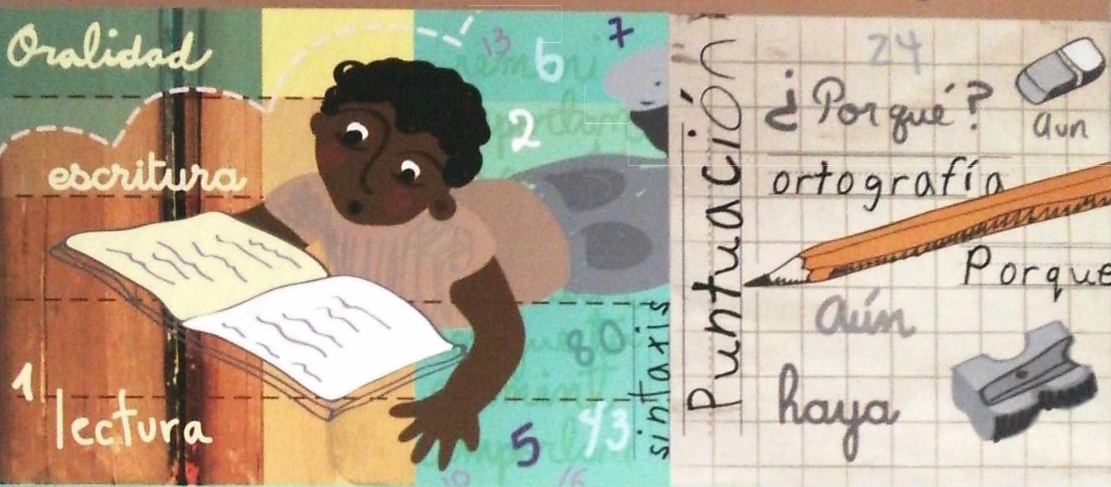


Colección: Saberes Compartidos



# Camino para construir calidad educativa en Lectura, Escritura y Oralidad



04

04

---

Colección Saberes Compartidos

---

CAMINOS PARA CONSTRUIR  
CALIDAD EDUCATIVA EN  
LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD

---

© Secretaría de Educación del Distrito, 2010

Colección Saberes Compartidos

Número 4

Caminos para construir calidad educativa en  
Lectura, Escritura y Oralidad

ISBN

978-958-20-1036-2

---

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO

Alcalde Mayor de Bogotá  
Samuel Moreno Rojas

Secretario  
Carlos José Herrera Jaramillo

Subsecretario de Calidad y Pertinencia  
Jaime Naranjo Rodríguez

Directora de Formación de Docentes  
e Innovaciones Pedagógicas (A)  
Luz Maribel Páez Mendieta

---

Diseño  
Martha Patricia Jiménez R.

Diseño e ilustración de cubierta  
Jessica Sierra

Revisión de textos  
Martha Molano Fonseca

Impresión y terminados  
Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.

Impreso en Colombia

# Contenido

Presentación	7
Jóvenes y sus lecturas del pasado: resignificando la enseñanza de la Historia Andrés Castiblanco Roldán	13
Un barquito de papel, en el ciberespacio, desarrolla procesos lecto-escriturales Cruz María Campo de Ramírez	25
De la teta a la letra: del arrullo a la palabra Mónica Yasmín Cuineme Rodríguez	45
La escritura en el grado primero, según los cuadernos de clase Dora Inés Carvajal Jojoa	57
Magia de la palabra: una experiencia lúdico-pedagógica que propicia la escritura creativa Guillermo Quijano Rueda	71

## Presentación

En el informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, se planteó el principio de “La educación a lo largo de la vida”. Tal imperativo se convertiría, con el transcurso del tiempo, en un desafío para las maestras y los maestros y, a su vez, en derrotero de su formación como profesionales.

Desde entonces, la educación se ha manifestado como un hecho social, político y cultural que intenta superar todo tipo de barreras –generalmente discriminadoras– como los límites de la edad, las cuatro paredes de un establecimiento, algunos formalismos curriculares y determinadas creencias o costumbres que suelen circunscribir los procesos educativos al contexto de la escolaridad, reservado este último, casi exclusivamente, a niñas, niños y jóvenes, y limitado a las fronteras espaciales del aula de clase o a la rigidez de programas preestablecidos.

En el ámbito de la continuidad de los procesos educativos a lo largo de la existencia humana, se han promulgado en América Latina políticas tendientes al logro de una óptima calidad de la educación. Esta revitalización de las normas ha encontrado eco en la Secretaría de Educación de Bogotá D.C., entidad que ha implementado una serie de proyectos encaminados a la transformación de las prácticas pedagógicas, a partir del Plan Sectorial 2008-2012, que ha tomado como uno de los criterios primordiales de sus lineamientos la valoración de los maestros como sujetos de saber pedagógico. En este sentido, iniciativas como la “Cátedra de pedagogía” y “Maestros que aprenden de maestros” han venido enriqueciéndose en los últimos años con ajustes y variaciones que les han otorgado mayor alcance y más proyección.

La colección de libros Saberes Compartidos es el resultado de la gestión entre el sector oficial –Secretaría de Educación del D.C.– y el sector privado –Corporación Magisterio–, entidades que han unido sus esfuerzos e intenciones a partir de una meta común: propender por la calidad de la educación desde la óptica capitalina, consistente en resaltar la labor profesional de los maestros.

Se trata de un modelo de enseñanza y de aprendizaje que, en consonancia pedagógica, articula dos ideales de formación de los maestros: por parte de la Secretaría de Educación, el apoyo a las innovaciones y cambios

positivos liderados por directivos y docentes de las instituciones, y, por cuenta de la Corporación Magisterio, el despliegue de su bagaje en materia de difusión del conocimiento e implementación de propuestas de actualización docente basadas en la investigación y el trabajo colaborativo.

De esta manera, la historia de la Secretaría de Educación en materia de convocatorias y proyectos para mejorar la calidad de la educación y lograr la permanencia de las y los estudiantes en el sistema, sumada a la trayectoria de la Corporación Magisterio en el terreno de la publicación de obras pedagógicas y el desarrollo de procesos de formación docente, se han constituido en los pilares de la consolidación del trabajo de divulgación de los proyectos diseñados y llevados a cabo por los maestros participantes en este proceso.

Para la edición de estas obras se ha escogido la ruta de la sistematización de experiencias, en atención a las características primordiales de este tipo de intervenciones que permiten la reflexión crítica sobre la actividad docente, la comunicación profesional entre los maestros, la interpretación y construcción de significados en el campo de la enseñanza y el aprendizaje, la articulación entre la teoría y la práctica y la socialización de saberes inéditos. Tal es el escenario propicio para el diálogo, la sana convivencia y la creación: tres detonantes que han abierto el espacio para que los maestros escriban sus propuestas, como una forma de plantear alternativas de solución a los problemas que enfrentan en la vida diaria escolar y hallar respuestas a una serie de interrogantes suscitados en el devenir de su práctica profesional.

El contenido de los cinco libros que componen la colección Saberes Compartidos representa el fruto del trabajo de los cuerpos directivo y docente de instituciones de educación preescolar, básica y media del sector oficial de Bogotá D.C., cuyas experiencias pedagógicas fueron seleccionadas por la Secretaría de Educación como las más relevantes por su excelente calidad, la acogida en el medio educativo y su impacto académico y social. En otras palabras, se trata de la consolidación del proyecto de formación "Maestros que aprenden de maestros", como un suceso vital que demuestra el compromiso de quienes tienen la responsabilidad de educar a las niñas, los niños y los jóvenes de la capital del país.

Por haberse producido en ambientes pedagógicos de comunicación y construcción de conocimiento, esta colección se constituye en un semillero de ideas, una fuente de consulta y un material de análisis y estudio. A su vez, se trata de una evidencia de trabajo mancomunado que invita al establecimiento de comunidades académicas.

Profesionales de la educación de todas las disciplinas del saber encontrarán en estas páginas elementos fundamentales para interpretar variadas formas de recorrer "Caminos para construir calidad educativa" en diversos campos del conocimiento: matemáticas y nuevas tecnologías de la

información y la comunicación; ciencias naturales y formación ambiental; artes y educación física; derechos humanos; lectura, escritura y oralidad. Los aspectos éticos, pedagógicos y metodológicos inherentes a los procesos de sistematización de estas experiencias serán motivo de aprendizaje y debate para los lectores y las lectoras que accedan a estos libros.

Como una forma de abonar el terreno para hacer realidad el principio universal de la "Educación para toda la vida", cada uno de los libros de la colección Saberes Compartidos, así como el proceso que los ha precedido, recogen las palabras del informe a la Unesco, en tanto a través de estas páginas, escritas por maestros y maestras, se revela la capacidad de estos profesionales del magisterio para "dirigir sus destinos en un mundo en que la aceleración del cambio, acompañada del fenómeno de la mundialización, tiende a modificar la relación de hombres y mujeres con el espacio y el tiempo".

---

Jóvenes y sus lecturas del pasado:  
resignificando la enseñanza de la Historia

---

ANDRÉS CASTIBLANCO ROLDÁN

---

Andrés Castiblanco Roldán

---

Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Distrital; magíster en Investigación Social I. Docente de Ciencias Sociales, miembro de la Red Profesional del Instituto Panamericano de Geografía e Historia de la OEA. Publicaciones recientes: Observaciones sobre el territorio y la memoria, en *Revista Geográfica*, 145, México D.F.; Los fines de la memoria y la memoria como fin, en Adrián Serna et ál. (2009), *Memorias en crisoles. Propuestas teóricas metodológicas y estratégicas para los estudios de la memoria*, Universidad Distrital, Ipazud y GTZ.

*Escribí porque el proceso de redacción es de cierta forma apasionante, en el sentido de que uno se siente que no solo observa sino que participa en la Historia.*

Mauricio Cuervo, 2010, (estudiante)

## Resumen

Las Ciencias Sociales se han desarrollado desde diferentes estrategias que involucran el tiempo y el espacio. Para el caso de la Historia, como componente de ese saber social, tradicionalmente se ha pensado en la visión de hechos, coyunturas y actores sociales, desde la potestad del plan temático curricular. La presente experiencia es una invitación a pensar la enseñanza de dichos contenidos de acuerdo con lo que necesitan las y los estudiantes, requerimientos que se logran en un camino de preguntas y búsquedas a partir de la experiencia, aprovechando programas como "Historia hoy - Ondas".

## Abstract

The Social Sciences have developed since different strategies that involve to time and space. In the case of History as component of that social knowledge, traditionally one has thought in the fact's vision, conjunctures and social actors, from the power of the curricular syllabus. The present experience is an invitation to think teaching of these contents according the students requirements, these obtain in methodology questions and looking for experiences and researches useful programs as "History today - Waves".

## Introducción

La mirada de esta sistematización se centra en el proceso de orientación pedagógica y de apropiación del conocimiento histórico-social que se desarrolló con estudiantes de décimo grado inscritos en el programa "Historia hoy - Ondas", en el marco de las actividades orientadas por el Ministerio de Educación Nacional para la celebración del bicentenario de la independencia.

La idea es poder aproximarse a las interpretaciones que predominan en las representaciones de las y los estudiantes para dar respuesta a los interrogantes que surgieron a partir de la selección de la siguiente pregunta orientadora del proyecto de investigación:

Si los españoles discriminaban tanto a los indígenas y a los negros, ¿por qué tenían relaciones amorosas o afectivas con ellos?

Esto permitió ahondar en dos hipótesis o postulados de partida para la sistematización. Por un lado, la observación del proceso de búsqueda, lectura e interpretación de fuentes documentales, a partir de una inquietud que se origina en las expectativas del estudiantado, con base en una serie de herramientas proporcionadas por el maestro y el programa Ondas. Y, en segundo lugar, el seguimiento a la construcción de textos científicos del saber histórico, para responder a la pregunta apropiada por el grupo de estudiantes y el docente. En este caso, el papel del docente ha sido más el de acompañar que el de orientar directamente el trabajo de las y los estudiantes, quienes en este caso tenían autonomía sobre la forma en que debían abordar el tema.

## El colegio y su contexto

El Colegio Gabriel Betancourt Mejía es una institución educativa distrital que se ha posicionado en los últimos cinco años en la comunidad residencial de El Tintal. Si bien su origen lo sitúa como una sede del Colegio Patio Bonito I, la independencia que obtuvo hacia 2006 le permitió construir unos rasgos propios de comunidad educativa, que comenzaron a diferenciarlo de la comunidad original de los barrios circundantes de Abastos, en la localidad de Kennedy.

Aunque esta cultura gabrielista ha tomado fuerza, se reconoce que la conformación de su población fue dada por dos grupos humanos, a saber: en primer lugar, al ser la sede B de otra institución, el colegio fue el punto de llegada de los habitantes de los sectores de Patio Bonito, El Amparo, El Consuelo y María Paz, entre otros barrios que aportaron su capital humano para el crecimiento del colegio; en segundo término, los habitantes de los conjuntos residenciales que en adelante se identificaron como habitantes

de El Tintal, por los nombres de las agrupaciones de vivienda que, a su vez, evoca el originario título de la antigua hacienda sabanera que fue parcelada para dar vida a estos lotes, hoy urbanizados.

De esta manera, la población era un híbrido entre hijos del barrio obrero tradicional y los herederos de la propiedad horizontal, quienes al principio reclamaron su derecho a tener la exclusividad de los cupos del nuevo colegio, que en esa época (2005-2006) ya se anunciaba como uno de los megacolegios más sofisticados y embellecidos del Distrito. Esta división interna de los padres y madres de familia se vería reflejada en las relaciones de sus hijos e hijas, quienes se descalificaban mutuamente, reprochando el arribismo de los tintaleños frente a la extrema decadencia de los vecinos de Patio Bonito.

Gracias al desarrollo de proyectos de aula interdisciplinarios e institucionales, se llegaron a zanjar esas brechas y sanar esas viejas heridas territoriales, de las cuales apenas quedan recuerdos y algunos leves roces, que son más espejismos que realidades en el aula. De esta mezcla –algunos de aquí, otros de allá–, que es la cultura gabrielista, está hecho el equipo de estudiantes que vivieron la experiencia. Tal vez, en principio, no se comprenda por qué relacionar estos antecedentes, pero, en el sentido de las representaciones y construcciones de los textos, los autores son el producto de su realidad, la cual, precisamente, tiene como parte de la historia la vida del colegio.

## Cómo terminamos en Historia hoy - Ondas

Una tarde, una colega llamó preguntando si estaba interesado en participar en el programa Historia hoy. Entonces, como docente de Ciencias Sociales que ha andado en los caminos de la memoria colectiva y la creación social del espacio<sup>1</sup>, pienso, calculo tiempos y momentos, recurso humano y garantías para desarrollar, y decido aceptar sin tener muy clara la dimensión del proyecto. Sabía, sin embargo, que si me comprometía contaba con este grupo de estudiantes que son del colegio y están hechos del material necesario para emprender cualquier expedición.

Una vez aceptado el reto, la idea de conformar el grupo solo podía conducir a una convocatoria, la cual debía ser abierta a todos los grupos de grado noveno (curso en que estaban el año pasado) invitando a las y los estudiantes interesados en participar del proyecto a que se vincularan e invitaran a sus amigos. Como sucede en estas convocatorias, llegaron estudiantes

1 Cuando comienzo el trabajo con Ondas, paralelamente participaba en un proceso de sistematización de una experiencia de reconocimiento del patrimonio y la memoria colectiva, con un grupo de maestros y maestras apoyado por el IDEP y la Universidad Distrital.

que fueron incorporados al equipo. En un principio fueron veinte, pero solo quince quedaron inscritos ante el Ministerio. El trabajo comenzó por repartir las doscientas preguntas suministradas por el programa; posteriormente, ellos se reunieron para definir cuáles eran las más pertinentes para resolver. Para decidir, se organizaron en dos grupos, uno de nueve y otro de seis. Al cabo de un fin de semana y dos reuniones realizadas durante el descanso, cada grupo presentó una pregunta. “Cada uno escogió una pregunta del bicentenario, luego, por curso, se escogió una y finalmente se designó una que reflejara el interés de todos” (Mauricio Cuervo, 2010).

En una reunión con acta, estuvimos revisándolas y ellos opinaron sobre cuál de las dos preguntas les llamaba más la atención: “La elegimos por el mayor número de estudiantes que estuvieron de acuerdo, y votamos por una de las preguntas preseleccionadas” (Laura Orjuela, 2010).

La primera, interrogaba las lecturas y los lectores de la época de la Independencia; era una pregunta tentadora para un maestro interesado por la historia de la lectura, pero fue emoción efímera, ya que la segunda pregunta postulada movía los tejidos más sensibles del joven grupo de investigadores e investigadoras: Si los españoles discriminaban tanto a los indígenas y a los negros, ¿por qué tenían relaciones amorosas o afectivas con ellos? Esta pregunta fue formulada por Manuela Arena Restrepo, de grado séptimo, en Medellín (Antioquia).

La pregunta los inquietaba, por ser ajena al temario habitual de las clases de Ciencias Sociales: “Es un tema interesante; es un tema que casi no se denota en los libros y que además toca un asunto por el cual todos tenemos curiosidad” (Mauricio Cuervo, 2010).

El eco de opiniones como esta, expresada por Mauricio, evidenciaba un interés por indagar sobre los sentimientos de ayer, las costumbres sexuales y, finalmente, la reacción de la sociedad que las vivía.

En ese momento se hizo una votación que, como resultado, dio trece contra dos, y con el acompañamiento docente, que en este caso fue más servir de testigo y en ocasiones de consejero, el equipo GBM, como se denominó en adelante, escogió regresar al pasado de las relaciones personales de hombres y mujeres distintos y encontrar el porqué, a pesar de las discriminaciones legales y raciales, hombres y mujeres vivían sus relaciones al margen de la ley y contra sus principios morales o religiosos.

El deseo en sí mismo de resolver esta pregunta permite ver lo que interesa a las y los adolescentes, lo que los inquieta en su cotidianidad. En este caso, las relaciones interpersonales son un elemento vital en el desarrollo de su personalidad y sus propias capacidades para relacionarse con el contexto, en el que por lo general son apáticos a la vida académica y están más centrados en la social (espacios de amistad y amor con sus pares).

La importancia de esta pregunta de trabajo permitió enlazar el mundo académico con el mundo social, ya que en el ejercicio pudieron ver el origen

o la historia de una serie de representaciones e imaginarios colectivos sobre el amor y el sexo y la relación de estos con una determinada sociedad.

## Ya teníamos la pregunta. Ahora había mucho por leer

En la perspectiva de reflexionar la acción o las prácticas, en términos de Roger Chartier (2005), el hecho de horizontalizar a los actores frente a los propósitos permitió consolidar formas de liderazgo que permitieron el diálogo frente a la toma de decisiones; es decir, no era un concierto de egos sino un grupo preocupado por un tema y en el que el docente era un integrante más que colaboraba con información, pero que se supeditaba a los tiempos, los espacios y las disposiciones del equipo de trabajo. Contando con la colaboración de dos líderes que eran los agentes comunicativos en sus grupos, se puso en marcha el plan de búsqueda de fuentes, de tal modo que la primera acción fue la de indagar sobre los materiales existentes.

