

Prácticas de **ESCRITURA** en el aula

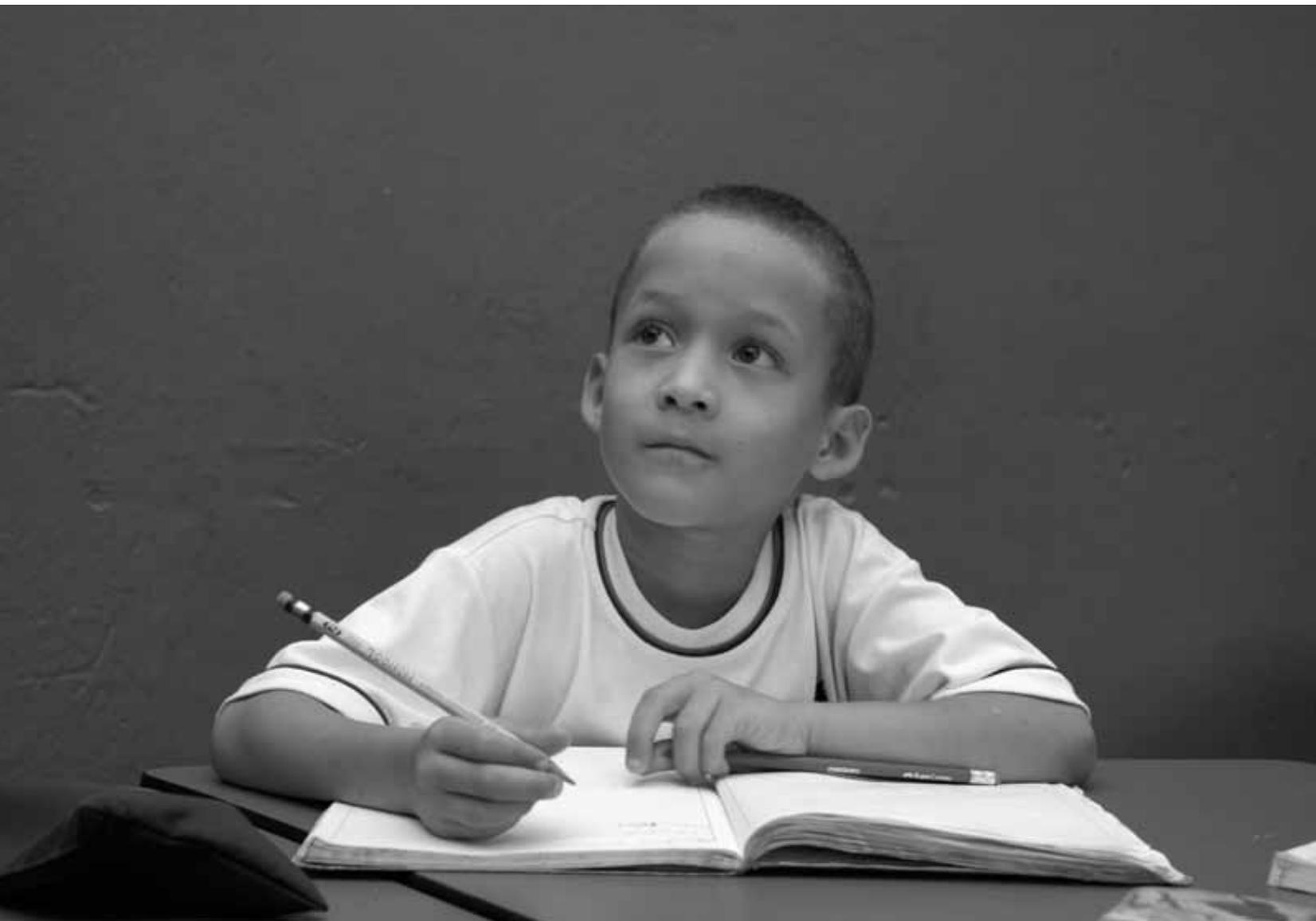
Orientaciones didácticas
para docentes

2

Serie
Río de Letras

Manuales y Cartillas
Plan Nacional de Lectura y Escritura





Prácticas de escritura en el aula
Orientaciones didácticas para docentes

Catalogación en la publicación – Biblioteca Nacional de Colombia

Castaño Lora, Alice
Prácticas de escritura en el aula : orientaciones didácticas para docentes / Alice Castaño Lora. -- 1a. ed. -- Bogotá : Ministerio de Educación Nacional : Cerlalc-Unesco, 2014
p. : fot. -- (Río de letras. Manuales y cartillas PNLE ; 2)

Incluye bibliografía al final de cada capítulo
ISBN 978-958-691-621-9

1. Escritura - Enseñanza primaria 2. Arte de escribir - Enseñanza primaria I. Título II. Serie

CDD: 372.64 ed. 20

CO-BoBN- a9139772

Prácticas de escritura en el aula
Orientaciones didácticas para docentes

Serie Río de Letras
Manuales y Cartillas PNLE

© Ministerio de Educación Nacional, 2014
© Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, 2013
© Alice Castaño, 2014

Primera edición,
Bogotá, abril 2014

Coordinación editorial:
María Fernanda Paz-Castillo
Juan Pablo Mojica

Diseño y diagramación:
Analiessa Ibarra M.

Corrección de texto:
Constanza Padilla R.

Diseño de la colección:
Tragaluz Editores SAS

Fotografías:
Archivo Ministerio de Educación Nacional

Impresión:
Servigrafics SAS

Tiraje:
17.500 ejemplares

ISBN:
978-958-691-621-9

Impreso en Colombia:
Abril 2014

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
NACIONAL

María Fernanda Campo Saavedra
Ministra de Educación Nacional

Julio Salvador Alandete
Viceministro de Preescolar, Básica y Media

Mónica Figueroa Dorado
Directora Calidad Educativa

Jeimy Esperanza Hernández
Gerente Plan Nacional de Lectura y Escritura

Patricia Niño Rodríguez
Coordinadora del componente de formación de mediadores PNLE

María Clemencia Venegas
Asesora del Plan Nacional de Lectura y Escritura

CENTRO REGIONAL PARA EL
FOMENTO DEL LIBRO EN AMÉRICA
LATINA Y EL CARIBE,
CERLALC-UNESCO

Francisco Velasco Andrade
Presidente del Consejo

Manuel Enrique Obregón López
Presidente del Comité Ejecutivo

Fernando Zapata López
Director

Alba Dolores López Hoyos
Secretaria General

Paola Caballero Daza
Subdirectora de Lectura, Escritura y Bibliotecas

Lina María Aristizábal Durán
Subdirectora de Estudios y Formación

Beatriz Helena Isaza
Asesora del CERLALC

Esta obra es una adaptación de los materiales de la propuesta formativa *Renovación de la didáctica de la lectura, la escritura y la oralidad* del CERLALC.

Reservados todos los derechos. Se permite la reproducción parcial o total de la obra por cualquier medio o tecnología, siempre y cuando se den los créditos correspondientes al Ministerio de Educación Nacional.



Contenido

Presentación
Introducción

Capítulo 1.
Algunas concepciones sobre la escritura en la escuela 9

Concepciones y prácticas sobre la escritura

Concepción 1. Escribir es una labor exclusiva de la clase de Lenguaje vs. La escritura es un asunto de todas las áreas
Análisis de situaciones didácticas en el aula

Concepción 2. Escribir es decir lo que uno sabe vs. Escribir ayuda a construir conocimiento

Análisis de situaciones didácticas en el aula

Concepción 3. Se escribe una sola vez vs. Escribir es un proceso

Análisis de situaciones didácticas en el aula

Concepción 4. Escribir vs. producir textos gramaticalmente correctos vs. Escribir bien es construir textos ajustados a una situación comunicativa

Análisis de situaciones didácticas en el aula

Sugerencias para develar concepciones

Invitación a reflexionar

Para saber más

Capítulo 2.
Razones para Escribir 23

Escribir para aprender

Actividades sugeridas para trabajar con los docentes mediadores

Escribir para ejercer la ciudadanía

Actividades sugeridas para trabajar con los docentes mediadores

Escribir para permitir que emerja la subjetividad, para trascender la realidad y para reinventar el mundo con la palabra

Actividades sugeridas para trabajar con los docentes mediadores

Invitación a reflexionar

Para saber más

Capítulo 3.
Práctica de aula. Una secuencia didáctica para leer con sentido 37

Analizar una práctica para reflexionar sobre la propia

Momento 1.

Lo que sabemos y lo que podemos construir con lo que sabemos

Momento 2.

Conceptualizar sobre el tema y sobre las características de los textos descriptivos

Momento 3.

Planear el texto, escribir revisar y reescribir

Momento 4.

Diseño y publicación del libro

Invitación a reflexionar

Para saber más

Presentación

«Leer y escribir son palabras familiares para todos los educadores, palabras que han marcado y siguen marcando una función esencial —quizá la función esencial— de la escolaridad obligatoria. Redefinir el sentido de esta función —y explicitar, por lo tanto, el significado que puede atribuirse hoy a esos términos tan arraigados en la institución escolar— es una tarea ineludible».

Delia Lerner

Estas son las palabras con las que Delia Lerner abre su artículo sobre las realidades, posibilidades y necesidades de la cultura escrita en la escuela, las cuales nos invitan a resignificar estos verbos, que a veces parecen despojarse de su carácter social y cultural para convertirse en simples actividades con sabor a «tarea escolar», dejando atrás las posibilidades de construcción, creación y comunicación que ofrece la cultura escrita, posibilidades que nos permiten habitar en este mundo.

Teniendo en cuenta esa invitación, el Plan Nacional de Lectura y Escritura «Leer es mi cuento», del Ministerio de Educación Nacional, presenta a través de la colección Manuales y Cartillas de su serie Río de Letras, estas cartillas para docentes tituladas *Prácticas de escritura en el aula: orientaciones didácticas para docentes* y *Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*.

El objetivo de estas publicaciones es brindar herramientas que permitan a formadores y maestros volver la mirada sobre sus prácticas de enseñanza, extrañarse de las mismas, alejarse y, con el lente de observadores perspicaces, tratar de develar qué hay detrás de ellas, qué intenciones las configuran, cuál es su rol como maestros, qué papel juegan los estudiantes y, algo muy importante, para qué se lee y se escribe en ese micromundo que es la escuela; es claro que ella debe

generar las experiencias de aprendizaje suficientes para que niños, niñas y jóvenes sean sujetos de derecho y ciudadanos activos en su contexto social, cultural y político.

Esta es una apuesta por la reflexión sobre la práctica que posiciona al maestro como un sujeto crítico, capaz de interrogar su quehacer pedagógico y, a partir de allí, encontrar las posibilidades para fortalecerlo, particularmente en lo que tiene que ver con la lectura y la escritura, planteando caminos de mejoramiento en los que leer y escribir adquieren sentido y se sitúen como prácticas socioculturales que se trabajan en la escuela, pero no solamente para ella.

De esta forma proponemos un camino, una ruta de trabajo que esperamos logre transformar las concepciones sobre la lectura y la escritura, muchas veces materializadas en tareas mecánicas, sin un sentido claro, cargadas de consideraciones excluyentes sobre quiénes pueden escribir, qué se debe leer y con el único propósito de evaluar. Es necesario dejar atrás estas premisas y estos usos, a fin de avanzar hacia prácticas de lectura y escritura que transformen, permitan aprender y generen condiciones para la participación en la vida ciudadana. Estas prácticas deben propiciar situaciones de aula en las que niños, niñas y jóvenes puedan ponerse en contacto con otros a través de la palabra, en las que la intención de comunicar, de sentirse productor de algo y,

ante todo, un interlocutor competente, hagan de la práctica de enseñanza un espacio de inserción cultural y de interacción humana, donde todos los actores involucrados tengan la oportunidad de aprender.

La invitación de esta obra es, entonces, comenzar el camino de interrogación de la práctica, un camino en el cual actividades como la transcripción mecánica, el dictado, las consignas de escribir un único y posible texto, la costumbre de corregir solamente los aspectos formales de la producción escrita, y otras prácticas evaluativas, se toman en consideración para preguntarse qué conceptos sobre la escritura subyacen a esas prácticas, cómo reconocer lo que es y lo que no es significativo para los estudiantes, cómo ajustar estas prácticas para mejorarlas y lograr mejores aprendizajes. Esas son las reflexiones que esperamos despierten la lectura y la escritura compartida de la presente cartilla.



