuela donde puedan "encontrarse" consigo mismos, con sus emociones y asimismo, con las de quienes los rodean.

Volviendo al tema de la conversación, esa que se da de manera auténtica y no planeada en las aulas, miremos la siguiente, la cual se desarrolló en una clase con grado cuarto, cuando los niños estaban escribiendo su autobiografía:

Maestra: "En la autobiografía podemos escribir con quiénes vivimos y cómo nos sentimos dentro de nuestras familias."

Andrés: "Yo soy el rey de mi casa, porque soy el único hombre"

Javier: "¿El rey? Yo en cambio soy el esclavo, me ponen a hacer todo y yo lavo la loza porque si no, me dan una tunda, no como el niño de la autobiografía que

leímos que la lava porque le gusta"

Andrés: "A mí no me toca hacer nada en mi casa y mi mamá todos los días me regala mil pesos para las onces"

Javier: "¿mil pesos??? Ja!!!, en cambio mi padrastro es más tenido, ni una moneda de doscientos me da... y qué rey ni qué nada, si cada vez que mi hermanito hace algo malo, al que regañan y le pegan es a mí... claro, como yo no soy hijo de él..."

Conversaciones como la anterior surgen de manera espontánea y aunque a primera vista pueda parecer intrascendente, nos permite empezar a develar detalles de ese mundo emocional de los niños, de sus creencias, de sus percepciones acerca de su entorno, de sus "sentires", y nos pueden dar la oportunidad de empezar a ver a ese niño más allá del indisciplinado a quien hay que repetirle "mil veces" las instrucciones, que pelea cada cinco minutos con sus compañeros y en ocasiones parece querer intervenir y tomarse la palabra todo el tiempo hasta casi volvernos locos y tener que pedirle que se calle. Nos permite pararnos desde otro ángulo y observar de manera diferente sus conductas, no para justificarlas o sentir lástima por él, sino para comprender su manera de comportarse y empezar a pensar en estrategias para abordar eso que consideramos "problemático".

Así pues, el trabajo con algunos de los niños de la localidad Rafael Uribe Uribe se inició a partir del reconocimiento de emociones propias y de los otros; se conversó con ellos acerca de éstas, nombrando algunas como tristeza, alegría, ira, miedo, y otras que se les pudieran ocurrir, como la pena, el amor o la tranquilidad. Fue muy interesante ver la explicación que daban a cada una, realizando un ejercicio donde escribían las situaciones en las que se sentían de una u otra forma, cómo reaccionaban y en qué parte del cuerpo la sentían. Esto no fue una tarea fácil, pues los niños, al igual que muchos de nosotros no están acostumbrados a hablar de lo que sienten, no es para ellos sencillo hacerse conscientes de qué emoción están experimentando ni mucho menos pensar en dónde la están sintiendo, pero consideramos que puede ser un primer paso para ese reconocimiento emocional.

A continuación se expone uno de los formatos diligenciados por los niños:



RECONOCIENDO MIS EMOCIONES ...



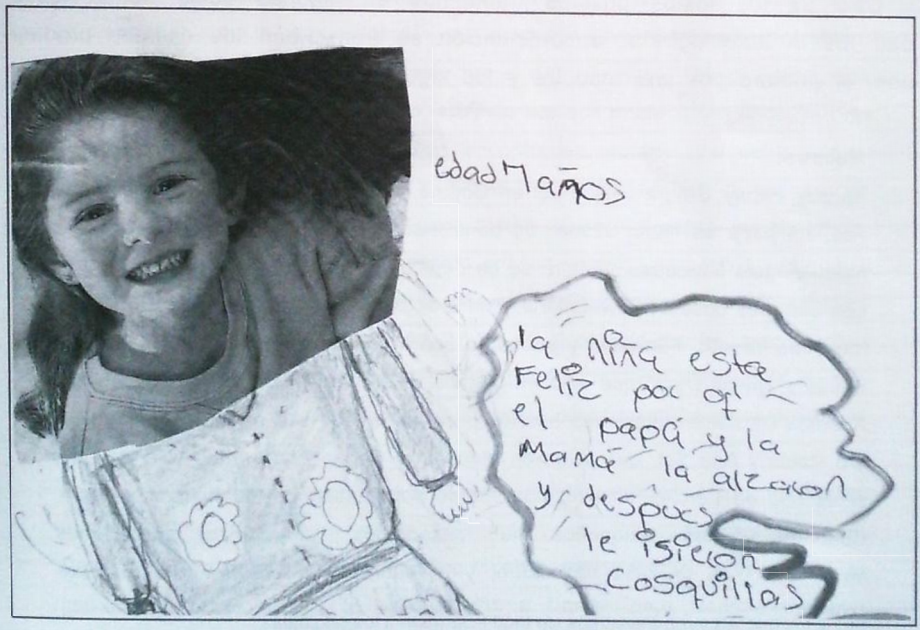
Daniel leonardo vargas 3A

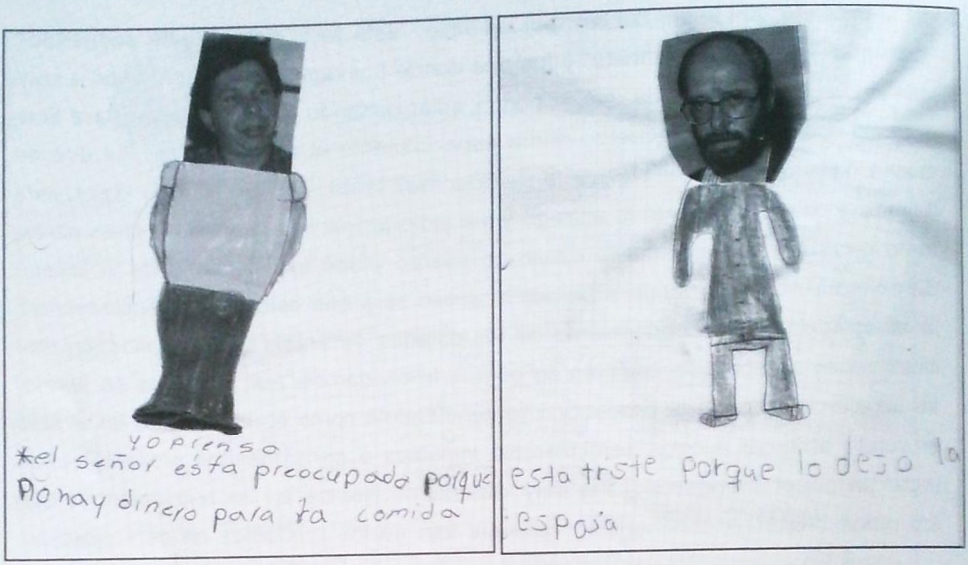
EMOCIÒN	SITUACIÒN	REACCIÒN	DONDE LA SENTI
ALEGRÌA	cuando me dan un regalo	salto de alegria	en toda mi cara
TRISTEZA	cuando me regañan	me pongo a llorar	en el alma
IRA	cuando me pegan	me pongo rojo de rabia	en el estomago
MIEDO	cuando veo una pelicula de terror	me paraliza por completo	en todo mi cuerpo
amor	cuando algien me gusta	me enamoro	en el zorazon

Otras herramientas que podemos usar en el aula, basadas en la lectura y la escritura, para brindar a los niños la oportunidad de poner de manifiesto lo que sienten, piensan de sí mismos, del otro, del mundo que los rodea, de sus sueños, de sus miedos son: los "textos guiados" (Gómez, 2003). Estos consisten en que a partir de una insinuación o idea, el niño la elabore y reelabore, permitiendo la comunicación y expresión personal. La idea puede ser, por ejemplo, quiénes viven conmigo, cómo veo al otro, qué pasaría si... Los textos guiados se convierten en pretexto también para que el maestro empiece a conocerse más, pues se sugiere que antes de proponer la actividad a los niños, él o ella la realice primero, con el fin de que pueda experimentar los logros y las dificultades que se deriva de esta actividad.

Entre el ejercicio de textos guiados se encuentra el llamado "estados de ánimo", que consiste en repartir a los niños recortes de caras con diferentes expresiones emocionales para que escojan la que más les llame la atención y a partir de ella dibujar un cuerpo para esa persona y escribir qué estado de ánimo o qué emoción está experimentando y por qué, es decir, qué razón o suceso explicaba dicha emoción. Encontramos que a los niños se les dificulta un poco nombrar las emociones

de los demás, entonces decían, por ejemplo: "está feliz, porque está sonriendo", "está triste, porque se ve triste" y fue acá donde nuevamente nos sentamos a conversar con ellos acerca de qué le podría estar pasando a esta persona para sentirse de esa manera. Recuerdo ahora especialmente el caso de una niña que no quería hacer el ejercicio porque le parecía muy difícil, demoró toda la clase para llevarlo a cabo, finalmente lo entregó y me pidió que le dejara escoger otras caras, tomó otras 5 y a cada una le dibujó un cuerpo y una explicación para el estado de ánimo. Ahora me pongo a pensar si acaso será que esto de la emocionalidad, la afectividad y el reconocimiento de los estados de ánimo del otro también muchas veces se aprende, también se guía, y lo olvidamos. Así, "Estados de ánimo" es un ejercicio donde la proyección (entendiéndola como el mecanismo en el cual el sujeto atribuye a otros sentimientos, impulsos o pensamientos propios) puede jugar un papel importante y fue muy interesante fijarnos en las explicaciones que los niños dieron. A continuación veremos tres de los productos de este ejercicio.





Otro de los textos guiados trabajados en algunas aulas de la localidad fue la autobiografía, a continuación se transcriben los escritos producidos, el primero por una maestra y los siguientes por niños de grado quinto[1]:

Maestra:

Yo soy Fanny García Leal, nací en Bogotá, soy la segunda de nueve hermanos; mi papá se llama Jaime, es pensionado de la universidad Nacional, mi mami Ángela Mercedes siempre se ha dedicada a nosotros, mi hermana mayor Luz Stella es docente universitaria, Pedro es docente de un colegio distrital; Jaime, Alba Yaneth, Fernando y Leonardo son Ingenieros, Angelita es trabajadora Social y Wilson David que está en el cielo, nos cuida y nos protege desde allí. Además Dios nos regaló tres hermosos sobrinos, dos son hijos de Jaimito: Pedro Pablo y Ana Sol, que viven en Medellín y Sergio Andrés que vive en Cali, él es hijo de Fercho, casi no nos vemos pero hablamos mucho por teléfono. Cuando éramos pequeños la pasábamos muy rico, jugábamos en el patio de la casa basquetbol y el equipo que perdía tenía que ha-

1 Todos los textos fueron transcritos sin modificar nada a los originales.

*Texto imagen pagina anterior: "La niña esta feliz porque el papá y la mamá la alzaron y despues le isieron cosquillas" (Edad 7 años)

**Texto imagenes esta página: a) "Yo pienso el señor está preocupado porque no hay dinero para la comida". b) "Esta triste porque lo dejo la esposa"

cer los oficios del día; por la noche salíamos a jugar "yermis" con los vecinos.

Para poder salir a jugar teníamos que cumplir con la lectura de un libro, esto lo hacíamos por las tardes, esta actividad era muy bonita y el libro que más me impactó de todos los que leí fue "Siervo sin tierra" del escritor Eduardo Caballero Calderón y aún recuerdo la frase con que culmina el libro "...y al fin manó Siervo sin Tierra". Siempre estudié en el IDAP U.N. la pasaba chévere, pero le tenía miedo a la profesora de historia, porque era muy exigente, me encantaban las matemáticas con nuestro profesor preferido "Trapo"; de allí pase a la UPN a estudiar Licenciatura en Educación Especial, siempre quise ser periodista, pero en mi casa no había tanto dinero para estudiar esta carrera.

Después que me gradué trabaje en muchos lugares, en uno de ellos que se llama Fundación Niños de los Andes conocí a mi esposo hace 10 años, con él me casé y tengo un niño de 6 años llamado Daniel Felipe. He vivido momentos muy felices en mi vida, uno de tantos era cuando mis hermanos iban terminando primero el bachillerato, luego entraban a la universidad, se graduaban y conseguían trabajo. Pero sin duda, el momento más bello fue el día que nació Daniel Felipe, primero porque nació bien, completito; además ver ese muñeco tan lindo, tan indefenso, produce muchas emociones encontradas, porque uno debe cuidarlo, amarlo, responder por él, etc. y lo más importante es que no es para un solo día, sino para toda la vida. Como mamá empecé a pensar en su futuro, pero ante todo a vivir con él su primera sonrisa, cuando empezó a caminar, a hacer desorden por toda la casa, la primera vez que me dijo mamá, se siente una gran emoción en el corazón. Ahora en el colegio me ha dado muchas satisfacciones porque es un excelente estudiante, eso me alegra por él, porque cada paso que dé será un pequeño escalón que forjará para su futuro.