Como punto de partida, se sugirieron tres textos para empaparse del asunto: *Sexualidad, matrimonio y familia en Bogotá. 1880-1930* (1997), de Miguel Ángel Urrego; *Sentimientos y vida familiar en el Nuevo Reino de Granada* (1997), de Pablo Rodríguez, y, por último, *Inquisición, muerte y sexualidad en la Nueva Granada* (1996), editado por Jaime Humberto Borja, quien reúne a varios historiadores expertos en casos y cosas juzgadas por el tribunal colonial, incluidos asuntos entre poblaciones españolas, indias y negras, al margen de la ley de la época. Con estos materiales, algunos prestados, otros fotocopiados, nos dimos a la tarea de derivar por los cauces de la información que se pudiera encontrar. "Fue un proceso muy ordenado, ya que cada integrante consultaba fuentes como bibliotecas, libros, internet, etc., en los cuales encontramos algo relacionado con el tema" (Laura Orjuela, 2010).

Laura permite evidenciar un aspecto clave del proceso: cuando se partió en búsqueda de la información, el equipo estaba convencido de que la respuesta a la pregunta estaría plasmada directamente sobre las fuentes. Es lo que las y los estudiantes han heredado de la enseñanza tradicional: pensar que al abrir el libro en la página adecuada, un párrafo les da la respuesta exacta a lo interrogado por el docente. Práctica que se hizo huella y por la cual aún sufrimos los maestros cuando pedimos a los estudiantes que lean un texto y analicen, lo que para muchos significa, "busque la página determinada y resuma", que quiere decir "copie partes de los párrafos cuidando la ortografía".

Luchar contra ese proceso de transcripción de los textos fue uno de los derroteros pedagógicos. La orientación sobre la búsqueda y consulta de

fuentes era esencial para el equipo GBM<sup>2</sup>: solo se toma literalmente el texto si se necesita ejemplificar o demostrar una acción o circunstancia del tema. De allí que ellos encontraron, como lo dijo Laura, algo relacionado con el tema, y no respuestas inmediatas y exactas, como al principio se pensaba; de hecho, la pregunta comenzaba a complejizarse y el tema tomaba un color misterioso. "Fue divertido, en el sentido de que leímos y aprendimos bastante, no solo del tema sino de muchos otros. Buscamos la información en bibliotecas, materiales en el colegio, internet, etc." (Mauricio Cuervo, 2010).

En cuestión de semanas, el grupo tenía fuentes ubicadas y textos alusivos a la época y a diferentes casos relacionados con el tópico. Era necesario, entonces, reunirnos a mirar la estrategia de registro, para lo cual decidimos elaborar una ficha que fue diseñada por uno de los estudiantes y acogida por todo el grupo, en consenso. Como Ondas es un proyecto en el cual los recursos se giran a la institución, no se contó más que con nuestras ganas, pues, por todas las trabas burocráticas, los fondos llegaron al final, cuando estábamos ya recordando el proceso. Esto es de resaltar, ya que cuando necesitamos multicopiar o imprimir el formato de registro diseñado fue necesario contar con la colaboración de la madre del estudiante, quien imprimió en su oficina varios originales y, con los dineros de las onces de las y los estudiantes y del propio docente, se fotocopiaron e imprimieron otros materiales requeridos.

La ficha de registro fue apropiada y ejecutada por el equipo, convirtiéndose en un instrumento clave para la verificación de las fuentes y el registro de los datos, sumada a la parte posterior de los cuadernos de Sociales, que sirvieron como libretas de notas en las que los estudiantes consignaron sus descubrimientos y sus desaciertos, para posteriormente comunicarlos en las reuniones del grupo. "Lo hicimos en formato de ficha, en la que escribimos lo que encontrábamos y un comentario personal acerca de esto" (Tatiana Vargas, 2010). "Registramos en fichas y en el cuaderno de apuntes" (Deysi Rodríguez, 2010).

De esta forma, el proceso avanzó en medio de los tiempos encontrados en la institución, pues a pesar de que la elección de la pregunta se hizo a finales del año 2009, cuando era docente de Ciencias Sociales de los grados 901 y 902 y sacaba tiempo para trabajar en las clases, en el 2010 solo tenía una hora de clase y, aunque se pudieron integrar aspectos del proyecto a las temáticas, los tiempos de encuentro se restringían a los descansos y los permisos que solicitaba a los colegas, quienes de forma positiva, en su mayoría, apoyaron este trabajo. Finalmente, en este juego de espacios y acciones logramos llegar al diseño del plan temático para la escritura del

2 Algunos de los integrantes del equipo habían trabajado en grado séptimo en el marco de un proyecto que se preocupaba por la memoria colectiva. Ver Castiblanco Roldán (2009).

informe final; era la reunión que recogía dos sesiones durante las cuales nos contamos, con asombro, cómo se amaba en el pasado y qué intereses se materializaban en las relaciones entre razas y clases distintas. "La información obtenida tenía que ver mucho con el tema de la pregunta, ya que de la información se obtenían varias ramas alusivas al asunto" (Laura Orjuela, 2010).

## De lectores a escritores: cómo explicar lo que encontramos

En ese momento teníamos los insumos necesarios para abordar la pregunta inicial. Las últimas reuniones eran encuentros en los que todos querían hablar para contar lo que habían encontrado, esas nuevas cosas que sabían sobre lo que nos interesaba. En esos encuentros se expusieron varios temas que se salieron del problema central: entramos a discutir sobre la familia como institución social y todo el conjunto de dinámicas que la afectan cuando se habla de las relaciones. En más de una ocasión vocablos como *mozo* o *moza* salieron de la actualidad y la cotidianidad del vecindario para ser descifrados a los ojos de su significado y origen como expresiones de realidades pasadas.

En este panorama de palabras que perviven desde hace más de doscientos años, sobresalió el *concubinato*, como esa referencia al o la amante que interviene en las dinámicas de las familias, y los castigos llamaron toda su atención por caracterizarse como formas de represión hacia el cuerpo; tormentos que dejaban heridas en la piel y recordaban que lo que comenzaba con dulce sabor terminaba en recuerdo amargo y, en ocasiones, en muerte, como lo esboza Laura cuando habla de sus intereses: "Me llamaron mucho la atención los castigos que se presentaban en aquella época y que se aplicaban a las personas infieles" (Laura Orjuela, 2010).

Durante esos encuentros y a partir de los intereses aflorados, formulamos el plan temático para redactar el informe. En ese momento, la idea era que las y los estudiantes tenían libertad para escoger el tema sobre el cual escribirían, de acuerdo con las fuentes encontradas y con las que habían hecho empatía o les llamaban la atención. De allí que enumeraron una lista de temas que habían surgido alrededor de la pregunta elegida y los organizaron por orden de importancia para ellos: familia, infidelidad, mestizaje, amancebamiento, concubinato, castigos a los casos de infidelidad, discriminación e hijos ilegítimos y naturales en las familias de la época. Organizaron sus fichas. Como orientador, les enviaba, vía correo electrónico, documentos de cómo redactar ensayos y normas de citación para que abordaran sus respectivos textos. El siguiente paso era buscar cómo reunirnos para editar un gran informe final. De esta manera, fijamos la extensión

de los textos y las normas básicas, junto con sus plazos de presentación, dejando que ellos tomaran la decisión sobre el tema de su escrito. “Lo que más me interesaba era la discriminación en esta época, y pues por esto decidí escribir sobre este tema, porque me pareció muy importante” (Mónica Vanegas, 2010).

El resultado apareció en cuestión de semanas. Comenzaron a llegar bocetos que las y los jóvenes investigadores redactaban a fin de responder con el compromiso de la propuesta del equipo; sin embargo, las emociones expresadas oralmente no aparecían en los textos. El proceso fue muy distinto en el momento de transformar el gesto y la remembranza en frases sobre el papel.

## Comprensión del saber histórico: tensiones y simbiosis

Para entrar de forma conclusiva a reflexionar el proceso de la experiencia, cabe ir más allá de los resultados y enfocarse en los diferentes elementos y voces que conformaron la experiencia, desde su formulación hasta su desenlace. En primer lugar, es importante establecer las tensiones que se presentaron, para mirar en dónde la estrategia fue insuficiente y en qué momentos hubo choques en el proceso de desarrollo del proyecto, con el fin de llegar a las simbiosis que permitieron consolidar otra serie de procesos y resultados.

### *Tensiones entre la narración oral y la escrita*

Es importante aceptar que faltan elementos y herramientas metodológicas para enfrentar nuestra fuerte herencia de comprensión y apropiación del conocimiento del aula en la escuela. El siguiente testimonio hace alusión a una enérgica y oral expectativa de aprendizaje que difiere de la producción textual (escrita). De él se puede analizar qué lleva a que el grupo se mueva de una viva oralidad, llena de asombro y emoción, a los textos planos y acartonados como resultado de su proceso: “Es fascinante volver a la época de la Colonia y darte cuenta de muchas cosas que no sabías antes de empezar este proyecto. Es una experiencia espectacular” (Tatiana Vargas, 2010).

*El amancebamiento se presentó más que todo entre los amos y sus esclavas, estas tomaban su relación con el propósito de que sus hijos alcanzaran la libertad, y los amos tomaban la relación como satisfacción a sus necesidades sexuales; si se llegara al caso de que la esclava quedara en estado de embarazo, el amo nunca se haría*

*cargo de este hijo sino que por el contrario le pagaría a algún esclavo para que este se hiciera pasar por el padre de aquel niño (Laura Orjuela y Tatiana Vargas, 2010).*

En primer lugar, hay cierto sesgo, demasiado instrumental, en algunas de las ayudas didácticas del proyecto Historia hoy, dado que algunos estudiantes se ciñeron a las normas de escritura de informes, enfriando demasiado sus narraciones y dejando fuera esos elementos de pasión que hubieran enriquecido los textos. En este sentido, las formas de escritura se proyectan en dos direcciones: la primera es el horizonte formal que da cuenta de los procesos escolares, en la que el texto es la respuesta a un estímulo de acción-reacción a la asignatura o dado por el maestro, en función de la calificación o la sanción social del incumplimiento del compromiso académico; en tanto, la segunda corresponde al acto de la narración oral desde la experiencia, que es una acción de catarsis y emoción espontánea.

Aunque se pretende transformar la enseñanza de la Historia con base en la investigación como cambio en los procesos de intercambio de conocimiento, las y los estudiantes tienen muy marcado que la escritura es una herramienta en función de la presentación de trabajos y resultados a los maestros, separándola de su intención como proceso de pensamiento. Además de estos factores, cabe agregar la falta de espacios institucionales que promuevan los proyectos, por lo que se vuelve a las tensiones entre la responsabilidad temática curricular y los proyectos complementarios.

### *La evocación y la sensibilización como simbiosis*

El proceso presenta, a través de sus diferentes momentos, la forma en que la emotividad y las representaciones de cada estudiante se convirtieron en puentes para la adquisición de los conocimientos y la información que se requería para acercarse a la respuesta. Como lo recuerda Marc Ferro (2007), si el pasado no es el mismo para todos, mucho menos las formas de interiorizarlo.

Sopesando las tensiones del proceso de narración oral a la escritura, hay que rescatar que, aunque hubo al final pocos espacios de encuentro del equipo, los estudiantes entablaron una relación espontánea con los saberes, que fueron orales, y que están cambiando las relaciones tradicionales con el conocimiento, en este caso el saber histórico sobre el tema desarrollado por el proyecto.

El grupo de estudiantes comprendió en su recorrido por las fuentes, y renunciando a la simple transcripción, que el amor existió, pero no fue lo esencial en las relaciones entre poblaciones mestizas, españolas, negras e indígenas, y que el poder también era un factor fuerte que afectaba posiciones sociales y creencias religiosas. Participaron activamente de la

construcción del relato y de la historia como proceso de enseñanza-aprendizaje y, finalmente, comprendieron que ellos y ellas, desde las aulas, también hacen Historia.

## Bibliografía y referencias bibliográficas

- Castiblanco Roldán, A. (2010). Cuestionario de dinamización de la experiencia. (Instrumento de registro equipo GBM).
- Castiblanco Roldán, A. (2009). De las anécdotas a la meganarración de la memoria: historia y espacios en la escuela. En Jiménez, A. y Guerra, F., *Las luchas por la memoria*. Bogotá: Universidad Distrital, Ipazud y GTZ.
- Chartier, R. (2005). *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa.
- Ferro, M. (2007). *Cómo se cuenta la Historia a los niños en el mundo entero*. México: FCE.
- Orjuela, L. y Vargas, T. (2010). Amancebamiento e hijos ilegítimos hace 200 años. Informe inédito.

## Anexo



Del aula como espacio de lectura, a la ciudad como vivencia del aprendizaje.

---

Un barquito de papel, en el ciberespacio,  
desarrolla procesos lecto-escriturales

---

CRUZ MARÍA CAMPO DE RAMÍREZ

---

Cruz María Campo de Ramírez

---

Licenciada en Filología e Idiomas; especialista en Computación para la Docencia, Educación para la Cultura y Docencia Universitaria; magíster en Lingüística Española, master teacher. Docente de Informática Educativa, Lenguas y Pedagogía. Autora de los textos: Metodología de trabajos escritos; Lingüística textual; Comunicación y estética; Gramática española; Crecimiento personal, lectura y ortografía creativa.

Correo electrónico: [cruzmariacampo@gmail.com](mailto:cruzmariacampo@gmail.com)

## Resumen

“Un viaje a través de la lectura y la escritura en un barquito de papel, con la mediación de las TIC” es un proyecto del área de Tecnología e Informática del Colegio Distrital Tomás Carrasquilla. Su metodología, la enseñanza para la comprensión, utiliza la curiosidad que pregunta como fuente de aprendizaje y a las TIC como mapa de navegación, para llevar a las niñas y los niños de sexto grado en una serie de cruceros, en los cuales navegan por el vasto océano de las letras en la básica secundaria, y cuyas metas son “ser un mejor lector y escritor” y llegar con el barquito a un puerto seguro: la vida en todas sus manifestaciones (con argumentos, propuestas e interpretando al SER, que es el capitán de nuestra propia vida).

## Abstract

A trip through reading and writing in a little paper ship using TIC is a technological and informatics area project from Tomás Carrasquilla School. Its methodology was teaching for comprehension using curiosity that asks, as a learning source, and TIC as a navigation map to carry out sixth grade children through some cruises series sailing with them by the vast ocean of letters in secondary studies, having as goals “to be a better reader and writer” and to arrive with the ship to a safe port: life with arguments, proposals and interpreting the human being, the captain of our own life.

## El nacimiento de un juego

El barquito de papel es una reminiscencia de mis juegos infantiles en la bella Villa de Santa Cruz de Mompox, cuando en la época de aguaceros en el mes de mayo, el Callejón de don Blas, donde vivía, se llenaba de agua y se tornaba en un río. Con mis hermanos hacíamos barquitos de papel y los poníamos a navegar por la corriente que bajaba rauda desde la Calle del Medio, por esa callejuela estrecha, enmarcada por casas pintadas de blanco y techos rojo fuego que hablaban de amor. Dichosa, los veía perderse a la distancia, hasta que se hacían punticos en lontananza.

Muchos años después, me hice maestra, pero no dejé de soñar con clases llenas de alegría, luz, color, animación, en las que se crean cosas hermosas, el aprendizaje es un reto creativo y el error no es relevante; recordé cómo me divertía de niña jugando con barquitos y los utilicé como herramienta para embarcar a mis estudiantes en una serie de cruceros a través de la lectura y la escritura, con el uso de las TIC como mediadoras en este proceso.

## ¿Cómo me metí en el remolino del mar de letras?

Yo soy maestra de Informática, pero, como lingüista, siempre me he preocupado por la problemática que rodea los procesos lecto-escriturales (escaso interés de las niñas y los niños hacia la lectura y la escritura, no disfrutaban las clases de lengua castellana y no comprenden todo lo que leen). Esto lo viví también como mamá, y me movían el piso las respuestas de mis hijos Lyn y Miguelito, quienes decían cosas tales como: “nos ponen a leer libros de gente que ya se murió, ¿es que no hay nadie vivo que merezca ser leído?”; “nos ponen a escribir cosas y luego ni las leemos, solo participan en la clase tres o cuatro estudiantes y la maestra dice: ¡no más, porque no hay tiempo!, y las clases son solamente dictados, son ‘jartas’ y aburridas”. Estos comentarios sembraron en mí muchas inquietudes sobre las metodologías utilizadas en la enseñanza de la lengua materna. A lo largo de mi carrera como docente en instituciones de educación superior, muy preocupada seguí escuchando a los maestros en formación: “es que los profesores nos ponen a leer libros que ellos ya leyeron para no tener que leer nuevos; además, no les gustan las lecturas que leen sus estudiantes y casi siempre las censuran”; “la mayoría no ha leído *Harry Potter*, *Las crónicas de Narnia*, *El señor de los anillos*, *El Hobbit*..., que son las lecturas que les gustan y disfrutan los chicos de hoy”.

Como problema de investigación, planteé que a las y los estudiantes se les dificultan las labores que involucran procesos de lectura y escritura convencionales. A las y los docentes les preocupa que niñas, niños y

jóvenes no lean, ni escriban. Ellos sí leen y escriben (han desarrollado su propia escritura con *emoticones* y palabras a medias); de pronto no es lo que los adultos quieren. Por eso, a estos últimos les angustia que dediquen su tiempo al cine, la televisión o el computador; como creen que la lectura se refiere solo a los libros impresos, afirman que son malos lectores, para terminar declarando como enemigos número uno del libro y la lectura a los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.

La propuesta maneja como hipótesis que los avances tecnológicos han contribuido a producir la crisis en la lectura, pero es necesario aclarar que tal crisis está ocurriendo en el paradigma que considera el libro impreso como objeto de lectura por excelencia. Resulta evidente que las niñas, los niños, las y los jóvenes que están en contacto con las nuevas herramientas tecnológicas desarrollan nuevas habilidades lectoras y escriturales que es necesario conocer para que las escuelas puedan aprovecharlas en la labor educativa.

## Bitácora del capitán

Esta propuesta se inició hace algunos años en la jornada de la tarde en el Colegio Distrital Tomás Carrasquilla; cuando cambié de jornada, en el año 2008, la implementé también en la mañana.

Como maestra de Tecnología e Informática, el año pasado le solicité a la coordinadora académica que me permitiera orientar también Lengua Castellana para dos grupos de sexto. Con la observancia de los lineamientos del PEI del colegio denominado "Comunicación, tecnología y calidad de vida", realicé el proyecto que aquí presento.

La premisa de mi trabajo es que las TIC son herramientas metodológicas que contribuyen a hacer mejores lectores y escritores.

El propósito de la propuesta era viajar en un barquito de papel alrededor de la lectura y la escritura, recreando nuestros más bellos sueños infantiles, usando el computador como herramienta didáctica para que nuestros niños y niñas cantaran, se encantaran, se enamoraran y vivieran la magia de las palabras en diferentes tipos de relatos. La meta final era mejorar los procesos lecto-escriturales de los estudiantes tomasinos de sexto grado, mediante la implementación de las TIC en el aula de clases, en un ambiente gratificante y de camaradería.

La metodología usada en el proyecto fue la enseñanza para la comprensión. Las preguntas generadoras de esta investigación fueron las siguientes:

- ¿Qué encontraré en este barquito de papel que me ayude a ser una persona mejor lectora y escritora?

- ¿A través de estos cruceros propuestos podré ser un mejor capitán o capitana de mi propia vida?, ¿podré ser buen timonel?