María Fernanda Campo Saavedra
Ministra de Educación Nacional



Introducción

«Formar es preparar para el ejercicio de prácticas
direccionadas y contextualizadas».

Bernard Charlot

Este módulo pretende ser un instrumento de apoyo para que los formadores acompañen a los docentes de primaria en la reflexión sobre sus prácticas de aula, especialmente en el modo en que asumen la enseñanza de la escritura. Se entiende como un apoyo, pues no es una camisa de fuerza, son *orientaciones* en el sentido de que ya hay un potencial y unos saberes de cada uno, saberes con los que podrán ampliar, complementar y trascender los planteamientos aquí expresados.

Este proceso de formación continua es valioso para la práctica docente, no porque se diga a los maestros cómo hacer las cosas sino, porque el diálogo con ellos —teniendo en cuenta sus contextos particulares, experiencias de vida, trayectoria profesional y propósitos de enseñanza— constituye un apoyo en la concepción y ejecución de prácticas significativas. El propósito principal de este módulo es entonces ayudar a la reflexión sobre la didáctica de la escritura y sobre la manera en que usted puede acompañar al docente a distanciarse de su práctica para cuestionarla, potenciarla y, de ser necesario, modificarla.

Para lograrlo, este módulo se ha dividido en tres capítulos concebidos como una ruta posible de acompañamiento. El primer capítulo busca develar las concepciones, aquello en lo que cree el docente sobre la enseñanza de la escritura y que constituye su marco de referencia para comprender

y planificar sus actuaciones en el aula. De esta manera se ponen en tensión algunas de las concepciones más comunes, contrastándolas con otras que podrían ampliar y diversificar el panorama a disposición de los docentes. Por ejemplo, la tensión existente entre la idea de que quienes saben escribir solo necesitan redactar una vez vs. la comprensión de la escritura como un proceso. Para una mejor apropiación de los planteamientos, cada concepción se ilustra con una situación concreta de aula en la que esta creencia toma forma; de esta manera se habilita un espacio de reflexión con los maestros sobre sus alcances o repercusiones.

En el segundo capítulo se pasa de las concepciones a las razones para incluir la escritura en la escuela. Se parte de la certidumbre de que la escritura permite la participación ciudadana y la construcción de identidad; igualmente, ayuda a acercarse a situaciones difíciles que afrontan los seres humanos, permite regular la vida social de las instituciones y constituye un instrumento poderoso en el proceso de aprendizaje de un sujeto. Cada razón se expone con elementos teóricos y se acompaña con la reseña de una experiencia —en diversos contextos colombianos— que sirve de modelo para la discusión sobre posibles formas de concreción en el aula.

En el último capítulo se detalla la experiencia que en el área de Ciencias Naturales adelantaron las maestras



Ximena Vargas y Diana Reyes. El capítulo busca que los docentes piensen en sus prácticas —o las cuestionen— al analizar la intervención de un colega. En suma, que el análisis de las decisiones y actuaciones de estas docentes permitan a los maestros en formación volver su mirada a sus propias prácticas de enseñanza.

Cada capítulo se acompaña de dos apartados finales: *Invitación a reflexionar* y *Para saber más*. El primero alude a la reflexión de cada maestro desde su experiencia, su rol como docente y los propósitos de sus posibles futuras actuaciones en el aula, actuaciones que son imaginadas y proyectadas a continuación de las discusiones. El sentido del segundo apartado se cifra, justamente, en la esencia del módulo: esta cartilla tan solo brinda algunas indicaciones, orientaciones, horizontes; usted, como formador, complementa este aporte de base con sus saberes y con sus intervenciones.

En esta sección encontrará sugerencias bibliográficas a las que puede acudir para profundizar y diversificar los planteamientos.

Trabajar con docentes es ubicarse en el corazón de la enseñanza. Se espera que este módulo aporte a los procesos de formación elementos para fortalecer y optimizar la enseñanza de la escritura y la consolidación de comunidades académicas. Así mismo, que sus alcances trasciendan lo escolar y logren que cada docente se perciba como un sujeto que escribe; que se entienda la escritura como una oportunidad de construir conocimiento en solitario, pero también con otros, en diálogo, en regocijo y admiración mutua. Este documento es una muestra de ello: distintas personas aportaron sus conocimientos, correcciones, preguntas y sugerencias en el proceso de escritura. A todas ellas, infinitas gracias.



Capítulo 1

Algunas concepciones sobre la escritura en la escuela

«Antes no veía importante el ejercicio de la escritura. Para mí, leer era lo esencial y siempre buscaba métodos de lectura para implementar en el aula. Hoy me doy cuenta de que ha sido un error no tener la escritura como elemento clave para la construcción del conocimiento».

Melba Perdomo Varón,

maestra del Colegio Nuestra Señora de Manare,
Villanueva, Casanare



Concepciones y prácticas sobre la escritura

Las creencias indican el modo de actuar en todos los aspectos de la vida, son las que guían las decisiones y actuaciones del ser humano. Algunas de las creencias que repercuten directamente sobre la didáctica de la escritura son: «enseñar a escribir es un asunto del área de Lenguaje»; «quienes saben escribir solo necesitan hacerlo una vez»; «escribir es decir lo que uno sabe» o «escribir implica necesariamente redactar textos con buena ortografía». Estas ideas repercuten directamente en la práctica pedagógica. Es por eso que en un proceso de formación es necesario conocer lo que piensa el docente sobre la enseñanza de la escritura, cómo aprendió esta práctica, cuáles son sus experiencias personales con la escritura y para qué cree que sus alumnos necesitan este aprendizaje.

Todo ello permitirá develar cuál es el marco de referencia que tiene el maestro para comprender y planificar sus actuaciones en el aula. Sin embargo, acceder a lo que piensa el maestro sobre la escritura y su manera de enseñarla no es suficiente si no se contrasta con la práctica. Esto es importante porque las concepciones (conjunto de ideas, modelos, opiniones, creencias o prejuicios) no siempre son conscientes y tan solo se develan cuando se confronta el *decir-pensar*

con el *hacer*. Por ejemplo, si un profesor afirma que «escribir prepara a los estudiantes para la vida social» y las consignas de escritura que formula dan lugar a registros de dictados, respuestas a un examen de preguntas cerradas y transcripciones de un libro de texto, ¿qué aprenden los estudiantes sobre la vida social al limitar su escritura a la copia o a la transcripción?

La persistencia durante largo tiempo de una determinada manera de pensar puede conducir a la inmovilidad, al conformismo y al anquilosamiento de la práctica docente. Para que se produzca una evolución en la forma de abordar la escritura, como lo afirma la profesora Melba en el epígrafe, el maestro debe hacer una revisión de sus creencias con el propósito de movilizarlas y transformarlas. Este capítulo persigue ese propósito: favorecer un intercambio que le permita a usted, como formador, propiciar un proceso de reflexión junto con los docentes para explicitar concepciones acerca de la enseñanza de la escritura y cuáles son sus implicaciones para la didáctica. Cada una de estas concepciones irá acompañada de una situación concreta y de unas preguntas que ofrecen pistas para analizarlas con los docentes.

Concepción 1

Escribir es una labor exclusiva de la clase de Lenguaje vs. La escritura es un asunto de todas las áreas

«Plantear actividades que ayuden a los alumnos y alumnas a tomar conciencia de que mejorando sus formas de hablar y de escribir en cada área, mejoran sus conocimientos sobre ellas, y viceversa».

Neus Sanmartí

Para muchos docentes la enseñanza de la escritura es una labor exclusiva del área de Lenguaje. Una de las razones por las cuales esta idea tiene tanto arraigo radica en que se piensa que *escribir bien* significa *producir textos formalmente correctos* (buena caligrafía, ortografía, etc.) y, puesto que es en clase de Lenguaje donde explícitamente estos aspectos se trabajan con los estudiantes, se asume que es en esta área donde niños, niñas y jóvenes aprenden a escribir «bien».

En contraste con esta concepción, la investigación ha arrojado suficientes pruebas que demuestran que enseñar a comprender y producir los discursos en una disciplina es enseñar las formas de pensamiento y conocimiento que le son propias; por lo tanto, para los maestros de primaria que, generalmente, tienen a su cargo las asignaturas básicas (Lenguaje, Sociales, Ciencias Naturales y Matemáticas) es fundamental encontrar los modos particulares que tiene la

escritura en cada una de ellas. Esto conlleva a que, por ejemplo, aprender matemáticas pase por, entre otras cosas, plantear y entender la estructura de un problema, representarlo, hacer conjeturas, proponer alternativas de solución, justificarlas y conectarlas con el mundo real (esto, por oposición a una práctica mecánica de memorizar algoritmos). Entonces, el tipo de texto que se pide en la clase de Matemáticas no tiene las mismas características de los que se solicitan en clase de Lenguaje.

Es apremiante, por tanto, reconocer que el valor de la escritura como herramienta para aprender, para comunicarse, para relacionarse con el mundo no es exclusivo de una sola área. Esto supone transformar en objeto de reflexión y de planificación explícita por parte del docente aquello que se produce en todas las áreas que esté relacionado con el lenguaje (actividades de escucha, habla, lectura y escritura).

Análisis de situaciones didácticas en el aula

Formador: las siguientes situaciones le permitirán reflexionar con los docentes sobre las concepciones expuestas.

En el marco de la clase de Ciencias Naturales, una de las temáticas de trabajo es la contaminación ambiental. Al respecto, dos maestras desarrollan prácticas de aula diferentes con el objetivo de abordar este tema.

Situación 1

La profesora Rita, al iniciar la clase de Ciencias Naturales en cuarto grado, informó a sus estudiantes que ese día iniciaría un tema nuevo: la contaminación. Para desarrollarlo, escribió en el tablero la definición de la palabra que aparece en un libro de texto de Ciencias, pidió ejemplos a los estudiantes sobre el tema y, para cerrar, dejó la siguiente tarea: «escribir un cuento donde muestren las consecuencias de la contaminación y la importancia de cuidar la naturaleza».

Situación 2

Los estudiantes discutieron con su profesora, Flor, sobre la cantidad de basura que se arroja en las calles de su pueblo y cuáles podían ser las consecuencias de esa situación. Primero consultaron acerca del tema de la contaminación en enciclopedias y en artículos de ciencias, e hicieron una entrevista a un bombero. Después diseñaron y aplicaron una encuesta entre los habitantes del pueblo para explorar las razones de su comportamiento. Como resultado de todo el proceso se dieron cuenta de que las basuras son nocivas para la salud, que en el pueblo había poca conciencia del impacto de esta situación y, además, que no había canecas públicas para disponer de la basura. Para sistematizar lo aprendido y concientizar del problema a la comunidad, diseñaron un folleto que explicaba el impacto nocivo de la inadecuada disposición de las basuras y enseñaba la manera correcta de hacerlo. La alcaldía apoyó su difusión y ubicó canecas en las calles principales.

Preguntas para guiar el debate con los docentes

¿Cuáles son las diferencias entre los dos pedidos de escritura? ¿Cuáles son las razones para escribir en cada una de las situaciones expuestas y cómo inciden estas en el proceso de producción? ¿De qué manera cada solicitud de un producto final escrito les permitirá a los estudiantes entender mejor el concepto de contaminación? ¿Cuáles de las fuentes de información utilizadas considera usted que son las más pertinentes para abordar el tema y aprender sobre Ciencias Naturales?

Concepción 2

Escribir es decir lo que uno sabe vs. Escribir ayuda a construir conocimiento

«La escritura tiene que ser un acto de descubrimiento [...].
Yo escribo para encontrar lo que estoy pensando».

Edward Albee

En la dinámica de aprender sobre algún tema, los seres humanos tienen claro que es necesario recurrir a la búsqueda de información y que la lectura es eje central del aprendizaje. Sin embargo, la escritura no da lugar al mismo tipo de claridad y, al contrario, con frecuencia suele ser relegada a una mínima función de registro. Como consecuencia, la díada *escribir-aprender* se torna difusa; en la educación esta situación tiene implicaciones profundas en los desarrollos cognitivo y ciudadano del estudiante.