Con mi esposo la paso muy rico porque me consiente y me molesta, pocas veces peleamos y es muy especial para mí. Con mi familia también la paso chévere, ellos me molestan, a veces me regañan porque molesto y le exijo mucho a Daniel, pero siempre me apoyan, yo quiero mucho a toda mi familia y quisiera que todos estuviéramos cerca para compartir más y sobre todo ver crecer a mis sobrinos. También he tenido, momentos muy tristes, pero el que más me ha impac-

tado, porque jamás lo esperaba, fue la muerte de Wilson David, mi hermano menor hace 2 años, es algo muy triste y que deja el corazón arrugadito. Soy muy feliz de ser maestra, porque con los niños uno va creciendo, aprende de ellos, cuando les va bien uno se siente orgulloso, siempre me preocupo por los que les va mal y hago miles de cosas para que mejoren, pero siento que la educación está llegando a un punto que nadie quería porque no hay respeto, ni responsabilidad; solo deberes, dejando en el olvido los derechos, pero está en manos de todos, estamos empezando a cambiar. La familia que tengo es muy especial y cuando sea viejita quiero con mi hijo y mi esposo tener una finca grande y muy linda, no tan lejos de Bogotá, donde hayan peces, una vaquita y muchas plantas, para que mis hermanos, mi papá, mi mamá y mis sobrinos vengan a visitarme y todos sigamos tan unidos como siempre.

En cuanto a la autobiografía presentada, fue increíble ver la reacción que generó en los niños el hecho de que su profesora, a quien en ocasiones perciben como lejana, compartiera con ellos aspectos tan importantes de sí misma y de su vida, cosas positivas y alegres pero también dolorosas; esto de cierta manera los motivó a contar sobre ellos y a pensar en situaciones en las que se hubieran sentido de una manera similar. La maestra comenta que estos niños "difíciles" a los que no les gusta escribir, se sentaron muy concentrados y dedicados a narrar las historias de sus vidas y no sólo eso, sino que hicieron dos versiones, re escribieron, cosa que ella consideraba imposible en su aula. Este fue un primer paso que, de cierta manera, estrechó un poco el vínculo entre docente y estudiantes, además le permitió a ella conocer cosas de los niños que no había imaginado. Veamos ahora las de los niños:

Laura Alejandra:

Yo naci el 4 de mayo de 1997, me gusta todo tipo de música, pero no me gusta la romantica me parece aburrida, tengo una mamá muy hermosa que se llama Jilma Viuche Mendez, y una hermana también muy hermosa que se llama Angie Paola Gonzalez Viuche, tengo 16 tios y tias , mi tia Adriana me hace el maniquiur y el pediquiur, mi mami trabaja cuidando una abuelita. Nosotras pasiamos, vamos a parques, a donde mis abuelitos, este año vamos a ir a donde Blanca, mi comida favorita es el pan y el mango. Aunque me falta mucho más y también quiero ser veterinaria, Doctora y policía de transito y mi amiga es Angela.

Daniel:

Cuando era chiquito me gustaba jugar con mi ermana yo naci el 11 de agosto del 1996 naci en el hospital santa clara a la 2:14 de la mañana. Fuy creciendo y entre a la escuela cuando tenia 4 años y mi ermana 8 años mi ma se llamada Gloria mosquera ella falleció. mi papa se fue desde que mi mama se murió y de el no sabíamos nada del el paso 11 años y llo tenia 11 años y regeso a la casa y nos dio plata un selular y se boldio a ir y a los 2 meses boldio y nos inbito a ber su apartamento y haora no se sabe nada de el el a tenido muchas mujeres y ijos mi abuela se llama maria ella nos crio desde pequeños hasta grandes mi tio se llama Hugo ellos quieren tener la custodia de nosotros pero le falta una letra para tener la custodia yo entre a estudiar en el 2004 y haora estoy en 5 de primaria cuando grande quiero ser futbolista pero tengo que pasar el bachillerato y prestar el servicio para pagar la libreta militar.

Al analizar los dos textos anteriores podemos ver una diferencia notoria entre ellos a pesar de pertenecer a autores del mismo grado y curso. Así, es posible apreciar que el primero se encuentra mejor construido a nivel formal, es decir, hace mejor uso de los signos de puntuación, ortografía y redacción, aunque no es amplio al narrar las emociones o situaciones que hayan sido muy importantes en su vida. Ahora bien, el segundo pertenece a un niño, que como podemos ver, presenta dificultades como confusión de la "b" con la "d", ortografía y un uso prácticamente nulo de los signos de puntuación; es un niño que se motiva poco con las tareas relacionadas con la escritura quizá debido a esas mismas dificultades; sin embargo fue capaz de plasmar su historia allí, contando aquellos aspectos más relevantes para él, es decir, esas dificultades en las que seguramente nos fijaríamos a primera vista si nuestro objetivo fuera calificar su ortografía y redacción, no fueron impedimento para que tomara la hoja e intentara hacernos saber acerca de su vida. Ese justamente, es el beneficio de tener un espacio en el aula para conversar acerca de nosotros, con todo lo que ello implica, una oportunidad más para rescatar el carácter comunicativo de la escritura.

Así como la escritura de la autobiografía, existen otras estrategias basadas en textos que podemos emplear, como por ejemplo el "cuento con un elemento generador", en el cual se le propone a los niños una frase o personaje para que a partir de este creen una historia. Una Orientadora de la localidad lo utilizó proponiendo la siguiente consigna: "un día estaba en el bosque cuando me encontré con un duende mágico al que podía contarle mis preocupaciones y pedirle tres deseos, entonces yo..." A continuación se exponen dos de los textos, escritos por estudiantes de grado quinto:

Ficha de expresion de Emociones y sentimientos

Nombres y apellidos

curso

objetiva: Atraves de la imaginacion del encuentro con un personaje se expresamos nuestras preocupaciones y deseos

Un dia estaba en un bosque cuando me encontre con un duende magico al que le podia contar mis preocupaciones para poderle pedir 3 deseos entonses yo... le pedi sus tres deseos y le conté mis preocupaciones a mi me gusta que mi hermano no sea emvidioso y yo me preocupo por que el no se mejora y mi papa es de malgenio y que mi mama se mejore de el canser y yo le pedi tres deseos y estos son:

1. Que mi ermano se mejore
2. Que mi mama se le quite el canser
3. Y que mi papa no sea tan malgeniado

Un dia estaba en un bosque cuando me encontre con un duende mágico al que le podia contar mis preocupaciones para poderle pedir 3 deseos entonses yo... le pedí sus tres deseos y le conté mis preocupaciones a mi me gusta que mi hermano no sea emvidioso y yo me preocupo por que el no se mejora y mi papa es de malgenio y que mi mama se mejore de el canser y yo le pedí tres deseos y estos son:

1. Que mi ermano se mejore
2. Que mi mama se le quite el canser
3. Y que mi papa no sea tan malgeniado"

un dia yo estaba en un bosque cuando me encontre con un duende mágico al que le podía contar mis preocupaciones y pedirle 3 deseos entonces yo... le pedi

1: que mi mamá se mejorara mejor.

2: que yo pudiera tener plata para comprar un Wii.

3: que a mi mama le fuera mejor en el trabajo para que no la despidan porque donde ella trabaja ya están que despiden a todas y entonces yo quiero que se mejore la cosa en el trabajo de mi mamá.

mi mamá se mejore y yo me puse muy feliz y a mi mamá no la despidieron le pagaban y a mi me compraron lo que yo he querido desde ase dos años
el duende si me cumplio todo lo que yo quería y lo que mas me importe fue que my mamá se mejorara.

"Un dia yo estaba en un bosque cuando me encontré con un duende mágico al que le podía contar mis preocupaciones y pedirle 3 deseos entonces yo... le pedi

1. que mi mamá se mejorara mejor.
2. que yo pudiera tener plata para comprar un wii.
3. que a mi mama le fuera mejor en el trabajo para que no la despidan porque donde ella trabaja ya están que despiden a todas y entonces yo quiero que se mejore la cosa en el trabajo de mi mamá.

mi mamá se mejore y yo me puse muy feliz y a mi mamá no la despidieron le pagaban y a mi me compraron lo que yo he querido desde hace dos años
el duende si me cumplió todo lo que yo quería y lo que mas me importe fue que my mamá se mejorara

Nuevamente, a través de la escritura, los niños pusieron de manifiesto algunas situaciones cotidianas a partir del encuentro con un ser fantástico. Lo que pude ver en mi experiencia con relación a este ejercicio, es que muchas veces para los niños parece ser que resulta más fácil "contar" o "hablar" de sus sentimientos, sus emociones, sobre todo esas que consideran dolorosas, a alguien que no es demasiado cercano, que no forma parte de su entorno cotidiano o que no se encuentra real y físicamente presente (como es el caso del duende), alguien diferente a su maestra u orientadora, ante quienes probablemente se sientan sancionados o juzgados. Mediante este ejercicio logramos descubrir, de la mano de las orientadoras, que a veces con el ritmo agitado que se maneja en la escuela, con las mil cosas que hay por hacer y para las que nunca alcanza el tiempo, no hay espacios suficientes para conocer las situaciones por las que están atravesando los niños, las emociones que se están generando en ellos, las cuales muy seguramente están determinando las maneras como se comportan y relacionan con los demás. También pudimos darnos cuenta que las preocupaciones o deseos de los niños generalmente giran en torno a su familia, a las situaciones de violencia de las que son partícipes o espectadores y, sin dejar de lado su condición de niños, a los juguetes o cosas que les gustaría tener.

Como podemos ver, los ejercicios anteriormente planteados pueden ser de ayuda en el aula para acercarnos a la emocionalidad de los niños. Hemos encontrado que los estudiantes se muestran motivados ante ellas, quizá porque es una oportunidad para hablar sobre sí mismos, pero también para acercase más a lo que piensan los demás. La implementación de estas estrategias no se queda sólo en la aplicación de las guías y se acabó, sino que es sumamente importante abrir un espacio para que los niños puedan leer lo que escribieron, puedan compartirlo con sus compañeros, re-escribirlo, re-elaborarlo. Así, los niños se sorprendieron muchas veces tanto como los maestros al escuchar cosas acerca de la vida y formas de pensar de sus compañeros, cosas que no conocían. Escuchando al otro, empezando a identificarlo con emociones, como yo, se comienza también a reconocerlo, a respetarlo, a pensar que ese otro que está frente a nosotros también se siente feliz, pero ha vivido quizá, situaciones tristes o desagradables en su vida, situaciones que nunca nos habríamos imaginado.

Emociones y Conducta

Siguiendo con el tema que nos ocupa en este artículo, esto es la relación emociones, conducta y aprendizaje; y teniendo en cuenta el trabajo realiza-

do con ocho orientadoras, tres maestras, doce niños de colegios de la localidad; pasaremos a tratar de conceptualizar uno de los problemas afectivo comportamentales referidos con mayor frecuencia en las aulas de clase: la agresividad.

Empezaremos presentando algunas puntualizaciones teóricas para posteriormente hablar acerca de lo que, según la experiencia en algunas de las instituciones de la localidad, se entiende por "agresividad", así como las pautas de manejo que más frecuentemente se usan en ellas. Una de las primeras discusiones que se han dado en torno al tema es si la agresividad es un comportamiento innato o adquirido, esto es, si nacemos con una predisposición a ella o si aprendemos a ser agresivos a través de las experiencias de vida y las demandas del medio donde nos desenvolvemos. Al respecto, algunos estudios afirman que están presentes los dos componentes, pero que una persona, particularmente un niño, puede ser más propenso a actuar de manera agresiva si en su medio aparecen y se conjugan factores como problemas familiares, falta de motivación, problemas escolares, pocas habilidades de solución de problemas o pocas estrategias de expresión emocional. Esta agresividad se puede manifestar de varias maneras: a nivel físico, verbal o emocional.

Podemos decir que la agresividad involucra una elaboración afectivo cognitiva, ya que intervienen componentes como ideas (cognitivo), sentimientos (afectivo) y tendencias comportamentales; en esta medida, sería importante que cuando estamos frente a un caso de agresividad en el aula, pudiéramos abordar cada uno de ellos, con el fin de brindar a los niños herramientas o estrategias para comprender mejor y autorregular sus comportamientos. Más adelante ampliaremos estas ideas. Ahora, cuando hablamos con padres y maestros acerca de las causas de la agresividad, es frecuente encontrar que hacen mención de aspectos como el mal ejemplo que reciben los niños (modelos), las peleas entre los padres, el maltrato, el estrés, la falta de tolerancia y de amor, entre otros. Pues bien, podríamos mencionar acá algunas de las necesidades que tienen los niños y que sería importante preguntarnos si están siendo satisfechas, pues de lo contrario, pueden estar relacionadas con la aparición de la agresividad (Train, 2003):

1. Necesidad de tener una imagen clara del mundo: relacionado con el saber qué puede esperar de las situaciones, a quién puede acudir en caso de necesitar ayuda, cuáles son las normas que están establecidas y debe respetar, etc.

2. Necesidad de tener un objetivo en la vida: los niños, al igual que los adultos buscan o requieren de ciertos objetivos a alcanzar. Cuando son muy pequeños, el papel del adulto es ayudarle a definirlos y a encontrar el camino para alcanzarlos. Necesidad de sentirse parte de las situaciones: es decir, de pertenecer a algo, de tener relación con algo o alguien, de saber que es valioso para los demás; lo que le ayuda a ir construyendo su identidad.

3. Necesidad de estimulación: se relaciona con el tener o darle un sentido a su existencia, tener retos constantes y reconocimiento por sus logros.

4. Necesidad de arraigo: es decir, de tener una relación estrecha con la madre o con algún adulto significativo que lo pueda contener y guiar.