Los hilos conductores respondieron a estos interrogantes: ¿quién soy?, ¿cuál es mi equipaje?, ¿conoceré algunos capitanes?, ¿en qué cruceros me embarcaré?, ¿qué escribe el capitán en su bitácora?, ¿qué haremos de proa a popa?, ¿qué encontraré en la cabina del capitán?, ¿qué lleva mi barquito en sus bodegas?, ¿y mis lecciones de buceo?, ¿qué actividades podré realizar en cubierta?, ¿y si nos encontramos con escollos como ataques de piratas y corsarios, icebergs a estribor, tiburones a babor, cantos de sirenas, nereidas, cíclopes y piratas con una pata de palo?, ¿dónde están nuestros botes salvavidas?...

## Mapa de navegación

Las niñas y los niños fueron artífices de su proceso de aprendizaje, porque las actividades se planearon para que tuvieran que leer, comentar, opinar, establecer juicios de valor y consignar sus impresiones.

Otro fin de la propuesta era embarcar los maestros tomasinos en este barquito de papel, desde sus diferentes asignaturas. Por ejemplo, en Religión: ¿qué pasó en el mar Rojo en la Biblia?, ¿cómo es el mar muerto?... En Ciencias: ¿qué fauna y flora hay en el mar?, ¿cómo se forma un tsunami?, ¿qué alimentos provienen del mar? En Sociales: ¿Qué batallas se dieron en el mar?, ¿cómo se viajaba en la Antigüedad?, ¿cuáles han sido los más grandes naufragios?, ¿por qué se originó la piratería en el Caribe?... En Artes: ¿qué pinturas y esculturas conocemos relacionadas con el mar? En Física y Química: ¿cuál es la densidad del agua del mar o su grado de alcalinidad?... La vinculación de las maestras y los maestros al proyecto se ha ido logrando poco a poco, ya que, a instancias de las preguntas del estudiantado, ellas y ellos deben responderles, y esto hace que se interesen por la propuesta.

El proyecto se desarrolló en tres fases, de acuerdo con cada una de las partes del barquito.

### Fase 1. ¿Me embarco?

1. ¿Cómo hacer un barquito de papel? Las niñas y los niños crearon su barquito de papel en origami, con papeles multicolores. Paso a paso fueron doblando el papel y lo decoraron a su gusto. En la proa escribieron sus nombres, como grandes capitanes que iban a zarpar en una aventura por el mar de la imaginación y la creatividad. Era muy importante que cada uno fabricara su navío para embarcarse en el viaje inicial. Fue una

actividad muy creativa de trabajo en equipo. La profesora de Artes nos ayudó en esta tarea y los más aventajados ayudaron a los rezagados.

2. Para embarcarse en esta aventura, los capitanes novatos necesitaban un ticket, que fue su proyecto de vida. El viaje se inició con una pregunta: ¿Quién soy? Se tituló "YO"; el lema de esta etapa fue "Mi vida depende de mí, yo soy el único responsable de mis éxitos y mis fracasos". El objetivo fue elevar su autoestima y valoración como persona. Respondieron estos interrogantes: ¿por qué estoy aquí?, ¿cómo quiero que sea mi vida?, ¿cuál es mi visión y misión en la vida?, ¿cuál es el origen y significado de mi nombre?, ¿cuál es el origen de mis apellidos?, ¿cuál es el escudo de armas de mis apellidos?, ¿cuáles son mis fortalezas, debilidades y valores?, ¿sabes hacer un mapa mental?, ¿ya hiciste tu árbol genealógico?, ¿has realizado entrevistas?

Escribieron su autobiografía y la biografía de un compañero. Consultaron en la internet el origen y significado de sus nombres, el origen y significado de sus apellidos y dibujaron el escudo de armas de sus dos apellidos. Según el modelo de entrevista dado, hicieron una a sus padres y preguntaron sobre sus vidas antes de venir al mundo: ¿cómo se conocieron?, ¿dónde, cuándo y cómo se enamoraron?, ¿cuánto duró el embarazo, qué antojos tenía mamá, qué médico la atendió, en qué clínica naciste, a qué horas, cómo fue el parto, quién te visitó primero, qué regalos te dieron, quién y por qué te pusieron ese nombre?, ¿qué recuerdan tus padres de ese primer día?

3. ¿Cuál es mi equipaje? Para cargar la maleta y embarcarse, tuvieron que leer el periódico del día en que nacieron (lectura informativa, lectura contrastiva).

Actividad extra a la clase: hicieron con sus padres una visita a la biblioteca Luis Ángel Arango y fotocopiaron el periódico (El Tiempo o El Espectador) del día en que nacieron, para realizar algunos talleres relacionados con el día más importante de su existencia. Se enteraron de quién era el presidente, el alcalde, el precio del dólar, cómo era la moda en esa época, de qué películas se perdió mamá por su culpa, qué programas de televisión se veían, en qué canales, qué decía el horóscopo de su signo, noticias importantes en ese día (deportivas, sociales, políticas, ambientales, educativas y de farándula). Las madres y los padres ayudaron encantados en este taller y les contaron anécdotas a sus hijos e hijas.

## *Fase 2. Inicio del viaje*

1. ¿Conoceré algunos capitanes? Este barquito tenía sus capitanes, quienes con mano firme siempre guiaron el navío a puertos seguros. Ellos fueron: Jairo Aníbal Niño, Gabriel García Márquez, Julio Verne, Homero,

Gianni Rodari, Ernest Hemingway, William Shakespeare, Rafael Pombo y Candelario Obeso.

En este apartado, las niñas y los niños se familiarizaron con los autores y escribieron una biografía imaginaria. Escogieron a Homero, lo describieron y contaron datos sobre su vida. Este taller fue muy divertido. Una vez terminaron de escribir, buscaron en la internet la biografía de Homero, compararon sus escritos con la biografía real, hicieron lectura contrastiva y respondieron a los siguientes interrogantes: ¿en qué puntos coincidiste?, ¿en cuáles fallaste? Escribieron las coincidencias. Aquí aprendieron a escribir párrafos con coherencia y cohesión.

2. ¿Qué hay en la cabina del capitán? En este sitio encontraron lecturas tales como *El viejo y el mar*, *La isla del tesoro*, *La odisea*, *Veinte mil leguas de viaje submarino*, *La iliada*, *Moby Dick* y muchos cuentos, mitos y leyendas relacionados con el agua. Con estas lecturas, aprendieron sobre el mar y sus aventuras y realizaron un ensayo sobre un autor o un tema relacionado con estos textos.

Las niñas y los niños aprendieron a hacer diferentes tipos de descripciones y escribieron la prosopografía y la etopeya de Aquiles, después de haber leído *La iliada*. Leyeron *Moby Dick* e hicieron la zoografía de la ballena y la obeictografía de un barco pesquero, los remos y aparejos...

3. ¿Qué escribe el capitán en su bitácora?, ¿cómo están el mar y el ambiente para iniciar el viaje? y ¿cuál es el destino en esta travesía? Además, en la cabina del barco encontraron las técnicas para hacer un resumen, pasos para hacer un proyecto, un ensayo, un mapa conceptual, un mapa mental, un cuadro sinóptico, un folleto, una página web, la receta para escribir un cuento, el cómo se narra una historia, cómo enfrentarse al dilema de hacer un discurso o cómo escribir un texto expositivo, descriptivo, argumentativo o narrativo; elementos para hacer un viaje virtual. Aquí encontraron ayudas para realizar sus tareas, no solo del área sino de las otras asignaturas.

Escribieron bitácoras en diferentes clases, en las cuales consignaron cómo se sentían en ese momento, qué observaron desde el barquito y a qué puerto se dirigían en ese viaje.

4. ¿Qué contienen las bodegas de mi barquito? Nuestras bodegas estaban llenas de manuales de escritura creativa. Aquí acudieron en tropel cuando necesitaron escribir sobre algún tema, porque en este apartado aprendieron a usar las letras mayúsculas, los signos de puntuación, tildes, monosílabos que se tildan, los conectores...
5. ¿Qué haremos en la cubierta? En las noches de luna llena, contamos cuentos e historias relacionadas con el mar, hablamos de los piratas del Caribe, las sirenas y nereidas, Tetis y Poseidón, el kraken, las grandes batallas navales, las grandes expediciones, el Triángulo de las

Bermudas, la Atlántida, los naufragos y los grandes naufragios... Perdieron el miedo a hablar en público y cada uno contó mitos y leyendas que escucharon de sus mayores y que tenían su asiento en la realidad.

6. ¿Qué actividades desarrollamos de proa a popa? Jugamos a las adivinanzas: 'Adivina adivinador...' y 'De La Habana viene un barco cargado de...'; declamamos "A Simón El Bobito le gusta el pescado y quiere volverse también pescador, y pasa las horas sentado, sentado, pescando en el balde de mamá Leonor". También, "Qué trijete que está la noche". Cantamos "Un pirata con una pata de palo, un pirata, muy malo puedo ser". O "Era una vez un barco chiquitico (bis) que no sabía, que no sabía navegar..."

En la cubierta del barquito, las niñas y los niños hicieron tarjetas para el día del amor y la amistad e hicieron folletos contando chistes. El día de brujas escribieron sus conjuros y se asustaron con cuentos de espantos y aparecidos.

Con el profesor de Educación Física, aprendieron a hacer nudos marineros, y se enredaron, pero fue una experiencia divertida.

### Fase 3. *Los cruceros soñados*

¿Qué cruceros realizamos en este barquito?

1. Hicimos un crucero del amor, navegando suavemente por las olas de los sentimientos, desde lo sublime hasta lo trágico, porque hay amores que matan; contamos la tragedia de Romeo y Julieta y los chicos recrearon la historia con una niña del barrio Kennedy y un niño de Los Rosales; cambiaron los tiempos, los vestidos, las formas de actuar y el vocabulario. Realmente se gozaron este viaje.
2. Realizamos un crucero en altamar, donde las aguas tranquilas nos llenaron la cabeza de sueños creativos, el sol sobre el agua se convirtió en lucecitas multicolores que avivaron nuestra imaginación y hablamos de nuestros sentimientos, sueños y deseos para un futuro mejor. Hicimos un viaje a la ciudad que nos vio nacer, la describimos y valoramos nuestros ancestros; preguntamos a los mayores cómo era la ciudad cuando ellos eran niños y cómo ha cambiado. Hicieron un folleto en el que promocionaron su ciudad. Cuando vimos el género epistolar, escribieron cartas a don Gonzalo Jiménez de Quesada, y le contaron cómo ha cambiado la población de doce chozas que él fundó, hasta convertirse en la gran urbe que es hoy Bogotá (la mayoría de las niñas y los niños nacieron en la capital).

Hicimos un viaje hacia nuestro pasado, como lectores y escritores.

En este punto, los niños escribieron una autobiografía de la lectura, que respondió a las preguntas: ¿cuáles fueron tus primeras lecturas?, ¿cómo fue el desarrollo de tu proceso lector?, ¿cuáles eran tus lecturas

preferidas?, ¿quién te leía cuando eras más niño o niña?, ¿quién te contaba cuentos?, ¿en qué cartilla aprendiste a leer?

3. Navegamos en medio de la tormenta, cuando con mucho temor asistimos a la danza terrible de verbos que no sabíamos conjugar, de porqués sin respuestas, de 'sinos y sinoes' que nos confundieron y aturdieron, ¿subjuntivos? ¿gerundios?, y eso ¿con qué se come? Pero después de la tempestad siempre venía la calma y nuestra mente empezaba a encontrar las respuestas a nuestros interrogantes. Hicimos un cruceo por los desastres ecológicos, leímos sobre tsunamis, deshielos polares, el agujero de la capa de ozono, las especies extintas y en vías de extinción. Trabajamos en una mesa redonda sobre la extinción de los dinosaurios y contrastamos el cambio climático de esa época con el de hoy.
4. Navegamos al país del Nunca Jamás. ¡Qué bellos son los cuentos! Ellos nos transportaron a mundos de colores donde no existía la miseria, donde todo sabía a algodón de azúcar, donde hasta las brujas vivían en casitas de chocolate, donde todo era posible porque así lo queríamos, y eso no tenía explicación y punto. Aquí creamos, narramos y escribimos nuestras ensoñaciones. ¡Qué lindo es el idioma!, y los helados, y la playa, el azul de nuestro cielo y el mar de siete colores de San Andrés, las casitas blancas de Mompox con sus techos rojos y sus ventanas tejidas con mayúsculas de cuento y la galepía con su verdor que huele a fresco, a gotitas de rocío. ¡Amo a mi país! Viajamos a través de la mitología y el resultado fue un bestiario con seres fantásticos. Leímos y escribimos nuestras creaciones: cuentos, mitos y leyendas.

### *¿Y en dónde están los botes salvavidas?*

*El proceso de la lectura es uno interno, inconsciente, del que no tenemos prueba hasta que nuestras predicciones no se cumplen; es decir, hasta que comprobamos que en el texto no está lo que esperamos leer (Solé, 1994).*

Este proceso al que se refiere Solé debía asegurarnos que los niños comprendían el texto y que podían ir construyendo ideas sobre el contenido, extrayendo de él aquello que les interesaba. Esto solo podían hacerlo mediante una lectura individual, precisa, que les permitiera avanzar y retroceder, detenerse, pensar, recapitular, relacionar la información nueva con el conocimiento previo que poseían. Además, tuvieron la oportunidad de plantearse preguntas, decidir qué era lo importante y qué lo secundario.

Solé, recomienda que cuando una persona inicia una lectura debe responder preguntas en cada una de las etapas del proceso. Antes de la lectura, ¿para qué voy a leer? (determinar los objetivos de la lectura). Durante la lectura, formular preguntas sobre lo leído. Después de la lectura, hacer

resúmenes, formular y responder preguntas, recontar y utilizar organizadores gráficos. Este fue el hilo conductor en el trabajo.

### *La voz de los capitanes que zarparon en esta aventura*

## **Respuestas de las niñas y los niños a algunas preguntas sobre el crucero**

**Cuadro 1**

### *¿Qué significó para ti embarcarte en esta aventura?*

1. Fue bacano, porque la profe tiene paciencia y siempre le gustaba lo que hacíamos, pero siempre decía "le falta un poquito y hay que hacer más" (Daniela Sánchez, curso 602, 10 años).
2. El trabajo era fácil, porque todos nos ayudábamos (Óscar Rativa, curso 602, 11 años).
3. Aprendimos a buscar información en internet y a trabajar con ella (José Rincón, curso 602, 11 años).
4. Las TIC nos ayudaron a leer y a inventar historias (María Fernanda Candela, curso 602, 10 años).
5. Esta clase fue diferente a las otras y por eso me gustó y aprendí muchas cosas. Ojalá con todos los maestros hiciéramos clases divertidas y con juegos (Steven Alexander Clavijo, curso 602, 10 años).

### *¿Sentiste que mejoraste en lectura y escritura?*

1. Todavía me falta, pero ya no me asusto cuando tengo que leer en público (Héctor Duván Garzón, curso 602, 11 años).
2. Ahora me gusta leer y en Internet encuentro de todo. Cruz María siempre nos ayuda (Mafe Cruz, curso 602, 10 años).
3. Sí, pero todavía me falta, por eso vengo en descansos para seguir leyendo y escribiendo (Jonathan Ochoa, curso 602, 10 años).
4. En esta sala no decimos groserías, porque leemos en silencio y nos gusta (Naty Rodríguez, curso 602, 11 años).
5. Aprendimos a escribir lo que pensamos y deseamos, además el barquito nos ayudó siempre (Armando Rincón, curso 602, 11 años).

### *¿Qué fue lo que más te gustó?*

1. Que la profe siempre está contenta y no es regañona, parece que nos quiere (Alejandra Acosta, curso 601, 11 años).
2. Que nunca sabíamos que íbamos a hacer en cada clase (Julieth Castrillón, curso 601, 11 años).
3. Que Cruz María escribía una agenda para cada clase y alcanzaba el tiempo (Julián Beltrán, curso 601, 11 años).
4. Que la profe nos creía todo y daba oso engañarla. Eso nos unió (Cristian Villa, curso 602, 11 años).
5. Que aprendimos a hacer mapas mentales, gráficos de colores, animaciones y proyectos (Jonathan Camilo Luis, curso 601, 11 años).

## ¿Cuál es mi destino final en este viaje?

Con estos viajes por el ciberespacio, en un barquito de papel, las y los estudiantes de sexto mejoraron su creatividad y redacción, incrementaron su vocabulario y adquirieron experiencia para comprender las lecturas y trabajos de las otras asignaturas.

Es gratificante contar que el aula de clases y la convivencia se tornaron agradables, sentíamos que conformábamos una familia. Es bueno destacar que los chicos y las chicas gozaron los cruceros y que ninguno de los estudiantes de los cursos objetos del proyecto (601 y 602, inicialmente, y el curso 603), que navegaron con nosotros por las aguas de la tecnología, guiados con mano firme por la capitana Amparo Quintero, docente de Tecnología e Informática, perdió el año.

Los logros fueron significativos, las y los estudiantes asumieron el viaje en el barquito con mucho placer. Se embarcaron en los procesos de lectoescritura sin temor, porque iniciaron su viaje escribiendo sobre la persona más importante del mundo para cada uno: "yo". Su proyecto de vida fue el boleto de embarque. Poco a poco, fueron desarrollando las actividades que contribuyen en su formación académica y personal y potencian el ser y el hacer. Es bueno destacar que trabajaron en el aula de Informática hasta en los descansos, y por iniciativa propia. Los resultados de estos procesos de lectoescritura nos llenaron de orgullo.

Desde este barquito de papel, les deseamos a todos ustedes "buen viento y buena mar".

## Bibliografía y referencias bibliográficas

- Agüera, I. (1990). *Curso de creatividad y lenguaje*. Madrid: Narcea.
- Allende, F. y Condemarín, M. (1988). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Bernal Arroyave, G. (1995). *La fiesta de las palabras*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- D'Angelo de Sanz, E. (1998). *La lectura comprensiva como lista de destrezas*. La Habana: ISP, E.J. Varona.
- Dubois, M.E. (1989). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (comp.) (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Bogotá: Siglo XXI.
- Jolibert, J. (1985). *El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura*. México: Gedisa.
- Jolibert, J. (1991). *Formar niños lectores de textos*. Santiago de Chile: Hachette.

- Jolibert, J. (1991). *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Hachette.
- Rodari, G. (1976). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Editorial Avance.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó-ICE.
- Teberosky, A. (1992). Leer para enseñar a escribir. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 22.
- Van Dijk, T.A. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Páginas web consultadas

- [www.colombiaaprende.edu.co](http://www.colombiaaprende.edu.co)  
[www.portaldelalenguaespañola.org](http://www.portaldelalenguaespañola.org)  
[www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com)

## Anexos

Extractos de los trabajos de las niñas y los niños de sexto grado (cursos 601 y 602)<sup>1</sup>

### 1. Bitácora del capitán (3 de mayo de 2009)

El día está soleado, la marea está baja y las condiciones para navegar son buenas. Hoy faltó el grumete Miguel Medina, no hay reportes; parece que está enfermo. Los mapas y coordenadas de mi barquito dicen que el cielo está despejado y espero pescar muchos peces. Ojalá encuentre el cachalote más grande y pueda cruzar el océano del año y sus asignaturas. Me esperan muchas aventuras y desventuras en el mar de 602, pero estoy preparado y con mucha energía para superar este año y volverlo a intentar en séptimo que es la meta final de este gran viaje. Ojalá sigamos juntos el próximo año cuando supere éste (Juan Camilo Narváez, 11 años).