Restringir la escritura a una función de registro es asociarla directamente con consignar y, tal vez, con retener un contenido. Esta creencia suele tomar forma en las prácticas que piden repetir o aprender de memoria y se encuentra estrechamente relacionada con la concepción de la evaluación como verificación de lo aprendido. Un niño, una niña o un joven inmerso constantemente en estas prácticas aprenderá de forma implícita que no tiene nada que aportar, que el conocimiento lo construyen otros. ¿Cómo esperar

que comprenda su realidad o que llegue a ser un ciudadano con propuestas si se acostumbró a que no era válido producir sus propias ideas a través de la escritura?

Por lo anterior, es urgente acompañar a los docentes en la tarea de consolidar una concepción de la escritura que propicie el desarrollo y la construcción del propio pensamiento: su capacidad, no para expresar ideas que ya están «listas» en la mente, sino para que sus estudiantes las descubran, manipulen, analicen y puedan nombrarlas a su manera y no a la de otros. En otras palabras, proponer situaciones de escritura que permitan explicitar saberes previos, tomar conciencia del tipo de transformaciones, ampliaciones, comprensiones o dificultades que se van produciendo. A partir de esta concepción, las propuestas de enseñanza tendrán al estudiante como protagonista en la construcción de su conocimiento y el docente lo acompañará en el proceso de producción escrita.

Análisis de situaciones didácticas en el aula

Formador: las siguientes situaciones le permitirán reflexionar con los docentes sobre las concepciones expuestas.

Situación 1

El profesor Óscar trabaja en una de las grandes ciudades del país y tiene a su cargo un grupo de estudiantes de tercer grado. Para el área de Sociales pidió un libro de texto con el que la clase trabajará en el tema del clima, que está en el capítulo 3. Todos los estudiantes, con sus libros en la mano, hacen una fila frente al escritorio del profesor. Él señala con una equis (x) el título del capítulo y varios subtítulos, diciendo en voz alta: «Aquí, aquí, aquí». Cada estudiante regresa a su pupitre y transcribe en su cuaderno lo que hay en el libro. Al final desarrollan el taller que el libro propone.

Situación 2

El profesor José trabaja en una zona rural del Pacífico, a su cargo están los cursos tercero, cuarto y quinto (multigrado). Al iniciar la clase de Sociales pidió a sus alumnos escribir en los cuadernos su propia definición de «clima». A medida que iban leyendo estas definiciones en voz alta, el profesor hizo anotaciones en el tablero retomando esos saberes previos, luego discutieron las semejanzas y diferencias entre las opiniones y, posteriormente, escribieron —a partir de esos saberes— una definición colectiva. A continuación, el maestro organizó varios grupos, distribuyó libros de referencia (diccionarios y enciclopedias) para que buscaran las definiciones que estos textos aportan sobre el tema. Cada grupo leía, conversaba y contrastaba lo que sabía con la nueva información. Para organizar las ideas el profesor les entregó la siguiente rejilla.

¿Qué sabíamos?	¿Qué aprendimos?	¿Qué preguntas surgieron?

Preguntas para guiar el debate con los docentes

¿Qué acciones llevadas a cabo por los docentes propiciaron el uso de la escritura para aprender?, ¿cuáles no? ¿Por qué es importante que un estudiante pueda explicitar lo que sabe o cree acerca de un tema? ¿En qué situación la escritura se solicita en función de registrar?, ¿por qué? ¿De qué manera influye en la preparación de las clases tener en cuenta el lugar protagónico de los estudiantes en la construcción de conocimiento? Teniendo como referencia la Situación 2, ¿considera necesario vincular las prácticas de la oralidad, la lectura y la escritura para aprender en la escuela?

Concepción 3

Se escribe una sola vez vs. La escritura es un proceso

«Ayudamos a los alumnos a construir el significado del texto, damos pautas sobre la forma que debe tener el escrito y la manera de conseguirlo. En definitiva, colaboramos realmente a que puedan desarrollar sus propias estrategias de composición».

Daniel Cassany

Una de las grandes dificultades de la didáctica de la escritura tiene que ver con la creencia de que quienes saben escribir, solo necesitan redactar una vez. Los docentes que trabajan bajo esta concepción exigen a sus estudiantes un producto: el texto terminado, pero no los acompañan durante su elaboración ni tampoco les enseñan, intencionalmente, estrategias para la producción textual. Las prácticas de escritura que esta idea genera consisten en destinar solamente una hora de clase a escribir, usar la escritura para comprobar qué tanto saben acerca de algún tema o solicitar a los estudiantes textos que deben escribir en casa y traer listos a la escuela.

Normalmente esto sucede porque no hay conciencia sobre el valor de la escritura como herramienta para construir conocimiento y desarrollar procesos de pensamiento.

Dejar el énfasis en el producto terminado (un texto) se opone a una concepción de la escritura como herramienta para la construcción de conocimiento. Investigaciones que comparan la manera como los «expertos» producen textos escritos muestran que la escritura es un proceso complejo cuyo dominio requiere del manejo de diversas estrategias, como lo muestra el siguiente esquema:

	Expertos	Novatos
Planear el texto	Formulan una imagen del texto que quieren escribir, leen otros que sirvan de modelo, hacen esquemas para organizar las ideas y los apartados de sus escritos.	Comienzan a escribir de manera mecánica e inmediata, sin ninguna reflexión previa.
Revisar el texto	Releen los fragmentos que van escribiendo, comprueban que se ajusten a lo que quieren decir y hacen modificaciones al contenido y a la organización del texto.	Escriben «de corrido» y no revisan lo que van escribiendo.
Escribir varias versiones	Aprecian el papel de los borradores y los tachones. Suelen escribir varias versiones hasta lograr una con la cual se sienten satisfechos.	Suelen escribir una sola versión.

El rol del profesor, desde esta perspectiva, cambia: deja de ser el maestro que se limita a pedir a los estudiantes que escriban y pasa a ser acompañante y modelo de escritura.

Análisis de situaciones didácticas en el aula

Formador: los siguientes casos evidencian formas distintas de concebir la escritura. Para dialogar con los docentes sobre esas actuaciones y sus implicaciones, le proponemos observar quiénes participan de la escritura, el propósito del texto, los destinatarios, el proceso vivido por parte de los estudiantes y su nivel de compromiso, así como el papel de la evaluación.

Situación 1

Retomando la situación de escritura que propuso la profesora Rita, ella pidió a sus estudiantes un cuento como producción final. Ellos escribieron la narración en sus casas y, al día siguiente, la docente recogió los cuadernos, leyó las producciones y asignó una nota. Luego, los felicitó porque habían escrito historias muy bonitas sobre la naturaleza. Durante el tiempo de la clase hicieron los dibujos para acompañar el cuento.

Situación 2

La profesora Flor llevó al aula modelos de folletos que circulaban en la comunidad sobre el cuidado del agua y las consecuencias de fumar. Ambos textos sirvieron para aclarar qué era un folleto, cuál era su propósito y para analizar su estructura. Discutieron sobre el objetivo del folleto, que además de informar sobre las consecuencias de botar basura, pretendía cambiar este comportamiento. Teniendo ya claro ese objetivo, los estudiantes se organizaron en equipos de trabajo: un grupo explicó cómo afectan las basuras a la naturaleza; otro mostró cómo estas perjudican al pueblo y la importancia de mantener las calles limpias; y el último grupo se dedicó a producir imágenes que ilustraran los textos. Una vez listos los leyeron para todo el grupo, los discutieron, propusieron correcciones y los reescribieron.

Preguntas para guiar el debate con los docentes

¿Qué acciones de los docentes evidencian su acompañamiento al proceso de escritura? ¿Cuál de las dos situaciones refleja una concepción de escritura como producto?, ¿por qué? ¿Cuál situación ilustra una práctica de escritura entendida como proceso? ¿Cuáles son los momentos que la maestra propuso para adelantar la escritura como proceso? ¿Cuál de las dos situaciones le da más elementos al estudiante para mejorar sus procesos de producción escrita?, ¿por qué?

Concepción 4

Escribir bien es producir textos gramaticalmente correctos vs. Escribir bien es construir textos ajustados a una situación comunicativa

«Lo necesario es preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales para lograr que los alumnos [...] lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita».

Delia Lerner

En la actualidad, las campañas por una correcta ortografía han tomado fuerza por cuanto contextos virtuales como Facebook propician que las personas minimicen el lenguaje que usan y, por tanto, que rompan con normas gramaticales establecidas (formas como k/tmb/x reemplazando a que/también/por). Quienes escriben de esa forma son frecuentemente censurados pues se exige a quien escribe el dominio de la ortografía y la producción de frases sintácticamente correctas. Esta actuación es comprensible, lo cuestionable es que sea el único aspecto que se privilegie y esto puede resultar más lesivo cuando tiene lugar en el contexto escolar.

Cuando la creencia que predomina es que *escribir bien es producir textos gramaticalmente correctos*, las actuaciones en el aula centran la atención casi exclusivamente en lo ortográfico. Las producciones de niños, niñas y jóvenes se devuelven llenas de marcas sobre tildes, signos de puntuación o letras faltantes. De esta manera, un complejo proceso cognitivo queda restringido a la forma. No se insinúa aquí que se renuncie a propiciar un uso correcto de la lengua escrita,

pero es importante insistir sobre el siguiente punto: que un estudiante no maneje de manera suficiente las reglas ortográficas no implica necesariamente que sus producciones textuales sean «incorrectas» o «fallidas»; es posible que, aun cuando incurra en faltas ortográficas, la calidad de las ideas, de los argumentos, la creatividad de la historia y el propósito mismo del texto se destaquen.

Se trata entonces de cambiar esa concepción y concebir la escritura en el marco de una situación comunicativa: todos los textos se escriben para alguien y tienen un propósito. Se hace necesario que los alumnos se vean comprometidos en actividades de producción escrita «reales» que les permitan actualizar y aprender los conocimientos textuales necesarios para escribir. Cuando la escritura se entiende desde esta perspectiva, un texto se escribe no solo desde la corrección gramatical sino desde otros ángulos y teniendo en cuenta otros factores: quién será el lector, qué efecto se intenta producir, qué decir y cómo hacerlo para lograr ese propósito.

Análisis de situaciones didácticas en el aula

Formador: las siguientes situaciones le permitirán reflexionar con los docentes sobre las concepciones expuestas.

Situación 1

Aunque la profesora Rita dijo a sus estudiantes que los felicitaba por escribir historias tan bonitas, cuando ellos recibieron sus cuentos, estos estaban llenos de marcas que indicaban errores de ortografía. La docente pidió que en sus casas los volvieran a escribir corrigiendo lo señalado.

Situación 2

Cuando los estudiantes de la profesora Flor se dieron cuenta de que uno de los factores que influía para que se arrojara basura a la calle era la falta de canecas en el espacio público, propusieron a la docente ir a la alcaldía y solicitar su colaboración. Entre todos decidieron escribir una carta contando sus hallazgos y solicitando las canecas. Con este ejercicio se discutió qué va primero en una carta, cómo saludar al alcalde, cómo hacer la solicitud. Se dieron cuenta de que no podían empezar solicitando las canecas, sino que era necesario explicarle al alcalde el proceso que siguieron para detectar los problemas y luego sí podían hacer la solicitud. La docente escribía en el tablero, tachando y haciendo aportes a la discusión. Cuando el mensaje de la carta estuvo listo, una estudiante lo transcribió y todos la firmaron.

Preguntas para guiar el debate con los docentes

¿Cuál es el lector y el propósito del texto en cada una de las dos situaciones? ¿Cuál de ellas corresponde a una situación comunicativa real? ¿Qué es lo que la hace real? ¿De qué manera la situación comunicativa —en cada uno de los casos examinados— propicia o trunca el aprendizaje sobre la escritura? ¿Existen otros aprendizajes —distintos a los relacionados con la escritura— que sean construidos en las aulas de las maestras? ¿Cuáles son estos aprendizajes?

Sugerencias para develar las concepciones

Formador: aquello que hacemos en las aulas se encuentra estrechamente vinculado con nuestras concepciones sobre lo que significa —para cada uno de nosotros— educar, enseñar, escribir, leer, comprender. En otras palabras, a las prácticas de enseñanza subyacen creencias, prejuicios, convicciones o, en términos generales, representaciones didácticas. A continuación, le proponemos algunas actividades que le ayudarán a poner en evidencia las concepciones de los docentes en cuanto a la escritura.