5. Necesidad de amor: No solamente en los niños sino en todos los seres humanos, esa necesidad de contar con el amor incondicional de alguien, a pesar de los errores que podamos cometer.

Cuando nos enfrentamos ante el caso de un niño agresivo podríamos empezar a preguntarnos si las anteriores necesidades están siendo satisfechas, pues podrían marcar unas pautas en el abordaje de su comportamiento. Otros factores que se ven involucrados son la ausencia de una comunicación verbal eficiente y la carencia de herramientas para enfrentar la ira, la principal emoción asociada a la agresividad.

Estos niños que son agresivos, suelen ser rechazados en el aula por maestros y compañeros; se aíslan, son retraídos y generalmente se unen a esto etiquetas como "hiperactivo", "desafiante" y hasta "delincuente". Es así como la intervención en estos casos se centra principalmente en las manifestaciones, dejando de lado las posibles causas de dicha agresividad. Por lo anterior, la evaluación adquiere un papel fundamental dentro de esta problemática; ésta debe incluir la observación, el conocimiento de la historia de vida del niño, sus formas de relacionarse, sus recursos y estilos de afrontamiento; es decir, la manera como hace frente a las situaciones y conflictos que se le presentan, pues es importante mencionar que muchas veces el niño responde de manera agresiva porque no conoce una forma diferente de actuar. Si prestamos atención a los factores anteriores, podremos empezar a pensar y a diferenciar cuándo nos encontramos frente a un comportamiento normal, que simplemente responde a unas demandas del medio, en un momento y bajo unas

características particulares, y cuándo es un problema que requiere de una aproximación y estrategias diferentes, dadas sus condiciones de frecuencia, duración, intensidad, respuesta a las tentativas de manejo, entre otras (Newcomer, 1980).

Acabamos de mencionar que uno de los elementos primordiales en la evaluación debe ser la observación y, efectivamente, es junto con el diálogo, de los que más frecuentemente mencionan los maestros. Pero, vale la pena detenernos a pensar qué se está entendiendo por "observar" y qué significa "dialogar". Observar es más que ver, es identificar, concentrarse, buscar; un proceso cuidadoso de observación no puede limitarse a un solo momento, y de ser posible, no debería limitarse a un solo observador. Pensemos en la siguiente situación:

> Pedro es un niño de 5 años de grado Transición. Generalmente es uno de los mejores estudiantes, un niño tranquilo y amable; se relaciona adecuadamente con sus compañeros y maestras y es muy alegre. Esta mañana se levantó con más sueño que de costumbre, por lo que no quería ir al colegio, su mamá lo regañó y lo sacó a empujones de la cama, Pedro se molestó y no quería desayunar, así que su madre, esta vez ya sin paciencia, le pegó y obligó a tomar el desayuno. Al llegar al colegio el niño se encuentra mal humorado. Marina, la nueva maestra, quien se encuentra en su primer día de un reemplazo (pues la maestra antigua de Pedro tuvo bebé) le pone un trabajo y el niño tira todos los colores al suelo; un compañero lo regaña y Pedro lo golpea. Pedro termina en Orientación, acusado de ser un niño agresivo.

¿Qué creen que habría dicho Marina si se le pidiera una observación del comportamiento y actitud de Pedro? ¿Es frecuente que a partir de una sola observación o situación emitamos juicios y tomemos medidas de acción? Por lo anteriormente expuesto, se considera que es importante ver la observación como un proceso sistemático y permanente, que sólo posee confiabilidad si realizamos las observaciones durante un periodo de tiempo significativo, en diferentes situaciones y atendiendo no sólo a las manifestaciones conductuales sino también a todos los elementos o factores que están generando o condicionando dichos comportamientos.

En la observación es inevitable la presencia de elementos afectivos y subjetivos, así ante una misma situación, dos personas pueden hacer apreciaciones e interpretaciones diferentes, y un niño que por ejemplo para uno es agresivo, para otro simplemente estaba respondiendo a una situación normal del contex-

to. Ahora hablemos un poco del diálogo, estrategia primordial mencionada por los maestros para abordar la agresividad en los niños; pensemos en lo siguiente:

Orientadora: "¿Por qué la profesora te mandó acá?"
Diego: "Porque le lancé una bolsa con agua."
Orientadora: "¿Por qué lo hiciste?"
Diego: "No sé"
Orientadora: "¿Cómo que no sabes? Ya estás demasiado grande para que me des esa respuesta. ¿Por qué lo hiciste?"
Diego: "No sé, a veces no pienso en lo que hago."
Orientadora: "Sí, eso se nota. Supongo que sabes que eso lo hacen los gamines en la calle y no un niño que está en el colegio aprendiendo a respetar a los demás, o ¿Para qué vienes a estudiar? ...

Al pensar que diálogo significa una conversación entre dos o más personas, mediante la que se intercambian información y se comunican pensamientos sentimientos y deseos; podremos preguntarnos, ¿Lo anterior es un diálogo? Pensemos en cómo se sentiría Diego ante las interlocuciones de su orientadora. Para que verdaderamente exista un diálogo debe darse un respeto por las opiniones del otro, es importante saber escuchar y pensar en lo que puede estar sintiendo la otra persona, si no, es probable que se convierta en una especie de interrogatorio o juicio acerca de las actuaciones de los demás. A veces nos preguntamos por qué los niños no escuchan, por qué a pesar de que "dialogamos" tanto con ellos, parecen no entender y no cambian sus comportamientos; pero es importante que también nos preguntemos, por qué nosotros no escuchamos, preguntarnos si en nuestros diálogos con los niños estamos permitiendo verdaderamente que ellos expresen lo que sienten o piensan, si está siendo un real intercambio o si muchas veces nuestro propósito es que nos escuchen y a partir de "sabios consejos" de gente adulta, aprendan "para la vida".

Ahora bien, al indagar acerca de la respuesta de los niños ante las tentativas de manejo por parte de docentes y orientadoras, se encontró que lo más frecuente es que los niños cambien su conducta momentáneamente o durante algunos días; después de los cuales el comportamiento reaparece. Esto nos puede hacer pensar qué tan efectivas están resultando las estrategias empleadas para abordar los problemas de agresividad en el aula. Quizá la falta de efectividad radique en que son estrategias remediales mas no preventivas, en que se habla del problema cuando

éste aparece pero no antes, en que se sanciona la conducta pero no se enseñan maneras alternativas de enfrentar los problemas o simplemente, en que los niños son astutos y saben que si hicieron algo mal, obviamente deben comportarse bien para no agrandar el lío; pero no han logrado interiorizar un sentido de por qué respetarse y respetar a los otros o de cómo enfrentar la ira de una manera diferente a la agresión.

Al preguntarles a las maestras participantes si la agresividad se presentaba solo en un niño o a nivel grupal, reportaron que generalmente este comportamiento se manifiesta a nivel grupal; esto puede explicarse por el hecho de que con frecuencia empiezan siendo uno o dos niños los que presentan estas conductas, pero ocurre algo llamado "contagio" que consiste en que el resto del grupo empiece a adquirir los mismos comportamientos. Así, una dificultad que no es abordada a tiempo termina convirtiéndose en un problema mayor que muchas veces se vuelve casi imposible de manejar.

Ahora veamos algunas observaciones consignadas por una maestra de preescolar acerca de la agresividad observada en los niños de su curso:

> La agresividad de los niños de preescolar se presenta de forma inmediata y espontánea, manifestándose cuando se encuentran compartiendo alguna actividad. En el momento en que comparten quieren ser los primeros, también se agreden cuando un niño intenta tomar algo del otro y en ocasiones sin ningún motivo. Se agreden con palabras, puños y patadas. Asimismo han llegado a utilizar otras formas de violencia o agresión como rayar los trabajos de los compañeros o intentar romperlos. Todas estas manifestaciones provienen aparentemente de las formas de relacionarse en su entorno familiar donde encontramos algunos niños que no viven con sus padres sino con los abuelos o tíos y en ocasiones al cuidado de personas que no tienen parentesco con ellos. A esos niños generalmente no se les presta atención y son agredidos en forma verbal o física, igualmente se encuentran muchas otras formas de agresión como son falta de alimento, de ropa, de servicios médicos, etc y en general el abandono.

Hay dos aspectos que son importantes de incluir. El primero hace referencia a las manifestaciones de la agresividad según la edad, pues vale aclarar que éstas van cambiando a medida que los niños se relacionan con los demás y van adquiriendo nuevas habilidades cognitivas o comportamentales; así antes de los tres años no podríamos hablar de conductas agresivas como tal, pues a esta edad la agresividad se dirige hacia los juguetes o hacia otros cuando intentan arrebatárselos. La institución de nor-

mas puede resultar frustrante para el niño pues ya no puede hacer todo lo que quiere. Entre los 4 y los 5 años cuando se enojan pueden romper o golpear objetos, empujar, morder, amenazar a otros o ponerse a sí mismos en peligro, demostrando una actitud desafiante. Entre los 6 y 9 años cuando empiezan los juegos colectivos, genera una gran frustración el perder, lo que puede desembocar en conductas agresivas, molestan a sus compañeros, los pueden humillar y ya la agresividad es más verbal que física.

El segundo aspecto es el hecho de referir la agresividad en el aula exclusivamente a los comportamientos y actitudes de los niños, dejando de lado otros factores que intervienen como la manera en la que el docente maneja estas conductas, la forma de comunicarse con sus estudiantes y el tipo de relaciones que establece con ellos; porque resulta que la aparición de la agresividad en las aulas, o en cualquier contexto diferente, tiene que ver con el vínculo que establecemos con el otro y que nos hace verlo y actuar respecto a él de una u otra forma.

Pero, los niños también tienen su propia manera de percibir y explicar sus conductas. Con una orientadora de la localidad estuvimos trabajando con un grupo de estudiantes de los grados quinto y sexto que fueron remitidos por sus maestras por presentar conductas de indisciplina y agresividad. En la primera sesión, al preguntarles cuál era la razón por la que creían que se encontraban allí, estas fueron sus respuestas:

> "No sé... por cantar en el salón", "Por mal comportamiento, molestar y pegarle a mis compañeros", "Porque me distraigo fácilmente", "Mal comportamiento, molesto, me paro del puesto", "Por indisciplina, por cascarle a todos", "Por indisciplina, agredo física y verbalmente", "Por mi agresividad y mi mal comportamiento"

Como podemos ver todos los niños eran conscientes de su comportamiento, de esas conductas que se convirtieron en problemáticas para ellos, sus maestras y compañeros; en esta medida nuestra orientación e intervención no debería estar del lado de preguntarle si sabe de lo negativo e inadecuado de su comportamiento, si es consciente de que si sigue así va a perder el año o lo echarán del colegio; sino de ayudarlo a encontrar alternativas que le permitan relacionarse de una manera diferente.

Hemos hablado acerca de algunas de las causas posibles de la agresividad, así como de ciertas estrategias de evaluación; ahora conversemos un poco acerca de pautas para el abordaje de este tipo de comportamientos en los niños, que pueden

ser implementadas en el aula. Recordemos que anteriormente se señaló que la agresividad implica un procesamiento afectivo - cognitivo (es decir, que está involucrada una emoción y también un juicio o evaluación de la situación ante la que se responde de manera agresiva), pues bien, sería importante poder brindar a los niños herramientas para hacer conscientes y manejar cada uno de estos factores. Respecto al componente afectivo hemos mencionado, a lo largo de este artículo, la emocionalidad, la expresión y el reconocimiento emocional, la identificación de las propias emociones y las de los otros; por tanto, las estrategias referidas anteriormente (diálogo, textos guiados) serán de gran ayuda también con estos niños agresivos, a quienes generalmente les cuesta poner en palabras lo que están sintiendo y reconocer esas emociones como la ira, que los dominan en algunos momentos. En actividades como "el duende" podemos develar algunas de las causas o situaciones que pueden estar relacionadas con este tipo de comportamientos. Ahora, respecto al componente cognitivo, actividades de grupo como los círculos de discusión, los juegos de roles, el trabajo en auto instrucciones y el diálogo en torno a dilemas y conflictos pueden convertirse en pretexto para conocer las opiniones de los niños, sus maneras de enfrentar y dar solución a las situaciones y los recursos con los que cuentan.

Otra estrategia que se empleó para trabajar con el grupo de niños, remitido a orientación y catalogados como agresivos, tuvo que ver con la literatura como herramienta de evaluación e intervención. Recurrimos a los cuentos *El Tigre y el Ratón* de Keiko Kasza y *Willy y Hugo* de Anthony Browne, con el fin de abordar la dimensión emocional de los personajes, la identificación con sus maneras de actuar, pensar y en las relaciones como la amistad. Con respecto al primer cuento uno de los niños expresó: "Me identifico con el tigre, porque les casco a mis compañeros y además pierdo amigos por ser así y con relación al segundo, otro dijo: Willy y Hugo eran amigos porque se apoyaban en las buenas y en las malas, Willy nunca había tenido amigos, así como yo ".