<sup>1</sup> Los textos conservan la ortografía y la gramática usadas por las niñas y los niños.

## 2. Prosopografía

Prosopografía de Aquiles (descripción física del mejor guerrero de todos los tiempos).

Aquiles era un hombre muy joven, hijo de la Nereida Tetis y del Rey Peleo. Él era un semi dios y un guerrero muy fuerte le ganaba a todos en las peleas, era muy bueno con la espada y la lanza. Un día salió a pelear muy bravo, porque Héctor el príncipe de Troya, mató a su primo Patroclo y lo masacró. Aquiles tenía que tener cuidado porque el oráculo de Delfos le había dicho a los papás que se iba a morir joven, y que solo iban a tener un hijo pero Aquiles no lo sabía.

Él tiene el pelo largo amarillo es muy bueno para la pelea y tiene muy buena vista para esquivar las lanzas que lo podían atravesar. Es delgado pero tiene muchos músculos, él se viste siempre con ropa de guerra para estar preparado para cualquier pelea que se presente. Tiene ojos azules, cejas amarillas, boca con labios muy delgados y voz gruesa. Se pone unas sandalias pero muy bien ajustadas tiene su escudo grande para cubrirse de las flechas y lanzas, también su espada es larga para matar rápido.

Tiene un casco que le cubre la cara para no ser reconocido y cubrirse del sol y de espadas y flechas.

Él es un semidiós porque Tetis lo metió a la laguna Estigia para volverlo inmortal. Tetis lo hundió en el agua, pero lo tomo de su talón haciendo que no fuera un dios total, porque por ahí era mortal, además, porque su papa Peleo era un rey y Tetis era una nereida y si una flecha o lanza tocaba su tobillo moría. Esta fue una gran historia, leímos y vimos la película. Nos evaluaron, pero a todos nos fue bien (Cristian Villa, 602).

Yo soy Daniela Sánchez (Danny) y les voy a presentar la prosopografía del Capitán Ahab (Capitán de Moby Dick): Es gordo, tiene una pierna de palo, tiene bigote, tiene una larga barba, es bajito, tiene ojos pequeños, sus ojos eran de color negro, tiene cejas anchas, sus dedos son muy grandes y gruesos, tiene labios gruesos, tiene brazos gruesos, tiene nariz puntuda, su cara es muy arrugada, su boca está entre la barba, casi no se ve es pequeña, sus orejas son pequeñas.

La profe Cruz María nos contó que es importante describir a las personas, porque si nos roban la policía siempre pregunta por los rasgos físicos del ladrón y la gente no puede decir nada, porque no observan. Ahora estoy pilas, mirando todo y describiendo mejor a las personas. Esta es la prosopografía. A ustedes les toca hacer el dibujo.

Etopeya del Capitán Ahab. La etopeya son los rasgos morales o de comportamiento. Este señor es bravo, no tiene un buen humor, es muy serio, es muy regañón, es vengadoso, es muy positivo, es muy respetuoso, no es amable, es muy amargado.

### 3. La leyenda

En nuestros campos se narran muchas leyendas que constituyen la entretención de los campesinos en las noches sin luz.

En la cubierta de nuestro barquito de papel, contamos leyendas y se nos pone la carne de gallina con ellas. Hoy, la Patasola:

Habita entre la maraña espesa de la selva virgen, en las cumbres de la llanura. Con la única pata que tiene avanza con rapidez asombrosa. Es el endriago más temido por colonos, mineros, cazadores, caminantes, agricultores y leñadores.

Algunos aventureros dicen que es una mujer bellísima que los llama y los atrae para enamorarlos, pero avanza hacia la oscuridad del bosque a donde los va conduciendo con sus miradas lascivas, hasta transformarse en una mujer horrible con ojos de fuego, boca desproporcionada de donde asoman unos dientes de felino y una cabellera corta y despeinada que cae sobre el rostro para ocultar su fealdad.

En otras ocasiones, oyen los lamentos de una mujer extraviada; la gritan para auxiliarla, pero los quejidos van tornándose más lastimeros a medida que avanza hacia la víctima y cuando ya está muy cerca, se convierte en una fiera que se lanza sobre la persona, le chupa la sangre y termina triturándola con sus agudos colmillos.

La defensa de cualquier persona que la vea, consiste en rodearse de animales domésticos, aunque advierten que le superan los perros, calificándolos a todos como animales "benditos". Mi abuelito dijo que a un compadre se le apareció la Patasola en el Tolima, se salvó porque iba con su perro y éste comenzó a ladrar y espantó a la señora que se fue dando alaridos y el compadre se desmayó (Óscar Rativa). Después les contamos otra leyenda. En Colombia tenemos muchas y algunas dan miedo.

Agradecemos al barquito de papel que nos ayudó a navegar por las leyendas colombianas (Óscar Rativa y José Rincón, 602).

### 4. En nuestro barquito de papel contamos chistecitos y estamos sonriendo

A veces no nos gusta hablar delante de los compañeros, pero contando chistes malos nos reímos mucho y ya no nos da miedo.

El chiste es una historia cómica cuya función es producir risa por ejemplo: ¿Qué le dice una chancleta a la otra 'r/: que vida tan arrastrada.

Los chistes son anécdotas o cuentos cómicos que tienen como finalidad divertir y hacer reír a quienes lo escuchan.

En clase... Juanito –dice la profesora– serías tan amable de decirme cuál es la diferencia entre la ignorancia y la indiferencia? iiiNo sé y no me importa!!!! (Alejandra Acosta y Julieth Castrillón, 601).

Mi meta es que mis chistes hagan sonreír a la gente y que se divierta conmigo. ¿Cuál es el colmo de un pez? Morirse ahogado (Jonathan Camilo Luis, 601).

### 5. Tarjeta Día de la Madre

Mamita, en la cubierta del barquito te hicimos esta tarjeta.

Para ti mamá

De tu hijo: Brayan

Te amo por ser como eres y porque eres la única persona que ha estado conmigo en las buenas y malas por eso para mí es un orgullo decir que tú eres mi mamá.

### 6. Carta a don Gonzalo Jiménez de Quesada

Bogotá 11 de septiembre de 2009

Señor Conquistador

Gonzalo Jiménez de Quesada

Fundador de Pueblos

En su Barquito de papel

Apreciado don Gonzalo, espero que esté bien. Le quiero contar que ha sido cada vez más grande nuestra ciudad, que todo ha avanzado en la tecnología y que todo está muy lindo, a pesar de que no la cuidamos bien. No escribí esta carta para contarle cosas malas, pero sí cosas buenas de Bogotá, la ciudad que me vio nacer. Hoy le escribí porque ahora tengo tiempo y ojalá la viera en persona, bueno, pero usted se murió, de malas, por eso yo le cuento, para que tenga una idea de cómo ha crecido esta ciudad que usted fundó hace más de 400 años.

Agradezco su atención

Con aprecio, por haber fundado mi patria chica.

Juan Pablo Rojas

### 7. Mi cuento

*La Historia del Barco Globo Azul* (Jonathan Ochoa, 10 años)

Hace no mucho tiempo existió un barco llamado Globo Azul, allí se trasportaban muchas personas. Un día se subió una tripulación muy grande y se fueron de paseo. Ya cuando estaban muy lejos se encontraron con una enorme tormenta, las personas salieron a la borda para ver en qué podían ayudar, porque el barco se movía mucho y se estaban cayendo las cosas. Después se fueron formando olas muy grandes que iban hacia el barco.

Las personas quedaron paralizadas por el terror al ver una ola gigantesca que se acercaban muy rápido; había que hacer algo, pero la gente estaba tan impresionada y por eso no pudieron hacer nada, ni el capitán que tenía mucha más experiencia, pudo esquivar las olas hasta que el impacto llegó hasta el barco que se hundió, sólo una persona quedó viva y esa persona es la que cuenta la historia (yo, su amigo Jonathan).

## 8. Biografía imaginaria del capitán Homero

En mi barquito de papel conocí a mi Capitán Homero el autor de la *Ilíada* y la *Odisea*.

Cuando no sabía nada de este autor, la profe Cruz María nos puso a escribir la Biografía imaginaria de Homero y les presento la mía:

Homero nació en Italia en 1920. A la edad de 21 años escribió la *Ilíada* su inspiración fue sobre la teoría de la época de Grecia de héroes y dioses en el Olimpo; desafortunadamente nunca tuvo hijos en quienes recrear el mundo de la literatura, así que decidió que sus hijos serían los libros sobre muchos temas diferentes, en los cuales ilustraría mundos no conocidos y nuevos para la sociedad; los cuales fueron recibidos con gran placer.

A la edad de 74 años falleció el día 12 de Enero a las 6:45 de la madrugada en su hogar en la vieja Mompo, en la que se encontraba viviendo desde hacía ya 25 años. Esta historia la inventé yo.

Después busqué en Internet la biografía real del Capitán Homero. La comparé con la mía y me reí mucho. No coincidí mucho, pero sí sabía que era escritor y autor de la *Ilíada* y la *Odisea*, mis compañeros escribieron sobre Homero Simpson, ilos ignorantes esos! Estoy en nada, la profe Cruz María dijo que eso no importa, que lo que vale es mi escrito y eso lo hice bien y me calmé y me gocé el paseo por las biografías (Danny, 602).

## 9. Libros de viajes

Los libros de viajes son escritos que relatan las impresiones sobre Lugares exóticos y remotos. El autor describe el mundo que los rodea, la gente y sus costumbres, además de sus propias peripecias. Antiguamente los hombres creían que la tierra era plana y que al emprender a un largo viaje por mar llegarían al borde de la misma, donde los esperarían enormes monstruos marinos y precipicios mortales por los cuales caerían al agua.

*El Viaje a la Isla Fantástica* (Douglas Burgos)

Un día viajé a un pueblo era muy chévere, pasamos por una isla y se varó el bus. Esperamos a que llegara otro bus pero no llegó. Fuimos a la isla; había cocos bananos y muchas cosas más. De pronto sentimos que algo pasaba por nuestro lado, era un puma mecánico; nos metimos más adentro de la isla y vimos un volcán, pero ese volcán por dentro era un laboratorio secreto, encontramos un señor y él nos contó que también se había perdido en la isla y construyó ese laboratorio. Él nos arregló el bus y nos regaló el puma. Así termina esta historia.

## 10. Proyecto de vida

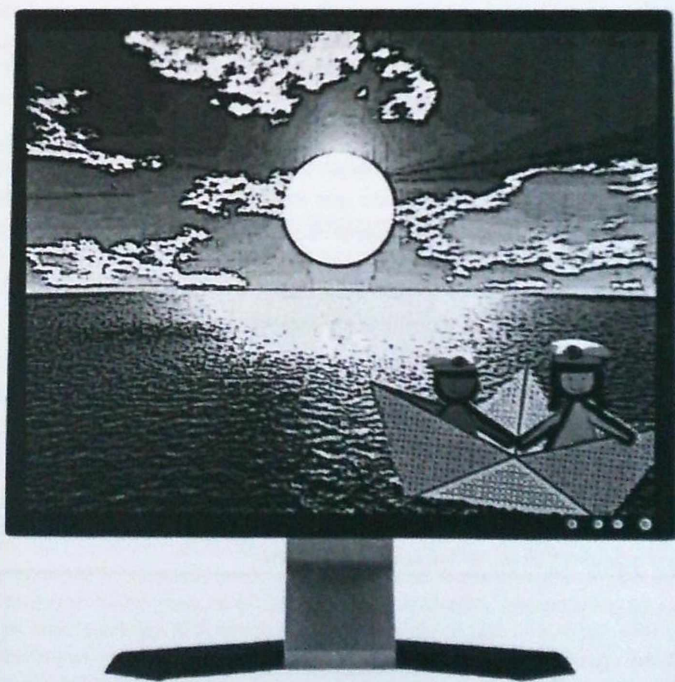
### *Yo soy la dueña y responsable de mi vida*

Me llamo María Fernanda Candela Londoño. Nací el día 3 de octubre de 1997, a las 9:30 de la noche. Tengo 11 años. Mis padres se llaman Antonio José y Sandra Milena. Mis asignaturas favoritas son Matemáticas, Artes, Informática, Español, Tecnología y Sociales.

En este momento estoy pesando 34 Kg. Mi estatura es de 1.45 mi tipo de sangre es o+. Soy alérgica a la mandarina. Mis deportes favoritos son la natación y el patinaje y los practico con regularidad en Compensar.

Mi misión en la vida es ayudar a sanar a los niños enfermos con mis conocimientos de medicina, porque quiero ser una pediatra muy exitosa como mi amiga Lyna.

Dentro de 10 años me veo estudiando medicina en la Universidad Nacional, más grande, más bonita e igual de inteligente y buena estudiante como ahora. Soy la mejor de mi grupo y estoy muy contenta de mi desempeño académico, porque soy consagrada a mis estudios, ayudo a mi mami en casa y cuido a mi hermanita. Soy cariñosa, buena compañera, muy estudiosa y buena hija. Mis amigos me dicen Mafe.



## 11. Un viaje virtual por la ciudad que me vio nacer en un barquito de papel

Antes de la llegada de los conquistadores a la sabana de BOGOTÁ, ésta estaba habitada por las culturas chibchas y muiscas quienes tenían como principal personaje de su tribu al ZIPA que era como un dios.

La ubicación chibcha se extendía por Bogotá, Tunja, iraca, túndame y guantea.

Había una población de 230.000 habitantes y el territorio se calcula en 30 mil km cuadrados. La sabana de Bogotá con sus 150 mil hectáreas fue el asiento de las más poderosas de las organizaciones chibchas

Hace 470 años, tierras fértiles darían cimiento a una ciudad reconocida hoy como meca cultural latinoamericana, a la que en alguna oportunidad se calificó como "Athenas Suramericana". Antes de la llegada de los españoles fue apenas un pequeño caserío de indígenas muiscas. En la actualidad, la capital colombiana se encuentra en el ranking de las 30 ciudades más grandes del mundo según estudios realizados por The Times Atlas of the World.

Deléitese visitando la zona de la Candelaria admirando su arquitectura colonial mezclada con los diseños modernos, que reflejan la complejidad de la inmensa ciudad; Suba caminando o en teleférico al Santuario de Monserrate, lugar de peregrinación por excelencia desde la época de la colonia.

Bogotá, identificada como parte de las grandes áreas urbanas, se caracteriza por la alta concentración de la población y por la articulación y concentración de los ejes de la economía, la política y el aparato policial - militar, es decir, una zona estratégica de las clases dominante.

Gracias barquito por este paseo a mi pasado como bogotana. "Bogotá, patria chiquita, hoy te quiero y admiro más". ¿Qué tal de 230 mil a 7 millones? (Natalia Andrea Rodríguez Gómez, curso 602).

## 12. Personificación

Los objetos nos cuentan su vida y así los valoramos y cuidamos.

### *La coquita*

Soy una coquita, sirvo para comprimir la basura portar los bolígrafos y tirar los papeletos pequeños. Me siento mal cuando no me sacan y me usan para jugar, me quitan de mi puesto y me usan como sombrero, eso me hace sentir mal. Me gusta que me limpien con agua y jabón y que me sequen con una toalla suave. En mi casa me siento querido cuando me utilizan como es. Me siento especial cuando mi dueño Juan Camilo me protege, la gente piensa que soy una simple coca y me ven mal. Me gusta mirar por las ventanas. Nací en una pequeña floristería, me compraron con un grupo de hermanas y fui escogida para ir con Juan Camilo a estudiar, he aprendido a leer, sumar, restar, dividir, entre otras muchas cosas; sé que soy útil llevo 4 años con él y quiero estar con él durante mucho tiempo (Juan Camilo, 602).

---

De la teta a la letra: del arrullo a la palabra

---

MÓNICA YASMÍN CUINEME RODRÍGUEZ

---

Mónica Yasmín Cuineme Rodríguez

---

Licenciada en Básica Primaria, Universidad Distrital; magíster en Investigación Social Interdisciplinaria; especialista en Docencia Universitaria. Profesora del Colegio Diego Montaña Cuéllar. Publicación más reciente: *Ecoserranías: devolviéndole un suspiro a la Tierra*, en Barrantes, R. (ed.), *Sistematización de experiencias de aula, una posibilidad de investigar y transformar la escuela*, Fundación Universitaria Monserrat e IDEP.

*La primera palabra de Dayana fue teta y después mamá. Empezó a hablar clarito y rápido, y ya no para de hablar.*  
Mamá de una niña de primer grado

## Resumen

El presente texto rescata algunos momentos del proyecto pedagógico "De la teta a la letra", que se realizó en el Colegio Diego Montaña Cuéllar, en donde un grupo de docentes de preescolar y primero decide hacer del espacio escolar un lugar de encuentro entre los saberes y las prácticas de enseñanza de la escritura y la lectura que se dan en el hogar y la escuela, con el fin de consolidar nuevos escenarios educativos en los que los niños y las niñas pasen de ser alfabetos funcionales a lectores y escritores que ven en los libros y las letras una manera de recrear y pintar su universo.

## Abstract

This text rescues some moments of the pedagogical project "From the teat to letter" wide was done in Diego Montaña Cuéllar School, where a teacher group of pre-school kids and first course decided to change the scholar space in a place of encounter between knowledge and practices of teaching writing and reading in home and school, in order to consolidate new educational stages where children learn to read and write and pass from the functional alphabetic to real writer and where books and readings are a methodology to paint their own universe.

## Tejiendo el espacio con la palabra

“De la teta a la letra” es un proyecto pedagógico que surge en la sede Serranías, del Colegio Diego Montaña Cuellar, ubicado en la localidad 5 (Usme) de Bogotá, con las maestras de niños y niñas de preescolar y primero. Este proyecto surgió el día en que Nicol, una niña de seis años del grado primero, en la puerta de la escuela, se aferró a la pierna de la mamá y llorando le decía que no quería entrar al salón y no quería volver a estudiar. Esta situación nos preocupó como docentes del grado primero, en especial a mí como docente titular de la niña. Después de que la madre se marchó y Nicol se calmó, hablé con ella y le pregunté por qué no quería regresar y qué era lo que no le gustaba de la escuela y la profesora. Nicol me miró y me dijo: “no me gusta el curso, no quiero escribir y no quiero volver porque todo es muy aburrido, y quiero estar con mi profesora de preescolar”.

Al ver y oír a Nicol, pensé que, tal vez, no era la única del salón que se sentía así, ya que el paso de preescolar a primero es una etapa en la que los niños y las niñas se ven enfrentados a una serie de demandas y exigencias, tanto en el hogar como en la escuela. Al iniciar el primero, se formaliza el proceso de adquisición de la lengua escrita, y su aprendizaje genera cambios en las dinámicas escolares y familiares de los niños. Por ejemplo, se reduce la hora del juego, los procesos orales que ocupan gran parte de las actividades del preescolar son desplazados por los escritos; es decir, en primero, la mayoría de las prácticas pedagógicas se centran en los procesos escritos y dejan un poco de lado el trabajo en el desarrollo afectivo, motriz y corporal de las y los estudiantes.

Frente a este panorama, nos dimos a la tarea de escuchar a los niños y las niñas e indagar sobre lo que sentían, lo que les gustaba, lo que no y lo que esperaban aprender en primero. La lista fue larga. En términos generales, todos querían aprender a leer y escribir como los adultos y no como ellos podían; es decir, con su propias grafías; porque cuando las mamás les revisaban los cuadernos o la tarea, les decían que estaban mal y les borraban; otros manifestaban que las mamás se ponían bravas cuando ellos escribían como podían y les decían que esos “mamarrachos” no se entendían.