Analizar cuadernos de los estudiantes

Un cuaderno permite hacerse una idea de la manera como opera quien orienta el trabajo del aula: incluye registros de su discurso oral, de sus instrucciones, de su manera de concebir la enseñanza. Un cuaderno representa una auténtica memoria del tipo de actividades que un profesor pide en relación con la escritura, con los correspondientes ejemplos de cómo califica, evalúa o comenta el trabajo realizado por sus estudiantes. Es interesante resaltar que no todos los docentes requieren de sus estudiantes un cuaderno per se; en algunos casos el registro se realiza en carpetas, portafolios, diarios de campo, incluso *blogs* o recursos electrónicos. Para hacer efectivo lo anterior, pida a los docentes que intercambien cuadernos de sus estudiantes y ubiquen qué tipo de tareas de escritura solicitan o qué tipo de comentarios hacen.

Narrar la última experiencia que llevó a cabo sobre la escritura

Contar lo que se hizo exige del docente recuperar una serie de acontecimientos y ordenarlos; hacer esto le puede permitir aislar, delimitar y evaluar su propuesta de enseñanza. Para realizar esta actividad se puede partir de una consigna del tipo: relate alguna experiencia significativa (en tanto cumplió o no con su objetivo) que haya vivido recientemente en su aula, vinculada con la enseñanza de la escritura. Esa consigna da lugar a un texto que puede ser leído por el mismo autor o por otro maestro, y luego puede ser discutido en plenaria para identificar algunas tensiones o tendencias en las concepciones, tipos de actividades y visiones de la escritura. Como formador, usted podría utilizar estos relatos para realizar otros análisis, en otros momentos y con diferentes propósitos; por ejemplo, para contrastar, utilizando textos posteriores en el proceso formativo, la manera como hay o no movilización de concepciones o prácticas.

Invitación a reflexionar

Formador: esta sección tiene como propósito establecer un diálogo con los docentes que permita analizar el uso que hacen de la escritura y su rol como mediadores en el proceso de aprendizaje de la misma. La experiencia de los maestros es valiosa y en un proceso de formación es necesario partir de la reflexión sobre las propias prácticas de enseñanza para objetivarlas y hablar de ellas. El resultado puede ser que se fortalezcan, modifiquen, complementen o cambien por completo. Este proceso, aunque acompañado por otros, es individual, por eso solo se puede sugerir una primera carta de navegación que oriente a cada maestro para observarse a sí mismo y a su actuar.

El docente como persona social y profesional que escribe

- ¿Considera que los profesores deberían cuestionarse acerca de cómo es su relación con la escritura y si son escritores competentes? ¿Por qué?
- ¿Con qué frecuencia y en qué contextos escribe? Puede servir hacer un listado de todas las cosas que escribió hace un día, una semana o un mes.
- ¿Qué aspectos privilegia cuando escribe? ¿Puede reconstruir el proceso de escritura?
- ¿Puede tomar uno de los textos y observar la calidad de su escritura?

El maestro como mediador del proceso de escritura

- ¿Cuáles son las actividades de escritura más frecuentes que lleva a cabo en el aula?
- ¿Los pedidos de escritura se acompañan y discuten en clase o la mayoría son tareas que se desarrollan en la casa?
- ¿Se proponen trabajos colaborativos (en grupo) para que los alumnos se enfrenten a la escritura?
- ¿Se enseña a los estudiantes a planear sus textos escritos teniendo en cuenta el propósito, la intención, el tipo de texto, los interlocutores?

- ¿Se orienta a los estudiantes en la revisión de los borradores de sus textos escritos para llegar a producir un texto satisfactorio?
- ¿El proceso de escritura se acompaña de intercambios orales para compartir opiniones, contrastar ideas y enriquecer interpretaciones?
- ¿Estarían sus estudiantes en condiciones de explicar de qué manera usted los apoya para que ellos avancen como escritores?

El maestro tomando posición frente a su mediación

- Si los estudiantes siguen en su escolaridad relacionándose con pedidos de escritura similares a los que ha identificado, ¿es posible asegurar que la escuela, a través del docente, está efectivamente formando un sujeto productor de textos reales y significativos?
- A partir de la reflexión sobre la propia práctica, ¿qué propósitos establece para su enseñanza de la escritura?
- ¿Qué cambios propondría para despertar en sus estudiantes interés hacia la escritura y mejorar su desempeño como productores de textos?

Para saber más

- CARLINO, P. (2005). *Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad. Los casos de Australia, Canadá, EE.UU. y Argentina. Buenos Aires, Argentina: Sociedad Argentina de Estudios Comparados*. Disponible en: <http://www.writing.ucsb.edu/wrconfo8/Pdf_Articles/Carlino_Article.pdf>. [Consulta: 29 de enero de 2014].
- CASSANY, D. (1999). La escritura como umbral del paradigma científico y democrático. Actitudes, valores y hábitos sobre lo escrito y la composición. En *Memorias del 4.º Congreso Colombiano y 5.º Latinoamericano de Lectura y Escritura*. Bogotá, Colombia: International Reading Association/Fundalectura/Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=5554>. [Consulta: 30 de enero de 2014].
- ISAZA, B. y CASTAÑO, A. (2010). El lenguaje es responsabilidad de todos. *Palabra Maestra*. (24), 4-5. Disponible en: <http://www.palabramaestra.org/admin/docs/1273875601PALABRA_MAESTRA24%20baja%05B1%05D.pdf>. [Consulta: 30 de enero de 2014].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2013). *Leer para comprender. Escribir para transformar*. Bogotá, Colombia. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-325413_archivo_pdf_riodeletras.pdf>. [Consulta: 29 de enero de 2014].
- PÉREZ, M. (2007). La práctica reflexiva: una perspectiva para la formación docente en la obra de Donald Schön. En *Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas extranjeras y la literatura* (pp. 391-398). Bogotá, Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Disponible en: <<http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/Mauricio-Perez-Abril.pdf>>. [Consulta: 18 de enero de 2014].

Bibliografía consultada

- CASSANY, D. (1993). Ideas para desarrollar los procesos de redacción. *Cuadernos de pedagogía* (216), 82-84. Disponible en: <http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/ideases.htm>. [Consulta: 18 de enero de 2014].
- LERNER, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SANMARTÍ, N. (2002). *Aprender lengua en todas las áreas*. Disponible en: <<http://www.lenguaweb.info/didactica-de-la-lengua/968-aprender-lengua-en-todas-las-areas>>. [Consulta: 28 de enero de 2014].

Capítulo 2

Razones para escribir

«La manera como orientaba la escritura cambió porque ahora entiendo que es importante partir de las experiencias significativas y de la realidad que vive el niño. Ahora tengo argumentos para respaldar lo que voy a hacer a nivel escritural».

Rosa Inés Martínez,

maestra del Colegio Nuestra Señora de la Candelaria,
Cimitarra, Santander



Escribir para aprender

«La escritura reflexiva es uno de los instrumentos más potentes que les podemos transmitir [a los niños] para ayudarles a aprender y para que sean capaces de seguir aprendiendo a lo largo de su vida».

Mariana Miras

Una de las responsabilidades inherentes a la escuela es que los estudiantes construyan conocimientos y, como vimos en el capítulo anterior, este asunto corresponde a todas las asignaturas. En ese sentido, en el proceso de aprendizaje de un sujeto la escritura es un instrumento poderoso pues ayuda a pensar, a tomar distancia de aquello que está tratando de comprender y producir. Esta función de la escritura corresponde al nivel epistémico que, según Miras (2000), hace referencia a cómo la escritura se convierte en

un instrumento de toma de conciencia y autorregulación intelectual, una herramienta para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento que facilita el aprendizaje y el conocimiento de nosotros mismos y de la realidad. Esto es posible por las exigencias que plantea escribir y es importante que un maestro las conozca. A continuación, se formulan algunas de las condiciones de la escritura que hacen posible y necesario pensar al producirla y que permiten ejemplificar esta función epistémica:

Exigencias de lo escrito que permiten la escritura reflexiva

Crear el contexto de interpretación. El escritor y su lector no se encuentran en el mismo lugar: existe entre ellos una distancia temporal y psíquica, por lo cual el escritor debe prefigurarse qué tipo de conocimiento tiene su lector para, a partir de allí, detallar claramente las relaciones entre las ideas o postulados que quiere comunicar.

Mayor exigencia en el rigor o precisión del uso de términos o palabras y en la organización del texto en sus distintos niveles: frases, párrafos, texto total.

El ritmo de producción al redactar es más lento y esto permite la autorregulación. Al escribir se requiere poder volver atrás, releerse, cambiar, reflexionar sobre el efecto que produce en el lector. Esto permite tomar distancia del texto que se está produciendo.

Cuadro inspirado en Miras (2000)

Es necesario aclarar que la función epistémica de la escritura no constituye una función intrínseca de la misma; no tiene lugar un proceso de reflexión por el solo hecho de redactar. Es decir, el hecho de escribir no supone un grado de control y conciencia del proceso. Que la escritura cumpla o no su función reflexiva depende del nivel de competencia del escritor. Por ejemplo, en la primaria, niños y niñas apenas se inician en el proceso de planear lo que se escribe, pensar en su destinatario, desprenderse del texto para verificar su eficiencia para comunicar a otros lo que se intenta decir; para esto es necesario que el docente modele, demuestre y haga evidentes esos procesos mentales que se ponen en juego, ya que si no se verbalizan serían invisibles. Es importante, entonces, hablar de lo que se escribe y cómo se escribe. Jolibert y Sraiki (2009) han organizado algunos de los principales procesos mentales que intervienen en la producción de un texto.



Además de modelar esos procesos mentales, es necesario proponer situaciones en las cuales la producción del texto implique la resolución de un problema relacionado tanto con el contenido (el qué decir) como con la forma (el cómo decir). En otras palabras, hacer que los alumnos vivan la experiencia escritural como un reto que les exigirá suplir los vacíos en el contenido (sus saberes acerca del tema) así como aquellos que tienen que ver con la manera en que lograrán comunicar estos saberes a sus lectores (qué tipo de texto escoger, qué tipo de lenguaje usar, cómo organizar las ideas, qué recursos emplear para que el texto se entienda mejor o para que sea agradable de leer...). El esquema puntualiza algunos de los aspectos que deben ponerse en evidencia en tal proceso.

Si se busca que los estudiantes produzcan textos adecuados y construyan conocimiento, la escritura en la escuela debería ser más que un pedido, un acompañamiento; esto implicaría orientar a niños, niñas y jóvenes en el proceso de producción textual y en el uso de la escritura para aprender. Además, supondría que en las aulas se propicien diálogos constantes sobre lo que se escribe, se reivindique el papel de los borradores y, por ende, el carácter educativo del error. La revisión, la corrección y la reescritura son indispensables en este proceso.

Cuando la escritura está al servicio del aprendizaje se convierte en una alternativa verdaderamente potente en el aula, pues es en este escenario donde los estudiantes tienen la oportunidad de aprender sobre temas que les parezcan interesantes. Existe una gran diferencia entre escribir para hacer la tarea que pide el profesor y escribir para aprender sobre un tema que es de interés del sujeto en proceso de formación; es entonces cuando el compromiso mental y el sentido se potencian, porque aquello que se propone en el aula guarda relación estrecha con la dimensión subjetiva del estudiante.

Actividades sugeridas para trabajar con los docentes mediadores

Formador: invite a los docentes a debatir la pertinencia de estas actividades en todas las asignaturas del plan curricular, con el objetivo de trabajar en procesos donde se escriba para aprender. Luego, comparta la experiencia que se reseña y converse con ellos para ver si esta contribuye a la cualificación de su práctica.

Al proponer tareas de escritura a sus estudiantes usted acompaña, modela y propicia que ellos:

- Discutan sobre qué tema quieren aprender y cuál será el papel de la escritura en este proceso.
- Planifiquen el texto que escribirán tomando en cuenta el destinatario y el propósito con el que se comunica la información.
- Reúnan la información necesaria acerca del contenido (de animales en vías de extinción, por ejemplo, si este fuera el tema) y de las características del texto que escribirán (folleto).
- Recurran a la lectura de materiales diversos (libros, revistas, páginas web) relacionados con el tema sobre el cual se va a escribir.
- Establezcan un orden coherente y comprensible de presentación de la información para el lector.
- Revisen mientras escriben, y produzcan varias versiones del texto, mejorando su producción con cada intento.
- Valoren la colaboración de otros con la revisión y la expresión de puntos de vista sobre el desarrollo del contenido y sobre distintos aspectos del texto.