A través de las sesiones que tuvimos con estos niños, con mis pequeños valientes, como decidí llamarlos, fuimos descubriendo sus vidas, fuimos quitándole la cortina a esas cosas que les dolían, que los enfurecían, que los hacían sentir tristes; nos empezamos a dar cuenta, con el corazón encogido, que son niños que reclaman cariño, que han pasado por situaciones muy difíciles y han ido desplegando estrategias para enfrentarlas; aunque éstas no siempre hayan sido las más adecuadas. Nos fuimos encontrando también con que detrás de esa agresividad e indisciplina, detrás de esa coraza, se escondían niños como cualquier otro; con sueños, con deseos de ser mejo-

res cada día, con ideales, con metas. Transcribo a continuación el escrito de Jonathan, de grado quinto, producto de la realización de la guía del duende. El texto se normalizó para que el lector pueda entender claramente las ideas del niño, pero solamente en cuanto a palabras mal escritas, más no con relación a la puntuación o redacción:

> Una vez, yo iba paseando por el bosque y me encontré con un duende al que le podía contar mis preocupaciones y pedirle tres deseos y entonces... yo le dije en mi casa tengo muchos problemas yo desearía poder no tener problemas en mi casa y en mi colegio y yo le dije vamos a mi casa que queda en el bosque vamos a ver el ambiente en mi casa y el segundo deseo cambiar mi forma de ser como mi cara y mi voz me parece que mi voz es muy ñera escucharme mi voz y mi cara es muy gamina me parece que cambiar mi cara como mi voz y mi cara que sea normal que no diga groserías de mi boca y mi cara ser un poco decente y oye duende lo que me gustaría darmen un diploma y también ir a un estadio de santa fe esos son los tres deseos que pedí para que sea una persona elegante y respetuosa y que mi mamá esté alegre.

El duende le concedió uno de los deseos a Jonathan, pues el último día que nos vimos le fue entregado a él y al resto de los niños un diploma, en reconocimiento a su participación, compromiso y en agradecimiento por haber compartido sus vidas con nosotras. No podíamos creer la felicidad que sintieron, hacían bulla, gritaban y decían que era el único diploma que se habían ganado en toda su vida o que era el segundo, después de aquel que les entregaron cuando se graduaron de Transición. Ese día comprendí, más que cualquier otro, que esos niños que nos hacen la vida imposible a veces, tienen mucho que enseñarnos: acerca del reconocimiento de nuestros errores, de la fuerza para cambiar las cosas que nos hacen infelices a nosotros mismos o a los otros, de la importancia de los sueños y las metas aún dentro de la realidad más adversa. Gracias niños, gracias por enseñarme tanto...

Para finalizar, quiero dejarlos con una reflexión: Si la naturaleza ha dispuesto que la duración de la infancia humana sea la más larga (infinita según Tolstoy), es porque sabe cuántos vados hay que atravesar, cuántos caminos es necesario recorrer, cuántos errores pueden ser corregidos (Malaguzzi, 2006, p.33). Será pues una de las tareas, dar una mirada crítica a las dinámicas de comunicación que se establecen en las aulas de nuestra localidad y asimismo, trabajar con la comunidad educativa en la generación de nuevas estrategias que permitan un acercamiento diferente a las emociones y las conductas que presentan los niños de nuestras instituciones y que a veces parecen tan difíciles de entender, y más aún, de abordar.

HISTORIAS IMAGINARIAS DE UN NIÑO DE PREESCOLAR

Por: Francy Suárez

Hoy ha sido un día como todos los días. La llegada al colegio, el recreo, tomar el refrigerio y jugar. Es tan divertido ir a estudiar porque mi profe cada vez resulta con temas nuevos para hablar, aunque a veces no la entiendo cuando nos pone tareas poco divertidas como dibujar muchas veces un mismo número, o escribir las vocales una debajo de la otra. Creo que mi profe no sabe que yo conozco las vocales y los números pues los veo frecuentemente en las vallas publicitarias, en las revistas que guarda mi mamá, en los libros de mis hermanos, en los empaques que traemos del mercado, incluso en las facturas que mi mamá lleva cuando hace el mercado.

Ahora mi profe tiene la idea de que aprendamos matemáticas y para ello quiere ayudarnos a desarrollar el pensamiento matemático a través de unas actividades que ha ideado. Ella le dice a la profe Margarita, que es importante iniciar con el desarrollo de operaciones como la clasificación, la correspondencia uno a uno y la seriación, pues son necesarias para que se de la relación de inclusión y conservación de cantidad, la cual deben adquirir los niños y las niñas para empezar a operar de forma constructiva la matemática.

Ayer me pasó algo curioso cuando mi profe me pidió que le ayudara a armar las sorpresas para la fiesta de cumpleaños de mis compañeritos con todo lo que trajimos. Primero me dijo que le alcanzara las bombas, los dulces y las colombinas, yo le pregunté que *cuántas* bombas y ella me dijo que *muchas*; también me dijo que le alcanzara *algunas* colombinas y *pocos* dulces. Pero me corchó cuando me pidió después que contara las canastillas de sorpresas y dejara a un lado las de las niñas y al otro las de los niños. No supe a qué se refería con muchos, pocos y algunos. Quizá mi profe no sabe que para poderle alcanzar lo que me pide, necesito entender ciertas palabras que me dice.

Para que yo comprenda expresiones como *más* y *menos,* o *más largo* o *más corto* es necesario que me dejen comparar las características físicas y lógicas de los objetos y con la ayuda de mi lenguaje, podré ir de las partes al todo y del todo a las partes, o volver al comienzo de mis acciones reconstruyendo el final, pues gracias a mi lenguaje yo puedo realizar las mismas acciones que hago con los objetos pero en el pensamiento, haciendo diversas representaciones mentales de lo sucedido, lo que me ayuda a conformar mi pensamiento lógico-matemático.

Me pasa muchas veces con mi mamá cuando me pide que le traiga cosas, yo le alcanzo algunas y ella me dice que son poquitas y otras veces que son muchas, pero ¿Cómo hacer para saber cuándo son muchas y cuándo son pocas? Gracias a Dios, cuento con el lenguaje y mi profe quien dice que lo comprenderé después de un proceso que inicia con la noción de cantidad.

Siempre resulta con cosas inciertas, por ejemplo, con el cuento de armar las sorpresas para la celebración de los cumpleaños, nos pidió que organizáramos en grupos diferentes todas las golosinas, los juguetes y demás cosas que trajimos. Ella dice que su intención es que los niños y las niñas construyamos el concepto de cantidad y para eso nos va a proponer muchas actividades divertidas. Ella no sabe mi gusto por *ordenar* todo lo que llega a mis manos, es que a veces yo no entiendo por qué me da por organizarlo todo o por medirlo. Quiero saber cuántas canicas tengo, o cuál es la tracto-mula más grande, la mía o la de mi hermano. Parece ser que ese es el interés de muchos, porque mi mamá siempre dice que mi habitación es más pequeña que la de mi hermano, o que ella tiene menos dinero que mi papá. Yo he pescado a mi hermana mayor haciendo lo mismo y también a la profe.

Con esto de la fiesta de cumpleaños y las sorpresas me da miedo que queden mal hechos los grupos que nos pidió la profe, yo traté de ordenar las colombinas por tamaño y por color. También coloqué los dulces de acuerdo con su forma, pues tenía unos redondos, otros con forma de cuadrito, unos planos y otros más gruesitos. Dijo mi profe que lo que yo estaba haciendo era una *clasificación* a partir de las características comunes de los dulces. Yo no entendí eso pero me puse feliz porque le gustó a la profe y porque descubrí que los objetos comparten algunas cualidades similares y puedo aplicar este mismo criterio para ordenar mis juguetes, incluso mis elementos de estudio o el mercado de mi casa.

Esto de hacer clasificaciones me gusta pues estoy descubriendo incluso que los dulces y las colombinas guardan una relación: son muy ricos. Además esto de la clasificación no surgió de la noche a la mañana porque yo recuerdo que mi mamá me decía que debía poner todo lo que iba junto, por ejemplo las medias de acuerdo con el color o también el tamaño. Yo solía hacerlo como me lo indicaba mi mamá, pero no lograba cumplir con la orden; si los unía por color, entonces no podía juntarlos por la forma, aunque se parecieran. Pero poco a poco fui superándolo, ya mi mamá no me iba a pescar haciendo trampita (es que yo escondía lo que me sobraba); luego empecé a tomar en cuenta las diferencias entre los elementos y a formar varios grupos, o sea, lo que la profe llama *conjuntos*. No recuerdo quién le dijo a mi mamá que yo estaba en el *estadio no figural de la clasificación*, yo no entendí a qué se refería, pero mi profe le dijo a otra, que es cuando los niños colocan los objetos juntos porque comparten una característica con el último que se ha puesto; por ejemplo cuando reúno las figuras geométricas y primero ubico juntas un triángulo amarillo con un círculo amarillo, pero luego veo que el círculo azul, se parece al amarillo por su forma, entonces lo coloco en ese grupo.

Pero después ya no sólo hice conjuntos a partir de diversos criterios sino que empecé a establecer *relaciones de inclusión*. Esto quiere decir que yo por fin pude entender que las frutas, los lácteos y los cereales pertenecen a la gran categoría llamada alimentos. Entender esto me ayudó a comprender que en el número cinco, están incluidos el cuatro, el tres, el dos y el uno ¡Qué bien! Estoy empezando a conservar la noción de cantidad, eso quiere decir que, a pesar de los diferentes cambios físicos ocurridos en un conjunto, existen aspectos que permanecen, como por ejemplo la cantidad.

Bueno, pero descubrí otra cosa, que los objetos que veo a mi alrededor puedo ordenarlos por tamaño, aunque sentía temor de hacerlo mal y no lograba pasar de tres, porque no podía entender la relación; mi profe le dijo a otra profe, que yo hago seriaciones, no sé a qué se refería pero sonaba interesante. Igual que en la clasificación, esto de seriar fue todo un proceso, lo que yo hacía primero al ordenar los objetos, era colocar el grande y el pequeño; después descubrí que existe uno mediano. Pero luego me encontré con que existen otros tamaños, esto se dio porque yo empecé a comparar los objetos entre sí y me di cuenta que hay unos pequeños y otros grandes. A partir de ese momento puedo construir series desde el más grande al más pequeño, o desde el más pequeño al más grande.

Las profes de grado cero dicen que para adquirir la noción de cantidad es importante que los niños realicemos clasificaciones, seriaciones y *correspondencia uno a uno*. Esto último se relaciona con la actividad que hice de colocar a cada canastilla de sorpresas un dulce y una colombina. Todas quedaron completas, aunque mi profe quería hacerme trampita y me escondió algunas. Yo vi que hacían falta algunas y rápidamente ella me las sacó y sonriendo con picardía me preguntó si había canastillas para cada uno de los niños y niñas. Yo rápidamente hice la relación, observé a cada niño y le asigné una canastilla, entonces le dije que estaban completas. Me preguntó si sobraban dulces o colombinas y le dije que estaban completas pero queriendo saber que también manejaba el tema de la cantidad siguió con sus preguntas: "¿Ves más dulces que canastillas?". No, le dije con seguridad. Luego dijo que si al comernos todas las golosinas podrían quedarnos aún algunos dulces. Me pareció chistosa la pregunta pues no entendía como la profe podría pensar que sobrarían golosinas si nos las comíamos todas. Mi profe no sabe que yo ya manejo la relación de inclusión y siempre me está retando.

Para entender esa relación de correspondencia yo primero hice varias acciones. Por ejemplo, cuando mi mamá me pedía que pusiera el mismo número de naranjas de acuerdo con el número de manzanas que ella había colocado en hilera, yo lo que hacía era colocar tantas naranjas como fueran necesarias para igualar la fila, es decir, que no me quedara ningún huequito. La cantidad no importaba. Pero después ya no sólo me interesaba que la fila quedara igual de larga, sino que hacia corresponder a cada manzana una naranja, para que las dos filas tuvieran la misma cantidad. Descubrí que esta era la forma para que quedaran realmente iguales.

Esto es algo que la profe no sabe y es que he hecho un nuevo descubrimiento, la correspondencia entre el número y la cantidad. Yo encontré que puedo contar los objetos y asignarles una cantidad. Por ejemplo, dos dulces es igual que tener dos veces uno y así sucesivamente. También descubrí que dos es más pequeño que cuatro, porque tiene menos cantidad. Creo que por fin entendí a qué se refería la profe con muchos, pocos y algunos. Con muchos se refiere a cantidades *mayores que* y con pocos a cantidades *menores que* y algunos, no son muchos pero tampoco pocos. Ya sé que si le adiciono un dulce más a un grupo de cuatro dulces, completo cinco dulces. Ahora sí podré saber cuántas canicas tengo y si tengo más que las que tiene mi amiguito Felipe. Creo que esta fiesta será muy divertida. Pues si somos más niños que niñas y la mitad de ellas no asiste a clase, entonces los niños podremos comer muchos más dulces.

Para los preparativos de esta celebración la profe pidió que varios niños lleváramos los refrescos y le asignó la tarea de servirlos a Felipe. Lo que ella no sabe es que Felipe ignora a qué se refiere con partes iguales. El otro día que nos regalaron una gaseosa para que nos la tomáramos entre Andrés, Juan Camilo, Javier y Felipe, a la hora de repartirla teníamos cuatro vasos, tres de forma ancha y baja y uno alargado y angosto. Este último le tocó a Felipe. Él dijo que este era el suyo porque era más grande. La verdad no entendí por qué lo dijo pues yo vi que Javier primero sirvió en uno de los anchos y bajos y luego pasó el líquido al vaso alargado y angosto; estoy seguro que era la misma cantidad, sin embargo para Felipe este último vaso tenía más gaseosa. Por eso creo que si le toca repartir los refrescos no lo va ha hacer de forma equitativa, es decir, la misma cantidad para todos.