Algunos chicos y chicas insistían en que no podían aprender a escribir porque no podían hacer bien las planas de las letras que les enseñaban en la casa. Nos contaron que a algunos les habían comprado la cartilla *Nacho lee* y, a otros, *Leito lee*, y que por las tardes las mamás o las abuelas los ponían a repetir las páginas de las cartillas y hacer planas en un cuaderno. De esta manera, la cartilla y las planas se convirtieron en el método de enseñanza preferido en el hogar por las mamás o las abuelas, y aunque la cartilla –en varios casos– había posibilitado que los niños se acercaran a la escritura y la lectura, para otros las planas de *mi mamá me mima* y *mi mamá*

*me ama* se convirtieron en castigos cuando recibían notas de las profesoras que informaban “no trabajó y por eso no tuvo descanso”. Para estos niños y niñas, la experiencia con la lectura y la escritura está marcada por la sanción frente a su falta de habilidad para aprender a leer y escribir.

Para los niños y las niñas, las formas de aprendizaje en las que estaban inmersos les causaba angustia y frustración, además de ser contradictorias, pues, por un lado, en el espacio escolar se les decía que sí sabían escribir y que escribieran como ellos creían que estaba bien –ya que el método de enseñanza escolar partía de los postulados de Freinet, en su teoría del aprendizaje natural de la escritura, en el que los estudiantes producen textos y confrontan su sistema de escritura con el convencional, creando relaciones y asociaciones en el sistema alfabético–, pero, por otro, en la casa les indicaban que lo que hacían eran “mamarrachos” y que no sabían escribir.

Dada esta situación, era evidente que para los niños y las niñas el aprendizaje de la escritura era diferente a los aprendizajes que, hasta entonces, habían tenido sobre la lengua. La experiencia con las letras les mostraba que escribir era un saber que les requería mayor esfuerzo que cuando conquistaron el habla; sin embargo, desde nuestra mirada pedagógica y desde la práctica, queríamos reconocer el aprendizaje de la palabra escrita como un proceso inmerso en la construcción del lenguaje que desarrolla el niño. Es así como, desde nuestra perspectiva, partimos de la idea de que la adquisición del código escrito no debería presentarse como una ruptura frente al desarrollo del lenguaje en el niño sino como un proceso continuo.

La pregunta recaía sobre cómo lograr esta continuidad mediante el acercamiento entre los aprendizajes de la casa y la escuela, ya que la pretensión no radicaba en invalidar y desconocer las prácticas de enseñanza de la escritura en el hogar, pues lo que se evidenció fue la trasmisión de los modelos escolares con los que los padres o los abuelos aprendieron. De este modo, lo interesante fue poder observar el tipo de formación que los niños y las niñas tienen como lectores y escritores a partir de su aprendizaje, tanto escolar como familiar, y, por otra parte, identificar los elementos de la enseñanza de lectura y escritura que han permanecido, los cuales nos hablan del tipo de lector o lectora que se ha formado en generaciones anteriores, y cómo se transmiten estas formas de aprendizaje heredadas de la escuela, ya que las madres enseñan a sus hijos como a ellas les enseñaron a leer y escribir.

“De la teta a la letra” surge como un acercamiento y una negociación de significados entre las prácticas familiares y escolares en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura. La imagen de la teta representa la cuna en la que se desarrolla el lenguaje, mediante el vínculo que teje el bebé desde los primeros instantes de vida con la madre, unión que pasa por la mirada, la caricia y la palabra; esta última como alimento que nutre al bebé de la

*me ama* se convirtieron en castigos cuando recibían notas de las profesoras que informaban “no trabajó y por eso no tuvo descanso”. Para estos niños y niñas, la experiencia con la lectura y la escritura está marcada por la sanción frente a su falta de habilidad para aprender a leer y escribir.

Para los niños y las niñas, las formas de aprendizaje en las que estaban inmersos les causaba angustia y frustración, además de ser contradictorias, pues, por un lado, en el espacio escolar se les decía que sí sabían escribir y que escribieran como ellos creían que estaba bien –ya que el método de enseñanza escolar partía de los postulados de Freinet, en su teoría del aprendizaje natural de la escritura, en el que los estudiantes producen textos y confrontan su sistema de escritura con el convencional, creando relaciones y asociaciones en el sistema alfabético–, pero, por otro, en la casa les indicaban que lo que hacían eran “mamarrachos” y que no sabían escribir.

Dada esta situación, era evidente que para los niños y las niñas el aprendizaje de la escritura era diferente a los aprendizajes que, hasta entonces, habían tenido sobre la lengua. La experiencia con las letras les mostraba que escribir era un saber que les requería mayor esfuerzo que cuando conquistaron el habla; sin embargo, desde nuestra mirada pedagógica y desde la práctica, queríamos reconocer el aprendizaje de la palabra escrita como un proceso inmerso en la construcción del lenguaje que desarrolla el niño. Es así como, desde nuestra perspectiva, partimos de la idea de que la adquisición del código escrito no debería presentarse como una ruptura frente al desarrollo del lenguaje en el niño sino como un proceso continuo.

La pregunta recaía sobre cómo lograr esta continuidad mediante el acercamiento entre los aprendizajes de la casa y la escuela, ya que la pretensión no radicaba en invalidar y desconocer las prácticas de enseñanza de la escritura en el hogar, pues lo que se evidenció fue la trasmisión de los modelos escolares con los que los padres o los abuelos aprendieron. De este modo, lo interesante fue poder observar el tipo de formación que los niños y las niñas tienen como lectores y escritores a partir de su aprendizaje, tanto escolar como familiar, y, por otra parte, identificar los elementos de la enseñanza de lectura y escritura que han permanecido, los cuales nos hablan del tipo de lector o lectora que se ha formado en generaciones anteriores, y cómo se transmiten estas formas de aprendizaje heredadas de la escuela, ya que las madres enseñan a sus hijos como a ellas les enseñaron a leer y escribir.

“De la teta a la letra” surge como un acercamiento y una negociación de significados entre las prácticas familiares y escolares en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura. La imagen de la teta representa la cuna en la que se desarrolla el lenguaje, mediante el vínculo que teje el bebé desde los primeros instantes de vida con la madre, unión que pasa por la mirada, la caricia y la palabra; esta última como alimento que nutre al bebé de la

cultura a la cual pertenece. Es la palabra el alimento a partir del cual el niño o la niña se apropia de los diversos saberes, costumbres y códigos que regulan las relaciones entre los individuos y las formas de habitar el espacio.

El acercamiento de "La teta a la letra" fue un proceso lento, ya que la relación familia-escuela está mediada por prevenciones y tensiones de parte y parte. En el discurso escolar en el que estábamos inmersas las maestras, gran parte de las dificultades de aprendizaje de los niños y las niñas para aprender a leer y escribir radicaba en la forma como la familia les enseñaba, en tanto, para la familia, sus hijos e hijas no aprendían porque en la escuela no se les enseñaba como era debido.

Ante este escenario, era necesario buscar espacios de acercamiento por medio de talleres en los que los padres y las madres tuvieran la posibilidad de aproximarse a los procesos de enseñanza del lenguaje que se daba en la escuela. Afortunadamente, los talleres tuvieron doble función, pues también nosotras nos acercamos a las formas de enseñanza en el hogar y pudimos desmitificar la imagen de las madres como pésimas pedagogas en la enseñanza de la escritura. Si bien se encontraron casos, como los que se citarán más adelante, en los que los niños y las niñas tienen muy malas experiencias con la enseñanza de la escritura en el hogar, también encontramos casos en los que se corrobora nuestra idea de que la escritura y la lectura se desarrollan como un proceso continuo, en la consolidación del lenguaje del niño o la niña, en el que deben primar ambientes cálidos y seguros que propicien situaciones de comunicación y la participación de los niños y las niñas.

A continuación, se presenta la descripción de tres talleres que hicieron parte del proyecto y que permitieron construir espacios, durante las actividades escolares, para iniciar el acercamiento entre la familia y la escuela, en la búsqueda del diálogo entre los saberes que se manejan en la casa sobre la escritura y la lectura y las concepciones pedagógicas de la escuela, con el fin de reorganizar las actividades escolares y, así, poder encontrar puntos comunes o concertar formas de trabajo para ayudar a los niños y las niñas a conquistar el código escrito.

## En donde se acuna la palabra

*Yo le contaba a Daniel, cuando era más pequeño, los cuentos infantiles tradicionales, Blanca Nieves o Los tres cerditos, y le cantaba algunas canciones que me cantaban a mí cuando pequeña.*

Mamá de un niño de segundo grado (2009)

En el primer sonido que emite el bebé se encierra una infinidad de sentimientos, prácticas e imaginarios en torno a la manera como el niño aprende hablar. Para los padres, cada vez que el bebé dice *ma*, *ta*, *te* o *pa* representa

un universo de significados a través de los cuales se cierra el vínculo con su hijo. Este vínculo pasa por la teta o el ritual de la lactancia, en el que la mamá hace del lenguaje un arrullo y lo convierte en el medio por el cual el niño iniciará su recorrido en la música de las palabras que le permitirán pintar su existencia y recrear una y otra vez su propio universo.

El espacio donde se acuna la palabra de los niños y las niñas de preescolar y primero que participaron en la propuesta corresponde a familias que provienen de diferentes partes de Colombia, víctimas del conflicto armado que afronta el país, en su mayoría. En la estructura familiar predomina la nuclear –padre, madre e hijos–, independientemente del vínculo jurídico de la pareja; en otras modalidades, están los hogares con padre o madre solteros o separados, y una, muy frecuente, es la de las familias extensas, integradas por diferentes formas de parentesco: madre, hijos y abuelos; padres, abuela, nietos, tías o tíos; de igual forma, se encuentran familias conformadas por madrinas, ahijados y amigos.

Estas nuevas formas de constitución familiar marcan diferencias en las maneras como los niños tienen la experiencia con el lenguaje. Al apartarse la madre del hogar y dejar a los niños al cuidado de terceros, se fractura el vínculo materno que se teje con la palabra. Al separarse la mujer del hogar, los espacios de la palabra, las canciones y las historias quedan restringidos a momentos esporádicos. De esta manera, se abren otros escenarios como la televisión, la internet, la calle y los amigos, que dan cuenta de otras clases de narrativas, en las que los relatos fantásticos de historias de hadas, princesas y caballeros son desplazadas por las historias que nacen de peleas, atracos, muertes y violaciones que han ocurrido en el sector –ese repertorio de terror que envuelve las vivencia cotidiana de estos barrios–.

## La palabra: un susurro que envuelve el alma

Pese a esta situación, nos dimos a la tarea de preparar un espacio en el aula para el reencuentro de la palabra hecha cuento, entre padres, madres, hijos e hijas. De esta forma, desde el preescolar se invitaba a los papás y las mamás de los niños para que les leyeran cuentos. Esta actividad posibilitó el acercamiento de los padres y las madres a la escuela. Asimismo, se aprovechó esta dinámica, pues la idea era vincularlos al aula para mostrar los procesos de escritura en que estaban sus hijos y negociar los métodos que se utilizaban en la casa para enseñar a los niños a leer y escribir.

La hora de lectura con las madres permitió otro tipo de encuentro. Decidimos que este espacio también debía sensibilizarlas sobre la forma de tratar y relacionarse con los niños y las niñas, ya que la agresión física y verbal es frecuente en estos grados. Entre las causas que manifestaban los niños para recibir diferentes tipos de agresiones de sus madres (pellizcos,

halarles el cabello, cocotazos, fuetazos con la correa y golpes con zapatos o cualquier objeto a la mano), se encontraba la de *no escribir bien o no aprenderse el nombre de una letra*.

Así que se realizó una sesión de trabajo utilizando el libro *Choco encuentra una mamá*, de Keiko Kasza. El cuento relata la historia de Choco, un pájaro que tiene muchas ganas de conseguir una mamá, e inicia su búsqueda preguntando a diferentes animales que tienen algo en común con él. Busca la jirafa porque es amarilla, al pingüino porque tiene alas, a la morsa porque sus mejillas son grandes y redondas. Después, encuentra una osa que al verlo tan triste le pregunta que cómo reconocería a su mamá. Él le contesta que la mamá le daría abrazos, besos y le cantaría una canción. Al final, la señora osa adopta a Choco, quien encuentra una mamá osa y tres hermanos: un cerdo, un cocodrilo y un hipopótamo.

Este hermoso cuento fue relatado a las madres, quienes tenían a su hijo o hija sobre su regazo. Ellas abrazaron y besaron a su niño o niña y le cantaron una canción, igual que la señora osa con Choco. Luego, las madres nos contaron acerca de las canciones que ellas les cantaban a sus hijos; algunas se animaron a entonarlas junto con los niños y también nos enseñaron coplas y refranes que utilizan cuando hay que llamar la atención sobre algún comportamiento o situación, como: en boca cerrada no entran moscas; arriando, arriando la mula va andando; bueno es culantro pero no tanto, entre otros.

Tanto las canciones como los refranes y dichos hacen parte de los aprendizajes del lenguaje que el niño realiza en el hogar, saberes que tienen que ver con las costumbres y las creencias de la cultura y la forma como se regula el comportamiento en las relaciones sociales. Estos conocimientos se adquieren en espacios cotidianos y parten del encuentro con el otro; su aprendizaje se hace casi de forma inconsciente y natural, en situaciones en las que se requiere suplir una necesidad, un deseo o un interés.

## La palabra como ritual de la existencia

Nuestro segundo encuentro-taller con las madres partió de una tarea en la que se les pedía a los niños y las niñas que indagaran sobre su nacimiento, de manera que debían preguntar a sus padres, abuelos y hermanos, para obtener diferentes versiones de este momento. Esta actividad originó diferentes reacciones en las familias, en especial la de una mamá que me escribió una nota que decía: "profesora deje de preguntar tanta pendejada y en vez de estar chismoseando sobre la vida de los demás, preocúpese por enseñar a los niños a leer y escribir que van bien atrasados". Frente a esta respuesta, decidí hablar con la mamá. Para mi sorpresa, me enteré que ella era una de las integrantes de un grupo de madres inconformes con

las maestras, que estaba dispuesta a hablar con el rector o el secretario de Educación, con el fin de que estas entidades tomaran cartas en el asunto y les pidieran a las profesoras que hicieran clase y les enseñaran a los niños como debía ser.

Luego de escuchar a la mamá sobre sus demandas y argumentos, según los cuales mis compañeras y yo quedábamos como unas chismosas que queríamos saber cosas privadas de las familias de los niños, para luego comentar entre nosotras cuando tomábamos tinto. La convencí de que asistiera al taller y en él, si quería compartir algo sobre el nacimiento de su hijo, lo hiciera. La mamá accedió, fue al salón, llevó dos hermosas carteleras con fotos de sus hijos y ocupó gran parte del taller en contarnos cómo fue el día maravilloso en que se encontró con los ojos de Maicol, quien no lloró y no se demoró nada en nacer.

De este taller quedaron innumerables historias de madres férreas que tuvieron a sus hijos solas o con ayuda de parteras, al lado del río o en medio del campo; las demás, lo hicieron en hospitales donde casi mueren o sintieron que perdían a sus hijos. En el relato se sentía la angustia, la emoción y el orgullo de haber dado a luz esos milagros, como los llamaron, para ahora verlos ahí, a su lado, escuchándolas atentos. De nuevo la palabra se hizo ritual y traía consigo el recuerdo de ese primer encuentro, cargado de la sabiduría milenaria, casi mítica, de la mujer que recorre el saber de las abuelas para dar el primer baño, identificar el llanto, aprender la forma de cargarlos o arrullarlos y una multitud de cuidados que dan cuenta de las prácticas de crianza que se transmiten de generación en generación.

En estas prácticas de crianza, que inician desde la gestación, los niños y las niñas aprendieron el lenguaje a través de canciones, nanas, arrullos, cuentos, refranes e historias que posibilitaron formarlos como sujetos de lenguaje, para inscribirlos en las prácticas sociales de la cultura. Al recordar con las madres cómo fue que sus hijos aprendieron a hablar, salieron al instante los recuerdos de las primeras sílabas, ma, te, ta, y luego las palabras mamá o papá.

*Diego se demoró en hablar. Solo decía me y señalaba lo que quería. Se hacía entender. Al año largo, casi dos, soltó la lengua y habló claro. Al principio nos preocupamos, pero le dimos tiempo y aprendió (madre de niño de grado primero, 2009).*

*Karen habló muy rápido. Al año se le entendía perfecto. Su primera palabra fue mamá (madre de niña de primero, 2009).*

Testimonios como los anteriores permitieron señalar que el aprendizaje del lenguaje es un proceso distinto para cada persona, que todos los niños y las niñas aprendieron a hablar en diferentes momentos y que, mientras

aprendían en el hogar, las madres y los padres se ponían felices. Cada vez que decían una nueva palabra, los llenaban de besos y los motivaban para que continuaran. En este aprendizaje, ante un nuevo sonido no les decían que eso no eran palabras y no los ponían a repetir mil veces la palabra correcta; tampoco los golpeaban cuando decían *meme* en vez de *deme*. Entonces, la reflexión se dio en torno a por qué se dan formas de recriminación y anulación frente a las primeras manifestaciones de la palabra escrita por los niños y las niñas.

De este taller quedó la invitación al recuerdo del asombro ante los primeros escritos de los hijos e hijas y el llamado a la paciencia y la espera atenta y cariñosa de esas primeras letras, así como fue la de las primeras palabras habladas.

## Entre letras, cartillas y cuentos

En nuestro tercer taller se buscaba identificar las formas de acompañamiento y los métodos que las madres utilizan para enseñar a escribir y leer a los niños y las niñas. Ellos le entregaron una carta a las mamás sobre cómo querían que los trataran y ayudaran cuando les enseñaban. En esos mensajes se pudo leer:

*Hola mamá yo quiero que me ayude a aprender pero que no se ponga brava, yo le prometo que le pongo cuidado y dejo de ser bruto (Paula, 6 años, grado primero, 2009).*

*Mami a mí no me gusta que me ayude porque usted se pone brava y me regaña y dice que no se nada (Camilo, 7 años, segundo, 2009).*

*Hola mami: no me ponga hacer tareas con mi hermano él me pega muy duro, chao mami. (Julián, 7 años, primero, 2009).*

*Mami gracias por enseñarme a escribir (Valentina, 7 años, primero, 2009).*

*Yo ya se escribir porque aprendí en la cartilla y los cuentos y leíamos juntos (Laura, 6 años, segundo, 2009).*

*Papá y mamá gracias por ayudarme con las tareas y enseñarme los amos y como ya se leer cómprenme el cuento que me dijeron (Maicol, 7 años, primero, 2009).*

Estos testimonios dan cuenta de las diferentes vivencias que tienen los niños y las niñas en su proceso de aprendizaje escrito ya que si bien en

algunos hogares se practica el método de *la letra con sangre entra*, en la mayoría, los niños mencionan que aprendieron a escribir y leer porque les enseñó la mamá. En estos casos, se pudieron observar el interés y la motivación por acompañar a sus hijos en las diversas actividades que se propusieron en la escuela y la paciencia y la dedicación con la que les enseñan en la casa, lo cual se evidencia en el tipo de escritores y lectores que son estos niños y estas niñas.