Reseña de una experiencia significativa que ilustra el uso de escribir para aprender

Título de la experiencia: Diálogos pedagógicos para aprender a pensar

Institución educativa: Distrital de Pasquillita, área rural del Distrito Capital

Profesor: Jesús Samuel Orozco Tróchez - Gran Maestro Compartir

Estudiantes: grados tercero, cuarto y quinto (multigrado)

Fecha: 2005

Fuente: <http://www.premiocompartir.org/maestro/descargas/PDF_LIBROS_PCM/NUESTROS_MEJORES_MAESTROS_2005.pdf> (p.16)

Resumen: Como docente multigrado, Jesús Samuel Orozco ideó una estrategia cuyo objetivo fue explorar los ambientes de aprendizaje que permiten a niños y niñas acceder a conocimientos significativos en su entorno rural. Uno de los ambientes es la granja biológica, un lugar frente a la escuela en el que realizan cultivos ecológicos, cuyos propósitos son servir como modelo de finca ambiental, mejorar la calidad académica, ejercitar modelos alternativos de organización comunitaria y practicar los valores de la convivencia pacífica. Este ambiente permitió a los estudiantes sumergirse en un proceso de indagación mediante la formulación de hipótesis, la observación de fenómenos y el análisis de los mismos, para finalmente contrastar sus hallazgos con lo propuesto en los libros y sacar conclusiones. Una de las estrategias para divulgar sus logros a la comunidad fue la publicación del periódico escolar campesino *El Granjero Escolar*. Los niños y las niñas fueron los autores y, cuando ya estaba en circulación, se convirtió en objeto de reflexión en el aula. El tiraje de esta publicación fue de trescientos ejemplares en tres ediciones anuales.

Escribir para ejercer la ciudadanía

«La escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela, y no a la inversa».

Emilia Ferreiro

La característica de ser humano es vivir en sociedad y en esa dinámica las interacciones entre sujetos son necesarias. Después de la familia, el contexto educativo es el ámbito de construcción como seres sociales y ciudadanos. Ser ciudadano es immanente al sujeto, por tanto, aunque existan proyectos que buscan el desarrollo de «competencias ciudadanas» dentro de la escuela, la construcción de un ciudadano no se limita ni a estos proyectos ni a la asignatura de Ciencias Sociales; la formación en ciudadanía es un eje que, al igual que el lenguaje, atraviesa todo el currículo. El rol de

la escuela, entonces, no se restringe solo a los aprendizajes sino que, además, propicia que niños, niñas y jóvenes participen de la vida ciudadana, forjen su identidad y regulen la vida social en las aulas. En todo este proceso la escritura juega un papel fundamental.

La escritura es uno de los medios de participación ciudadana y en el aula se favorece este aspecto cuando se usa para escribirle a un destinatario claro y real. Veamos algunos casos que ilustran lo anterior.

Propósito comunicativo	Tipo de texto	Destinatario
Participar en la vida social	Texto que habla sobre la fundación del barrio	Organizadores de un concurso
Exigir un derecho	Carta para solicitar canecas	Alcaldía
Crear identidad	Juegos y rondas locales	Comunidad educativa
Regular la vida social	Periódico mural	Compañeros y profesores

Del cuadro anterior podemos dar un paso adelante para postular dos posibles usos de la escritura que generan la participación ciudadana desde la escuela: la participación en la vida social y la reivindicación de un derecho.

La profesora Gloria Rincón, a finales de los años ochenta del siglo pasado, se propuso trabajar en su aula de primer grado con la lectura y la escritura entendidas como prácticas

sociales; la meta era que sus estudiantes se dieran cuenta de que escribir sirve para comunicarse con las personas y también para tomar parte en eventos sociales cotidianos en los municipios. Por ello participaron en el concurso Recuerdos de mi barrio: invitaron a una abuela al aula para escuchar sus historias sobre la fundación del barrio, el cual comenzó como una invasión; a partir de ese relato construyeron

Barrios, C; Bautista, A; Muñoz, M; Ortíz, C. (2013, octubre) [Entrevista con Gloria Rincón: ¿La maestra nace o se hace?] Gloria Rincón Bonilla: Maestra de maestros. Universidad del Valle, pp 9-48.

«El acceso al lenguaje (oralidad, lectura y escritura), además de constituirse en derechos, son condiciones de la vida ciudadana y del funcionamiento de la democracia».

Mauricio Pérez Abril

el texto para participar. Aunque no fueron los triunfadores del evento, tuvieron la oportunidad de ir a la ceremonia de premiación en la que se presentó la Orquesta Filarmónica. Los estudiantes obtuvieron una experiencia inédita.

Para ilustrar el segundo caso, escribir para exigir un derecho, hay un ejemplo en el aula de la profesora Flor, mencionado en el capítulo 1: sus estudiantes exigieron las condiciones para un lugar limpio al solicitar a la alcaldía canecas públicas para disponer la basura.

El siguiente ejemplo muestra cómo la escritura ayuda a construir ciudadanía mediante la posibilidad de crear identidad: saber quién es uno y cuál es su relación con el entorno. Colombia es un país multiétnico y multicultural y toda esta diversidad propicia una visión amplia del mundo. Infortunadamente, desde la escuela muchas veces esta no se valora y se tiende a homogenizar una sola perspectiva. El etnoeducador Diego de Jesús Londoño (Maestro Ilustre Compartir, 1999) relata cómo vivió este proceso: cuando era estudiante se le prohibió hablar y escribir en su lengua materna. Validar la lengua, los relatos y los textos escritos de las culturas a las que pertenecen los estudiantes, en diálogo con expresiones artísticas diversas, posibilita la construcción de identidad y tener presente al otro. Tras este

propósito, el maestro Londoño diseñó una propuesta que respondiera a las necesidades auténticas de su comunidad, decidió volver a sus raíces, recurrir a juegos y rondas propias de la selva del Vaupés y trabajar todas las áreas tanto en su lengua materna cubea como en español².

Otro aspecto adicional en la relación escritura-ciudadanía se potencia al regular la vida social de las instituciones. Se recoge aquí la propuesta de periódico mural de Célestin Freinet (1972). Esta propuesta plantea que en el aula exista un cartel con los espacios yo crítico-yo felicito-yo propongo para que los estudiantes, de forma espontánea, escriban allí, sobre las situaciones que afectan la convivencia cotidiana en el grupo. Así, en lugar de interrupciones en las actividades de la clase para «poner quejas», se busca que a través de la escritura se expresen estas incomodidades que tienen lugar en la interacción grupal; la actividad también apunta a que valoren aquello que les resulta placentero, agradable, reconfortante de esas interacciones. Ese espacio ayuda a observar cómo en el día a día de la vida en comunidad se van comprendiendo las normas y los valores; además, posiciona la escritura como vehículo mediador de las relaciones sociales.

En el siguiente enlace se puede leer la experiencia completa del maestro Diego de Jesús Londoño: <www.premiocompartir.org/maestro/descargas/PDF_LIBROS_PCM/NUESTROS_MEJORES_MAESTROS_1999.pdf> (p.80). En este sentido, el proyecto *Territorios narrados*, del MEN, busca recuperar ese conocimiento cultural apoyando iniciativas de promoción de lectura, escritura y oralidad, y publicando materiales de lectura en lenguas nativas existentes en las comunidades educativas, desconocidos en el país.

Actividades sugeridas para trabajar con los docentes mediadores

Formador: invite a los docentes a debatir la pertinencia de estas actividades en todas las asignaturas del plan curricular, las cuales buscan fomentar la escritura para construir ciudadanía. Luego comparta la experiencia que se reseña y converse con los docentes para ver si esta contribuye a la cualificación de su práctica.

- Escribir para invitar a algún evento que sucederá en la institución. Por ejemplo, para convocar a la comunidad a participar en la exposición de productos finales de un proyecto; se pueden diseñar afiches para socializar el adecuado tratamiento de los residuos, la defensa de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes, la preservación de cuencas hídricas, entre otros temas.
 - Escribir para expresar opiniones. Por ejemplo, escribir una carta a un periódico o a los entes gubernamentales locales para expresar una opinión sobre una situación que preocupa a los alumnos como ciudadanos. Aquí también se pueden usar las redes sociales que han tomado protagonismo en la creación de espacios ciudadanos organizados para discutir sobre problemáticas concretas.
 - Escribir para regular la vida en las instituciones. Se pueden escribir las normas para el funcionamiento de la clase o para la realización de un determinado proyecto. En términos de procedimiento, es posible destinar un día de la semana para discutir qué ha pasado en cuanto a la convivencia en el aula para luego, en el periódico mural, recoger las opiniones y las situaciones examinadas para proponer soluciones.
 - Si en el aula hay estudiantes que pertenecen a una comunidad distinta, invitarlos a compartir sus tradiciones culturales e historias. Si su lengua materna es diferente, pedir que le enseñen a la clase palabras y expresiones comunes.
- Reseña de una experiencia significativa que ilustra el uso de *escribir para ejercer la ciudadanía***
- Título de la experiencia:** Educación bilingüe e intercultural: memoria y tradición misak
- Institución educativa:** Escuela San Pedro Peña del Corazón, Silvia, Cauca
- Profesor:** María Rosa Tombé Tunubalá
- Estudiantes:** grados de transición a tercero
- Fecha:** 2011
- Fuente:** <http://www.premiocompartir.org/maestro/descargas/PDF_LIBROS_PCM/NUESTROS_MEJORES_MAESTROS_2011.pdf> (p.100).
- Resumen:** La profesora María Rosa se propuso recuperar entre sus estudiantes el valor de la lengua namui wam, propia del pueblo guambiano, al tiempo que desarrolla la enseñanza del español. Esta propuesta de enseñanza bilingüe se basa en una original estrategia curricular organizada en espirales: uno de ellos es el comunicativo, en el cual niños y niñas hacen ejercicios de expresión oral y escrita —relacionados con su comunidad— en los dos idiomas. El propósito de la maestra es que los niños y las niñas misak se puedan desenvolver en diferentes espacios culturales con fluidez oral y escrita para que la comunicación con otras culturas sea mucho más dinámica. En lo intracultural les permite conocer y dominar el universo propio para seguir legitimándose como pueblo; en la interculturalidad es vital para mantener las relaciones con otras formas culturales, y en la transculturalidad permite compartir los conocimientos para fortalecer la diversidad.

Escribir para permitir que emerja la subjetividad, para trascender la realidad y para reinventar el mundo con la palabra

«La imaginación es la capacidad más extraordinaria de los seres humanos, la que nos permite traer a la mente todo aquello que no está disponible para ser captado por nuestros sentidos».

Kenneth Robinson

La escritura permite la emergencia de la subjetividad

Dentro de la clase de Lenguaje es muy frecuente que se pida a los estudiantes producir fábulas, cuentos, anécdotas, incluso rimas y poemas. Esta clase de ejercicios parte, por lo general, de un supuesto: ejercitarse en la escritura de este tipo de textos permite al estudiante una movilización de sus competencias tanto en lectura como en escritura. Así pensada, la literatura estaría al servicio de la lectura y la escritura, considerada solamente como mediadora, como un camino para algo más, dejando de lado sus potentes posibilidades formativas en el trabajo con estudiantes. La literatura en la escuela puede llegar a impactar o interrogar la ética de los sujetos y permitirles el conocimiento de sí mismos.

En su discurso titulado *El peligro de una sola historia*, la escritora nigeriana, Chimamanda Adichie (2009), afirma que su labor como creadora verbal parte de un contexto socio-histórico que le resulta muy conocido: su propia infancia; afirma también que ha sido el mismo hecho de escribir el que le ha permitido comprenderse y comunicarse con mayor claridad.

Escribir acerca de sí mismo en la escuela ofrece una singular oportunidad para la introspección. Singular por lo infrecuente, ya que lo más típico es que se escriba sobre algo o alguien más. Proponer a los estudiantes que escriban acerca de sí mismos (específicamente textos como anécdotas,

diarios personales, historias de vida, remembranzas) es una opción didáctica que puede equilibrar la tendencia de la escuela a utilizar lo escrito como una manera de atrapar el mundo, lo otro, lo que se traduce en una homogeneidad textual: sujetos diversos entrenándose para escribir de la misma manera, con los mismos rasgos, con las mismas intenciones. Esta práctica es entendida por Skliar (2002) como una forma de anulación del sí mismo.