Según la profe la posibilidad de identificar que en ambos vasos existe igual cantidad de gaseosa se denomina *conservación* y según ella ésta se da en longitud, peso y volumen hasta que nada sea añadido o quitado. Por eso para que Felipe pueda desarrollar esta capacidad debe comprender tres aspectos importantes: *la identidad, la compensación y la reversibilidad*. La identidad se relaciona con el hecho de saber que si no agregamos ni quitamos gaseosa, la cantidad sigue siendo igual. La compensación se da cuando descubre que si la gaseosa alcanza un nivel más alto en el vaso es porque este es más estrecho.

Finalmente, la reversibilidad es la que le permite no dejarse engañar cuando se hace el cambio de un vaso al otro y ver que la cantidad vertida es la misma, ya que lo único que cambia son las características físicas de los vasos. Yo no sé qué quiso decir la profe

con todo esto pero si sé que la cantidad de gaseosa es la misma tanto en el vaso ancho como en el angosto y si Felipe creyó que le tocó más, pues él mismo se está engañando.

Aún así, me sigue dando vueltas en la cabeza eso que la profe llama *reversibilidad*. El otro día que me llevaron a visitar al psicólogo, él me puso a jugar con varios objetos y me hizo unas preguntas como raras, luego le dijo a mi mamá que tenía reversibilidad. Por su puesto mi mamá le preguntó acerca de eso, pues al parecer era una palabra nueva para ella. Entonces el psicólogo le dijo que era hacer una operación inversa en la mente, es decir, volver al punto de partida, como cuando juego con la plastilina, yo puedo alargarla, darle múltiples formas y luego dejarla como estaba inicialmente. No importa lo que haga con ella la cantidad se mantiene y puedo dejarla siempre en la misma forma. Además tiene que ver con la posibilidad de reflexionar sobre las acciones que se han realizado para corregir errores e iniciar nuevas acciones.

En fin, este mundo es tan complejo de entender y si no fuera por la capacidad que tengo para traducir lo que me dicen en representaciones mentales y hacer relaciones yo no podría entender lo que la profe me dice.

HACIENDO OPERACIONES

Por: Francy Suárez

Comienza un nuevo día y como todos desde hace algo más de seis meses, sale corriendo de su casa, se despide de sus hijos y toma el transporte que la ha de llevar al colegio en donde empezará una nueva labor de acompañamiento. Piensa que este día es especial pues la mueve una tarea que le encanta hacer desde hace varios años atrás: investigar. Piensa en el gusto que le genera asumir la actitud de sabueso, buscar pistas, leer entre líneas la cotidianidad, cuestionar el por qué de las cosas, atar cabos, interpretar señales y hacer hipótesis. El día de hoy tiene ese matiz e inicia con un objetivo trazado: caracterizar el estado de las nociones lógicas necesarias para la construcción de las matemáticas en los niños y niñas de segundo de primaria que asisten a dos colegios distritales de la localidad dieciocho de Bogotá. Además, identificar las estrategias de pensamiento empleadas por ellos a la hora de enfrentarse a la solución de problemas matemáticos. Llega al primer colegio, ingresa al aula, se sienta al lado de una de las niñas mientras observa y registra lo que la profesora hace durante la clase de matemáticas.

Se da cuenta que el uso del tablero es imprescindible y la tarea de copiar necesaria. Luego se detiene a ver la disposición de la clase, la ubicación de los pupitres y el número de estudiantes. Evidencia que se mantienen las tradicionales filas, un pupitre detrás del otro, que ese día han asistido treinta y cinco estudiantes, que se enseña matemática con el recurso de la guía y el apoyo del tablero. Después de media hora y cuando la profesora ha terminado su explicación, decide solicitarle un espacio de tiempo con el propósito de iniciar la evaluación de las operaciones lógico- matemáticas en las niñas.

Luego de acordar con la profesora el procedimiento, la organización y el tiempo que emplearía con cada una de las niñas, inicia su labor evaluativa. Una por una las estudiantes fueron pasando y ella registrando lo que observaba en las rejillas que había construido el año anterior como producto de la exploración bibliográfica y la revisión de algunas investigaciones, para dar cuenta del nivel de conceptualización de las matemáticas en los niños. Estos instrumentos de recolección de información, denominados rejillas, están conformados por una serie de indicadores que permiten dar cuenta de las operaciones de clasificación, seriación, correspondencia uno a uno, relaciones de inclusión, reversibilidad de pensamiento y conservación. Fueron construidas a la luz de los planteamientos realizados por Piaget para explicar la forma en que se desarrolla el pensamiento matemático en la niñez. Su aplicación involucra el uso de la observación como técnica y la manipulación de material semi-concreto por parte de los niños y niñas.

Es en este momento que se detiene a pensar en Piaget y la lectura que de este autor hace Labinowicz (1987) para explicar el proceso de desarrollo de las nociones lógico matemáticas, una mirada desde la clasificación hasta la conservación y recordó que fue gracias a la revisión de estos autores como pudo diseñar las rejillas. Primero definió las variables que tendría en cuenta, luego construyó los indicadores, las estrategias y finalmente planteó las actividades. Ya con este producto empezó a implementar las rejillas en la valoración de las nociones lógico matemáticas de niños y niñas de la localidad. Posteriormente las envió a tres profesionales expertas en los procesos cognitivos para que las valoraran y expresaran su punto de vista. Gracias a este proceso pudo realizarles nuevas modificaciones para luego emplearlas en la evaluación de los estudiantes.

Una a una presentó las diferentes actividades. Primero las de clasificación, correspondencia uno a uno, seriación; luego actividades de inclusión, conservación

y reversibilidad para completar la exploración. Pasaron varios días hasta que logró obtener su producto final y descubrir que la mayor dificultad de los estudiantes se presenta a la hora de realizar tareas de inclusión y aquellas que implican reversibilidad de pensamiento. Ella cree que esta situación se presenta porque son pocas las experiencias en las que se les permite establecer relaciones entre las cualidades de los objetos, o reflexionar sobre los procesos y procedimientos que emplean a la hora de enfrentarse a una situación problemática. Cree que la enseñanza de la matemática se realiza de manera totalmente descontextualizada; observó a las estudiantes como pasivas, mirando al tablero y sin poder actuar o jugar con lo que les estaba mostrando. Además que tanto uso de tablero y guías no permite que los niños y las niñas piensen, haciendo que este conocimiento no sea significativo y si mecánico.

Pudo concluir que la tradición y lo establecido institucionalmente no permite completamente que cada niña realice su propio proceso constructivo de la matemática, y se queda preocupada cuando escucha a la maestra decir que para la fecha el grupo de segundo grado deben saber multiplicar y dividir, pues ha visto que muchas de estas niñas no saben sumar y restar. Recuerda entonces lo que dice Piaget, que los niños primero adquieren la noción de cantidad, la cual le permitirá conceptualizar la adición y la sustracción como operación inversa para luego comprender las operaciones de multiplicación y división. Para hacer este proceso es necesario que se puedan hacer relaciones de inclusión, es decir, operar con clases, macro-clases y subclases. También es indispensable la reversibilidad de pensamiento, o dicho de otra forma, la posibilidad de ir de las partes al todo y del todo a las partes, realizando desplazamientos mentales.

Es en este momento cuando nuevamente se pregunta: si las niñas tienen dificultad con las relaciones de inclusión, la reversibilidad de pensamiento y algunas no saben sumar y restar, ¿Cómo pueden operar con la multiplicación o la división? Para buscar respuestas a su inquietud decide plantearles a las estudiantes un problema matemático con el fin de observar lo que ellas hacen, la forma como reflexionan para resolverlo y cómo aplican lo que saben; en otras palabras, qué conocimiento y qué tipo de estrategias emplean.

Para esto retoma uno de los problemas planteados en los lineamientos para la enseñanza de la matemática del Ministerio de Educación Nacional: *Daniel Se quedó con 7 canicas después de perder 5 ¿Cuántas canicas tenía en un comienzo?* Propuesto el problema, formula preguntas para establecer el nivel de

conceptualización de la matemática. Entre estas: *¿Qué sabemos del problema que nos presentan? y ¿Qué cosas ya conocemos que se pueden aplicar para resolver este problema?* De otro lado y con el fin de identificar la manera en que las niñas operan con la matemática, les formula otra pregunta: *¿Cómo podemos resolver este problema?* Luego les pide que resuelvan el problema.

Hecha esta actividad evaluativa se dispone a realizar el respectivo análisis y descubre una variedad de ideas y pensamientos elaborados por las niñas. Encuentra que ante la primera pregunta surgen respuestas como: *"sabemos que es una canica y que era un niño"; "sabemos que son canicas", "sabemos que el problema está fácil", "sabemos que tenemos que hacer una operación y que es una suma", "que es sólo un niño y que son canicas"; "que conocemos las canicas y que yo sé jugar".* Estas ideas la llevan a pensar que las niñas hacen uso de sus conocimientos previos frente a los referentes del problema para identificar sus elementos constitutivos y se centran en aquellos que les suministran información, especialmente las palabras de contenido, como los sustantivos. Asimismo, identifican procedimientos matemáticos para resolverlo como es el hecho de pensar en una operación matemática como la suma.

En cuanto a la segunda pregunta, relacionada con las cosas que se conocen para resolver el problema, surgen respuestas como "*conocemos las operaciones que son muy importantes para poder buscar el número"; "que toca hacer una operación con suma, resta, multiplicación y división"; "operación, pensar, analizar, responder correctamente"; "lo hacemos con la profesora"; "se puede aplicar una operación y para saber la operación está el análisis".* Estas respuestas permiten evidenciar que para ellas existe un procedimiento y una operación matemática que les permite hallar la solución al problema, pero no saben específicamente cuál es, de ahí que se observe un alto número de respuestas nombrando las cuatro operaciones de suma, resta, multiplicación y división.

En este sentido la operación seleccionada para resolver el problema da cuenta que las niñas tienen claro que deben usar una de ellas pero no precisan cuál, pues no han logrado conceptualizar cada una y las realizan de forma mecánica. Además no han hecho el proceso reversible para la comprensión del problema ya que su formulación implica desplazamiento mental en tanto que se usa una palabra que denota tiempo -*después*-, lo que requiere la conciencia de que existe un *antes* sobre el cual es necesario operar.

Dentro de este contexto ella contempla dos hipótesis: primero, el nivel de comprensión del lenguaje determina la selección acertada a la solución del problema y esto tiene que ver con la relación lenguaje y pensamiento; segundo, la selección de la operación a emplear para resolver el problema está determinada por el grado de conceptualización que las niñas han hecho de las operaciones de suma, resta, multiplicación y división y la forma en que a partir de la práctica estas han contribuido a resolver problemas de diferente naturaleza. Es decir, si en el plano de la práctica y la resolución de problemas de la cotidianidad no se permite que los niños realicen estas operaciones, difícilmente lograrán comprender y seleccionar acertadamente la operación matemática que les permitirá resolver un problema. De ahí que se observará una selección al azar o desde lo que las niñas saben hacer con lo que saben. Prueba de ello es la operación que ellas realizan a la hora de resolver el problema, en donde se evidencia que sólo doce de las treinta y cinco logran efectuar la operación adecuada para hallar la solución. Las otras respuestas involucran la división, la resta y la multiplicación. Operaciones que se plantean siguiendo su estructura formal pero los valores a relacionar no corresponden a los referenciados en la información del problema.

En cuanto a la pregunta que pretende dar razón del procedimiento para resolver el problema, las niñas manifiestan varias respuestas que llaman la atención de la investigadora. Entre otras: *"al niño se le perdieron 5 canicas hay que restar"; "leer el problema, hacer la operación, resolverlo y escribir el resultado"; "buscar las canicas, cuando Daniel ya haya encontrado las canicas ya estará mejor"; "primero hacemos una operación y luego ponemos los resultados"; "primero la operación, luego el análisis, de último la respuesta"; "suma, no prestárselo a las amigas, pensar, escribir bien y hacer la letra bien"; "sumo 7 más 5 y está la respuesta"; "leerlo primero, hacer que lo entendemos"; "leer la pregunta y responder".*

Nuevamente apareció una gran variedad de respuestas producto de las formas de reflexionar la tarea por realizar. Es claro que las niñas saben que deben hacer una operación, pero muy pocas identifican la necesidad de comprender el problema para poderlo resolver. Asimismo, llama su atención el hecho de ver que algunas respuestas asumen mecánicamente el procedimiento por realizar: *"leerlo, hacer la operación y escribir la respuesta"*. Pero a la hora de observar lo que hacen cuando se enfrentan a resolver el problema, el procedimiento se limita a hacer una operación cualquiera.