Al indagar por las formas en que las madres les enseñan a los niños, se pudo apreciar que prevalecen los métodos con los que ellas aprendieron: la cartilla se utiliza porque es un medio que facilita el aprendizaje y en ella se encuentran las letras, acompañadas de dibujos. Así lo expresan las mamás: los niños asocian dibujo con letra y, al escribirla y repetirla varias veces, la memorizan fácil.

En cuanto a las planas, ellas opinan que son importantes por dos aspectos. El primero, para mejorar la caligrafía, pues para ellas la escuela actual no se preocupa porque los niños aprendan con buena letra. Antes, las abuelas y los abuelos aprendían letra cursiva y su caligrafía era muy bonita, pero dicen que esas costumbres se perdieron y los cuadernos de los niños "son terribles", y al ingresar al bachillerato no escriben porque utilizan el computador. El segundo aspecto que justifica las planas es la ortografía, ya que al repetirla varias veces se interioriza la forma correcta de escribir. Para las madres, ya no se enseña a escribir con ortografía y, cuando la profesora le indica al niño que escriba como pueda, le valida los errores en su escritura, por lo que aprende a escribir mal, ya que desde el comienzo no se le enseña a hacerlo correctamente.

## De la música de las palabras a la magia de la escritura

En estas apreciaciones se dejan ver algunos de los imaginarios acerca de la lectura y la escritura que circulan en el hogar, en las que el proceso de aprendizaje escrito queda delimitado a la parte formal. Es decir, que para estas madres, sus hijos aprendieron a escribir cuando lo hicieron con letra bonita y sin errores de ortografía. Aunque la caligrafía y la ortografía son aspectos importantes del proceso de aprendizaje de la escritura, otras madres consideran que no son muy relevantes, reconocen que la forma de enseñanza de la escritura y la lectura ha cambiado y que si antes se les daba mayor importancia a la caligrafía y la ortografía en el método de aprendizaje, ahora ven que sus hijos aprenden a escribir muy fácil, producen sus propios textos, ya no se utiliza la copia y buscan los libros como medio de entretenimiento.

Sin duda, se han ido gestando nuevas formas de entrar en relación con la escritura y la lectura. En los talleres pudimos identificar que a pesar de

que para algunas familias la escritura no deja de ser vista como una herramienta funcional que ayuda en las actividades cotidianas de la vida, para otras la vivencia con los libros da cuenta de niños y niñas lectores y escritores, y que aprender a escribir traspasó las fronteras del reconocimiento de las letras, para utilizarlas como forma de crear y recrear su mundo y llenarse de historia y secretos que se descubren al abrir las páginas de un libro.

De esta experiencia nos queda una multitud de vivencias que fueron tejiendo una nueva relación con la familia, a través de las madres, quienes asistieron a los encuentros y nos permitieron verlas e identificar que, para esta población, el aprendizaje de la escritura es una cuestión femenina, y que como mujeres trasmisoras de la palabra, debíamos hacer comunidad en torno a sus saberes, posibilitando espacios donde se reencuentren la palabra oral y se resignifique la palabra escrita.

## Bibliografía y referencias bibliográficas

- Abric, J.C. (1994). *Prácticas y representaciones sociales*. México: Editorial Coyoacán.
- Bettelheim, B. (1987). *No hay padres perfectos. El arte de educar a los hijos sin angustias ni complejos*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Cajiao, F. et ál. (2006). *Por qué leer y escribir*. Bogotá: IDCT- SED, Colección Libro al Viento.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Chomsky, N. y Piaget, J. (1979). *Teorías del lenguaje, teorías del aprendizaje*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Ferreiro, E. (2007). *Cultura escrita y educación*. México: FCE.
- Freinet, C. (1982). *Los métodos naturales. El aprendizaje de la escritura*. Barcelona: Editorial Fontanella.
- Halliday, M.A.K. (1994). *El lenguaje como semiótica social*. Bogotá: FCE.
- Jolibert, J. (1992). *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Ediciones Dolmen.
- Moscovici, S. (1985). *Sicología social* (t. I). Barcelona: Paidós.
- Secretaría de Educación Distrital (2006). *Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Lineamientos generales para la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza, orientada a una educación de calidad integral*. Bogotá: SED.
- Secretaría de Educación Distrital (2007). *Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo de comunicación, arte y expresión*. Bogotá: SED.
- Teberosky, A. y Ferreiro, E. (1979). *Los sistemas de la escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: Siglo XXI Editores.

---

La escritura en el grado primero,  
según los cuadernos de clase

---

DORA INÉS CARVAJAL JOJOA

---

Dora Inés Carvajal Jojoa

---

Licenciada en Educación para la Infancia, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; magíster en Educación, Universidad Nacional de Colombia. Docente de primaria en el Colegio Federico García Lorca (IED).  
Correo electrónico: [doraicarvajal@yahoo.es](mailto:doraicarvajal@yahoo.es)

## Resumen

El presente escrito muestra los aspectos más relevantes de la investigación "La escritura en el grado primero, un análisis desde los cuadernos en instituciones educativas de la localidad de Usme, 2009", cuyo propósito –encontrar categorías para analizar los contenidos de varios cuadernos tomando como referencia el enfoque comunicativo– llevó a problematizar situaciones que no reconoce la escuela y que curiosamente se dieron en los cuadernos de las y los estudiantes considerados como aquellos que tenían más "problemas o dificultades".

## Abstract

This writing shows the most relevant aspects of the investigation "The writing in the first grade, an analysis from the notebooks in educational institutions in Usme, 2009". The purpose –to find categories to analyze the contents of several notebooks based primarily on the communicative focus– allowed to problematize situations that are not recognized by the schools and somehow were incorporated in the children's notebooks considered as those that they had more "problems or difficulties".

## El interés: conocer lo que sucede en el primer grado

La investigación surgió de la necesidad de saber lo que ocurre en las aulas de grado primero en cuanto al aprendizaje y la enseñanza de la escritura se refiere, pues se ha observado que el papel del lenguaje en los primeros años escolares se ha tergiversado en prácticas descontextualizadas, que no tienen en cuenta las realidades y los procesos de las niñas y los niños, porque se limitan a una introducción impositiva de la o el estudiante a la comprensión del sistema alfabético. Esta situación va en contravía del enfoque comunicativo y constructivista señalado en los *Lineamientos curriculares*, en el que cobra privilegio el trabajo alrededor de procesos significativos que atiendan la realidad y la particularidad de las niñas y los niños y del contexto.

Asimismo, fue objeto de preocupación lo que pasa con aquellos niños que llevan un ritmo de aprendizaje más lento que el de otros; aquellos que no alcanzan los desempeños esperados por la cultura escolar en unos tiempos determinados y a los que comúnmente se les dice que tienen "problemas de aprendizaje".

Aquí no se proponen estrategias ni se dan recetas para enseñar la escritura, precisamente porque la discusión no debe centrarse en los métodos, en la forma, pues los problemas se encuentran en el fondo. Con los resultados, se busca acercar a las y los docentes a una comprensión crítica de lo que es la escuela, la niña, el niño, el lenguaje, para permitir la creación de ambientes auténticos de aprendizaje que no dependan de unos modelos que son ajenos al estudiante. Es un trabajo que, además, desmitifica el hecho de que una investigación necesariamente tiene que mostrar la solución a una pregunta o problema, o mostrar si una estrategia abordada generó aprendizajes, ya que aquí lo que se hace es problematizar situaciones con el fin de reflexionar sobre ellas.

Fue así como se pensó que el instrumento que más podía recoger aquella realidad de lo que se vive en el aula, sin necesidad de prevenir o preparar a las maestras para una intervención, eran los cuadernos de clase. Se recogieron, al final del año 2008, trece cuadernos de cuatro grupos de grado primero de tres colegios públicos de estrato uno y dos de la localidad de Usme. Estos cuadernos recibían por nombre, "Español", "Proyecto de aula", "Palabreando", "Caligrafía" y "Escritores en acción".

De cada curso se tomaron muestras de dos tipos de cuadernos: uno que perteneciera a un niño o niña que se caracterizara como uno de los casos más comunes o típicos de la clase, y otro que fuera de un niño o niña que la misma profesora reconociera como la persona que tenía más "problemas".

## Análisis del contenido de los cuadernos

La metodología empleada fue de tipo observación documental analítica, la cual se centró en la categorización y estudio detallado del corpus seleccionado y se desarrolló en cuatro fases: en la primera, se hizo la búsqueda de muestras de cuadernos; en la segunda, se realizaron entrevistas a las docentes; en la tercera, se caracterizó y analizó el contenido de los cuadernos, y, en cuarto lugar, se señalaron los resultados y las conclusiones. Aunque se abordaron diferentes aspectos, solo se exponen aquí, práctica y teóricamente, los tres resultados más importantes de la investigación:

### 1. *Identificación de tres tendencias en las prácticas de docentes frente a la escritura*

Las actividades, por sus características, se clasificaron unas en el enfoque tradicional y otras en el enfoque comunicativo. En la primera tendencia se describieron actividades como ejercicios de aprestamiento, dictados, silabeo, ejercicios de desarrollo perceptivo-motor, dibujos para identificar combinaciones y temáticas, escrituras centradas en la palabra, escrituras centradas en la oración, planas y tareas sin fines significativos. En la segunda tendencia se encontraron actividades como escritos propios, reescrituras, cotidianidad, dibujos sobre el contexto e iniciativas en las estrategias. Pero también se logró distinguir un tercer tipo de prácticas que mostraron un sincretismo entre los dos modelos, que no se inscriben del todo en ninguno de los dos enfoques pues tienen elementos del uno y del otro. Parecía ser un tiempo de paso entre el modelo tradicional y el comunicativo, en el que se puede observar que si la maestra no trasciende, si no tiene criterio o no se apropia de ninguno de los dos enfoques corre el riesgo de perjudicar a las niñas y los niños, pues su horizonte, sus objetivos, aquí no son claros. Tal es el ejemplo de una fábula que se trabaja en clase, y se habla, se escribe y se dibuja sobre ella, pero, asimismo, se utiliza para que las y los estudiantes encierren las combinaciones silábicas *que* y *gui*.

Entonces, ¿qué es la escritura de acuerdo con estos dos enfoques? En el enfoque socio-constructivista o comunicativo, escribir va más allá de manejar el código alfabético, sus reglas lingüísticas y lo relacionado con la caligrafía. Los *Lineamientos curriculares para la lengua castellana* lo han sintetizado bien, así: "Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático" (MEN, 1998, p. 49).

Escribir, en el enfoque comunicativo, es una actividad que permite la construcción de significados y que requiere para ello la relación del individuo

con el medio escrito. Desde esta perspectiva, es el niño quien construye sus hipótesis y significados sobre la escritura. Es un acto que no se enseña sino que se aprende, según las exigencias y motivaciones que le da el mundo externo al niño o la niña.

El manejo del código alfabético y de las reglas gramaticales no presupone que haya una comprensión sobre la escritura. Tolchinsky (1993) dice que “es escribiendo que el niño comprenderá cómo funciona la escritura, y no estudiando la escritura como aprenderá a escribir” (1993, p. 185). La escritura es una actividad en sí misma, no se aprende al abordar aisladamente sus partes, ni en un determinado orden, tal como lo propusieron los métodos tradicionales de tipo sintético (lo silábico y fonético), que buscaban la correspondencia entre lo oral y lo escrito y que partían de unidades mínimas fonéticas, o los métodos analíticos, que buscaron iniciar con palabras o frases relacionadas con el mundo del niño (método global). En esta perspectiva tradicional, el manejo del código era un requisito para pasar a una etapa posterior de producción, contrario al enfoque constructivista en el que la comprensión del código alfabético se va dando al mismo tiempo que sirve a unas necesidades e intereses comunicativos.

De igual manera, las planas, los ejercicios de aprestamiento y las mismas actividades que tengan como propósito la enseñanza de la convención alfabética, no son los más pertinentes según este enfoque. Escribir no es una habilidad motora, ni un instrumento mecánico. Ferreiro y Teberosky (1979), Tolchinsky (1993) y Braslavsky (2003), entre otros, ven la variación de trazos como un proceso natural en el cual el niño por sí mismo, poco a poco, va reconociendo las características del sistema. La escritura se aborda así, como un conocimiento complejo que incluye la actividad motora, pero entre otras clases y niveles de conocimiento es un medio y no un fin. Es así como el aprestamiento se ha considerado una problemática atribuida al sistema de enseñanza que no reconoce los procesos sociales y culturales del niño o la niña en relación con la escritura. Inclusive Vigotsky decía que el pensamiento del niño obligatoriamente pasa por determinados estadios, de forma independiente a si recibe o no instrucción. De allí que no se justifiquen ejercicios de caligrafía o de preescritura. La idea es no olvidar la forma de las letras ni su correcta escritura y cómo esto se incorpora implícitamente en situaciones escritas que tengan un sentido y un fin para el niño o la niña.

Ferreiro et ál. (1979), principalmente en sus estudios sobre la psicogénesis de la escritura, centran su interés en los *procesos de aprendizaje* y no en *los métodos*: “En lugar de un niño que recibe de a poco un lenguaje enteramente fabricado por otros, aparece un niño que lo reconstruye por sí mismo” (1979, p. 22). El niño aprende a seleccionar elementos para construir y comprender el lenguaje, por su utilidad y la necesidad que pueda representar para su realidad.

## 2. 'Ritmos de aprendizaje' versus 'problemas de aprendizaje'

De varios casos que permitieron develar las realidades de los estudiantes que son llamados "casos difíciles", se retomará aquí el de Juan Sebastián, para reconocer cómo el contexto y la comprensión o no que tiene la maestra sobre la psicogénesis de la escritura influyen significativamente en un particular proceso. Juan Sebastián es un estudiante calificado como "el más difícil" de una de las aulas de primero. Esta es la percepción que su maestra tiene sobre él:

*Es un niño que se distrae fácilmente. Posiblemente se encuentra solo en las tardes ... no tiene el acompañamiento que debiera tener. Se esperaría que al niño le hicieran dictados, trabajo con cuentos, un acompañamiento diario, pues el primer grado es fundamental en el proceso de escolarización ... y se observa también dificultad cognitiva.*

Aquí, la maestra centra el problema en el niño y, también, en la falta de acompañamiento de los de su casa. Ella habla del refuerzo en las actividades escolares y no de las relaciones de afecto, comunicativas y demás. De igual manera, se refiere a la "dificultad cognitiva", cuando el niño, igual que otros, pudo haber seguido un proceso de aprendizaje natural, solo que lo hizo en un tiempo distinto al culturalmente aceptado. Ella no fue la única; otras dos de las cuatro maestras también hablaban de dificultades de aprendizaje y de remisión al psicólogo.

En este cuaderno se observaron cincuenta actividades, según el modelo sintético-analítico, con ejercicios incompletos, hojas salteadas y sucias, dos circulares a los padres que hacían énfasis en la superación de las dificultades mediante la atención en dictados y a las tareas, además de notas del tipo "no trabaja en clase", "no hizo dictado", y con frecuentes palabras como "adelantar" o "reforzar", entre otras. Estas son algunas muestras que permitieron observar el proceso:

Según la imagen de la figura 1, es el mes de junio. Al lado derecho del dictado de vocales, al niño se le ha pedido dibujar y escribir "pera", "mano", "escoba" y "manzana". El niño realiza una escritura no convencional que responde, según Ferreiro et ál. (1979), a una hipótesis de tipo "presilábica". Un niño en este nivel emplea un conjunto de letras cualquiera para asignarle un determinado significado; su conocimiento previo es que cree que para escribir algo basta con poner un número de letras seguidas entre sí, sin tener en cuenta el sonido. Al escribir, el niño lo hace con grafías inventadas o con letras convencionales, en cualquier posición.

La profesora marca al lado lo que el niño, según su criterio, debió escribir, y con rojo invalida lo que él realizó, con una calificación "I" (insuficiente).

Además, escribe "Reforzar", con el fin de llamar la atención a los padres del niño sobre lo que, según ella, el niño no pudo hacer. Tal cual, esto concordó con lo expuesto por ella en la entrevista: que esperaba el apoyo en dictados y actividades de este tipo con el estudiante.

Posteriormente, se ven más dictados calificados con 1, ya sea porque el niño no los realiza o porque sus intentos no corresponden a la escritura convencional.

En la figura 2, se puede ver cómo en septiembre el niño sigue escribiendo de manera no convencional: con pseudoletas y con letras. Mantiene su hipótesis presilábica. La maestra, nuevamente, no evidenció este nivel ni valoró este tipo de escritura, e invalidó lo que hizo. Consideró su escritura como un problema que se podía superar si se trabajaban dictados, pues ella escribe "reforzar, hacer dictado diario".

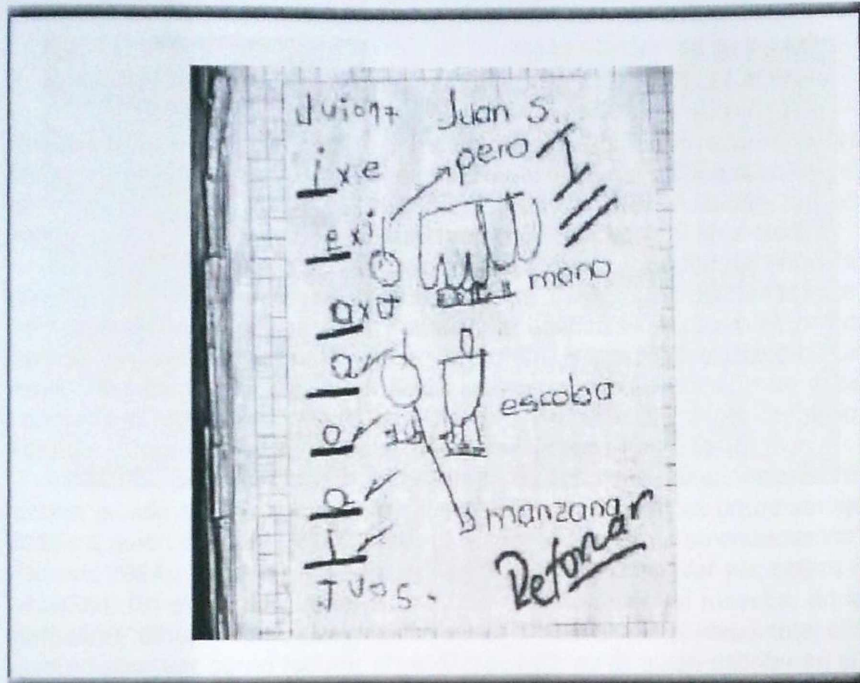
Se estudian en los meses siguientes otras cuatro muestras de diferentes dictados, porque escritos propios no hubo. Fue hasta el último momento (figura 3), en noviembre, que el niño pudo avanzar a la siguiente hipótesis: la silábica, aunque conservando rasgos de la hipótesis presilábica. Aquí, el niño ya encuentra relaciones de sonoridad con la escritura y emplea letras para representar situaciones.

Y así terminó Juan Sebastián su grado escolar, todo el año recibiendo refuerzos de la *m*, la *p* y la *s*, sin rastros de sus dibujos propios, sin actividades que le permitieran explorar más sobre la lengua escrita, con el desconocimiento y la subvaloración de la maestra por su propio proceso –y hasta limitado, también, por la cuadrícula de su cuaderno–. No se observaron traducciones hechas ni en el colegio, ni en la casa; tampoco reescrituras o algo que le hiciera necesario el acto de escribir. ¿Es en verdad un problema cognitivo el de Juan Sebastián?