La escritura permite trascender la realidad

La escritura también permite nombrar lo innombrable, puede ser una forma de conquista, a veces terapéutica, para referirse a aquellas situaciones difíciles que afrontan los estudiantes: desplazamientos, hambre, sufrimiento. La palabra se convierte, entonces, en una forma de exorcizar o incluso de dialogar con las circunstancias adversas para sobrellevarlas, para superarlas en alguna medida.

Un caso notable de esta categoría lo encontramos en el artículo «Relatos de vida de niños desplazados por la violencia en Colombia, una propuesta analítica y pedagógica», de la profesora Raquel Pinilla (2000). La investigación que da lugar al artículo parte del problema del desplazamiento forzado y de la manera como esta traumática vivencia es convertida en texto por niños y niñas víctimas de este conflicto. Si bien buena parte de estos niños y niñas asiste



a la escuela, el estudio muestra cómo la institución escolar carece tanto de acciones como de criterios para ayudarlos a afrontar la problemática que los aqueja. Se propone, entonces, la estrategia de la autonarración como una alternativa eficaz para servirse de la escritura de manera que mitigue y permita a los afectados comprender (y no solo padecer) el caos que han vivido.

La escritura reinventa el mundo con el lenguaje

Por otra parte, la palabra artística (literaria, poética) revela una de las más potentes condiciones del ser humano: la del creador, un ser capaz no solo de nombrar el mundo que le ha sido dado, sino de reinventarlo. Por lo dicho, propiciar, cultivar, estimular la escritura ficcional, es decir, aquella que crea y recrea un mundo propio a partir de las palabras, es una tarea

que la escuela no puede pasar por alto. Un autor que exploró las posibilidades del juego fue el italiano Gianni Rodari. Él retomó lo fantástico a partir del extrañamiento; la fórmula inicia con «qué pasaría sí»: ¿Qué pasaría si en este momento una nube llegara a nuestra mano? ¿Qué pasaría si pudiéramos respirar bajo el agua? «Usando este recurso construyó adivinanzas, parodias y mezcló fábulas. Al proponer este tipo de ejercicios, los niños juegan con las posibilidades, crean nuevos mundos, desarrollan su capacidad de imaginación, comprenden y actúan sobre la realidad» (Isaza y Castaño, 2010).

Es posible diseñar propuestas de escritura que inviten a romper las formas de pensamiento lógicas a las que estamos acostumbrados y que permitan a los estudiantes dejar fluir libremente sus ideas, producir nuevos sentidos y crear otros mundos.

Actividades sugeridas para trabajar con los docentes mediadores

- Invite a los docentes a debatir la pertinencia de estas actividades que buscan fomentar la escritura para permitir que emerja la subjetividad, para trascender la realidad y para reinventar el mundo con la palabra.
- Pregunte a los maestros cuándo y de qué manera proponen a sus estudiantes actividades de escritura en las que emerja el sujeto o se propicie la creatividad. Dialoguen (si es el caso) sobre cómo lograr mayor presencia de la escritura con estos propósitos.
- Proponga la escritura de un relato autobiográfico y discuta sobre aquello que implica en lo subjetivo y en lo textual.
- Sugiera la escritura de diarios personales que sean de uso exclusivo de cada niño y cada niña.
- Recomiende y explique cómo llevar un cuaderno de apuntes de «ideas locas», insumo que puede servir luego como detonador de escritura creativa.
- Visite con los docentes páginas de Internet de autores o ilustradores de literatura en las que se puedan apreciar los borradores que estos construyen antes de publicar sus obras. Por ejemplo, Dipacho (ilustrador colombiano) en su página <<http://dipacho.blogspot.com/>> comparte algunos bocetos creativos.
- Aproveche el contexto para potenciar la escritura de historias. Por ejemplo, la maestra María Lucía Muñoz, del Valle del Cauca, llevó a cabo un proyecto en el que diseñaron tarjetas de identidad para los espantos, aprovechando que su escuela era justamente una de las sedes alternas de la registraduría.
- Comparta la experiencia que se reseña y converse con los docentes para ver si esta contribuye a la cualificación de su práctica.

Reseña de una experiencia significativa que ilustra el uso de escribir para que emerja la subjetividad

Título de la experiencia: Diarios de muñecos viajeros

Autores: Sandra Iveth Sánchez y Fabio Enrique Barragán docentes investigadores del Taller de Reflexión Pedagógica, TAREPE, Fundación Universitaria de San Gil, Santander

Estudiantes: grado primero

Fecha: 2012

Fuente: <http://www.colectivoeducadores.org.ar/cd_6to_encuentro/pages/pdf/eje_1/pdf_1_colombia/Co71.pdf>

Resumen: Diarios de muñecos viajeros constituye una estrategia que se lleva a cabo en seis instituciones de la provincia de Guantánamo (Santander). La experiencia apunta al aprendizaje significativo y a la conformación de una comunidad de lectores y escritores. Los docentes afirman que esta estrategia posibilita la producción de relatos y la manifestación de la identidad, el pensamiento y las emociones. El relato es de gran importancia para que niños y niñas puedan interpretar su propia vida al hablar de lo que les sucede. A través de esta experiencia los niños y las niñas consiguen expresar no solo su mundo interno sino también poner en evidencia las relaciones que establecen con los otros o que los otros establecen con ellos y ellas. Un muñeco, con su respectivo diario, se entrega cada día a un estudiante. Los estudiantes llevan estos diarios a sus casas, leen los relatos que otros compañeros han escrito y hacen comentarios a los mismos. Al final del día, escriben sus vivencias, experiencias y pensamientos vinculados con los muñecos.

Invitación a reflexionar

El docente como persona social y profesional que escribe

- ¿Considera importante escribir sobre su práctica y reflexionar sobre ella?, ¿por qué?
- Cuando estudia o prepara las clases, ¿para qué usa la escritura? ¿Puede identificar estos usos?
- ¿Ha hecho uso de la escritura para reclamar en alguna empresa, exigir un derecho?
- ¿Ha solicitado la participación de su escuela en algún evento de la comunidad?
- ¿Ha escrito para usted mismo? ¿Lleva un diario o hace anotaciones que le permitan reflexionar sobre su cotidianidad? ¿Alguna vez ha escrito un cuento o algún texto de ficción?

El maestro como guía del proceso de escritura

- ¿Puede identificar en sus clases momentos donde se use la escritura para aprender?
- ¿Las propuestas de su aula permiten un diálogo con eventos de su municipio o propician prácticas de escritura para construir ciudadanía?
- ¿Acompaña la lectura en clase con esquemas, resúmenes u otras estrategias para organizar la información?

- ¿Cuánto tiempo dedican sus estudiantes a producir un texto?, ¿por qué?
- ¿Entre los pedidos de escritura están presentes aquellos que permiten a sus estudiantes reflexionar sobre su contexto o sobre ellos mismos?
- ¿Propicia entre los estudiantes espacios para escribir lo que quieran y otros en los que, a partir de reconocer las características de algunos textos literarios, produzcan textos de este tipo?
- ¿Propone en sus clases juegos con el lenguaje? ¿Permite transgredir las reglas gramaticales en pro de jugar con las posibilidades de la lengua?

El maestro tomando posición frente a su mediación

- A partir de la reflexión sobre la propia práctica, ¿qué propósitos establece para su enseñanza de la escritura?
- ¿Los pedidos de escritura que hace a sus estudiantes permiten que estos le encuentren un auténtico sentido al acto de escribir?
- ¿Sus estudiantes reflexionan acerca de para qué que escriben y cómo lo hacen?
- ¿Qué cambios propondría para que la escritura permita que en los estudiantes emerja la subjetividad, trasciendan su realidad y jueguen con el lenguaje?

Para saber más

- BARRAGÁN, F., NEIRA, S., SÁNCHEZ, S. y VELÁSQUEZ, L. (2012). *Criterios didácticos para transformar la producción escrita en Básica Primaria*. San Gil, Colombia: Colciencias/Unisangil Editora. Disponible en: <http://issuu.com/diegofernandoramagmail.com/docs/libro_criterios_didacticos_completo/4>. [Consulta: febrero 2 de 2014].
- DOLZ, J. y SCHNEWLY, B. (2011). Escribir es re-escribir. La re-escritura en las secuencias didácticas para la expresión escrita. *Revista Leer.es*. Ministerio de Educación. España. Disponible en: <<http://leer.es/wp-content/uploads/publicaciones/PDFs/201109.pdf>>. [Consulta: enero 30 de 2014].
- HELD, J. (1987). *Los niños y la literatura fantástica: función y poder de lo imaginario*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- HOCEVAR, S. (2007). Enseñar a escribir textos narrativos: diseño de una secuencia didáctica. *Lectura y Vida*, 28(4), 50-59.
- JOLIBERT, J. (1991). *Formar niños productores de textos*. Santiago, Chile: Dolmen.
- RODRÍGUEZ, G. (comp). (2009). *Seis propuestas didácticas. Investigación, acción y formación docente en lengua escrita*. Cali, Colombia: Universidad del Valle/Instituto de Educación y Pedagogía. Disponible en: <<http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/lugaresdestacados/13-seispropuestas.pdf>>. [Consulta: febrero 2 de 2014].
- Soy lenguaje y en él se teje la esencia de mi pueblo*. Entrevista a la profesora Luz Eneida Tumbo. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=NaN7Tv3IP90>>. [Consulta: febrero 1.º de 2014].

Bibliografía consultada

- CHIMAMANDA, A. (2009). El peligro de una sola historia. *Ted Ideas worth spreading*. Disponible en: <http://www.ted.com/talks/lang/es/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html>. [Consulta: febrero 2 de 2014].
- FERREIRO, E. (1993). *La alfabetización de los niños en la última década del siglo*. Quito, Ecuador: Instituto Fronesis/Libresa. Disponible en: <<http://revistadocencia.cl/pdf/17web/Emilia%20Ferreiro17.pdf>>. [Consulta febrero 2 de 2014].
- FREINET, C. (1972). *La educación moral y cívica*. Barcelona: Laia. ISAZA, B. y CASTAÑO, A. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo*. Bogotá, Colombia: Secretaría de Educación del Distrito.
- JOLIBERT, J. y SRAÏKI, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Manantial.
- MIRAS, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, (89), 65-80.
- PÉREZ, M. (2008). *Conversar y argumentar en la educación inicial. Condiciones de la vida social y ciudadana*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- PINILLA, R. (2000). Relatos de vida de niños desplazados por la violencia en Colombia. Una propuesta analítica y pedagógica. *Enunciación*, 6(1), 99-103. Disponible en: <<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2450/3403>>. [Consulta febrero 2 de 2014].
- ROBINSON, K. (sf). 5 preguntas a Ken Robinson. Entrevista en línea. Disponible en: <<http://www.emprendedoresnews.com/liderazgo/5-preguntas-a-ken-robinson.html>>. [Consulta febrero 2 de 2014].
- RODARI, G. (1999). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de contar historias*. Bogotá, Colombia: Panamericana Editorial.
- SKLIAR, C. (2002). Alteridades y pedagogías o ¿y si el otro no estuviera ahí? *Revista Educação e Sociedade*, (79).

Capítulo 3

La escritura como proceso en el aula: una *secuencia didáctica* para escribir con sentido

«Me he confrontado en múltiples ocasiones sobre la forma como había estado enseñando a mis estudiantes a escribir y, luego de haber desarrollado la secuencia didáctica, me vuelvo a confrontar, hago un paralelo entre cómo lo estaba haciendo y la nueva metodología empleada y puedo observar un cambio en beneficio de los chiquillos».

Ana Esperanza Guacarí Sanabria,

maestra del Colegio Gustavo Villa Díaz,
Arauca, Arauca

Analizar una práctica para reflexionar sobre la propia

Formador: en este capítulo nos detendremos en una práctica de aula, cuyo eje fue la escritura. Esta experiencia, llevada a cabo en el aula de la maestra Diana Reyes, permite observar cuáles fueron las decisiones y las acciones que adelantó para propiciar un proceso de escritura con sentido, enmarcado en una situación comunicativa real. La secuencia tuvo dos propósitos: aprender sobre un tema de ciencias naturales (los animales en vía de extinción) y construir saberes acerca el texto descriptivo. Sin embargo, la sistematización aquí presentada hará un énfasis en los procesos implicados en la producción escrita.