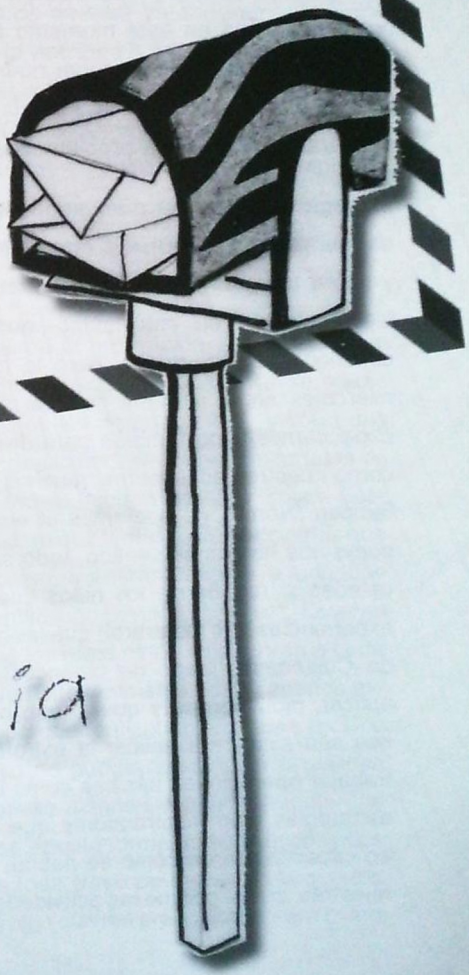
Todo lo anterior la lleva a pensar que efectivamente las niñas no han construido,

ni han tomado conciencia de los procedimientos para la resolución de problemas, reproducen modelos enseñados por los profesores y no han construido los propios. Se da cuenta que el conocimiento matemático se le presenta a los niños de forma atomizada y deslindada de la realidad circundante. Además la forma en que se promueve la reproducción de prácticas y procedimientos son legitimados por el docente sin permitir que los niños piensen y utilicen sus conocimientos previos y la experiencia para resolver un problema.

Es aquí donde surge una nueva inquietud relacionada con el pensamiento y específicamente con los procedimientos y habilidades que se promueven en el aula para su desarrollo. Efectivamente, con el interés de conocer el estado de las estrategias de pensamiento, ella les plantea a las niñas una tercera prueba: la evaluación de las estrategias de pensamiento, para ello utiliza la prueba formulada en el Proyecto de Inteligencia Harvard (Viñuelas, M, Hernández, M y Rodríguez, F, 1999) y nota que ante las tareas de clasificación y categorización, catorce de las treinta y cinco niñas no la realizan satisfactoriamente y en las actividades de comparación, sólo siete identifican acertadamente la respuesta. A nivel de análisis ninguna logra ordenar la secuencia proporcionada de acuerdo con los sucesos que ocurren en la historia leída. Finalmente, en cuanto a las tareas de razonamiento y específicamente la resolución de un problema, siete de las treinta cinco logran hallar la respuesta. Este desempeño ante la evaluación de las estrategias de pensamiento, la lleva a hipotetizar que la cotidianidad del aula no siempre permite que las niñas piensen y las actividades didácticas propuestas se encaminan a la reproducción de enunciados y no a la estimulación de operaciones mentales como la comparación, el análisis, la síntesis, el razonamiento, la categorización, la comprensión, la conceptualización, etc. Operaciones que la práctica de lectura frecuente y la resolución de problemas, permite desarrollar.

De acuerdo con lo anterior, surge en ella el interés de diseñar un programa que permita el desarrollo de estrategias de pensamiento y favorezca la construcción de la matemática en los niños y las niñas a partir de la resolución de problemas. Esta idea implica un cambio en la actitud del maestro y la necesidad de dejar de lado la presión del programa que se debe desarrollar en el año, para permitir que los estudiantes construyan el conocimiento matemático a partir de la experiencia real, cotidiana en la que se vean enfrentados a pensar a la hora de resolver problemas. Una didáctica que permita a niños y niñas reflexionar sobre sus propios procesos así como tomar distancia de lo que saben y hacen cuando construyen conocimiento.

En este apartado usted encontrará textos de algunas de las maestras que participaron enviando sus borradores y posteriores ediciones del mismo. En estos se intentaba dar cuenta de su experiencia en el acompañamiento en aula.



CORRESPONDENCIA MAESTRA

Escrito sobre mi experiencia durante estos tres años

Maestra Fanny García Leal
Colegio Distrital Marruecos y Molinos

Hace ya tres años con otras compañeras decidimos aceptar la invitación a una capacitación con título "Manejo de Dificultades de Aprendizaje, Problemas de Conducta y Emocionales en la Niñez: Estrategias Pedagógicas para su Identificación, Atención y Prevención", que nos generaba gran expectativa, pero ante todo confianza porque era de la Universidad Nacional una institución con gran renombre y con tradición educativa e investigativa, pero lo que más nos entusiasmo en este momento era la posibilidad de reflexionar sobre nuestro quehacer diario, poder exponer nuestras dudas, nuestros temores. También porque no decirlo que nos dieran la "fórmula mágica", o por lo menos algunos "tips" que nos ayudaran a resolver la problemática que enfrentamos en nuestras aulas a diario.

Llegamos el primer día como niñ@s pequeños a su primer día de clase, lo más sorprendente para mí fue encontrar un equipo tan joven, con tanta experiencia y sobre todo con un objetivo tan claro de trabajo, a medida que fueron pasando las sesiones el entusiasmo aumentó porque podíamos exponer nuestros cuestionamientos, dudas, pero lo más rico de este trabajo era encontrarnos los miércoles en la mañana con las compañeras y tener un espacio, no solo para capacitarnos, sino también para divertirnos porque realmente nos comportábamos como nuestros estudiantes, muchas veces hablábamos, colocamos apodos, el más famoso "Ñonis", no hacíamos el ejercicio como lo pedían y a la hora de exponer cómo nos habíamos sentido, todo se convertía en risa, las profes nos decían "...y ustedes si regañan a los niños cuando les hacen esto, ¿Verdad?". Todas estas experiencias nos mostraron que las actividades como juegos con cartas, las regletas de Cuisenaire, juego de baloncesto, etc., que nos proponían eran sencillas de aplicar, motivadoras y que daban buenos resultados con los estudiantes. Ya que ese año alcancé a aplicar la estrategia de juego con cartas (donde el niño podía trabajar operaciones básicas como la suma, múltiplos de..., divisores por...), estas estrategias iban mostrándome que ese era el camino, pero que aún faltaba más en capacitación de cómo se debían implementar las estrategias vistas en clase en nuestras aulas, porque las actividades que nos proponían las realizábamos allí, pero

al llegar al aula no sabía cómo implementarlas, ¿Tal vez tenía miedo de hacerlo?

Nos despedimos al finalizar el año, pero quedó sembrada la duda, llegó el nuevo año, con él los grandes cambios, a mí me toco grado primero y vi la oportunidad de empezar a aplicar las estrategias que nos habían propuesto el año anterior.

Se inicia el proceso con los estudiantes trabajando con ellos el nombre, observación y algo de descripción física verbal como primer acercamiento a la lectura y la escritura, luego de algunos días, para mi sorpresa, nuevamente nos vuelven a convocar a esta capacitación, regresé con muchas más dudas que el año anterior, ¿Qué vamos a ver este año? ¿Seguiremos trabajando los mismos aspectos u otros nuevos? Las profesoras me ayudarían a resolver mis inquietudes sobre el trabajo que ya había iniciado y de alguna manera me ayudaran a resolver mis inquietudes como: ¿Iniciar trabajando el nombre, realmente será la forma de acercar verdaderamente a mis estudiantes de manera agradable a la lectura y la escritura?, ¿Qué otras formas de trabajo podría incluir?, ¿Será que los niñ@s realmente al finalizar el curso leerán y escribirán?, pero gracias a Carolina, Francy, Gloria, Angélica y otras profes (que en este momento no recuerdo sus nombres), su trabajo y sus asesorías, empecé a implementar algunas guías como: frecuentando la literatura, prácticas de lectura en voz alta, los niños empezaron a leer con más frecuencia a pedir que también se les leyera todos los días en clase, a contarme lo que leían en casa.

Se hicieron muchas actividades que mantuvieron la motivación y el entusiasmo en los niños, algunas de ellas fueron creación de textos, inicialmente se traían diferentes textos de casa, se leían, pero a los niños les agradaba leer y crear sus propias adivinanzas y retahílas, porque eran muy graciosas; leían y hacían tarjetas de invitación a diferentes actividades, seguían una receta, lectura del libro álbum. Esta actividad particularmente me dejó gratos recuerdos, ya que tenía un grupo de niños que presentaba dificultades en su proceso lector. Empezaron a mirar los libros, a jugar con ellos y de un momento para otro se acercaron y Camilo, uno de ellos, me dijo: "¿Quieres que te lea?", yo accedí a su petición y poco a poco los otros niños empezaron a pedir que los escuchara leer. En cuanto a la creación de texto también estos pequeños me sorprendieron y me sentí muy orgullosa de ellos porque realizaban escritos sencillos de gran creatividad, pero dentro de este proceso no puedo desconocer la valiosa colaboración que me prestaron los padres de familia quienes venían a trabajar las recetas en el salón, luego las cocinaban en las casa y posteriormente volvían con ellas ya listas para consumir, otros leían con sus hijos toda clase de narraciones que los niños contaban luego en clase. Sin embargo había algo que me preocupaba y era cómo

hacer para mejorar las relaciones interpersonales de mis estudiantes, que cada día eran más violentas y en algunas ocasiones interferían en su proceso de aprendizaje.

Con grandes satisfacciones, dudas aciertos y desaciertos culminó el 2007, llega el 2008 nuevamente con cambios porque me encuentro en la jornada de la mañana y los estudiantes en todo sentido son diferentes. El grupo con el que estoy trabajando es muy particular, en su mayoría presentan dificultades en escritura, lectura, motivación para el trabajo, etc, etc. Inicialmente con la tutora pensamos que se debían implementar estrategias de desarrollo de pensamiento, hablamos sobre trabajar lectura y/o escritura, pero con el tiempo y los resultados de las evaluaciones pudimos concluir que sería mejor un trabajo con emociones, que consiste en leer, escribir y reescribir nuestra autobiografía, elaborar nuestro auto retrato, el retrato de un compañero, interrogar a nuestros padres sobre cómo y cuándo se conocieron, por medio de cartas expresarles todos nuestros afectos e iniciamos nuestro proceso que ha sido muy enriquecedor, porque los niñ@s han evidenciado por medio de su experiencia que pueden leer y escribir textos que les interesan a las personas que aman, que ell@s son muy importantes para sus familias. Finalmente podemos demostrar que los niños cambian sus conductas cuando la lectura y la escritura tiene sentido para ellos.

Hemos tenido ya algunos logros que son muy positivos, l@s niñ@s llegan muy felices el día que viene la madrina porque ella les toma fotografías, hablan, intercambian opiniones, le hacen preguntas; ese día se nota el cambio tanto en la forma de trabajo como en su comportamiento, pero especialmente se ha notado un mejoramiento en el rendimiento académico en algunos de los estudiantes. Esperamos mejorar más en este último periodo, lo más importante es que logramos sembrar una pequeña semilla de amor por la lectura y la escritura.

Está culminando el proceso de acompañamiento en aula y con tristeza diremos adiós, pero también gracias a todas y cada una de las profesoras que estuvieron con nosotr@s a lo largo de esta capacitación. No queda más que decir "Gracias por este legado tan especial".

Recreación de la realidad

Maestra María Cristina Laiton
Colegio Distrital Alexander Fleming

Cierto día, la profesora, planeando la clase de español, estaba muy preocupada por la apatía que los estudiantes sentían por la lectura y la escritura; entonces, decidió aplicar una estrategia que a los jóvenes les permitiera expresar los sentimientos, emociones y todo lo que les inquietaba.

Por consiguiente, la maestra se propuso cada año lectivo, desarrollar un proyecto de área simultáneo a las clases. Esta propuesta iba a tener nombre propio: "Recrear la Realidad", la cual se realizaría a través de diversas formas de expresión, pertenecientes a los géneros literarios que serían seleccionadas de acuerdo con la afinidad y talento de cada uno de los niños. Así por ejemplo, de género narrativo: escribirían ensayos, proyectos de vida, crónicas, mitos, leyendas, fábulas, máximas, biografías, autobiografías, cartas, historietas, cuentos dibujados, grafittis. De género lírico: poemas, canciones, odas, elegías, acrósticos, proverbios, coplas, refranes, trovas. De género dramático: guiones sobre diversas temáticas, para ser representados. Por último, otros elaboraban pinturas y caricaturas.

Por tanto, la sorpresa fue eminente. Por un lado, algunos fueron receptivos, utilizaron la creatividad según sus habilidades, características de los textos, los relacionaron con el contexto y como autores reflejaron preocupaciones, miedos, inquietudes, vivencias personales, la percepción del mundo, de Dios, el hombre, del entorno, entre otros. Por otro lado, hubo otros que fueron despectivos, a ellos no les gustaba leer, tampoco escribir; pues la propuesta les resultaba aburrida.

Sin embargo, hace ocho años que la docente lleva desarrollando esta experiencia en el aula de clase con lo cursos que le correspondía orientar porque siempre se preguntaba: ¿Cómo estimular, motivar, inquietar para convencer? Le surgió una idea y los cuestionó: ¿Cómo les gustaría que fuera la clase, qué sugerencias tenían, cuáles eran sus propuestas?