Autoras como Braslavsky, Ferreiro, Tolchinsky, Gómez Alvarado y Lerner, entre otros, identifican la sociedad y la cultura como las responsables de los aprendizajes. Son las situaciones que ofrece el medio las que les permiten a los niños y las niñas el desarrollo cognitivo. El capital cultural y social de las familias determina en gran parte el desarrollo del lenguaje de los niños, pero todos ellos están en condiciones de avanzar en el contexto escolar. Es natural que ellos, en su proceso de apropiación del lenguaje e independientemente de la edad en que lo hagan, muestren irregularidades en sus escrituras: inviertan y omitan letras, las sustituyan por otras o las combinen con números, como también no segmenten adecuadamente las palabras. Para la Psicología, este fenómeno se denomina dislexia o disgrafía, pero este no es más que un error constructivo, entendido error, en el sentido piagetiano, como parte del proceso de reestructuración que el niño hace en su mente para comprender el sistema. Ferreiro (1979, 1999) lo explica como un período transitorio, una situación normal en la psicogénesis de la escritura en el niño, y hasta voluntario, por un deseo de exploración y de comprensión.

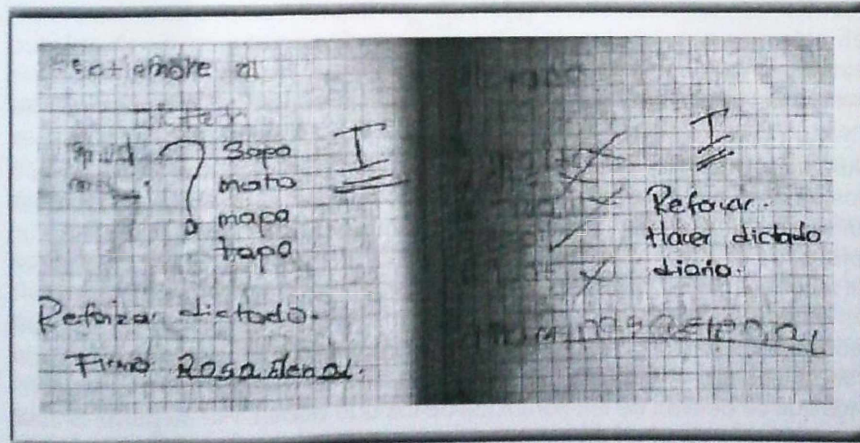
Primer dictado en el cuaderno

Figura 1



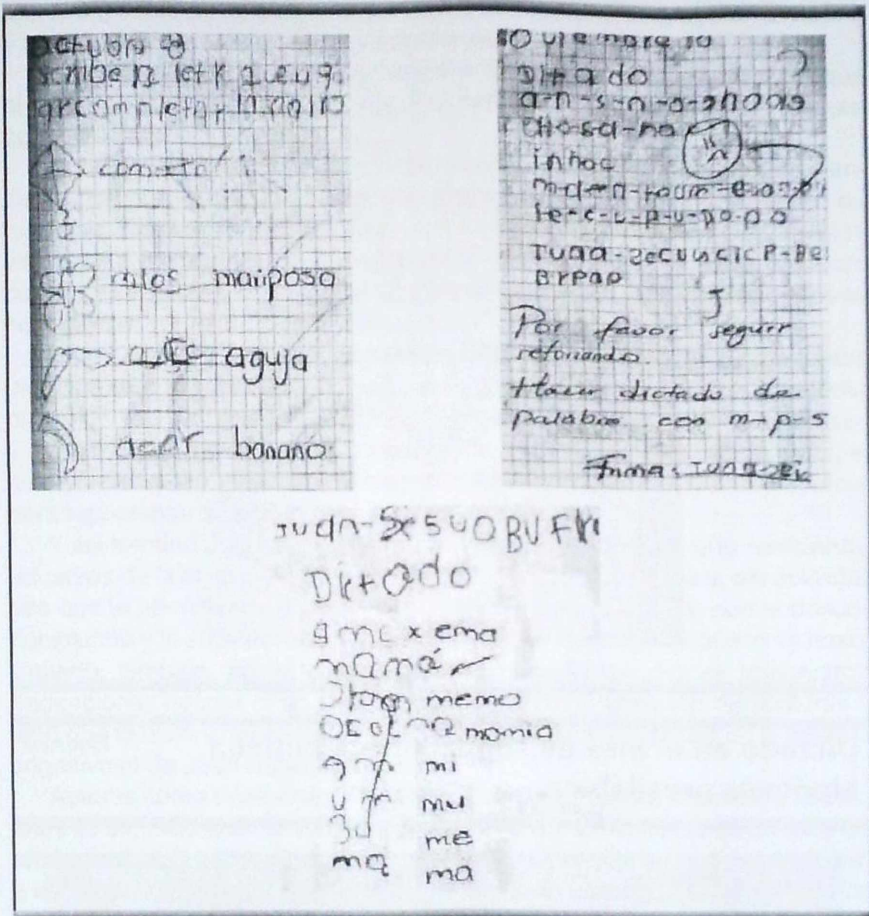
Dictado en el mes de septiembre. Continúa hipótesis presilábica

Figura 2



## Dictados en octubre y noviembre

Figura 3



Además, Olga Villegas (1996) notó, por ejemplo, cómo al proponerles a los niños y las niñas que emplearan la letra cursiva, la inversión de letras desaparecía. Con ello, quedaría neutralizado el hecho de diagnosticar un problema de dislexia en el contexto escolar. El conflicto del asunto está en el reconocimiento individual que la escuela hace al proceso del niño.

Bruner (1987) reconoce que las diferencias que existen en niños y niñas que se desarrollan en niveles de pobreza inciden en los procesos escolares; resalta con ello que no son problemas de los infantes sino que son situaciones que se derivan de los contextos de los que vienen. Por su parte, Braslavsky también hace su aporte cuando considera que estas diferencias para

aprender pueden ser asociadas con "ritmos de aprendizaje" o, mejor aún, con un "tiempo de interacción con la lengua escrita". Se trata de un aprendizaje que incluye la diversidad y no se identifica nunca como anomalía.

### 3. El reconocimiento polifónico de los cuadernos

Puede considerarse al cuaderno como un texto polifónico, en la perspectiva de Ducrot (1984), quien señala que no es una sola persona la que se expresa en un enunciado. Según su teoría polifónica de la enunciación, hay allí varios sujetos o funciones: el sujeto empírico, el locutor y el enunciador.

Si el sujeto empírico (SE) "es el autor efectivo, el productor del enunciado" (Ducrot, 1984), en la siguiente instrucción: "Dibujo los diferentes objetos con los que puedo producir sonido", la maestra es *el sujeto empírico*, por ser ella quien escribe la frase en el tablero, aun si la ha tomado de un texto. Regularmente, cada enunciado trae consigo la repetición de otras voces. Es difícil determinar en un enunciado quién es el sujeto empírico. Además, porque difícilmente se le encuentra en esencia pura.

El *locutor*, por otra parte, es el *presunto responsable* del enunciado. "El locutor puede ser totalmente diferente del SE, a menudo es un personaje ficticio a quien el enunciado atribuye la responsabilidad de su enunciación" (Ducrot, 1984), y suele darse en primera persona a cualquier ser, objeto o situación. En el ejemplo anterior, aunque el texto lo dio la maestra, en la expresión "dibujo" no se designa ella como locutora sino al estudiante; ella quiere hacer ver como locutor al niño; además, es él quien escribe en su cuaderno y quien posteriormente ejecutará el enunciado.

La tercera función es la de los *enunciadores*. Ducrot (1984) llama "enunciadores a los orígenes de los diferentes puntos de vista que se presentan en el enunciado. No son personas sino *puntos de perspectiva abstractos*". Son ideas que originan lo que se dice. Los enunciados son así las respuestas de voces internas. De la instrucción planteada, dos ejemplos de enunciadores serían: a) que "el sonido se puede producir con diferentes objetos", y que (por el artículo determinado *los*) "hay objetos con los que no se puede producir sonido" (¿será esto cierto?). Los enunciadores permiten dar cuenta hasta de la veracidad o no de un enunciado, de los secretos y de las intenciones reales.

De esta manera, se vio que todos los cuadernos describían más a las maestras y sus ideas que a los niños, porque las instrucciones encontradas siempre fueron dadas por las docentes, que parecían cumplir la función de *sujeto empírico*, pues indicaban qué se iba a hacer y cómo se debía hacer, restando autonomía y creando dependencia en los estudiantes para las actividades. Ellos, aun en los ejemplos de escritos propios, obedecían solo instrucciones. Si el niño escribe por su cuenta, si propone su actividad de escritura, el cuaderno parece no ser el objeto en que lo haga. La

representación y los rituales que se tienen sobre su uso no permitirían un registro voluntario de este tipo allí.

Asimismo, aun en las actividades que mostraron tendencia hacia el enfoque comunicativo, se observó cómo las docentes encubren su autoridad al poner su voz en la del niño, cuando lo ponen como *locutor* en las instrucciones. Esto es con el fin de hacer parecer la instrucción más suave o cercana al niño, pero igual es la maestra quien está allí. Por eso se hizo posible, inclusive, comparar esta situación con el show que hacen los ventrílocuos. Ellos hacen ver que el que habla es el muñeco que manejan con su mano, pero la voz es de ellos, y evidentemente se sabe que son ellos quienes hablan. Las maestras quieren disimular su autoridad y reconocer al niño como protagonista del aprendizaje, y esto lo hacen a través del uso personal, como si hubiese aquí una dimensión afectiva que los niños recibirían bien.

Es importante que las niñas y los niños puedan dejarse ver como sujetos empíricos, al igual que las maestras, pero no un sujeto empírico que responda a una enseñanza dada por otros sino que proponga ideas según el contexto, los niños, los contenidos y las realidades, ya sean proyectos de aula particulares u otras actividades que involucren el componente de la comunicación y la realidad.

## Conclusiones

Es necesario reconocer que todos los niños y todas las niñas tienen sus propios ritmos y procesos, y que estos no se desprenden de su potencial hipotético, independientemente de si son niños considerados con dificultad o no, o si se trabaja con el modelo conductista o con actividades significativas. Que los niños no aprendan el sistema de escritura en un tiempo regular con respecto a otros, no significa necesariamente que tengan dificultades cognitivas. Son aprendizajes que se hacen diferentes por el entorno familiar y social, y por las intenciones y las representaciones que las maestras y la comunidad tengan sobre la escritura, la escuela y el niño. No es tampoco cuestión de esperar a que el niño por sí solo llegue a la comprensión del sistema. Se trata de proponerle ambientes que le hagan necesario escribir, como un acto que le permite comunicarse, así como relacionarse con los diferentes textos. La estrategia la da el mismo contexto, cada aula, cada niño.

De la misma forma, es importante que tanto los programas de formación docente en las universidades, como también los maestros y las maestras en su actividad pedagógica, de innovación e investigación, incluyan elementos del constructivismo, del enfoque comunicativo, la psicogénesis y la normatividad, además de una aproximación sociológica de la escuela que lleve a la comprensión sobre la heterogeneidad de las y los estudiantes,

que propicie el reconocimiento del contexto y la aprehensión sobre las desigualdades. Porque los niños y las niñas que presentan un ritmo más lento son quienes ameritan mayor atención y orientación, y no un rechazo o un aislamiento o una marcación negativa por ser quienes son, a causa del medio que los rodea.

Por último, se hace un llamado a remediar el número exagerado de alumnos por aula, que en muchos casos supera los cuarenta estudiantes, con el fin de mejorar en el reconocimiento y seguimiento de los procesos particulares. Además, se hace necesario que los padres y madres de familia puedan comprender las características del enfoque comunicativo, ya que en ellos también pesa lo tradicional y, bajo esa misma representación, ejercen presión sobre los modos como llevan la lectura y la escritura sus hijos e hijas, hecho que hace indispensable incluirlos en los procesos escolares.

## Bibliografía y referencias bibliográficas

- Braslavsky, B. (2004). *¿Primeras letras o primeras lecturas?* Buenos Aires: FCE.
- Braslavsky, B. (1992). Entorno, escuela, maestro en la alfabetización inicial. *Lectura y vida*, 2.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ducrot, O. (1984). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós.
- Ferreiro, E. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. y Gómez, M. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI Editores.
- Gvartz, S. (2005). La escuela, los cuadernos y el zapping: revisando viejos mitos, pensando nuevas propuestas. En Gvartz, S. (comp.) *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires: Santillana, pp. 179-191.
- Gvartz, S. (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase*. Buenos Aires: Eudeba.
- Jolibert, J. (1991). *Formar niños productores de textos* (V. Franco y A. Medina, (trad.) Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, (original publicado en París, 1988).
- Lerener, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela, lo real, lo posible, lo necesario*. México: FCE.
- MEN, (1998). *Lineamientos curriculares para la lengua castellana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Editorial Horsiri.

- Teberosky, A. & Tolchinsky, L. (1995). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.
- Villegas, O. (1996). *Escuela y lengua escrita*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Vigotsky, L.S. (1996). *La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito* (Obras escogidas, t. III). Madrid: Visor.

---

Magia de la palabra: una experiencia  
lúdico-pedagógica que propicia la  
escritura creativa

---

GUILLERMO QUIJANO RUEDA

---

Guillermo Quijano Rueda

---

Licenciado en Administración Educativa, Universidad San Buenaventura; magíster en Administración y Supervisión Educativa, Universidad Externado de Colombia y diplomado en Literatura por el Oxford Centre. Autor de obras de literatura infantil y juvenil: *Crispín de los siete mares* (poemas), *Paco Cachetes* (poemas), *La danza de los fantasmas* (poemas), *Rimáfulas* (poemas), *La herencia de Toñita Perales* (novela), *Las últimas lunas de Chandoski* (novela) y *Cuentos para despertar espantos*. Finalista en concursos nacionales e internacionales de cuento y poesía. Director del grupo de poesía Esperanza y Arena. Ganador del Premio IDEP de Innovaciones Educativas 2009 con la experiencia "Magia de la palabra".  
Correo electrónico: [guiquijano@hotmail.com](mailto:guiquijano@hotmail.com)

*¿Quién es el ignorante que sostiene que la creación literaria no es indispensable para los pueblos? Hay gente de tan corta vista mental que cree que toda la fruta se acaba en la cáscara. La literatura que congrega o disgrega, que fortifica o angustia, que apuntala o derriba almas, que da o quita a los hombres la fe o el aliento, es más necesaria a los pueblos que la industria misma, pues ésta le proporciona el modo de subsistir, mientras que aquella le da el deseo y la fuerza de vida.*

José Martí

## Resumen

“Magia de la palabra” es una experiencia que se lleva a cabo con estudiantes de los grados décimo y undécimo del Colegio Distrital Floridablanca, en Bogotá. Su intención es motivar a las y los estudiantes, a partir de juegos de palabras, a elaborar sus propios textos poéticos y narrativos con calidad literaria, mediante talleres específicos.

## Abstract

“Magic of the word” is an experience that takes place with students from the tenth and eleventh grades of the Floridablanca School, in Bogotá. Its intention is to motivate students, from word games to develop their own poetic and narrative texts with literary quality through specific workshops.

## Antecedentes

El ser humano es un ser lúdico por naturaleza y desde que nace necesita comunicarse; la fiesta inicia cuando el niño o la niña pronuncia sus primeros balbuceos y empieza a aclarársele el mundo en la medida en que sus palabras puedan expresarse. Poco a poco va introduciendo términos, frases y oraciones en esa bolsa inmensa en donde caben todas, pero que a veces prefiere quedarse con muy pocas. La palabra tiene efectos mágicos; si no, que lo diga un *sí*, o un *no*. El niño descubre en esos años todo lo que pueden hacer los vocablos y cada vez aumenta su capital en ese Banco Mundial de las Palabras, que no presta, ni cobra intereses, sino que las regala todas. Después cae en la rutina y pareciera que ya lo sabe todo y pierde motivación el juego; solo algunos profesores y padres y madres de familia que aman la palabra oral, la palabra escrita, motivan para que su riqueza sea mayor.

*La literatura es un juego con palabras, juego con imágenes expresadas en palabras, juego con sonidos de palabras en la región de la armonía y el ritmo y la mirada sobre el mundo. Podemos mirar el mundo y la literatura porque esta es juego y palabra, acción y vocablo: verbo (Macías, 2003).*

En 1982, al finalizar una de las reuniones de profesores en el Colegio Seminario Espíritu Santo<sup>1</sup> se discutieron cosas como: “Los estudiantes de los grados superiores no leen; ellos no son capaces de redactar con calidad tres líneas; ¿qué pasa con los profesores de lengua castellana?”. Me cuestioné sobre las verdaderas necesidades del estudiante: escuchar, leer, escribir y hablar. Por tanto, invitamos a varios escritores al colegio, y como yo tampoco estaba muy de acuerdo con la mayoría de textos en los que se presentaban listados innumerables de autores con sus biografías, sus obras, las escuelas literarias, los géneros y los subgéneros, me propuse romper con la tradición: me agradaba la poesía y me matriculé en un curso en la Casa de Poesía Silva iniciando el mismo proceso de aprendizaje con mis estudiantes. Al finalizar el año teníamos la primera antología poética, en la cual los profesores que habían criticado la calidad de los estudiantes se sorprendieron con los bellos textos elaborados.

Por tanto, el proyecto que nació hace dieciocho años en el Colegio Seminario Espíritu Santo, con el título “Desarrollo de la sensibilidad y crecimiento en valores por medio de la creación poética”, fue progresando, y

<sup>1</sup> Colegio dirigido por la Comunidad de Religiosos Terciarios Capuchinos, en convenio oficial con el Ministerio de Educación Nacional.

desde el año 2005 se trabaja en el Colegio IED Floridablanca de la ciudad de Bogotá, en el que se incluyó, además, el género narrativo. Este colegio tiene su proyecto educativo institucional (PEI), en el que se declara que “nuestra función educativa ha de ser propicia en la búsqueda de valores y en el fortalecimiento de las aptitudes vocacionales de los estudiantes”.

## Objetivos generales

- Adquirir habilidades de lectura y escritura con la intención de producir textos literarios.
- Desarrollar las potencialidades mediante la lúdica y los talleres creativos.
- Propiciar la sensibilidad y crecer en valores mediante el ejercicio práctico de la creación a través de la literatura.

## Objetivos específicos

- Jugar con las palabras.
- Enriquecer el vocabulario.
- Producir textos.
- Cooperar en trabajos conjuntos.
- Reconocer el valor de las palabras.
- Editar textos individuales o colectivos.

## Justificación

Podría expresarla diciendo que, en medio de las máquinas, la alta tecnología, la violencia y la carencia de afecto, el ser humano necesita formarse en valores propios de la raza humana: amor, ternura, dignidad, libertad, paz, bondad, fraternidad, creatividad, autoestima.

“La originalidad no consiste en decir cosas nuevas, sino en decirlas como si nunca hubiesen sido dichas por otro”, afirmó Goethe. Por su parte Boden (1994) dice:

*La creatividad es la capacidad de crear, de producir cosas con originalidad y valiosas; es la capacidad de un cerebro para llegar a conclusiones nuevas y resolver problemas en una forma particular y propia. La actividad creativa debe ser intencionada y apuntar a un objetivo.*

Y, antes de hablar de sensibilidad, hay que distinguirla de la “sensiblería” que casi siempre es sinónimo de cursilería, superficialidad o debilidad. En

realidad, el valor de la sensibilidad es la capacidad que tenemos los seres humanos para percibir y comprender el estado de ánimo, el modo de ser y de actuar de las personas, así como la naturaleza de las circunstancias y los ambientes, para actuar correctamente en beneficio de los demás.