El sentido de este capítulo es que al hablar de la práctica de alguien más los docentes piensen en las suyas. Se espera que, analizando la secuencia didáctica diseñada por la docente (el modo de organización de la enseñanza, secuenciación, nivel de complejidad, saberes que se construyen, herramientas de ayuda, consignas) para la publicación del libro sobre animales en vía de extinción, se propicien reflexiones e interrogantes que permitan observar la propia práctica de enseñanza y sus propósitos. Para esto acompañamos la descripción de la propuesta con preguntas orientadoras que usted podrá usar para que los docentes analicen las concepciones que hay de fondo, los alcances de las actividades y los saberes que se construyen, entre otros aspectos.

Título	A escribir se aprende hablando... y pensando. La escritura como proceso en el aula
Lugar de desarrollo	Gimnasio Los Ángeles, Neiva, Huila
Participantes	Diana Reyes, Ximena Vargas (docentes) y estudiantes del grado tercero
Año de realización	2010
Gestaron la propuesta	Diana Mireya Reyes y Ximena Vargas Losada (docentes) en compañía de Mauricio Pérez Abril, quien junto con Ximena hace parte de la Red para la Transformación Docente en el Campo del Lenguaje: <i>Pido la Palabra</i> , del departamento del Tolima (de la que hacen parte también algunos docentes de otros departamentos). En esta Red se diseñan alternativas didácticas y se analizan, se implementan, se sistematizan y se aprende de ellas.
Sistematización y autoría de la experiencia	Ximena Vargas Losada y Mauricio Pérez Abril
Resumen de la experiencia	Secuencia didáctica desarrollada en el área de Ciencias Naturales, orientada a la escritura por parte de cada estudiante de un texto descriptivo, con el fin de publicar un libro artesanal sobre animales en vía de extinción. Se aclara que en esta propuesta hay tiempos generosos en el aula para la reflexión, la discusión y la construcción colectiva de conceptos. El proyecto didáctico duró cuatro meses. Se emplearon 23 sesiones de clase, además de las actividades adelantadas por parte de la docente y de los estudiantes. Sin embargo, puede ser considerada y adaptada para tiempos escolares más cortos. Lo que aquí se presenta se tomó del Módulo 2 de la serie <i>Orientaciones para el Desarrollo de Competencias de Lenguaje en el aula. Grados 1°, 2°, 3°</i> . Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, 2011 (obra inédita). Páginas 95 – 100.

Momento 1

Lo que sabemos y lo que podemos construir con lo que sabemos (4 clases)

<p>Sesión 1. La docente exploró a través del diálogo lo que sus estudiantes sabían sobre la descripción, fue consignando las ideas en el tablero y, al final, las organizó siguiendo un hilo temático. Los niños y las niñas registraron en sus cuadernos las notas.</p>	<p>Sesión 2. En el aula se leyeron textos que contenían descripciones diversas, y a partir de estas y de las ideas de la clase anterior, los estudiantes construyeron colectivamente la definición de <i>descripción</i>. La docente guió la discusión y organizó en el tablero las ideas. La definición colectiva se registró en el cuaderno.</p>
<p>Sesión 3. Teniendo como referencia la definición construida y los ejemplos trabajados, la docente leyó en voz alta el texto <i>Los búhos</i>, tomado de una enciclopedia, para determinar entre todos si se trataba de un texto descriptivo o no. Se realizaron discusiones y análisis colectivos para ir complejizando el concepto de descripción.</p>	<p>Sesión 4. Lectura, en grupos de cuatro niños, de dos versiones de <i>El gato con botas</i> (una narrativa –texto 1– y otra descriptiva –texto 2–). Se realizó un taller respondiendo por escrito: «¿cuál de los dos textos es una descripción? ¿En qué lugar incluirían la descripción, en un cuento o en una enciclopedia de Ciencias?». Justifiquen la respuesta. Luego, se pusieron en común los resultados. Como tarea se dejó la identificación de los adjetivos en la descripción de <i>El gato con botas</i> y su papel en los textos descriptivos.</p>

Texto 1

Hace mucho tiempo, en una época en que los animales hablaban, vivía un gato muy inteligente al que llamaban Gato embotado (¿o era Gato con botas?). Su nombre se debía a que las botas que usaba junto a un traje que (¡calamidad de las calamidades!) robó a un distraído. Con ese disfraz se proponía ayudar a su amo a enriquecerse. ¡Y vaya que lo consiguió! Gracias a sus genialidades, convirtió a su amo, un pobre hijo de un molinero, en un caballero afortunado, por su dinero y su elegancia. Obtuvo para él ropa fina y un carruaje; después un castillo; y como si esto fuera poco, una gran fortuna. A la princesa la consiguió el molinero, pero el Gato también hizo sus aportes. Por su puesto, al final, todos comieron perdices y vivieron muy felices (¿o era al revés?).

Texto 2

El Gato con botas es un felino astuto, inteligente, y decidido. Su tamaño es el de cualquier gato común, su pelaje es negro con algunas zonas blancas aquí y allá, y si bien tiene cuatro patas, solo usa dos para caminar, mientras que las otras dos las usa como brazos. En otras palabras, este gato camina como las personas. Además, va siempre vestido como un caballero de su época (al estilo de los tres mosqueteros): sombrero con pluma, capa roja, chaqueta y pantalón, un negro cinturón de hebilla grande y cuadrada y, el detalle más importante, su espada. Porque aunque se sorprendan un poco, este gato es además un muy buen espadachín.

(Tomado de: Ministerio de Educación de la Nación (2001). *Para seguir aprendiendo. Lengua EGB1*, Unidad de Recursos didácticos, Argentina. Disponible en: <http://issuu.com/snow756/docs/lenguageb1/15>)

Momento 1

Antes de emprender esta secuencia didáctica —en la clase de Ciencias Naturales—, la maestra Diana y su grupo se habían aproximado formalmente al concepto de «animales en vía de extinción», ellos analizaron la manera como diferentes especies son atacadas por depredadores naturales o por el hombre; así mismo, investigaron cómo ciertos ecosistemas tienden a desaparecer por la tala de árboles o la contaminación. En el proceso de indagación, los niños y las niñas leyeron diversos tipos de texto como noticias ecológicas que aparecen en periódicos, escritos especializados en el tema (estos los consiguieron en préstamo en la Biblioteca Luis Ángel Arango) o cartillas de corporaciones dedicadas a la conservación de recursos naturales.

Las actividades que hacen parte del inicio de la secuencia llevada a cabo por la maestra, muestran que la escritura es requerida, pero no en función (aún) de describir el animal en vía de extinción. Por lo tanto, ¿cuáles son las funciones de la escritura que se observan en este momento inicial? ¿Cuáles cree que son las razones para que la docente inicie explorando sobre el conocimiento de los niños? ¿Para qué cree que es importante dejar un registro sobre lo que los estudiantes saben acerca de la descripción al iniciar el proceso? ¿Cuáles piensa que fueron los propósitos de la docente cuando incluyó la lectura del texto Los búhos y de las dos versiones de El gato con botas? ¿Cuál es el papel que se les asigna a los niños y las niñas en la construcción de conocimiento? ¿Para qué invertir tanto tiempo indagando sobre saberes previos y leyendo ejemplos en lugar de dar a los estudiantes la definición acerca de lo que es la descripción?

Momento 2

Conceptualizar sobre el tema y sobre las características de los textos descriptivos (5 clases)

Sesión 5. La docente entregó a los estudiantes un texto titulado «La descripción», con el fin de que conocieran elementos conceptuales relacionados con ese tipo textual y con las clases de descripciones. Los estudiantes tomaron notas en el cuaderno, hicieron presentaciones y discutieron. Como tarea, para ampliar el concepto, se propuso a los estudiantes que buscaran en libros, revistas e Internet descripciones de animales (estos textos se llevaron al colegio) y que dibujaran en el cuaderno un animal identificando sus partes y relacionándolas con una cualidad.

Sesión 6. Los estudiantes buscaron en diferentes fuentes los nombres de los animales en vía de extinción en Colombia y eligieron uno sobre el que harían la descripción. La información sobre el animal elegido la organizaron en una ficha —con un formato diseñado por las docentes—. Las fichas fueron compartidas y analizadas colectivamente.

Sesión 7. Comparación colectiva de dos tipos de descripciones: de un personaje literario y de un animal real. Para ello se usaron textos elegidos por la docente.

Sesión 8. Lectura en grupos (cuatro estudiantes) de la descripción de Platero, en la obra *Platero y yo*, y de la del cóndor, tomada de una enciclopedia. Se realizó un taller comparativo empleando una tabla de doble entrada que recogía las características de los dos tipos de descripción. Se discutieron los resultados.

FICHA PARA LA LECTURA DEL ANIMAL EN VÍA DE EXTINCIÓN

NOMBRE DEL ANIMAL: _____
CLASE: _____
DIMENSIONES: _____
ASPECTO GENERAL: _____

PELAJE: _____
CABEZA: _____
PATAS: _____
COLA: _____
ALIMENTACIÓN: _____

RAREZA: _____
¿DÓNDE VIVE?: _____
¿CÓMO SE DEFIENDE?: _____
¿CÓMO SE RELACIONA CON OTROS ANIMALES?: _____
¿POR QUÉ SE ESTÁ EXTINGUIENDO?: _____

Sesión 9. Análisis colectivo comparando la manera como se enunció cada uno de los textos. Se hizo un ejercicio de conceptualización sobre las características de la enunciación referida a una tercera persona. Se tomaron notas sobre los elementos conceptuales acordados.

Momento 2

Continuación

En este segundo momento de la secuencia, la maestra propuso como objeto de aprendizaje una manera de utilizar el lenguaje que, teóricamente, recibe el nombre de modo discursivo descriptivo. Este, junto a los modos narrativo y argumentativo, dispone el contenido en un texto para cumplir con ciertos propósitos comunicativos. Construir el conocimiento sobre lo que es una descripción se hizo paralelamente a la indagación sobre el animal escogido.

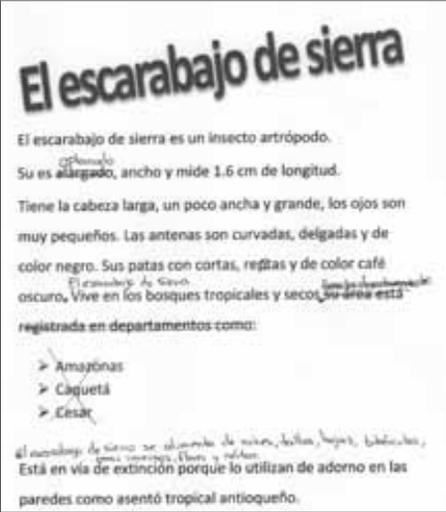
He aquí algunas preguntas para orientar la comprensión de esta secuencia de trabajo: ¿qué lugar ocupa el diálogo dentro del aula de la maestra Diana? ¿De qué manera lo propició y cómo se sirve de él para la enseñanza de la escritura? ¿De qué manera la maestra aborda la diferencia entre textos informativos y textos narrativos literarios? En las actividades propuestas a los estudiantes, la escritura ocupa un papel que va más allá del registro, e implica un paso al aprender, ¿de qué manera ocurre esto? La lectura tiene una presencia protagónica en este momento de la secuencia, ¿con qué propósito los estudiantes leen?, ¿a qué textos recurren? En la institución educativa de la docente no usan libros de texto en ninguna asignatura, los maestros son quienes diseñan las fichas, los talleres y seleccionan las lecturas que adelantarán. En la experiencia de la profesora Diana, ella diseña una ficha y una tabla de doble entrada. ¿Con qué propósitos usa ella estos instrumentos?, ¿qué opina acerca de que sea el propio maestro quien diseñe el material que usará en clase?

Ejemplo 1



Momento 3

Planear el texto, escribir, revisar y reescribir (10 clases)

<p>Sesión 10. Escritura individual en clase sobre la primera versión de la descripción del animal en vía de extinción. Para ello cada estudiante se apoya en los saberes construidos hasta el momento, en relación, tanto con el animal seleccionado, como con el texto descriptivo.</p>	<p>Sesión 11. Identificación y análisis colectivo sobre la estructura de la descripción del cóndor obtenida en la enciclopedia. Reflexión y registro sobre la movilización del concepto de descripción construido hasta el momento.</p>
<p>Sesión 12. Análisis colectivo del texto de un estudiante en la primera versión: ¿el contenido sobre el animal es suficiente y correcto?, ¿realmente se trata de una descripción? A partir de lo discutido se tomaron nuevos elementos para ajustar los textos que se estaban elaborando y la definición de descripción construida en las clases anteriores; con los avances conceptuales, los estudiantes revisaron sus primeras versiones y las ajustaron. La docente leyó de forma detallada (fuera de clase) cada una de las descripciones realizadas por los niños y las niñas. Presentó sus observaciones utilizando papелitos pegados sobre el texto del estudiante, como se observa en el ejemplo 1.</p>	<p>Sesiones 13 y 14. La docente comentó la organización de cada texto a partir de las observaciones. Las más recurrentes se relacionaron con la necesidad de identificar el tipo de animal, el orden de presentación de la descripción del cuerpo (iniciar por la cabeza), la forma del cuerpo, patas y cola, el lugar en el que vive, de qué se alimenta y por qué está en vía de extinción.</p>
<p>Sesión 15. Los estudiantes reescribieron (en casa) por tercera vez su texto a partir de los comentarios. Esta reescritura los obligó a volver a buscar más información sobre los animales para completar o adecuar su descripción. Esta versión la transcribieron en el computador utilizando el programa Word (ejemplo 2), con dos propósitos: a) trabajar en la diagramación del texto (uso de recursos gráficos como negrillas, centrado, itálicas, tipos de letra); b) identificación de los posibles errores ortográficos: identificaron las palabras subrayadas en rojo por el programa y prepararon una explicación de cada posible error para socializarla. Estas actividades se realizaron con el apoyo del profesor de Computación.</p>	<p>Ejemplo 2</p>  <p>The image shows a document titled "El escarabajo de sierra" with several handwritten annotations in red and blue. The text describes the saw beetle as an insect, its size (1.6 cm), its appearance (long head, small eyes, curved antennae, black body, short legs), and its habitat (tropical forests). It also lists departments where it is found: Amazonas, Cauquetá, and Cesar. A note at the bottom states it is endangered because it is used as a decorative element on walls.</p>

Momento 3

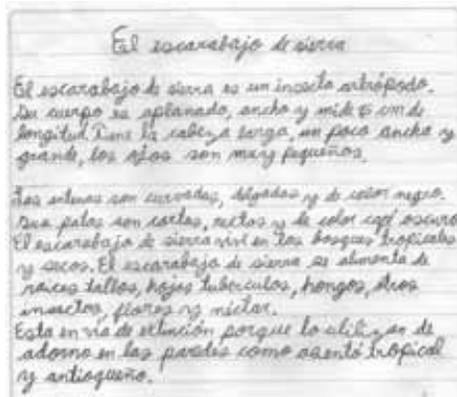
Continuación

Sesión 16. Revisión de aspectos formales del texto y ajustes de redacción a partir de las explicaciones preparadas por los estudiantes y de las reflexiones derivadas de la relectura de sus textos. Conceptualización colectiva sobre los fenómenos ortográficos analizados y análisis de las funciones de los elementos gráficos que emplearon en la escritura de los textos en computador.

Sesión 17. Escritura de la cuarta versión a partir de las conceptualizaciones y reflexiones finales. Lectura de esa versión por parte de un adulto con buen nivel de escritura para hacer los últimos ajustes de forma y contenido. Entrega de la versión final (ejemplo 3) a la docente para su última revisión.

Sesión 18 y 19. Entrega de versiones definitivas, para revisión por parte del comité editorial, conformado por estudiantes destacados, padres de familia y docentes. Cada estudiante realizó los ajustes finales.

Ejemplo 3



Para esta fase del trabajo, la maestra parte de una convicción: aprender a escribir es algo que vincula, necesariamente, el proceso de reescritura. En este proceso se verifica que el contenido escrito corresponda a un buen nivel de comprensión del tema y que los aspectos formales indiquen la apropiación de la estructura descriptiva. A continuación, algunas preguntas útiles para orientar la comprensión de este momento de la propuesta de aula: ¿qué estrategias usó la maestra para que los estudiantes ajustaran la primera versión del texto que escribieron? ¿Cómo retroalimentó la profesora la primera versión ajustada escrita por cada niño y cada niña? ¿Para qué la docente propone escribir la tercera versión del texto en formato digital? ¿Cómo le parece la estrategia usada por la profesora para que en los textos mejoraran la ortografía? ¿Encuentra alguna diferencia entre esta manera de abordar la buena ortografía en un texto y el modo como se suele trabajar en las clases? ¿Qué sentido tiene que la escritura no sea un asunto exclusivamente agenciado por el estudiante-autor, sino que involucre otras personas como sus pares, el docente o la familia? ¿Qué función social y pedagógica cumple un comité editorial conformado de la manera como se presenta en la experiencia? ¿Cuál sería la concepción de escritura de la docente?, ¿por qué? ¿Cuáles son los cambios en el texto del estudiante?, ¿cree que su texto hubiera mejorado como lo hizo sin las retroalimentaciones, volver a consultar las fuentes documentales y las reescrituras? ¿Por qué cree que la docente decidió que en Ciencias Naturales se bajaría un texto descriptivo y no una narración?

Momento 4

Diseño y publicación del libro (4 clases)

Sesión 20. Lectura del libro, *¿Cómo fabricar libros artesanales?*, de la colección Formemos lectores del Banco del Libro de Venezuela, a fin de conocer el proceso. Elección de un formato de entre 20 y 25 páginas.

Sesión 21. Análisis colectivo de varios libros que ya habían leído en la clase de Ciencias y del texto literario *¡Qué animales!*, de Ema Wolf, para que los niños y las niñas observaran aspectos en común como presentación, portadas, contenido, etc. El de la autora argentina fue el que más influyó para la escritura de la presentación y la organización del libro artesanal. Habiendo decidido el tipo de libro que se iba a diseñar y qué partes tendría, se pasó a la escritura de cada una de ellas.

Sesión 22 y 23. Elección del título a partir de una lluvia de ideas. El criterio era que este permitiera al lector saber sobre qué trata el libro, se reflexionó sobre la pertinencia de cada opción y, al final, se escogió *Animales en vía de extinción*. Para completar la portada decidieron hacer un *collage* de las imágenes de algunos animales. Este se imprimió y se pegó en la portada de cada uno de los libros. En este punto identificaron la estructura de una presentación de acuerdo con los modelos de los libros que tenían, y procedieron a escribirla. Para la tabla de contenido decidieron escribir los nombres de los animales de acuerdo con el orden alfabético —como estaba en la mayoría de los libros leídos—. Todos los textos se construyeron en una creación colectiva, por tanto, una vez escritos en el tablero se transcribieron. Para terminar, cada niño escribió tres renglones con sus datos biográficos. Esta información se anexó a su escrito en la parte inferior. Una vez se terminó el libro artesanal, se escaneó y se imprimieron una copia para cada niño y una para la biblioteca de aula (fue necesario destinar tiempo extra clase para el montaje).

En este último momento se concretó la publicación del libro, así se cierra el proceso de escritura. Antes se dijo que la docente partía del presupuesto de la reescritura para potenciar el conocimiento del tema y de la forma discursiva. Ahora el factor que entra en juego tiene que ver con el carácter social de la escritura: los niños escriben con la expectativa de un público lector. Tenga en cuenta ahora las siguientes preguntas para poner en evidencia lo señalado: ¿de qué manera considera que la publicación del libro contribuyó al proceso de escritura? ¿Cómo aporta a la formación personal del estudiante el hecho de que este esté inmerso en todo el proceso de escritura, decida sobre lo que va a escribir, construya el texto y lo reescriba? ¿De qué modo está presente la evaluación en todo este proceso?, ¿a cargo de quién (es) está la evaluación?, ¿qué piensa de ello? ¿Qué aprendizajes sobre el objeto libro y sobre el tema de los animales en vía de extinción pueden construir los estudiantes con esta secuencia? ¿Hasta qué punto o de qué maneras puede cambiar la relación de los estudiantes con el libro y con la biblioteca ahora que han participado en la elaboración de uno y son autores del mismo?

Invitación a reflexionar

El docente frente a la planeación, diseño y mediación de los procesos de escritura

- ¿Desde qué áreas propone la escritura de textos?, ¿por qué?
- Normalmente, ¿cuánto tiempo dedica a la producción de un texto en su aula?, ¿permite a sus estudiantes reescribir los textos?
- ¿Observa si en el proceso de escritura sus estudiantes logran avanzar en niveles de conceptualización sobre el tema abordado y sobre lo que implica escribir?
- Piense en los comentarios que hace a sus estudiantes cuando revisa sus producciones escritas, ¿estos los ayudan a mejorar sus textos?
- ¿Ha diseñado materiales (fichas, tablas, rejillas) que le ayuden a los niños a concebir la escritura para aprender?
- ¿De qué manera corrige los textos de sus estudiantes?, ¿propicia prácticas de coevaluación y autoevaluación? ¿Incluye propuestas de escritura enmarcadas en situaciones comunicativas reales o lo que predomina es una escritura cuyo único lector es el profesor?
- ¿Da a los estudiantes la posibilidad de experimentar el impacto que tiene la escritura en la vida real?

El docente en relación con lo que se vio en la secuencia

- ¿Qué elementos, pistas o referentes aporta esta experiencia para emprender las tareas de escritura propias de su aula y con sus estudiantes?

- ¿Qué ideas concretas aporta esta experiencia para mejorar la producción de textos escritos en sus clases?
- ¿Qué lecciones sobre la enseñanza de la escritura se derivan de esta experiencia?
- ¿Qué ideas le aporta esta experiencia sobre cómo enriquecer las propuestas de escritura que plantea a sus estudiantes? Observando la versión inicial y la final del texto usado como ejemplo en la experiencia, ¿considera pertinente propiciar las reescrituras en el proceso formativo de un estudiante?

El docente y sus reformulaciones, reconceptualizaciones (proyección)

- Después de todas las reflexiones propuestas, ¿qué fortalezas puede observar en su propia práctica de enseñanza de la escritura? ¿Cree que son necesarios cambios en su propuesta? Si la respuesta es afirmativa, ¿en qué consistirían y por qué?
- A partir de la experiencia descrita, ¿podría construir una descripción de las características de una secuencia didáctica como una forma de organizar la enseñanza?, ¿qué dificultades y/o ventajas identifica de esta forma de enseñar?
- ¿Conoce otras alternativas de organización del trabajo didáctico en el aula? ¿Cuáles son? ¿Las ha puesto en práctica en su quehacer?



Para saber más

Formador: luego de analizar la experiencia es importante profundizar en qué consiste una secuencia didáctica y poner a disposición de los docentes otras maneras de organizar el trabajo didáctico, llamadas por algunos configuraciones didácticas. De esta manera, ellos puedan tener un panorama amplio sobre formas posibles de concretar su práctica. Para contribuir con esta tarea, he aquí unas referencias útiles para propiciar una profundización de la temática:

CAMPS, A. (comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona, España: Graó.

PÉREZ, M. (2005). Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje en la educación básica.

En: *Didáctica de la lengua materna*. Estado de la discusión en Colombia (46-47).

RINCÓN, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Colombia: Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.

Disponible en: <<http://redlenguaje.com/images/los-proyectos-aula-y-ensenanza.pdf>>

Gracias a la alianza entre el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC-UNESCO), presentamos estas *Prácticas de escritura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*, una herramienta dirigida a formadores y maestros que les permitirá revisar, reflexionar y redimensionar las prácticas de enseñanza de la escritura. Se trata de una apuesta por el análisis de las situaciones didácticas que proponen los maestros como mediadores y que están configuradas por concepciones disciplinares, pedagógicas y políticas que es necesario identificar y analizar a la luz de las competencias que se pretenden desarrollar en los estudiantes. Así mismo, busca posicionar al maestro como un sujeto reflexivo que puede cuestionar y transformar su propia práctica, diseñando situaciones significativas de aprendizaje, donde la escritura es una posibilidad para aprender, recrear el mundo, construir la subjetividad y la voz de niños, niñas y jóvenes. Así mismo, esta cartilla busca posicionar al maestro como un sujeto reflexivo que cuestiona y transforma su propia práctica, diseñando situaciones significativas de aprendizaje, donde la escritura cobra sentido desde todas sus dimensiones y posibilidades.

De esta manera, la cartilla ofrece una posible ruta de trabajo para guiar la reflexión de formadores y maestros que, junto con *Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*, abrirán un nuevo espacio de intercambio entre quienes tienen la responsabilidad y privilegio de formar nuevos lectores y escritores.



MinEducación
Ministerio de Educación Nacional

**PROSPERIDAD
PARA TODOS**