¡Oh, nuevamente sorpresa!: "profesora continúe con sus clases, la del problema no es usted somos nosotros. No nos gusta el estudio, es así de simple". La profesora

les hacía preguntas, para saber el por qué de la desidia. Ellos presentaron razones válidas; las anécdotas narradas fueron diversas, indescriptibles, únicas y sorprendentes: cierto día un alumno de grado octavo expresó: "Para qué enseñan tanta cosa, eso no sirve de nada...mi hermano terminó el bachillerato y no consiguió trabajo. Lo que yo quiero es ganar plata y la guerrilla ofrece 600 mil pesos mensuales". La profesora hizo la reflexión de las consecuencias a las que se vería abocado al optar por esto. Él nuevamente refiere "Tarde o temprano nos tenemos que morir". Ella preocupada e impotente no logró hacer nada, porque al poco tiempo desertó de las aulas. Sin embargo, escuchaba con mucha atención, fue cautelosa y esas experiencias le sirvieron de argumento para seguir adelante con la innovación, pues tanta adversidad con mayor razón lo ameritaba.

Por fin, la profe los convenció, explicándoles la importancia que tienen la lectura y la escritura para construir el conocimiento. Les dio las instrucciones acerca de la estructura de los textos, reglas y presentación del proyecto. El trabajo consistía en que cada alumno escribiría, basándose en su propia experiencia, en un cuaderno que al final era convertido en un libro, bien decorado, de acuerdo con las características y la forma de expresión seleccionada después de haber hecho el consenso en cada curso. Así por ejemplo, el año pasado elaboraron un libro teniendo en cuenta todas las formas de expresión del género lírico; otros, las del género narrativo y en el presente año redactaron: grado octavo escribió guiones, grado noveno cartas (diarios) dirigidas a una persona especial, grado décimo ensayos sobre diversas temáticas y en grado undécimo proyecto de vida basado en un esquema guía. Cada año, se modifica el proyecto según lo pactado con los estudiantes.

De esta manera, ellos aceptaron el reto de escribir: detectaban los errores, corregían, reemplazaban palabras, utilizaban sinónimos, leían, intercambiaban escritos, ideas, hacían sugerencias, se equivocaban. En ocasiones sentían tristeza, mal genio y aunque tuvieron que arrancar hojas y volver a comenzar, la recompensa se obtenía cuando el texto estaba terminado, evaluado y se exponía a los demás compañeros y en algunas ocasiones a toda la comunidad educativa. Algunos estudiantes experimentaban una gran satisfacción por los logros obtenidos. Otros arrepentidos por no desarrollar el trabajo a cabalidad, les quedaba la convicción que debían mejorar. Por consiguiente, motivados y conscientes, cada año preguntaban ¿Cuál va a ser el nuevo proyecto? La profesora sintió la satisfacción por el deber cumplido y cada día con muchas más expectativas, la llevaron a continuar con las innovaciones en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Tarjetas personales: para identificarme, reconocerme y proyectarme

Maestra Luz Marina Martínez

Colegio Distrital Colombia Viva

Cuando decido implementar una secuencia didáctica, que responda a los requerimientos del proceso[1] y de las necesidades cognitivas, emocionales y lingüísticas de las niñas de Transición[2], jamás se me vino a la mente que me ocuparía todo el año, debido a la diversidad de actividades implícitas en su desarrollo. Y es que llevar a feliz término, la elaboración de una tarjeta personal, implica pensar en su contenido, que a pesar de ser tan simple y pequeño, condensa mucha información de quien la presenta. Estas pequeñas fichas miden 9 cm. X 5.5 cm. aproximadamente, las elaboran con distintos colores y en papel Kimberly, bond, cartulina, periódico, etc., revelan un nombre completo, el servicio ofrecido, representado en una labor, exponen dirección, teléfono, e-mail y algunos datos que el interesado considere importante ofrecer. En ellas aparecen rasgos de una personalidad por conocer.

Esa información es la que aprovecho, para hacer posible la comprensión de este formato cultural[3] en los niños de mi aula, en este escenario las constituyo en una estructura textual a trabajar. Para conseguirlo, parto del nombre propio, ese con el que las niñas se identifican y con el que procuro introducirlas hacia el "sistema de representación de ideas que la humanidad ha nombrado como *la escritura*" (Riveros, et al., 2007, p.15). La primera letra del nombre la hacen propia, "es mía", es reconocida rápidamente, con ella comienzan a establecer ese vínculo afectivo con las letras convencionales.

Por eso, me ocupo de confeccionar con los niños un fichero, en él, van seis tarjetas –las de los ocupantes de una mesa- todas del mismo tamaño, diseño y color, en cada una escribo el nombre completo, les muestro en dónde dice

1 A pesar de ser un curso que no ofrece créditos, tiene sus exigencias en cuanto a puntualidad, compromiso, permanencia y responsabilidad frente a "tareas". La tarea de este año, consiste en implementar, sistematizar y evaluar una secuencia didáctica. Para desarrollarla, es necesario pensar en el sustento conceptual, los objetivos, las estrategias metodológicas y los criterios de evaluación. Sin ser requerimiento, quiero presentar un trabajo innovador, que no esté en ninguna propuesta presentada a lo largo del proceso y que –aparentemente- sea muy fácil para los niños de preescolar.

2 Para no hacer densa la lectura en momentos me referiré a niñas y en otros a niños.

3 Las tarjetas personales circulan por todas partes, las entregan en la calle, son aceptadas y reconocidas en cualesquier espacio.

y cómo se hacen las letras y les propongo reconocer el nombre del compañero de lado; así, con un trabajo diario, sistemático, termina haciéndolo. Al conseguir este avance, se reinicia el proceso intercambiando con pares de la misma y de otras mesas. Cuando identifican plenamente la primera letra del nombre, se les plantea pegar en el cuaderno palabras que comiencen por esa, la condición es que sepan su significado, lo mismo se hace con palabras que la contengan o que terminen con ella. Paralelo a este trabajo, se va construyendo pequeños textos con sentido, en los que se albergan garabatos, números, cruces, pseudo-letras (símbolos parecidos a letras) y letras.

Pero la tarjeta personal no se agota en el nombre propio, en ella se ofrece un servicio, se anuncian los talentos, fortalezas y aptitudes de una persona, hay reconocimiento de sí mismo, desarrollo de la inteligencia emocional y para fortalecerla, acudo a las "tareas para padres",[4] con ellos indago aspectos concerniente a las raíces y vida de los infantes. En este plano, las madres responden por escrito aspectos tales como: por qué le escogieron el nombre; cómo se conocieron los padres; qué pasó en el embarazo, en el primer año de vida, etc., igualmente, deben comentarle a sus hijos, para que ellos a su vez, lo expresen públicamente. La intención de esta actividad, es estrechar los vínculos afectivos en la familia, rememorar facetas fundamentales de la vida de cada niña y fortalecer, específicamente, la expresión oral de los niños.

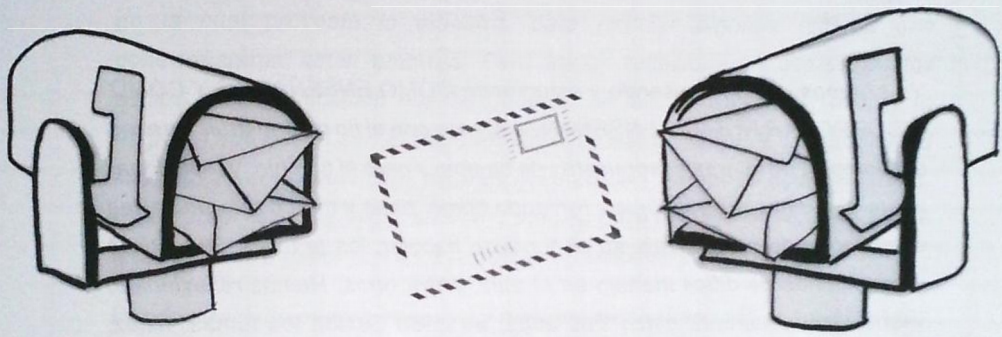
A la vez, el servicio ofrecido en una tarjeta personal, está ligado a una profesión u oficio, por eso, la tarea es indagar en cuentos, revistas, libros especializados y personas, sobre el quehacer, el actuar, la formación, el desempeño laboral de quien realiza una labor, para que de manera conciente y reflexionada, se piense sobre lo que se quiere ser cuando grande y así tomar una decisión fundamentada; todo con la finalidad de agregar esta información al diseño de la tarjeta personal. Posteriormente, invito a los niños a conocer todas las tarjetas personales que he logrado acumular, es el primer contacto en clase con estos adminículos, con ellos, exploramos su contenido, sus formas (con foto, logos, etc.) y estilos. Este acercamiento los induce a escoger las características de su propia y particular tarjeta personal.

Paralelamente, en este ejercicio de acercar aún más a los padres de familia, los invito a que elaboren según la opción seleccionada por su hijo los disfraces del día del niño, en este día llegan una ingeniera, un mecánico,

4 Los padres de familia responden sobre distintos tópicos de la vida de sus hijos. Este es un ejemplo claro, de su apoyo a las actividades de clase. Hay que crear estrategias para vincularlos.

una cantante, un veterinario, un pastor, un deportista, un bombero, cuatro doctoras, dos profesoras, cinco enfermeras, dos futbolistas y cinco policías.

Pienso en diseñar una tarjeta personal en computador, sin embargo, el tiempo no alcanza, pero queda la constancia de todo lo que se puede hacer en una secuencia didáctica. Finalmente, este trabajo del año hace posible el forjarse, el romper con proyectos de vida que minimicen las posibilidades de los niños de comunidades vulnerables, les sugiere pensar en un derrotero que guíe los sueños hacia un futuro estable, digno y en el que los niños y niñas de hoy sean capaces de construir un mundo más humano para los humanos.



En el proceso de acompañamiento en aula, cada maestra, durante una hora semanal, se encontraba con una de las integrantes del equipo de la Universidad Nacional (a la que le llamaban "madrina"); juntas, decidían los temas y estrategias a trabajar. Cada acompañamiento era distinto, algunas personas trabajaron sobre los aspectos emocionales involucrados en el aula y en el aprendizaje, otros sobre estrategias para la enseñanza de la matemática, y otras sobre lectura y escritura. La manera de acercarse a estos temas también variaba según los acuerdos que se iban pactando. A continuación, presentamos una selección de fragmentos de los textos que nos enviaron algunas maestras; en estos se encuentran algunas declaraciones sobre cómo se sintieron en el proceso, cuáles eran sus dudas, sus preocupaciones, los aspectos trabajados, lo que más les llamó la atención, y algunos de los resultados del proceso que fueron visibles para ellas:

"(...) hemos venido pensando y estudiando CÓMO ENSEÑAMOS Y CÓMO INCORPORAR NUEVAS ENSEÑANZAS; esto con el fin de construir a través del tiempo y de la praxis propuestas de cambio y para el cambio, y reflexionar sobre el quehacer pedagógico; teniendo como base y marco referencial las dificultades de aprendizaje en el contexto escolar, las prácticas didácticas y situaciones de difícil manejo en el aula, entre otros. Hemos reflexionado y socializado durante estos tres años, en cada Sesión los temas: niñez, aprendizaje, dificultades, pedagogía y así mismo en las estrategias para identificar problemas de aprendizaje y su prevención.

(...) al compartir aprendizajes el educador debe tener en cuenta al niño como un ser social y activo que interactúa con su entorno, interrogándolo y ayudándolo a construir su conocimiento a partir de sus propias experiencias. (...) Me doy cuenta que educar no es tarea fácil, que para ello se necesita (...) saber escuchar, saber comunicar (...)

Pienso que un buen maestro es aquel que busca ayudar al estudiante a situarse en el contexto de su realidad, proponiendo nuevas metodologías para la enseñanza involucrando al niño y a la niña en la comprensión, la creatividad, el análisis y la solución de problemas (...) para educar se debe pensar en las diferencias individuales y en los ritmos de aprendizaje, porque todos no aprendemos al mismo tiempo, ni de la misma manera (...) el educador es un guía que va haciendo crecer esa semilla para obtener

un buen producto, eso se logra con el cuidado y seguimiento con que encaminemos a esa personita a ser parte de su formación".

Maestra Consuelo Gómez González
Colegio Distrital Restrepo Millán

Nora Marlen Mayorga nos cuenta una historia de hadas y hechiceros para representar su experiencia en el acompañamiento en aula. Publicamos los siguientes fragmentos:

"(...) Comenzaron su trabajo enviando a una de sus hadas a la institución de la cual provenía la maestra, para realizar algunos talleres que contrarrestaran aquel embrujo. Para iniciar reflexionaron acerca de los estilos de comunicación que se generan en las familias, lo positivo y lo negativo que puede ser. El segundo taller se trató el tema de la agresividad sus causas, consecuencias, actores, escenarios y formas de contrarrestarla. En el tercer taller se mostraban estrategias para trabajar de manera lúdica lecto escritura, matemáticas y aspectos emocionales (...)

Desde aquel día padres, maestra y madrina se sentían más comprometidos pues aquella situación los obligaba a tener un objetivo primordial el cual era trabajar juntos sembrando aprendizajes y felicidad en los niños y niñas, lo cual permitiría que esta aldea fuera cada día mejor y formara niños y niñas más felices, lo cual en efecto sucedió.

Y colorín, colorado esta historia aún no ha terminado..."