El Ministerio de Educación Nacional sugiere a las instituciones desarrollar talleres lúdicos en los que se ejerciten la creación, la recreación y el desarrollo de la socialización del individuo. Además, al ver los resultados que se han logrado, como antologías, novelas, selecciones de cuentos, libro de Haikú, etc., podemos demostrar el éxito del proyecto "Magia de la palabra".

## Fundamentos teóricos

La literatura es una función lúdica, esa es la respuesta de Federico Schiller.

*Hay en el hombre tres grandes instintos: El sensible, el ideal y el formal. No existe una idea que no pueda ser escrita. Como no existe una escritura que no haya sido producto de una idea o de un pensamiento. El hombre es como la máquina del tiempo, su físico pasa, pero su idea sobrevive por generaciones. La mejor forma de exponer la idea es mediante una actividad agradable distinta a la tortura mental o física<sup>2</sup>.*

Según Alexander Ortiz Ocaña (sf, en línea), la lúdica es

*...una actividad amena de recreación que sirve de medio para desarrollar capacidades mediante una participación activa y afectiva de los estudiantes, por lo que en este sentido el aprendizaje creativo se transforma en una experiencia feliz.*

Y eso es lo que hacen los talleres que se realizan con las y los estudiantes. Hacer que mediante acciones agradables se llegue a un conocimiento efectivo y a una actividad productiva.

*La idea de aplicar el juego en la institución educativa no es una idea nueva, se tienen noticias de su utilización en diferentes países y sabemos además que en el Renacimiento se le daba gran importancia al juego. La utilización de la actividad lúdica en la preparación de los futuros profesionales se aplicó, en sus inicios, en la esfera de la dirección y organización de la economía. El juego, como forma de actividad humana, posee un gran potencial emotivo ... que puede y debe*

2 En <http://www.felixpages.com/view/?pageID=52285>

*ser utilizado con fines docentes, fundamentalmente en la institución educativa [para motivar procesos pedagógicos]. (Ortiz, sf, en línea).*

Luis Fernando Macías (2003) sostiene que el juego es una forma íntima de vivencia y es la vivencia más grata para la configuración del ser. Cuando el juego pone en marcha los mecanismos psíquicos de la creatividad, se convierte, de forma sencilla y natural, en motor de crecimiento. El crecimiento incluye los desarrollos psíquico, físico y espiritual; eso que los griegos llamaban *Paideia*: formación y cultura. He ahí una razón suficiente para reconocer en los juegos creativos el tesoro de la educación. Aunque es redundante hablar de juegos creativos porque la creatividad es inherente al juego, existen gran cantidad de juegos centrados justamente en ella. En el lenguaje y en la literatura, su práctica se hace tan indispensable como el entrenamiento para los deportistas (Macías, 2003).

## Actividades

En las actividades lúdicas creativas participan con ánimo todos los estudiantes porque no están supeditadas a una calificación, sino que están orientadas a crecer en conocimiento. Estas se presentan en unos talleres escritos (ejemplos en los anexos 1 y 2) y se pueden clasificar de la siguiente manera:

- *Lúdica de las palabras*: Don Alfabeto Letrillo; De la A, a la Z; Ajedrezlábico; El salto de la pulga; Caos en el gallinero; Abecegramas; El reto; Desbaratados; Anagramas; Cruciescalera; Dígalo en cinco palabras; El telegrama.
- *Lúdica de la narrativa*: Binomio fantástico; Confabulaciones; Naufragio; Cuentos encogidos; Arquitectos de la palabra; La ventana de augurios; Lipogramas; Para hacer el retrato de un pájaro; Se han perdido las palabras; Horóscopo *bacano*; Diario animal.
- *Lúdica de la poesía*: El tigre es un aguacero de gatos; Fantasía o realidad; Poema monosilábico; Un esqueleto con ritmo y sabor; Canta la vida; Nadie como tú; Calle el silencio; El sabelotodo; Ego sum; Breviario; El Haikú.

La mayoría de estos talleres son de mi autoría y los hemos venido practicando con el grupo poético Esperanza y Arena de Bogotá, del cual soy su director<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Grupo poético Esperanza y Arena: Es un colectivo de escritores fundado hace veinte años y se reúne cada sábado a corregir sus textos literarios, programar actividades y liderar procesos de edición ([esperanzayarena@hotmail.com](mailto:esperanzayarena@hotmail.com)).

El proyecto "Magia de la palabra", que comenzó en los grados décimo y undécimo, ha hecho que otros profesores, desde preescolar a undécimo, se hayan motivado y, poco a poco, lo han ido convirtiendo en proyecto institucional. En grados inferiores se trabaja con la adivinanza, el trabalenguas, los juegos verbales, la hora del cuento, dramatizaciones, el cuento colectivo, etc. Al final, soy el afortunado, pues son otros los que han trabajado, yo simplemente motivo para recaudar el producto final. Este resultado se presenta a la comunidad de padres y madres, demás estudiantes, docentes, administrativos y en las ferias educativas de la localidad de Engativá<sup>4</sup>.

Además, el proyecto está íntimamente ligado a los fines de la educación en el aspecto que dice: "Acceso a los valores culturales y el estímulo a la creación artística y desarrollo de la personalidad" (Ley 115 de 1994).

## Proceso metodológico

Se realizan talleres lúdico-activos, que mediante un proceso de motivación, explicación y ejemplificación permiten el trabajo de las y los estudiantes. Estos trabajos son confrontados en grupo y luego se publican en forma impresa. Se utilizan los módulos de creación literaria (unidades didácticas), fruto de la experiencia como tallerista en la Unión Nacional de Escritores<sup>5</sup> y el grupo poético Esperanza y Arena.

En esta experiencia pedagógica, el taller es un instrumento impreso que mediante unos pasos logra orientar la parte práctica que deben realizar las y los asistentes.

Los módulos son unidades didácticas impresas que reemplazan el texto editorial e incluyen teoría y práctica de aprendizajes orientados.

En el grado décimo se insiste bastante en la ortografía, la redacción, los juegos de palabras, la elaboración de textos elementales, la publicación de los poemas en los que se hace elaboración y corrección colectiva. Se leen por lo menos dos novelas sencillas: *Cuchilla*, de Evelio José Rosero, y *Camino al infierno*, de Jairo Hernando Rojas.

En grado undécimo se leen *Las últimas lunas de Chandoski*, de Guillermo Quijano, y *El terrorista*, de Jairo Hernando Rojas, ante todo obras infantiles y juveniles, para que los estudiantes observen la secuencia y el manejo de un argumento. Un escritor reconocido visita el aula de clase. Durante el año no se descuida ni el juego verbal ni la poesía.

4 Bogotá está dividida geográficamente por localidades. El Colegio Floridablanca es donde se desarrolla la experiencia y está ubicado en la localidad de Engativá.

5 La Unión Nacional de Escritores (UNE) es una asociación que agrupa a los autores colombianos para respaldar su trabajo literario.

## Resultados

### Publicaciones

- Elaboración de cerca de ochenta novelas en los años 2008 y 2009. En 2010, ya los estudiantes están en el proceso de elaboración.
- Impresión y publicación de doscientos ejemplares del libro *Metáforas en el arca de Noé*.
- Elaboración de cinco antologías poéticas: *Oasis en primavera*, *Abriendo caminos*, *El amor llega a la puerta*, *Alzar el vuelo* y *Sueños de libertad*.
- Más de doscientos poster-poema.
- Muchos plegables de poesía.
- Tres 'palabrarios' (metáforas, definiciones poéticas): *Metagramas de Bogotá*, *Metáforas en el arca de Noé* y *Diccionario de sentimientos*.
- Un libro de Haikú: *Poemas para detener el tiempo*.
- Un libro narrativo basado en personificaciones: *Cuando las cosas hablan*.
- Dos libros de ayudas pedagógicas elaboradas por las y los estudiantes: *De la A a la Z* y *Las palabras, un tesoro por descubrir*.

### Refuerzo en valores

Se observa en las y los estudiantes mayor disciplina para trabajos que necesitan constancia y dedicación (novela); creatividad y sensibilidad (poesía); así como solidaridad, trabajo en equipo, respeto por el trabajo del otro, identidad, colaboración y autoestima.

### Aprendizaje del docente

El logro personal como docente radica en que a pesar del trabajo tan grande que debo realizar, ellos y ellas, mis estudiantes, han hecho que, al prepararme, me motive a escribir. Mis estudiantes de los últimos veinte años me han convertido en escritor. He podido publicar mis trabajos de literatura infantil y juvenil con relativo éxito.

## Evaluación

El desarrollo de la experiencia "Magia de la palabra" se evalúa anualmente mediante cuestionarios presentados a estudiantes y docentes del área de Humanidades. El cuestionario se basa en preguntas que indagan sobre la calidad de los productos presentados, el nivel de aprendizaje y el gusto por

la literatura. En general, los resultados muestran que la calidad estética tanto interna como externa va en progreso. Como crítica y comentario general, se destaca que las y los docentes afirman que la exigencia en la escritura y la lectura no puede supeditarse a los profesores de lengua materna. Es preciso integrar los docentes de todas las áreas en el Pileo (proyecto institucional de lectura, escritura y oralidad), del que "Magia de la palabra" se deriva.

Se presentan a continuación un concepto de un estudiante, un ex alumno y una docente de Humanidades:

Un estudiante actual de grado undécimo (2010). *Con los talleres Magia de la palabra he aprendido a hacer poemas, a amar más las palabras y a iniciar la escritura de una novela que en mi concepto creía imposible, pero el profe nos orienta de tal manera que todo resulta más fácil. Creo que lo voy a lograr porque ya voy en el noveno capítulo (en borrador) y me falta conseguir quien me la revise después de haberla pasado al computador. Vale la pena escribir y a través de la escritura me he motivado por leer porque antes no me gustaba (Jeyson Guzmán).*

Un ex alumno. *Estudio Química en la Universidad Nacional de Colombia, en la que durante cinco semestres he recibido beca por ser el mejor promedio académico. ¿Qué tienen en común la química y la literatura? No lo sé muy bien todavía, pero la primera me dará una estabilidad profesional y la segunda me está haciendo más persona, sensible a los hechos sociales. En el colegio nació mi afición, sobre todo por la poesía y el cuento. Todavía escribo y lo seguiré haciendo porque ya forma parte de mí. Asisto al grupo poético Esperanza y Arena los días sábados para confrontar mis trabajos e ir mejorando. Gracias a Magia de la palabra, amo la lectura, amo la escritura y soy creativo (Joselín Duarte Poveda).*

Una docente de lengua castellana. *He tenido la fortuna de trabajar con Guillermo Quijano tanto en el Colegio Seminario Espíritu Santo como ahora en el Colegio Floridablanca, y doy testimonio de su capacidad innovadora. Todos los profesores del área hemos aprendido de él. También mis compañeros docentes del área de Humanidades en alguna ocasión pedimos que Guillermo nos dirigiera un taller. Se hizo y ¡qué resultados! Ahora trabajo en jornada distinta a la de él, pero Magia de la palabra se ha extendido a todos los grados y jornadas, y con mis estudiantes de séptimo grado hemos elaborado unas obras que, aunque sencillas, prometen ir abriendo nuevos caminos. El proyecto Magia de la palabra no es una utopía ni es un palabrerío, es un*

*trabajo práctico que mejora la lectoescritura de los estudiantes (María Elena Castro, licenciada en idiomas y magíster en lectoescritura).*

## Proyección

La continuidad de "Magia de la palabra" está garantizada con la incorporación al proyecto de varios docentes del área de Humanidades, en las dos jornadas escolares del colegio; además, con la obtención del Premio IDEP de Innovaciones Educativas, he tenido la oportunidad de compartirlo con otros docentes de entidades oficiales y privadas. También, el grupo poético Esperanza y Arena seguirá ofreciendo sus talleres en distintos lugares del país.

Más información se encuentra disponible en [www.floridablancafuenteinformativa.wordpress.com](http://www.floridablancafuenteinformativa.wordpress.com)

## Bibliografía y referencias bibliográficas

- Alvarado, M. et ál. (1991). *Teoría y práctica de un taller de escritura*. Madrid: Paidós.
- Ávila, F. (2003). *Cómo se escribe*. Bogotá: Norma.
- Esperanza y Arena (2001). *Talleres de creación poética*. Magia de la palabra.
- García, C. (1981). *Comunicación escrita, entrenamiento y estrategias*. Madrid: Narcea S.A.
- González J. (1998). *Expresión escrita*. México: Adisson.
- Macías, L.F. (2003). *El juego como método para la enseñanza de la literatura a niños y jóvenes*. Medellín: Hombre Nuevo Editores.
- Ortiz Ocaña, A.L. (sf). Jugando también se aprende. En <http://www.monografias.com/trabajos28/didactica-ludica/didactica-ludica.shtml>
- Quijano G. (2002). *Excelencia. Talleres de escritura y redacción*. Magia de la palabra.
- Rodari, G. (1982). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Reforma de la Escuela.
- Serafini, M.T. (1994). *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós.
- Silva, F. (1994). *Tiempo de escribir. Ortografía y redacción*. Bogotá: Editorial Retina.

## Anexos

## 1. Taller "El tigre es un aguacero de gatos" (Definiciones metafóricas)

Definición poética o metafórica es la explicación subjetiva de una cosa, un hecho, una sensación, en forma creativa, bella, artística. Este tipo de definiciones se apartan de las que aparecen regularmente en diccionarios y enciclopedias. Cada ser humano es distinto a los demás, por tanto quien define desde su punto de vista está utilizando su libertad y re-creando el mundo.

Algunos ejemplos:

- **Gato:** Es una gota de tigre (Jairo Aníbal Niño).
- **Silencio:** Son seis cuerdas sin guitarra (Jairo Aníbal Niño).
- **Árbol:** Gigante vestido de sombras, trinos y viento (Guillermo Quijano)
- **Tristeza:** Ajedrecista que siempre juega con las piezas grises (Jairo A. Niño).
- **Condón:** Semáforo en rojo para espermatozoides (César Lesmes)
- **Cocaína:** Bienestarina de los gringos (Leonardo Vargas).
- **Guitarra:** Mujer libre, atada a seis cuerdas de plata (Jaime Arévalo).
- **Araña:** Anciana que olvidó tejer sacos y ahora teje ataúdes de seda (Carlos Ordoñez).
- **Buitre:** Médico forense que come de lo que trabaja (Robert Soler).
- **Cóndor:** Alma indígena que terminó estampada en el escudo de una 'insoberana' nación (Sergio Méndez).
- **Elefante:** Traficante de maní buscado por la fuerza militar de los ratones (César Medina).
- **León:** Rockero melencólico, jefe de la banda "Los Salvajes" (Héctor Pinto).
- **Serpiente:** Dama hermosa que me entrega a la muerte con un beso eterno (Sergio Méndez).



Ahora, le corresponde a usted crear sus propias definiciones. Le sugerimos escoger algunas de las siguientes palabras, que compartiremos al final con otros compañeros:

Miedo, amor, lluvia, felicidad, música, mujer, hombre, fantasma, político, luna, sol, bombilla, alfiler, camello, ratón, profesor, estudio, mar, noche, día, muerte, vida, amistad, duda, gol, libro, policía, presidente, colegio, enfermedad, nubes, piel, loco, madre, cigarrillo, cama, odio, paz, libertad, cárcel, tristeza, Bogotá, Colombia, etc.

Nombre: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_

## 2. Algunos resultados a partir del taller "El tigre es un aguacero de gatos"

### Definiciones con metáforas

- **Amor:** Epidemia que afecta el disco duro. Andrea Díaz
- **Angustia:** Pececillo en apuros huyéndole a las pirañas. Sandra Combariza.
- **Armonía:** Familia de aves en un concierto a las cinco de la mañana. Juan Carlos Plazas
- **Desamor:** Millones de lágrimas sobre la almohada. Angela Maryuri Sánchez
- **Disciplina:** Un ejército de hormigas. Jeisson Osorio
- **Dolor:** Siete traiciones punzando a la vez. Juan Carlos Plazas.
- **Esperanza:** Paloma verde que no permite que le corten sus alas. Laura Barón
- **Fantasia:** Un camión de gaseosas en medio del desierto. Andrés Felipe Chaparro
- **Fe:** Armadura vestida de amor en medio de la guerra. Nicolás Báez
- **Felicidad:** Un par de gamines almorzando después de tres días de hambre. Jeisson Osorio
- **Felicidad:** Arco iris después de la tormenta. Melissa Mondragón
- **Generosidad:** Un gamín compartiendo su costal. Freddy Velandia
- **Grosería:** Cien moscas bailando en un plato de sopa. Andrea Carolina Pedraos
- **Hostilidad:** Tres ejércitos apuntándole a un palomar. Melissa Mondragón
- **Ira:** Juegos pirotécnicos explotando en los oscuros pasillos del corazón. María Inés Sánchez
- **Ironía:** Un hambriento con dos estómagos. Alexis Martínez
- **Lealtad:** Promesa entre el cielo y la tierra de mirarse eternamente. Jeimmy Alexandra Moreno
- **Locura:** Enanitos jugando a ser gigantes. Andrea Díaz
- **Maldad:** Fantasma radicado en un ataúd negro y sin ventanas. Jenifer Maldonado
- **Melancolía:** Playa en donde vacaciona la muerte. Mari Angélica Castañeda
- **Miedo:** Láminas coleccionables que se pierden con la luz del día. Laura Barón.
- **Muerte:** Harapos negros inundados de tristeza. Aura Isabel Pinilla
- **Odio:** Casucha en ruinas a punto de demolición. Claudia Fernández
- **Odio:** Náufrago que espera a la orilla de la envidia. Laura Barón
- **Odio:** Nido de arañas en el corazón, buscando salida. Melissa Toncel
- **Optimismo:** Vendedor de paletas en el Polo Norte. Nicolás Báez
- **Paciencia:** Insecto en la garganta que impide que las ofensas salgan. Yuraidy Marcela Castro
- **Peligro:** Un ratón en una reunión de elefantes. Luis Andrés Galindo
- **Perseverancia:** Ratón que cada noche intenta besar la luna. Andrea Díaz
- **Pesadilla:** Cucaracha en un baile de gallinas. Luisa F. Vargas.
- **Rabia:** Hombre que al llegar del trabajo encuentra a don Segundo con su esposa. Fabián Mora
- **Sabiduría:** Hombre de cabellos blancos que sabe callar a tiempo. Laura Barón
- **Serenidad:** Paños de agua tibia para el alma. Paola Andrea Valero
- **Silencio:** Grieta en la mente en donde se fabrican las buenas ideas. Nicolás Báez.



El contenido de los cinco libros que componen la colección *Saberes Compartidos* representa el fruto del trabajo de directivos y docentes de instituciones de educación preescolar, básica y media del sector oficial de Bogotá, D.C., cuyas experiencias pedagógicas fueron seleccionadas por la Secretaría de Educación como las más relevantes, por su excelente calidad, la acogida en el medio educativo y su impacto académico y social. En otras palabras, se trata de la consolidación del proyecto de formación *Maestros que aprenden de maestros*, como un suceso vital que demuestra el compromiso de quienes tienen la responsabilidad de educar a las niñas, los niños y los jóvenes de la capital del país.

ISBN 978 958 20 1036 2



9 78 9582 010362