Maestra Nora Marlen Mayorga
Colegio Distrital Antonio Baraya

"(...) Con una secuencia bien establecida, unos mecanismos de trabajo a partir de la experiencia personal de cada docente, y en los que pudimos expresar nuestra preocupación por las diferentes situaciones, que nos hacían pensar en la posibilidad de tener en nuestras manos, algunos problemas de aprendizaje que de ninguna manera estábamos capacitados de resolver.

Recibimos entonces herramientas para hacer mejores análisis de las dificultades presentadas por los estudiantes para lograr una evaluación más precisa de posibles problemáticas. De esta manera hemos podido aprender a dilucidar un poco más, en qué casos podemos realmente intervenir con nuestro trabajo y qué otros, es necesario remitir a especialistas (...)"

Maestras Fanny Arévalo miranda y Emma Correa Gómez
Colegio Distrital Marruecos y Molinos

"El conocer la vida emocional y afectiva de los estudiantes, el acercarse a sus vivencias donde se mezclan tristezas, alegrías, miedos, iras y angustias por medio de los talleres de expresión de emociones[1], me ha permitido hacer una seria reflexión sobre la importancia de conocer la vida afectiva de los niños y niñas con quienes trabajamos a diario, porque este conocimiento nos permite entender mejor las posibles causas de su comportamiento, de "porque" en ocasiones son agresivos, tímidos o impulsivos, desmotivados por el estudio y de esta forma poderlos ayudar al tratar de entender la situación por la que están atravesando. Asumiendo una actitud más comprensiva y de acompañamiento ante su situación (...)

Todo este trabajo de reescribir su autobiografía hasta que estuviera completa facilitó el proceso de escribir no sólo pensando en ellos sino en los demás lectores con los que compartiría su relato, el mirar la intencionalidad del escrito y la importancia de aprender a escribir correctamente. Además sintieron que se estaban volviendo cada vez más inteligentes al escribir párrafos tan largos, como ellos los llamaron (...) La experiencia de tres años con la Universidad Nacional tratando de abordar y manejar las dificultades de aprendizaje en el aula me permitió poder mejorar y resignificar mi práctica como orientadora y al mismo tiempo orientar al docente cuando cree que toda dificultad académica de un estudiante, corresponde a un problema o trastorno de aprendizaje y ayudarle a observar que con aplicación de estrategias pedagógicas adecuadas se puede resolver o mejorar su proceso."

Maestra Martha Hernández
Orientadora Escolar Colegio Distrital Quiroga Alianza

---

1 El trabajo con las orientadoras que preferían trabajar con el tema de las emociones, por lo general se basaba en la asesoría del diseño de diferentes talleres con padres, maestros o niños.

"(...) Uno de los escritores de libros álbum es Anthony Browne. Algunos de los títulos que se compartieron en el aula fueron: Willy El Tímido, Willy El Soñador, Willy El Campeón, Las Pinturas De Willy, El Zoológico, Voces En El Parque, Cambios, King Kong, El Cuento De Oso, El Libro De Osito; entre otros; los cuales son muy llamativos para los estudiantes por sus dibujos donde el lector encuentra muchas cosas más, fuera del texto escrito (...)

Una herramienta importante para nuestra labor como docentes es el C.D LENGUAJEANDO DOS[2] que aporto la Universidad Nacional, donde se encuentran guías tanto de español como de matemáticas (...) El trabajo realizado a partir de las guías permitió fortalecer el proyecto PILE del colegio José Martí denominado: "La aventura de leer y contar" para el cuál se logró la adquisición de regletas y algunos libros de la colección Browne[3] (...)

Este año con el grado segundo recordando y retomando el trabajo realizado el año pasado con los estudiantes, se continúo el trabajo de lectura, escritura, dibujos, renarraciones. Al comienzo del año los niños que no venían en el proceso tuvieron dificultad para renarrar el cuento leído en clase a sus papás. Esto ocasionó que algunos de ellos se asustaran porque sus hijos o hijas no se acordaban de los aspectos más básicos del cuento (como título, personajes y hechos) y porque otros papitos y mamitas, que venían en el proceso, les comentaban que sus hijos se acordaban de muchas cosas del texto (...)

Toda esta experiencia tanto con el proceso lecto escritor, matemático y emocional, me hizo aclarar conceptos como hiperactividad, trastornos del aprendizaje, déficit cognitivo, dificultades del aprendizaje; también esto me sirvió para tener más acercamiento y estrategias individuales con los estudiantes (...)"

Maestra Nohora Esperanza Cañón
Colegio Distrital José Martí

---

2 Para el acompañamiento en aula del año 2007, se diseñaron dos CD ROOM conformados por lecturas teóricas y propuestas de actividades en el aula, con sus respectivos objetivos, metodología e indicadores de logro (guías). El acompañamiento en aula se basada en la aplicación orientada y crítica de estas guías.

3 El trabajo que se planteaba, proponía el uso de ciertos materiales como regletas de Cuisenaire y algunos libros de Anthony Browne.

"(...) Ahora miro hacia atrás y siento que aunque los pasos que he logrado dar en el aula con mis niños tal vez no han sido muy grandes, las huellas que puedo vislumbrar sí son inmensas, lo puedo notar en la manera como los niños se acercan espontánea y curiosamente a un libro, en el afán que cada uno tiene por compartir lo que siente, piensa o ignora, en la habilidad que muestra Ángela para convertir sus pensamientos en bellos versos, Duván para promover el trabajo en equipo, Geraldine para inventar poesías con dibujos, ó en la facilidad que tienen todos para construir significados a partir de los poemas. También lo veo cuando yo misma siento que poco a poco me he ido liberando de barreras mentales (Currículo, calificaciones, contenidos, falta de tiempo, áreas, pobreza...), esas que frecuentemente nos impiden llegar a donde sabemos que debemos llegar, y heme aquí, todavía, creo, no he hecho nada ilegal y sí muchas cosas por mejorar y así entonces lograr la educación que todos hemos querido soñar."

Maestra Johanna Torres
Colegio Distrital San Agustín

REFERENCIAS





Aguilar, G. (2002). *Problemas de la conducta y emociones en el niño normal. Planes de ayuda para padres y maestros.* México: Trillas.

Arizpe, E y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes: los niños interpretan textos visuales.* México: Fondo de Cultura Económica.



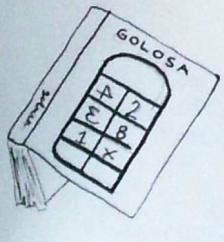
Cassany, D. (1989). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir* (P. Comas, Trad.) Barcelona: Ediciones Paidós.

Correa, M. (2003). "Yo me sé el cuento de..." En: B. Orozco Hormaza (Comp.), *El niño: científico, lector y escritor, matemático* (pp. 99-131). Santiago de Cali: Artes Gráficas del Valle Editores-Impresores Ltda.

Dubois, M. (2007, octubre). "Saber leer y ser lector". Conferencia presentada en la Jornada de Reflexión sobre Lectura y Escritura en Barranquilla organizada por Asolectura. Obtenido en Junio 4, 2008, de http://gruposlecturamaestros.blogspot.com/2007/10/saber-leer-y-ser-lector.html



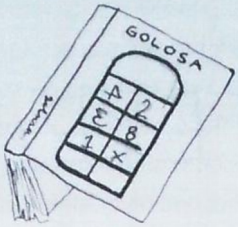
Dubois, M. (1999, abril). "La formación de lectores y escritores". Feria Internacional del Libro de Buenos Aires 3° Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro. Publicado en Lectura y Vida, Textos en Contexto 7 Sobre lectura, escritura...y algo más. Buenos Aires. Obtenido en Agosto 1, 2008, de http://gruposlecturamaestros.blogspot.com/2007/10/la-formacin-de-lectores-y-escritores.html



Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización Teoría y Práctica.* Siglo Veintiuno Editores, México







Garralón, A. (s.f.). "Anthony Browne: el planeta de los simios de peluche". Obtenido en Septiembre 21, 2008, de http://www.cervantesvirtual.com

Gómez, J. (2003). *Educación emocional y lenguaje en la escuela*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Kammi, C. (1985). *El niño reinventa la matemática*. Madrid: Visor.

Labinowicz, Ed. (1987). *Introducción a Piaget*. Argentina: Addison.

Los vestidos del Emperador y Otros cuentos (s.f.). Alcaldía Mayor de Bogotá, Instituto Distrital de Cultura y Turismo, Secretaria de Educación del Distrito.

López-Portillo, E. (s.f). "La intertextualidad". Obtenido en noviembre 4, 2008, de http://sepiensa.org.mx/contenidos/2005/d_intertextualidad/intertexto1.htm

Malaguzzi, L. (2006). "Pensamiento Crítico –colegio Siervas de San José-". Revista Magisterio, Diciembre de 2006, p. 33. Obtenido en Abril 8, 2008, de www.colsiervas.edu.co/docs/pensar.pdf

Moya, A. (2004). "La matemática de los niños y niñas. Contribuyendo a la equidad" SAPIENS. Diciembre, 002, 23-36. Obtenido en Agosto 8, 2008, de http://redalyc.uaemex.mx

Newcomer, P. (1983). *Cómo enseñar a los niños perturbados. Historia, diagnóstico y terapia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Orte, P. (s.f). "Ayer y hoy de la enseñanza del lenguaje escrito". Obtenido en Octubre 15, 2008, de www.educa.aragob.es

Paione, a, Mestre, a & Gurini, S. (2002). "Seguir la obra de un autor. Experiencia en el marco de un proyecto de capacitación a cargo de la profesora Ana Siro, La Plata, Argentina". Obtenido en Octubre 15,2008, de http://www.cerlalc.org/Escuela/experiencias/16.doc

Ríos, M. (s.f). "Adquisición del sistema de numeración y de las estructuras aditivas". Obtenido en Abril 30, 2008, de http://educacion.jalisco.gob.mx

Riveros, O., Camacho, M., González, A., Barreto, G & Beltrán, C. (2007). *¿Dificultades o Trastornos del Aprendizaje?: Repensando el qué-hacer de la escuela frente a la diversidad*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital y Universidad Nacional de Colombia.

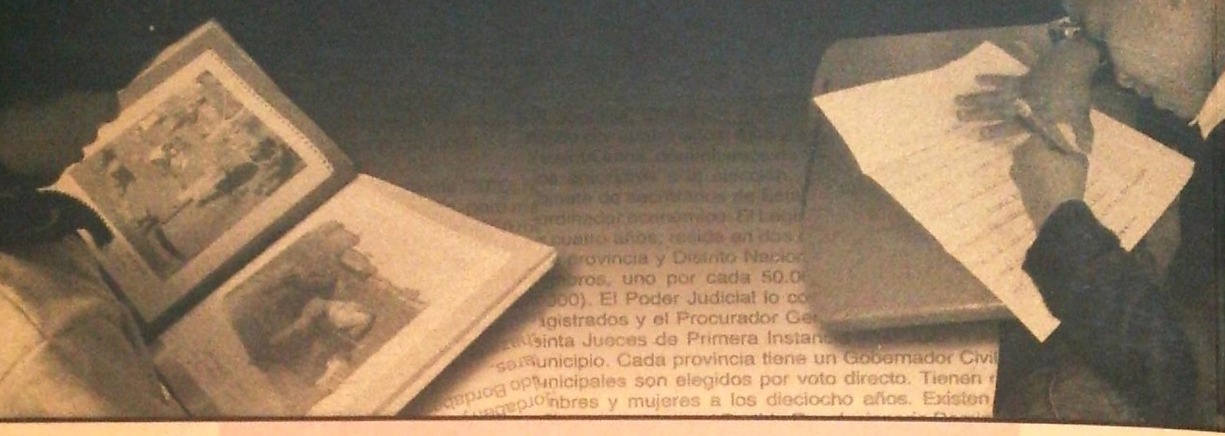
Ruíz, D y García, M. (2003). "El lenguaje como mediador en el aprendizaje de la aritmética en la primera etapa de educación básica". En: revista electrónica Educere. Vol. 7 No. 023. Venezuela. Obtenido en Agosto 10, 2008, de http://oai.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol7num23/articulo1.pdf

Siro, A; et al (2002). "Seguir la obra de Anthony Browne. Una experiencia para acercar a los chicos a la lectura literaria". Obtenido en Mayo 3, 2008, de www.cerlalc.org/Escuela/experiencias/16.doc

Torres, M. (2007). *Agresividad en el contexto escolar*. Buenos Aires: Lumen.

Train, A. (2003). *Niños Agresivos ¿Qué hacer?* México: Alfaomega.





Esta cartilla contiene las memorias y algunas reflexiones de la tercera fase del proyecto **Estrategias Pedagógicas para el Manejo de Dificultades de Aprendizaje, Problemas Emocionales y de Conducta en la Niñez**. Proceso formativo realizado en convenio entre la Secretaría de Educación Distrital y la Universidad Nacional de Colombia y patrocinado por la Alcaldía Local de Rafael Uribe Uribe –Fondo de Desarrollo Local. El equipo de profesionales que diseñó y desarrolló el proyecto, junto con algunas maestras participantes, son las autoras de estos textos acerca de la enseñanza de la lectura, la escritura y la matemática y las dimensiones emocionales del aprendizaje.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
SEDE BOGOTÁ
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA
SERVICIO DE ATENCIÓN PSICOLÓGICA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN