

# edukafé



documentos de trabajo de la Escuela

número 9

Cali, Colombia

e-ISSN 2711-2799

Febrero 2020

## Escritura creativa en el aula

Alice Castaño & Carlos Rodríguez

Maestría en Educación

Universidad Icesi

eduteka

Escuela Ciencias  
de la Educación

EDUKAFÉ • DOCUMENTOS DE TRABAJO DE LA ESCUELA

Número 9 • Febrero 2020

ISSN: 2711-2799 (en línea)

DOI: <http://doi.org/10.18046/edukafe.2020.9>

**Rector:** Francisco Piedrahita Plata

**Secretaria general:** María Cristina Navia Klemperer

**Director académico:** José Hernando Bahamón Lozano

**Directora de la Escuela de Ciencias de la Educación:** Ana Lucía Paz Rueda

**Director del Centro Eduteka:** Alejandro Domínguez Z.

**Editor del portal Eduteka:** Juan Carlos López-García • <http://eduteka.icesi.edu.co>

*Comité Editorial*

Ana Lucía Paz Rueda

Diana Margarita Díaz

Hoover Delgado Madroñero

Jhonny Segura

José Darío Sáenz

José Hernando Bahamón Lozano

Juan Carlos López-García

Viviam Stella Unas Camelo

Enrique Rodríguez C.

Rafael Silva

Vladimir Rouvinski

*Edición:* Centro Eduteka

*Editorial Universidad Icesi* • *Coordinación editorial:* Adolfo A. Abadía  
[editorial@icesi.edu.co](mailto:editorial@icesi.edu.co) • <https://www.icesi.edu.co/editorial>



*Diseño editorial y diseño portada:* Juan Carlos López-García

*Diseño del logo edukafé:* Boris Sánchez Molano y Carlos Andrés Ávila

*Imágenes de portada y contraportada:* Magic Creative • Tokyo/Japan • [pixabay.com](http://pixabay.com)

**Universidad Icesi**

Centro Eduteka

Escuela de Ciencias de la Educación (ECE)

Calle 18 No. 122-135 Pance • Cali - Colombia

Teléfono: +57 (2) 555 2334 • Fax: +57 (2) 555 1441

[jclopez@icesi.edu.co](mailto:jclopez@icesi.edu.co) • <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/edukafe>

El Centro Eduteka no se hace responsable de las ideas expuestas, los modelos teóricos presentados o los nombres aludidos por el(los) autor(es) de los artículos publicados en la colección edukafé. El contenido de esta publicación es responsabilidad exclusiva del(los) autor(es), y no reflejan la opinión de las directivas de la Universidad Icesi, del Centro Eduteka, de la Escuela de Ciencias de la Educación (ECE), o de los editores de EDUKAFÉ - DOCUMENTOS DE TRABAJO DE LA ESCUELA

**Licencia Creative Commons • Atribución/No-comercial/Compartir-igual**

Esta licencia le permite distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de este documento de modo no comercial, siempre y cuando se dé el crédito explícito a su(s) autor(x)s y a la Universidad Icesi y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones.



*Sugerimos citar este documento de trabajo de la siguiente forma:*

Castaño, Alice & Rodríguez, Carlos (Eds) (2020). Escritura creativa en el aula. *Edukafé, Documentos de trabajo de la Escuela*, No. 9. Cali: Universidad Icesi. Recuperado, el 25 de Febrero de 2020, de Eduteka: <http://doi.org/10.18046/edukafe.2020.9>

## Contenido

Escritura creativa en el aula	4
Formando pequeños escritores	8
Soy el autor de mi propio cuento	32
Cada quien con su cuento	56
Este es mi cuento	80

---

## edukafé

*“Frente a una taza con café se piensa, pero también se discute, se recuerda o se argumenta. Frente a la taza con café se columbra, se reflexiona, se sueña, se imagina, se escribe, se conversa... Y el café, el misterioso café escucha, profetiza, atestigua, aconseja, da fe, observa, asiente...”*

**Gustavo Máñez Tenorio**

---

<http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/edukafe>

*Este documento de trabajo hace parte de la colección “**edukafe**” consistente en una serie de “working papers” escritos y publicados por profesores de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Icesi con los que se busca apoyar la reflexión y la investigación en educación. Estos documentos pueden considerarse como “provisionales” y se publican bajo licencia Creative Commons (BY-NC-SA) para así estimular el debate académico entre diversos actores de la educación. Debate que puede tomar la forma de conversación, discusión, recuerdo, argumento, reflexión, sueño, escritura o conjetura; ojalá, frente a muchas tazas con café humeante.*

*Tal como lo plantea Marin-García & García-Sabater (2010)\*, los documentos de trabajo tienen como finalidad facilitar el acceso al debate académico de avances y resultados de trabajos de investigación, así como de fragmentos de investigación que posteriormente se pueden convertir en artículos científicos. De esta manera, estos trabajos académicos provisionales se vuelven citables y por tanto protegidos del plagio de ideas escritas y publicadas en versiones preliminares, sin menoscabo de ser divulgadas en los medios digitales o físicos que su autor considere adecuados.*

\* Marin-García, Juan & García-Sabater, José (2010). Los Working Papers al servicio de la escritura productiva. Working Papers on Operations Management. 1(1). doi:10.4995/wpom.v1i1.790

## Escritura creativa en el aula \*

**Alice Castaño & Carlos Rodríguez**

Profesores de la Maestría en Educación  
Universidad Icesi.

Las cuatro experiencias didácticas que se recogen en este número de Edukafé reflexionan e investigan sobre el rol de la escritura creativa para formar lectores literarios en el aula. En este sentido, cada una despliega diferentes estrategias pedagógicas para iniciar a los estudiantes en el placer de leer literatura. Lo novedoso de estas propuestas pedagógicas es que utilizan la función de autor de la escritura creativa para que los estudiantes se formen como lectores literarios. Cada estrategia didáctica de manera original piensa la función de autor para que los estudiantes escriban un texto para un lector destinatario, este puede ser la profesora, la familia, o los compañeros de clase. Por lo tanto, el docente en su proceso de planear la secuencia didáctica diseña un proceso escalonado paso a paso para que sus estudiantes se convirtieran en autores de un texto literario. En este proceso, la función de autor convirtió a los estudiantes, no solamente en escritores, sino en ávidos lectores motivados estéticamente a contactar a un lector que va a recibir el texto producido.

Estas propuestas surgen en el marco del proyecto de investigación ELITEC (Enseñanza de la literatura en escuelas de Cali y la región) que se ejecutó entre los años 2016 y 2018 en la Maestría de Educación de la Universidad Icesi. Participaron veintidós docentes que diseñaron e implementaron trece secuencias didácticas que tenían como eje la pregunta: ¿cómo transformar la enseñanza de la litera-

---

\* Los documentos que componen esta publicación surgieron en el marco del proyecto de investigación ELITEC (Enseñanza de la literatura en escuelas de Cali y la región) que se ejecutó entre los años 2016 y 2018 en la Maestría de Educación de la Universidad Icesi, Cali, Colombia.

---

tura en las instituciones de Cali y la región para formar lectores literarios? La investigación cualitativa utilizó un modelo mixto que integra historia de vida y la sistematización como investigación, el primero indaga la biografía del docente, explora su vida profesional, y el segundo, diseña una propuesta didáctica contextualizada a la población. El resultado de utilizar ambos diseños genera en el docente una práctica reflexiva sobre el ejercicio de su trabajo.

Las secuencias didácticas se crearon desde el problema de la formación de lectores literarios. Cada una diagnosticó el estado de la enseñanza de la literatura en las aulas de la institución encontrando que no fomentaba la apreciación estética de sus estudiantes. La literatura se enseñaba para que los estudiantes se volvieran hábiles en la resolución de cuestionarios y talleres sobre obras literarias, se priorizaba la memoria y la evaluación sobre el placer y el gusto literario, además, se daba más importancia a comprender qué dice el texto que indagar sobre cómo la obra se conecta con las necesidades e inquietudes de los estudiantes.

A partir de este problema, los docentes reflexionaron sobre cómo transformar la enseñanza de la literatura, para pensar una nueva manera de enseñar esta misma con miras a pensar al estudiante como un sujeto estético con necesidades y afectos que necesitan ser comprendidos, contextualizados e incluidos en una didáctica cuyo objetivo fuera crear un vínculo afectivo entre los estudiantes y la obra literaria, en otras palabras, la formación de los estudiantes como lectores literarios. Por lo anterior, la investigación intervino la enseñanza de la literatura en los planteles educativos. En este marco, las secuencias didácticas que se encuentran en este número, utilizan la escritura creativa como medio para cumplir el fin de lograr que sus estudiantes construyan un vínculo estético con la literatura. A continuación, presentaremos brevemente en que consistió cada secuencia.

La primera secuencia titulada ***Formando a pequeños escritores*** fue diseñada por las docentes Enna Karina Fernández y Gloria Milena Liévano de la Institución Educativa General Santander del municipio de Jamundí. Se implementó con estudiantes de primero y tomó como referente los libros álbum de Ivar Da Coll *Chigüiro viaja en chiva* y *Chigüiro encuentra ayuda*. La secuencia tuvo cuatro fases tituladas “Acercándonos a un mundo desconocido”, “Escribamos juntos”, “Dejando volar mi imaginación” y “Compartiendo mi experiencia literaria”. En la primera fase, las docentes familiarizaron a los estudiantes con el personaje de Chigüiro. En la segunda, explicaron que iban a escribir el cuento por medio de un esquema de planificación que serviría para la escritura y la rescritura. En la tercera, los estudiantes observaron las imágenes de Chigüiro viaja en chiva, establecieron un posible tema, los personajes, los lugares en que se desarrollaba la historia, precisaron la voz del narrador, hicieron ejercicios para escribir con coherencia la relación entre la imagen y el texto y volvieron varias veces a él para reescribirlos y formarse como escritores reflexivos. En la última fase, los estudiantes compartieron sus cuentos con sus otros compañeros en un evento llamado “Atardecer literario”. En conclusión, la escritura del cuento desde un enfoque estético permitió que los estudiantes establecieran un vínculo afectivo con la obra literaria e hizo que

aprendieran conocimientos sobre planificación de la escritura y elementos narratológicos.

La segunda propuesta ***Soy el autor de mi propio cuento*** se implementó en grado segundo por la profesora Mónica Realpe de la Institución Educativa Técnico Industrial Multipropósito Sede Santa Luisa de Cali. La secuencia se organizó en tres fases “Qué pasaría si...mi maestra se imagina un cuento”, “Creando mundos posibles” y “Reconociendo pequeños autores”. En la primera, la profesora modeló ante sus estudiantes la creación de un cuento hecho por ella, de esta manera generó conexión emocional con los estudiantes y los motivó a escribir. En la segunda, la profesora les entregó a los estudiantes gráficos de animales para que fueran coloreados, recortados y clasificados con base al criterio de cuáles vivían en la vereda y cuáles no. Posterior a esto, los estudiantes los caracterizaron como personajes para determinar la posibilidad de si podrían ser protagonistas o antagonistas, se seleccionó la temática que abordarían en sus cuentos y se pensó, de manera individual, en sus personajes, lugares y tiempo. En esta fase se hizo un plan de escritura, se escribió una primera versión de los cuentos y se revisaron. En la última fase, se creó un libro titulado “Cuentos de la vereda” y se socializó con las familias, otros estudiantes, maestras y coordinadoras de la sede.

La tercera secuencia se titula ***Cada quien con su cuento*** fue hecha por Sandra Lorena Cruz Sarria, docente de cuarto de primera de la institución Educativa Ceat General Piero Mariotty Sede Jhon F. Kennedy del municipio de Yumbo. Su objetivo fue formar lectores literarios a partir de la producción de un cuento infantil corto trabajado de manera individual. Esta secuencia didáctica fue trabajada en varias fases. En la primera, se presentó la secuencia didáctica, se evaluaron los saberes previos de los estudiantes y se utilizaron dos cuentos *La enfermedad de Tino* y *Caperucita* para aprender de aspectos de narratología y lenguaje literario, además, se enseñaron los consejos de Casany para escribir. En la segunda, “Pensemos como escritores”, sucedieron los talleres de escritura creativa y se trabajó con el ejercicio *Caperucita roja en helicóptero* de Gianni Rodari para propiciar una producción literaria y reflexionar sobre la intertextualidad. En la tercera, se propició una segunda y tercera reescritura de los cuentos a partir de los comentarios de los compañeros y utilizando rejillas de valoración. Al final del proceso, se realizó una reunión con los padres de familia para la entrega de la cartilla que contenía todos los cuentos producidos y los estudiantes recibieron un certificado de escritores.

La cuarta propuesta ***Este es mi cuento*** la llevó a cabo Doris Colombia López Cundumí, docente de los grados sexto y séptimo de la Institución Educativa La Buitrera sede Los Comuneros de Cali. Esta secuencia fue sistematizada en tres fases: “De cómo construyen cuentos”, “De cómo comienzan a escribir”, y “De cómo se evalúa y se hace una reflexión general”. En la primera, los estudiantes motivados por la docente escriben un cuento a partir de sus conocimientos previos sobre éste. Adicional a esto, la docente los invita a que utilicen su imaginación y creatividad para mejorar el texto. En la segunda, se propone la realización de un plan de escritura y, para ello, se dibuja un cuadro en el tablero con unas preguntas previamente

seleccionadas, para que los estudiantes las desarrollen en una hoja y luego se socialicen en subgrupos con el fin de afianzar la temática escogida o redefinirla. En la tercera, mediante análisis, consultas y reflexiones individuales y grupales, los estudiantes escriben y rescriben los minicuentos. Durante esta fase es muy importante los procesos meta verbales que se dan en las correcciones pues permiten monitorear el texto para mejorarlo y llevarlo a un resultado de mejoría en el proceso de rescritura. Mediante la reflexión, el estudiante se hace consciente del proceso que está llevando a cabo y mejora sus resultados.

Todas las secuencias incluyen la puesta en escena de una comunicación literaria entre el autor y el lector por medio de la producción de un cuento. Por ende, cada estudiante en su función de autor y con la intención estética de alcanzar a contactar un lector, aprendieron de manera significativa conocimientos narratológicos —tipos de narrador, personajes, estructuras temporales, lenguaje—, y el proceso de planeación y rescritura de un texto. El placer de imaginar una historia, de utilizar la creación y la invención con la finalidad estética de conmover a un lector potencial permite que, de forma tácita, los estudiantes se aproximen a la lectura desde una posición estética, y, por ende, se formen en lectores literarios.

De este modo, la escritura creativa ya no es simplemente un producto o el resultado orientado a que los estudiantes aprendan a escribir literatura, sino una mediación consciente utilizada por los docentes para que los estudiantes construyan una respuesta estética frente a la literatura, en la que escribir creativamente implica formarse como lectores a la luz de la intención creativa de escribir. El punto en común en todas las experiencias presentadas aquí es que incentivan el uso de la imaginación y la expresión afectiva de comunicarse con un lector. Como directores de la investigación, estamos convencidos que estos dos factores aproximan a los estudiantes a formarse como lectores literarios.

## Formando pequeños escritores \*

**Enna Karina Fernández Beltrán**

**Gloria Milena Liévano Arévalo**

Docentes de grado 1°

Institución Educativa General Santander

Jamundí, Valle del Cauca.

A continuación, se presentara la experiencia del diseño y la implementación de la secuencia didáctica “Formando Pequeños Escritores” realizada en la Institución educativa General Santander ubicada en la zona rural del municipio de Jamundí, con estudiantes del grado primero de la sede La Gran Colombia, donde a través del análisis documental se evidenció una problemática en la cual la literatura se trabaja con una pedagogía que contempla actividades no articuladas, como la lectura en voz alta, resolución de cuestionarios y talleres, memorización, rondas, declamación, ilustración entre otras. Lo cual no permite establecer un acercamiento hacia la educación literaria. Así mismo, se ha marcado un interés por la comprensión lectora opacando el proceso de escritura y el placer por la lectura.

Teniendo en cuenta lo anterior, surge la idea de trabajar la producción literaria desde la escritura de un cuento. En este caso tomamos como referente los libros álbum de Ivar Da Coll de su colección Chigüiro, específicamente “Chigüiro viaja en chiva” y “Chigüiro encuentra ayuda”. Con esta iniciativa afloraron los conocimientos acerca de la subjetividad en la literatura, el rol del maestro en la formación literaria y la escritura epistémica, pero a su vez, surgieron interrogantes sobre referentes conceptuales que no estábamos acostumbradas a abordar, por ejemplo, qué es un libro álbum, cómo se diseña una secuencia didáctica y los diferentes ti-

---

\* Los documentos que componen esta publicación surgieron en el marco del proyecto de investigación ELITEC (Enseñanza de la literatura en escuelas de Cali y la región) que se ejecutó entre los años 2016 y 2018 en la Maestría de Educación de la Universidad Icesi, Cali, Colombia.

---



pos de narradores.

Pensar y escribir lo que se esperaba de los estudiantes en el momento de diseñar es un aspecto importante en la planeación, lo cual permitió valorar el diseño como algo relevante, en el cual los maestros necesitan planear y diseñar con base a los estudiantes que tienen al frente, teniendo en cuenta sus conocimientos, sus intereses, sus fortalezas y sus debilidades.

A partir de allí la reflexión desde la posición de maestras, puesto que en esta ocasión no se pensaba solo en las mallas curriculares, sino en los estudiantes, con sus necesidades, sus intereses, sus realidades. Además, esto implica salir de la zona de confort y lanzarse a hacer cosas diferentes, dejar los miedos, las frustraciones e ir a la vanguardia, permitiendo así conocer a nuestros estudiantes y a sus universos culturales.

El diseño y la implementación contemplaron cuatro momentos “Acercándonos a un mundo desconocido”, “Escribamos juntos”, “Dejando volar mi imaginación” y “Compartiendo mi experiencia literaria”.

## Acercándonos a un mundo desconocido

En este primer acercamiento era necesario realizar la prueba diagnóstica sobre la escritura, para esto se le presentó a los estudiantes una secuencia de imágenes, invitándolos a observar cada una muy detalladamente, fijándose en expresiones, elementos que aparecen dentro de cada imagen para hacer un cuento, cabe anotar que durante esta primera actividad las maestras solo se limitaron a dar la consigna, sin hacer un acompañamiento de mediación.

Se puede evidenciar cómo en la producción diagnóstica realizada sin un propósito, sin un plan de escritura, sin una revisión y corrección del texto, se obtuvieron resultados incoherentes, escasos de vocabulario y en algunos casos, sin sentido.



Ilustración 1. Diagnóstico

En esta producción se observa una carencia de la estructura del cuento, a pesar que el estudiante inicia mencionando los personajes y algunas acciones de ellos, no se especifica el tiempo ni el lugar en donde ocurren. En el desarrollo no hay una descripción de los sucesos, no logra complejizar la historia para abrir el camino y llegar a un cierre. Aquí solo se evidencia que el estudiante realiza una descripción de las imágenes con algunos detalles, logra identificar los personajes e inclusive darles nombres (gato Michín, pollito Juan) sin embargo, al pasar a la siguiente imagen no consigue darle continuidad a la asignación del nombre del pollito, ya lo llama “Pío pío”. Además, por la falta de uso de conectores no hay coherencia.



Ilustración 2. Diagnóstico

En otra producción (Ver ilustración 2) se observa que no hay una estructura del cuento anteriormente mencionada, la estudiante realiza una descripción poco detallada de las imágenes, presenta repetición de palabras, no logra darle una secuencia con el fin de contar la historia, a pesar de que inicialmente asignó un nombre al gato, luego, no lo retomó.

Durante este momento de producción los estudiantes realizaron lo que estaban acostumbrados hacer, observar la imagen y escribir una oración, sin poner a volar su imaginación y creatividad. Cuando entregaban sus producciones se les preguntaba si querían revisarlas, la mayoría decía que no, pues lastimosamente esta cultura de revisión y corrección no hacía parte de sus costumbres.

Lo anterior abrió un camino que permitiera acercarnos al libro álbum, a reconocer algunos escritores de su entorno, la estructura de un cuento y los tipos de narradores. Se establecieron los equipos de trabajo compuestos por cuatro estudiantes y uno de tres. Aquí se suscitó la necesidad de acercarlos a Chigüiro, que conocieran el personaje, que provocará en ellos emociones e interrogantes. Y así fue, los estudiantes se mostraron interesados por conocerlo, otros expresaron ternura, a la mayoría les llamó la atención que en el nombre estaba la diéresis, porque a pesar de que la conocían pensaban que solo existía en las palabras que la

maestra les había mostrado en clases anteriores. Esto es importante en el proceso de la mediación de la escritura del cuento, porque es necesario despertar la capacidad lúdica y creativa, con la intención de que los estudiantes logren familiarizarse y tengan la posibilidad de recrear y dar vida al personaje. (Ver ilustración 3).



Ilustración 3. Identificando al personaje

Luego, se realizó la presentación de la Secuencia Didáctica: “Formando Pequeños Escritores” Se les explicó la propuesta y su objetivo general, el cual consistía en la escritura de un cuento libro álbum “Chigüiro” donde solo aparecen las imágenes, y no hay escritura, por lo cual ellos escribirían esa historia. Inicialmente se escribiría en colectivo “Chigüiro viaja en chiva” para que ellos tuvieran un referente de cómo se escribe un cuento, después, en equipos de trabajo ya establecidos escribirían el cuento “Chigüiro encuentra ayuda”. Además, se les dijo que su escrito lo podían obsequiar a quienes ellos quisieran. Los niños y niñas se mostraron muy interesados, emocionados, y pensativos sobre a quién donar su cuento.

Para empezar en este camino de producción literaria se buscaba que los estudiantes se acercaran a una experiencia conocida, en la que otros alumnos vivieron el proceso de escritura, y donde su producto fue denominado “Antología literaria” (escrito en el año 2013), cuando los niños lo vieron y lo palparon se les preguntó si deseaban conocer los autores del libro, los cuales son los estudiantes del grado séptimo de la Institución. Se preparó dicho encuentro, en el cual los estudiantes del grado séptimo compartieron su experiencia frente a la escritura y, además, les leyeron sus textos a los niños del grado primero. Este momento fue muy enriquecedor porque los estudiantes del grado séptimo revivieron su experiencia y contagiaron su alegría. Los estudiantes de primer grado se veían con muchas expectativas, disfrutaron de las lecturas, algunos preguntaban constantemente si de verdad el libro era de ellos. Queríamos que nuestros niños se acercaran a lo literario dentro de su contexto, que logran darse cuenta de que escribir sí es posible y que ellos también podrían hacer algo maravilloso. A continuación, se presenta la ilustración 4 donde los niños están compartiendo y dis-

frutando de la experiencia de los estudiantes de séptimo.



Ilustración 4. Compartiendo con los estudiantes del grado séptimo.

Posteriormente, pasamos al momento de interactuar con diferentes cuentos donde los estudiantes podían identificar el libro álbum y algunos cuentos ilustrados de forma física y virtual. Se inició con los libros en formato físico como: “Cuando el elefante camina” (Keiko Kasza), “Mi mamut y yo” (Joel Stewart) y “Lobo” (Olivier Douzou). Estos textos se seleccionaron teniendo en cuenta los tipos de narradores que aparecen en ellos y las imágenes cargadas de significado que permiten descubrir lo que no está escrito. Los niños lograron identificarse con los personajes y hallar lo que no se encontraba explícito, por ejemplo, en el cuento “Mi mamut y yo” los estudiantes se identificaron con el protagonista cuando este decía: “Las cosas no me salen como yo quiero”. También, cuando reflexionaron y se preguntaban si lo que vivía el niño era un sueño o una realidad. Los niños fueron descubriendo que el texto es tan lúdico que permite ir y volver a él hallando lo que no está tan evidente, y que esas son unas de las posibilidades que brinda la literatura.

Luego, aparecen los cuentos contados ya no en las voces de las maestras ni en físico, ahora eran virtuales, entre ellos exploramos: “Globito rojo” (Lela Mary) y “veo, veo ¿un ratón? (Guido Van Genechten). Fue muy emocionante, estaban muy atentos, y se evidenció la capacidad de asombro al ver cómo esas imágenes se iban convirtiendo en lo que la voz de aquella dama iba mencionando, por ejemplo: “el globo rojo se le escapó, quería ser otra cosa él muy juguetón. Primero fue manzana...”. Algunos niños decían –“¿Profe dónde está leyendo ella?, “allí no hay letras, ella se lo sabe de memoria”. El principal motivo para escogerlo es que era virtual, pero cuando ellos se refirieron a la ausencia de las letras, se aprovechó para decirles que las imágenes también se leen, que tienen una historia por contar (recordando que los textos para trabajar en la secuencia son solamente de imágenes), incluso, se habló de que esas imágenes nos permiten soñar e imaginar una historia para compartir con otras sensa-

ciones y emociones.

Asimismo, se esperaba que logaran identificar el narrador con estos textos, esa voz que narra la historia de una forma natural, que permite adentrarse a los personajes y que igualmente debe ser creado por el autor, el narrador no aparece de la nada, el autor tiene que pensar en él. A partir de los textos seleccionados se fueron identificando los tipos de narradores a través de preguntas y también volviendo a los textos una y otra vez para que los estudiantes logaran percibir la voz de quién estaba narrando, si era un narrador personaje, un narrador protagonista o el narrador que todo lo sabe.

Al leer el cuento “Lobo” y analizando quién era el narrador, se presentaron muchos ir y volver al texto, también, cuando miraban que la imagen de cada hoja era una parte del cuerpo del lobo, y ellos lograban adivinar antes de leer las últimas hojas, se emocionaban. Otro aspecto que también les llamó mucho la atención fue que este lobo rompía su estereotipo de carnívoro, ya que al final su cena era una gran zanahoria. En lo referente al cuento “Cuando el elefante camina” los estudiantes pudieron identificar que éste tenía otro narrador (el narrador omnisciente). El siguiente corpus nos presenta cómo fue ese proceso de descubrir el narrador, y ver la diferencia de narrador dentro de un cuento y otro.

“

P1: ¿Les gustó el cuento?

E: sí sí (a una sola voz)

E1: es muy divertido porque van apareciendo las imágenes, y luego, descubrimos al lobo.

P2: muy bien, en cada cuento había alguien que nos contaba la historia, pudieron notarlo...

E3: profe, profe sí, usted nos contó el cuento.

P2: yo no se las conté, les leí el cuento, una cosa es contar y otra es leer.

P1: el autor de cada cuento también tiene que determinar un narrador para su historia, es decir, alguien que cuente, que puede ser un personaje que está dentro de la misma o puede ser un narrador que todo lo sabe, todo lo siente. Nadie lo ve, pero está allí

E1: una persona invisible

P2: si puede ser

E2: es como un fantasma profe, porque nadie lo ve

P2: También, bueno, entonces, en el cuento “Lobo” ¿Quién cree que sea el narrador? el que cuenta la historia

E4: El lobo

P1: sí y ¿Por qué? (Silencio total, ojos en movimiento, gestos en el rostro de sonrisas)

P1: tú dijiste el lobo, pero debe haber una razón para decir que es el lobo.

P2: Quieren que lo volvamos a leer

E: Sí. Sí

P1: Ok, prestemos mucha atención: (La maestra lee nuevamente el cuento) Me pongo mi nariz, ¿Quién se está poniendo la nariz?

E3: el lobo

P2: y cómo saben qué es el lobo que se pone la nariz, qué tal que sea otro personaje,

E2: o el invisible, profe

E3: no profe, porque el lobo es el que quiere comer

P1: y quién contó que el lobo quería comer

E5: él dijo

P2: ¿Quién es él y dónde lo dijo?

E6: el lobo lo dijo en el cuento

P1: entonces si el lobo contó lo que quería y todo lo que se puso, quién es él dentro del cuento

E7: un personaje

E8: el narrador, porque nos contó todo eso.

P2: Muy bien, él es un personaje y al mismo tiempo es narrador porque es quien cuenta la historia. Porque si fuera otro narrador diría “se pone la nariz” “se pone las orejas” hablaría como si fuera de otra persona.

P1: muy bien, miremos el cuento “Cuando el elefante camina”

P2: ¿Quién será el narrador de este cuento?

E3: El elefante, si el elefante

E4: el elefante no es el narrador, porque él no cuenta la historia

P1: ¿Quién está contando la historia?

E9: el invisible, porque él sabe todo. Él sabe cuándo el oso se asusta, cuando corre el cocodrilo...

P1: ¿él aparece en el cuento?

E2: no profe, porque él no se ve

E4: y él sabe todo.

En el corpus anterior fijándonos en el diálogo con los estudiantes se observa que asocian la figura del narrador con un fantasma, esto refiere a las muchas historias que les cuentas sus abuelos, sus padres, puesto que en la zona rural hay una tendencia a creer en cosas sobrenaturales, o puede ser debido que es una voz que es etérea y que no tiene un nombre específico. Al plantearles que no se ve y que sabe todo, ellos traen a colación su repertorio, y quizás relacionado más a lo fantástico, a algo que está allí porque lo sienten, lo escuchan, porque se puede movilizar a diferentes lugares, puede dar esos saltos de una escena a otra sin ninguna dificultad.

En esta ilustración logramos percibir como estaban ellos interactuando con sus compañeros y los textos, leyendo, observando y disfrutando de las imágenes (Se leían los unos a los otros ).



Ilustración 5. Explorando los cuentos.

Después de esta exploración se puede decir que los cuentos son un mundo muy apreciado por los estudiantes, se sienten atraídos por sus imágenes, logran disfrutar de la lectura en voz alta y al navegar por lo desconocido logran reconocer la diversidad en los mismos. Igualmente, descubren un mundo de leer por medio de las imágenes y logran recrear esas historias que se encuentran en el imaginario de alguien porque nacen de sus propias vivencias, y cómo de una manera u otra las imágenes se interpretan porque están privadas de la palabra escrita y son el perfecto complemento para la estructura de esa historia. Hasta el momento,

se había acercado con los estudiantes de forma consciente con la figura del narrador, lo que favoreció reconocer la existencia del narrador en los cuentos y una apropiación a lo desconocido, pudieron distinguir esa voz creada por el autor, esa voz que les contaba cada uno de los cuentos, que sabía todo y que no se veía, pero, se sentía. Esa voz que con tanta naturalidad algunos designaron como el “invisible” y otros el “fantasma”.

## Escribamos juntos

Llegó el momento de la escritura en conjunto de “Chigüiro viaja en chiva” se invitó a los niños y niñas a trabajar en la creación de un cuento de manera colectiva, con la intención de que pudieran tener un modelo que los guiará en cómo escribir un cuento y no con la intención de “copiar” sino más bien con el objetivo de ir creando su propio estilo a partir de un referente. Como lo menciona Vásquez, (2006) el maestro debe dar cuenta de lo que sabe, de lo que hace, debe tener una participación que de testimonio de su conocimiento, para que así sus estudiantes logren el aprendizaje requerido, en este caso que supieran cómo escribir un cuento teniendo en cuenta la planificación del mismo, su estructura y elementos. Se les explicó que se iba a escribir el cuento paso a paso, que primero se iba a planificar utilizando un esquema y luego, se escribiría, se revisaría, reescribirá y ajustaría. Además, se les habló de que se iba a editar para que el texto quedara mejor elaborado.

Para empezar, se les presentaron las imágenes de “Chigüiro viaja en chiva”, con la intención de evocar sentimientos o emociones, se enfatizó en la importancia de observar detenidamente, fijarse en los detalles, los colores, lograr concentrarse en la imagen y poder relacionarlas con las otras y así lograr comprender el cuento en su totalidad.

Luego de leer todas la imágenes y tener una idea general de lo que sucede en la historia, se pasó a la planificación del cuento a partir de una rejilla que enfatiza en identificar los aspectos propios de un texto narrativo, para que ellos pudieran reconocer los personajes de la historia según las imágenes vistas, además de ir pensando en qué nombres se le pondrían a estos personajes, también se identificaría el lugar donde se desarrolla la historia, qué acciones suceden al comienzo con esos personajes y así determinar un inicio, qué sucede después, o qué inconveniente tienen los personajes, qué sucede al final, es decir cómo soluciona ese inconveniente y por último se escogía al narrador, quien va a contar esa historia. (ver ilustración 6). También, se hizo hincapié que en los libros álbum las imágenes proporcionan la información que omiten las palabras, se puede decir, que tanto las palabras como las imágenes son leídas, por eso son complemento una de la otra.



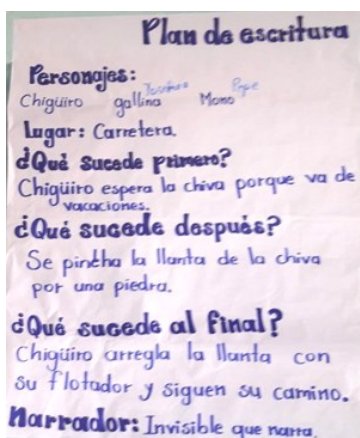


Ilustración 6. Plan de escritura de "Chigüiro viaja en chiva"

Los estudiantes iban participando de acuerdo a las preguntas que les hacían las maestras, observemos el siguiente corpus:

“ P1: .. Niños, hoy vamos a empezar a escribir nuestro cuento con estas imágenes, vamos a planificar el cuento.

P2. Hoy, vamos a mirar las imágenes, vamos a decidir quién va a ser el narrador de este cuento. Vamos a identificar los personajes, a ubicar el tiempo, el espacio donde están sucediendo las cosas. ¿Qué sucede primero? ¿Qué sucede luego, que problema se presenta? ¿Qué sucede al final? ¿Cómo se resuelve ese problema? Eso se llama la planificación del texto. Entonces, ¡hoy haremos la planificación de nuestro cuento!

E: (varios) Eeeeeehhhhhh. Yuuhuuu (Gritos de alegría)

P2. Observen los colores, la expresión de Chigüiro, ¿Qué tiene al lado?

P1: ¿Qué va a hacer?

P 2: ¿Qué está expresando con su carita?

E1: ¡Ayyy tan bonito!!!

E2: ¡Va en chiva! ¡Jajajaaa está feliz!

En este corpus se puede observar cómo los estudiantes se sintieron motivados para el ejercicio que se iba a realizar (planificación), para ellos, ya era importante que se pensara y se planeara un texto antes de escribirlo y lo demostraron con su entusiasmo. También, se evidencia la emoción al ver la portada del libro, (ver imagen 7) expresaron ternura y alegría al ver el personaje, además lograron identificar su expresión en ese momento. Esto nos muestra cómo los niños van viviendo la experiencia de conmoverse, de disfrutar la lectura mientras van descifrando lo que nos quiere transmitir el autor a través de las imágenes, estable-

ciendo así, la relación entre el texto, autor y lector, porque como lo menciona Reyes (2016) “De ahí que la experiencia del texto literario y el encuentro son esos libros reveladores que no se leen solo con los ojos y la razón, sino con el corazón y el deseo...”



Ilustración 7. Portada del libro “Chigüiro viaja en chiva”.

Poco a poco los estudiantes con la mediación de las maestras van identificando los elementos que hacen parte de un texto narrativo como son los personajes, el lugar y el tiempo:

- “ P 1: ¿Qué personajes pudimos ver allí?  
E3: El Chigüiro, la gallina, el mico.  
P2: ¿Cuántos personajes había, entonces?  
E 4: tres, tres  
P 1: ¿Dónde pasó todo eso?  
E 1: ¿En la.... carretera?  
E2: En el camino  
P1: en la carretera, en el camino...sí ¿qué más puede ser?  
E3: ¿en la arena?  
P2: Había arena, en ese lugar había arena  
E1: La piedra  
P2: Había una piedra, si también  
P 1: Entonces, ¿qué vamos a poner en el lugar?  
E2: En la carretera

E1: en el camino

P1: Pero, ¿cuál de las dos preferimos? ¿Carretera o camino?

E: ( varios) carretera

E5: Porque un camino es cuando es chiquito y una carretera es grande.

P1: ¿Y esa carretera es grande?

E5: sí.

En el anterior corpus se puede observar cómo la E5 pudo hacer una relación del cuento con su experiencia de vida, expresando que el camino es más pequeño y la carretera más grande como lo ha visto en su entorno. Esto nos da muestra de cómo a medida que los niños van leyendo las imágenes piensan en la distinción entre camino y carretera evocando lo que han observado en su contexto y proponiendo ideas para la escritura, desde su capacidad de análisis para distinguir un lugar de otro a partir de la experiencia.

Posteriormente, se continúa con la estructura de la historia, el inicio, la situación problema y el desenlace. También se determinó quién iba a ser el narrador del cuento.

Para producir el cuento se necesitó pensar en las ideas, reproducirlas de manera oral y escribirlas (en este caso las maestras reproducen por escrito lo que sus estudiantes creaban).

“ P1: ¿Qué sucede primero?

E1: Chigüiro espera la chiva

P 2: ¿y para dónde va?

E2: de paseo

E3: de vacaciones

E4: de viaje

P1: Decidamos si va de vacaciones, de viaje o de paseo

E1: paseo, paseo

P2: ¿y por qué paseo?

E2 : porque va para la playa

E3: de paseo

P1: como este cuento es de todos debemos ponernos de acuerdo si es paseo, vacaciones o viaje.

E1: Profe, de vacaciones porque él trabaja y le dan unas vacaciones.

P2: se fue a descansar ...

E1: a visitar a la abuela.

P1: entonces, ¿están de acuerdo con que se va de vacaciones?

E: (varios) síííí.

E6: y está muy feliz

P: ¿Y por qué están tan feliz?

E 3: Es la primera vez que va para la playa

P: ¿Es la primera vez que va para la playa?

E (varios) sííí

P2: puede ser ¿cierto? Entonces, colocamos qué es la primera vez

E (varios) síííí

P1: ¿Cómo va uno cuando va de vacaciones?

E1: Hablando

P2: ¿y ellos cómo van?

E (varios): felices

P2: ellos van felices porque van de vacaciones. ¿Ustedes, cuando fueron al zoológico cómo iban?

E (varios): felices

P1: Ellos van felices y qué más pueden ir haciendo ¿Cantando? ¿Riendo? ¿Jugando? ¿Hablado? ¿Qué pueden ir haciendo?

P2: ¿Qué le vamos a poner para complementar la imagen?

E3: cantando

P1: ¡van cantando! ¿Qué irán cantando?

E6: música

E1: Nos vamos pa'la playa, nos vamos pa'la playa.

P1: Muy bien, van cantando “nos vamos pa'la playa, nos vamos pa'la playa.”

En el anterior corpus se puede observar cómo las imágenes evocan la imaginación y a medida que se iba escribiendo el cuento los niños aportaban ideas que surgían desde sus sentimientos, emociones y relaciones que establecían entre el texto y sus experiencias o contexto; por ejemplo, los estudiantes establecen la diferencia entre paseo y vacaciones, aclarando que las vacaciones se le dan a personas que trabajan, esto muestra cómo en la escritura del cuento van plasmando lo que han vivido en su hogar o familias, por lo cual, podemos dar cuenta cómo un escritor no va narrando lo primero que se le viene a la mente, sino que antes de escribir va imaginando y va relacionando sus experiencias de vida, sus emociones, sus recuerdos con lo que va escribiendo y lo que quiere expresar.

También, se puede identificar en el corpus cómo los estudiantes van añadiendo sus emociones al texto en el momento en que expresan que los personajes van felices, y lo relacionan con la felicidad que se siente cuando se va de vacaciones, y cuando se va por primera vez a algún lugar, hacen la relación con su salida al zoológico, que había sido unos días antes y evocaron esa alegría que se siente cuando se conoce un lugar nuevo, por lo cual, expresan también que los personajes iban cantando, asociando la alegría con la música, creando una canción para ese momento. En lo anterior, se puede visualizar cómo los estudiantes van identificando un evento que fue significativo para ellos, y a partir de él van contando su cuento y les van otorgando a esos personajes un poco de sus experiencias, de sus sentimientos, un poco de sí mismos.

De esta manera los estudiantes guiados por sus maestras fueron terminando la primera parte del cuento (el inicio), se observan tachones y borrones debido a que se realizó el ejercicio de corrección, con la intención de que los niños se concienticen de que la escritura es un proceso, cual no queda listo desde la primera versión sino que es necesario volver a él, revisarlo, cambiarlo y corregirlo para que cada vez mejore y así pueda quedar en su versión final (Ver ilustración 8).

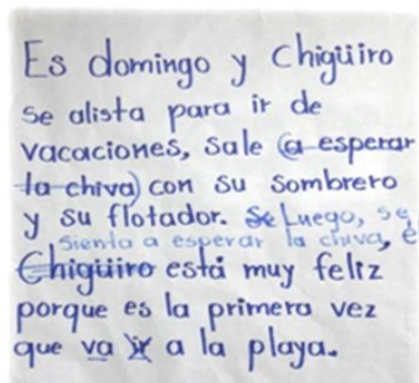


Ilustración 8. Inicio del cuento "Chigüiro viaja en chiva".

Teniendo en cuenta este mismo ejercicio se continuó con las siguientes partes de la estructu-

ra del cuento (situación problema y final) hasta terminar con la escritura colectiva de “Chigüiro viaja en chiva”. Durante la implementación surgieron miedos, uno de ellos era la mediación, porque se temía seguir limitando, subestimando y estigmatizando a nuestros estudiantes, y que eran pequeños de primer grado de primaria, porque se enfrentarían a una hoja con una imagen y un gran espacio en blanco que debían crear y recrear, donde sus palabras serían la banda sonora de aquellas imágenes, y no se quería hacerlos sentir incapaces, pero tampoco se buscaba que este proceso de escritura se convirtiera en un dictado más. Y fue allí donde se recordó que no se puede dejar solos a los niños en el mundo, que el modelaje del maestro es vital en ese acompañamiento y que ser mediador es contagiar una pasión (Ver ilustración 9).



Ilustración 9. Modelaje del cuento “Chigüiro viaja en chiva.”

## Dejando volar mi imaginación

Ahora los estudiantes se enfrentarían al ejercicio de escritura acompañados de sus maestras y siguiendo el modelo trabajado de cuento “Chigüiro viaja en chiva”, en este momento los niños debían lograr concertar sus ideas dentro de sus equipos de trabajo, planificar su escrito, observar las imágenes y establecer un posible tema, los personajes y acercarse a un posible o unos posibles lugares en que se desarrollaría el cuento, despertar su imaginación y creatividad a la hora de darle voces a las imágenes, es decir, lograr crear y cristalizar a partir de las palabras, precisar la voz del narrador, escribir con coherencia entre la imagen y el texto, volver a él y reescribir para formarse como escritores reflexivos.

Para iniciar este proceso de escritura reflexiva y lograr organizar el texto se les entregó un formato de planeación, esta vez se realizaría por los grupos establecidos y ellos mismos lo escribirían. En esta planeación, los estudiantes debían prever situaciones, organizar las ideas, determinar los personajes y sus características, dar nombre a esos personajes, (si

deseaban ponerles), escoger el lugar o lugares donde ocurría la historia, establecer qué sucedió primero, qué problemas se presentaron, qué sucedió al final, y quién sería el narrador, debían crear o determinar quién iba a contar su historia. Como maestros es necesario propiciar en el aula un espacio para la planificación porque las ideas no se pueden quedar sueltas o en la mente ya que tienden a extraviarse en el camino, si bien es cierto, escribir es un acto orgánico y requiere de organización. Observemos la ilustración 10, es un plan de escritura de un grupo de trabajo:

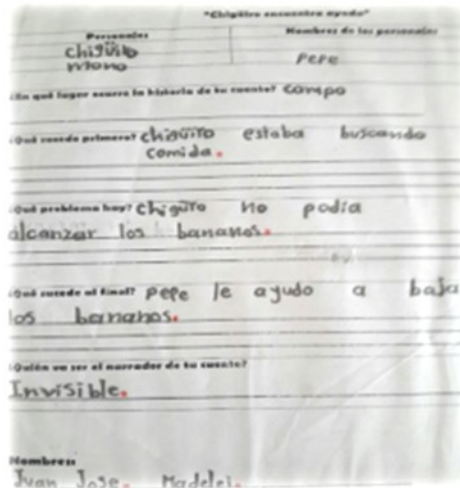


Ilustración 10. Plan de escritura “Chigüiro encuentra ayuda”.

Como se puede notar ellos tienen dos personajes, solo a uno le asignan el nombre, establecen un lugar, logran determinar las tres partes del cuento, y escogen su narrador (el omnisciente), pero ellos le llaman “El invisible”, porque nadie lo va a ver, va a saber todo y va a estar hasta el final de la historia. Al grupo en general les llamó mucho la atención el narrador “invisible o fantasma” como lo llaman, ellos lograron establecer una relación con él, y les parece más divertido que los otros. Después, de la planificación, llegó el momento de textualizar, y es aquí donde se inició ese camino que requiere indispensablemente de la imaginación. Primero, los estudiantes leyeron su cuento “Chigüiro encuentra ayuda” donde solo están las imágenes, hay páginas que les parecieron muy divertidas. Luego, les hablamos de trabajar por partes, que empezaríamos la escritura con las dos primeras páginas y que estas correspondían a lo que ocurre al inicio, y así sucesivamente con la estructura del cuento hasta el final, haciendo mucha precisión en qué se tiene en cuenta para el inicio, para la situación problema y para la solución. Además, para seguir dando continuidad al texto ellos se devolvían a su escrito para ver cómo se estaba hilando (esta era una tarea diaria porque se leía todo hasta donde iban).

Lo anteriormente mencionado se realizó con el acompañamiento de las maestras en todo un acto reflexivo. Se realizaron dos versiones, las cuales fueron revisadas a la luz de una rejilla.

Con la misma se logró revisar, aclarar dudas, regresar a los textos para que ellos identificaran las partes del cuento, aspectos por mejorar, coherencia, secuencialidad (Ver ilustración 11).

REJILLA PARA REVISIÓN DEL CUENTO	
¿Están todos los personajes de la planificación?	✓
¿Hay un lugar, donde ocurre la historia?	✓
¿Hay un inicio claro?	✓
¿Hay una situación difícil?	✓
¿Hay una solución a la situación difícil?	✓
¿Lo que sucede al inicio se relaciona con lo que sucede después y lo que sucede al final?	✓
¿Las imágenes se relacionan con cada parte del cuento?	✓
¿El narrador que elegiste es el mismo durante todo el cuento?	X

Ilustración 11. Rejilla para revisión del cuento "Chigüiro encuentra ayuda"

Al terminar sus cuentos cada grupo retoma su plan de escritura. Se presenta un fragmento del corpus donde están revisando el cuento a la luz del plan de escritura:

“ P1: Terminaron, muy bien

E1: Sí, fin de nuestro cuento

P2: Después de leer su cuento, vamos a mirar el plan de escritura, de acuerdo a esta rejilla que nos permitirá revisar el cuento. Leamos.

E2: ¿Están todos los personajes de la planificación? (lee el estudiante)

P1: Recuerdan cuándo planearon, qué personajes estuvieron en cuenta, miremos el plan de escritura

E3: Si, Chigüiro y el mono

P2: ¿Y ellos aparecen en el cuento que escribieron?

E: Sii (en coro)

P2: Entonces vamos a poner un chulito (, y cuando algo no coincida con el plan de escritura ponemos una equis...

E1: ¿Hay un lugar donde ocurre la historia?

P2: Cuando ustedes planificaron el cuento, dijeron que iban a tener en cuenta un lugar, si se acuerdan, miremos el plan de escritura.

E2: Sí, profe en el monte



P2: Cuando ustedes empezaron a escribir tuvieron en cuenta el monte, será que la historia está pasando en ese lugar que escogieron. ¿La historia está sucediendo en el monte?

E1: Si (una vocecita insegura)

P2: ¿Qué les parece si leemos en cuento nuevamente?

E3: Una mañana chigüiro se levantó con mucha hambre. Se va a la finca y encontró una mata de

E2: Noo, allí dice finca (una voz acelerada, no deja terminar la lectura)

P2: Ah bueno

E3: Si dice finca

E2: Ponemos una equis profe

P2: Pues eso sería lo ideal, porque no coincide, sin embargo, yo les pregunto a ustedes cuál les gusta más ¿monte o finca?

E1: Finca profe.

P2: ¿Y a ustedes?

E: sí finca (lo dicen a una sola voz)

P2: Listo coloquen la equis, pero ya saben que en su segunda versión, lo pueden cambiar. Porque el plan de escritura también puede cambiar para mejorar. Ahora, solo tenemos que revisar si en el cuento siguen con la finca o más adelante la cambian por finca, eso lo deciden ustedes como escritores. Continuemos revisando...

E2: ¿Hay un inicio claro?

P2: Recuerdan qué es el inicio

E1: Una parte del cuento

P1: Si, y una parte del cuento ¿qué tiene?

P2: El inicio es donde nos cuenta quienes son los personajes

E3: Los personajes

P2: Si, los personajes, qué más, en qué lugar está pasando la historia, es una presentación, cierto.

P2: En el cuento que escribieron está claro el inicio.

(Silencio)

P2: ¿Quién quiere leer el inicio?

E3: Lee (Una mañana chigüiro se levanta con mucha hambre. Se va a la finca y se encontró una mata de bananos)

Se logra percibir en el corpus bajo la luz de la rejilla anteriormente mencionada, que obtuvieron más chulos que equis, se detallaron en cada una de las partes del cuento (inicio, situación difícil y solución a esa situación difícil). En uno de los grupos se evidencia el cambio de lugar que tenían en el plan de escritura con el de la historia, pero, esto propició algo que no se les había mencionado sobre el plan de escritura, el que no se considera algo cerrado e inflexible, este se puede abrir y transformar para darle toques al escrito, permite reestructuraciones, sin dejar a un lado el sentido del texto, sus coherencias y su tejido. Por otro lado, solo dos grupos no dieron continuidad con el narrador, de un momento a otro lo cambiaron, se debió leer una y otra vez, un grupo lo descubrió rápidamente, el otro si requirió más lectura, explicación y ejemplificación. Observemos el siguiente corpus:

“ P1: ¿Qué narrador escogieron?

E: Pepe

P1: ¿El narrador que elegiste es el mismo durante todo el cuento?

E: Sí profe (en coro)

P1: ¿Están de acuerdo que yo se los lea?

E: sí

La maestra lee el cuento, en la escena donde aparece Pepe en el cuento, y hace una lectura más pausada: “Entonces, llegó el mono Pepe y le dijo: ¿Qué haces amigo? Él me respondió...

Al terminar la maestra pregunta ¿Quién es el narrador?

E1: Pepe, porque él está contando la historia.

P1: Pepe, mmm... si fuera Pepe cómo diría “llegó el mono Pepe” o “llegué y le dije”

E: llegué y le dije (coro)

P1: ¿por qué?

E2: porque Pepe está contando la historia, y él no puede decir el mono Pepe

E3: porque es el mismo, profe.

P1: muy bien, él mismo está contando la historia, y debe hablar como si fuera él ¿Por qué, ¿qué tal tu Maxi diciendo “Maximiliano quiere salir a descanso a jugar”? ¿Tú cómo me dirías?

E1: Profe yo, quiero salir a descanso.

Dentro del diálogo anterior vemos cómo los estudiantes se enfrentan al narrador en primera persona (Personaje Pepe), y todo iba muy bien, hasta que en la escena diecisiete aparece el mono Pepe (narrador y simultáneamente personaje), allí se desestabilizó la narración, porque sufrió alteraciones, no se dieron cuenta que ya estaba en la acción, era necesario que recordarán la voz y además, que entraba al diálogo sólo desde su propia vivencia y que era algo que ya había sucedido, no se podía perder de vista la perspectiva del narrador personaje. Fue necesario dar ejemplos de frases de su cotidianidad referidas a sí mismos, para reconocer características de las oraciones en primera persona.

Durante el proceso de implementación nos sorprendimos, emocionamos, sentimos cosas que no logramos explicar con palabras. Ver a los niños y niñas participando, creando, construyendo con el otro, argumentando de manera tan sencilla, apropiándose, volviendo una y otra vez a su escrito sin quejas, con tanta naturalidad, disfrutando algo que desde otra mirada puede ser percibida como “repetitivo”, haciendo parte activa de un espacio de reflexión, eso no tiene nombre, y hoy más que nunca recordamos las palabras retomadas por Machado (2002) “Maestro no es quien siempre enseña sino quien, de repente, aprende” (p. 25).

Frente a esta producción donde hubo una mediación de las maestras, un modelo del tipo de texto, una intención real para escribir, un trabajo colaborativo, oportunidades para revisar, para tachar y reescribir, el producto final demostró los avances de los estudiantes con respecto a una escritura más coherente, en la cual se identifican los elementos y el esquema del texto narrativo (cuento), el uso de conectores para darle sentido a lo que se narra, también se evidenciaron resultados frente al uso de un vocabulario más amplio, evitando la repetición de palabras, y en la identificación y escogencia de un narrador para que diera voz a su cuento. Igualmente se notó un progreso en los estudiantes en cuanto al proceso de reconocerse como escritores, en ser conscientes que escribir se hace con una intención y que ese escrito tiene un destinatario real.

En cada sesión se realizaron actividades de retroalimentación, que permitieran reconocer los aprendizajes adquiridos, interrogantes, aspectos por mejorar y fortalezas. Se invitó a los estudiantes a autoevaluarse, a cuestionarse acerca de cómo se sintieron, cómo les pareció el proceso, que les gustó más, qué cambiarían, cómo se sintieron en sus equipos de trabajo, qué aspectos se deben mejorar, si la participación fue activa, entre otras. Algunas citas textualmente de ellos fueron: “Borrar no es malo...” “Es necesario usar los conectores, porque unen las ideas” “Escribir con mis amigos es divertido, porque no me toca pensar solo.” “Debemos leer muchas veces el cuento, para que quede mejor” “Es bueno hacer el plan de escritura, para que no se nos olvide nada” ...

Si bien es cierto que, durante este camino de formar escritores reflexivos, es necesario su-

mergirse en diversas emociones, debido a que el solo hecho de pensar en un proceso de escritura se veía muy complejo, y la verdad se veía imposible mientras llegaban todos los malos pensamientos: “son niños pequeños” “lo mínimo que han hecho son oraciones cortas” “escribir un cuento, no lo lograrán”. Generando malestar e incertidumbre. Todo ello porque se subestima a los estudiantes o porque simplemente no se les plantean retos, se les da todo muy preparado.

A continuación, se observarán producciones realizadas por los estudiantes, donde se logran ver las diferencias de sus inicios y a qué cambios se enfrentaron:

Cuando aparece el personaje del “mono” logran acercarse y apropiarse del personaje, tanto que involucran diálogos entre ellos. En la siguiente imagen se logra evidenciar ese acto de borrar y tachar, puesto que se convirtió en un hábito, los estudiantes opinaban que “Es para que quede bien lindo”

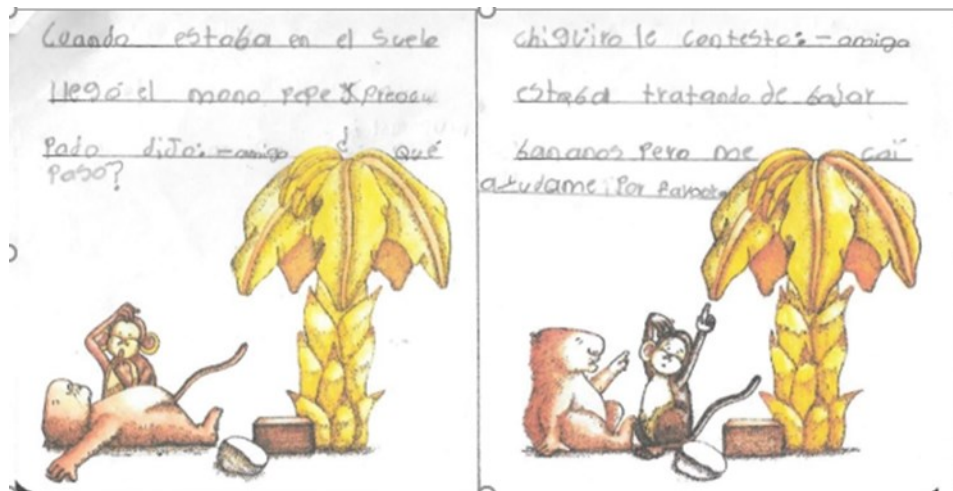


Ilustración 12. Segunda versión de las producciones de los estudiantes.

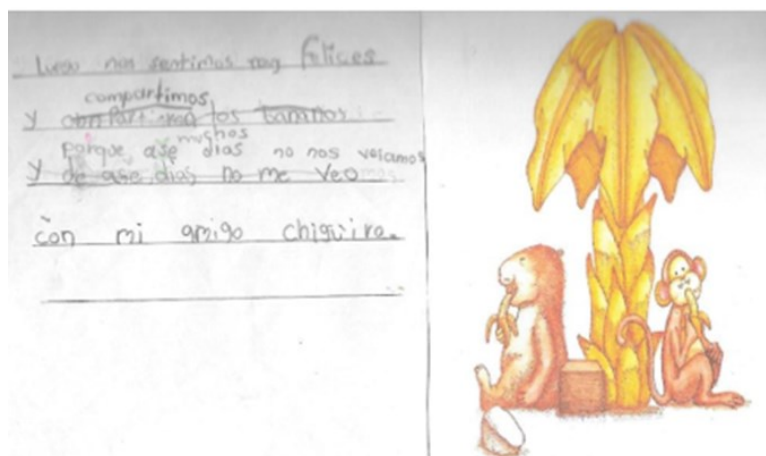


Ilustración 13. Primera versión de Chigüiro encuentra ayuda

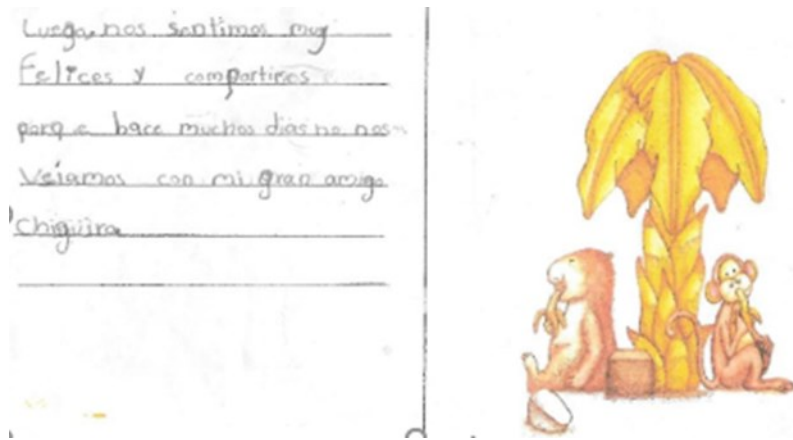


Ilustración 14. Segunda versión de Chigüiro encuentra ayuda

Durante el proceso de escritura es vital reflexionar sobre las correcciones y aprender a aceptar que la revisión y la corrección deben ser una acción cotidiana dentro del aula. Los estudiantes experimentaron la escritura como un proceso, en el cual borrar y tachar hacen parte de ella. A pesar de que borraban y tachaban frecuentemente porque ellos manifestaban “tiene que quedar mejor” estos no fueron actos frustrantes, ni de pereza o de rechazo, por lo contrario, se percibía una gran emoción en ellos por hacerlo cada vez mejor.



Ilustración 15 y 16. Mediación de las maestras.

## Compartiendo mi experiencia literaria

Finalmente, siendo consecuentes y coherentes al enfoque sociocultural, y a la importancia de interactuar con prácticas sociales reales, se abre un espacio al “Atardecer literario” más allá de evidenciar un producto final, había una historia por contar. Era necesario revivir y reconstruir un proceso, un proceso de escritura, porque las emociones no fueron solo de las maestras sino también de los estudiantes, a veces se quedaban en blanco, querían cambiar algo, pero no encontraban las palabras, el conector, o presentaban dudas en si poner una coma o un punto, en fin, una rascada de cabeza, una mirada al cielo, todo eso se vivió en este camino y era necesario socializarlo.

Por lo tanto, el atardecer literario fue un espacio donde la comunidad educativa, conoció y

reconoció nuestros pequeños escritores, donde ellos manifestaron que escribir es volver a leer, tachar y reescribir. Era necesario compartir la experiencia y también que disfrutaran de la lectura de las adaptaciones que elaboraron los estudiantes del grado primero de “Chigüiro viaja en Chiva” y “Chigüiro encuentra ayuda” del Ivar Da Coll.

En este momento hubo una gran carga de emociones, los pequeños escritores se apropiaron de su papel, no necesitaron ensayar un discurso, solamente fueron ellos, con su espontaneidad, su alegría, y sobre todo con su experiencia vivida. Hasta el final sus rostros evidenciaban una gran satisfacción por su trabajo, denotaban un gran amor por sus escritos. Igualmente, ese día se le entregó a cada uno su producción para llevar a casa. Su primer cuento, con carátula y portada. Aquí se logró evidenciar el componente subjetivo que propicia lo literario:

P1: Durante este espacio, los niños y niñas compartirán lo que más les gustó de los dos cuentos realizados: “Chigüiro viaja en chiva” y “Chigüiro encuentra ayuda”

María José: Me gustó más escribir, porque uno imaginaba las imágenes y uno iba escribiendo y pues uno ya se sentía escritor.

Hellen: A mí me gustó tachar y borrar, porque no es malo, porque nos puede quedar mal y cuando uno lo revisa lo corrige queda más lindo.

Maximiliano: Me gustó trabajar con Camila y Stefany, porque todos imaginábamos, luego pensábamos y escribíamos un cuento de nosotros, porque nosotros éramos los autores.

Además, de cómo logran poner sus emociones en su cuento, se adentran en él. Este final da cuentas de cómo la imaginación y su subjetividad saltan a la vista:

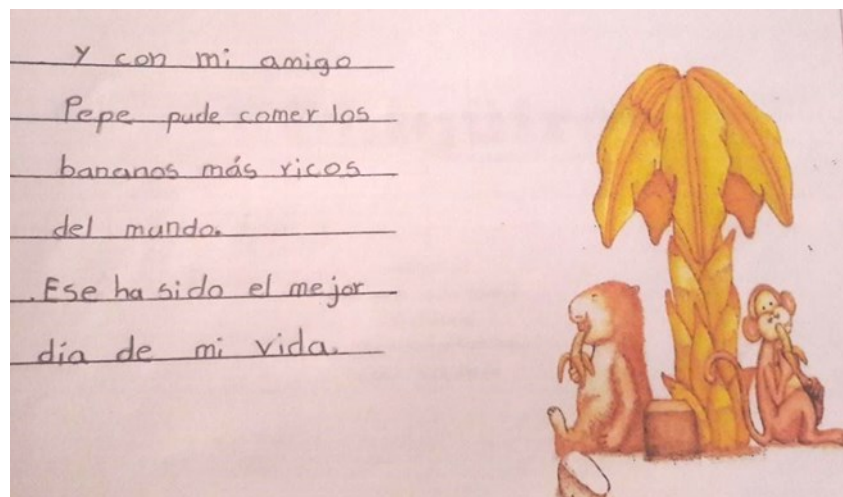


Ilustración 17. Tercera versión de las producciones de los estudiantes.

# ATARDECER LITERARIO



Ilustración 18. Atardecer literario.

Hoy por hoy reflexionamos en que sí lo que se hace en la escuela no sale de ella, no logrará permear en la sociedad y aflorar el vínculo entre ellas, sino que seguirá en una bola de cristal ajena, incoherente e indiferente a la realidad. Es por ello, que la sistematización se convierte en un camino hacia la transformación de nuestras praxis, abriendo espacios para empoderarse del conocimiento y, asimismo, dejar una puerta abierta para nuevos desafíos.

## Soy el autor de mi propio cuento \*

### Mónica Realpe

Docente de grado 2°

Institución Educativa Técnico Industrial Multipropósito, Sede Santa Luisa  
Santiago de Cali.

Esta secuencia estuvo estructurada para 37 estudiantes de grado segundo, en la Institución Educativa Técnico Industria Multipropósito sede Santa Luisa, ubicada en la Vereda La Sirena parte baja y perteneciente al corregimiento de La Buitrera, comuna 54, en el sur occidente de la ciudad de Santiago de Cali.

La estructuración de la secuencia estuvo apoyada por Alice Castaño y Carlos Rodríguez tutores del macro proyecto, por el docente Mauricio Franco quien, junto con la profesora Alice, dirigían el curso *Campos didácticos del lenguaje*. También se apoyó en la lectura de textos en torno a la escritura creativa, análisis del texto narrativo, la escritura reflexiva y la evaluación de la misma, conceptualización y ejemplos de secuencias didácticas en relación al énfasis particular de la secuencia de cada maestro, análisis de libros álbum y libros ilustrados y la asistencia a talleres de narratología y escritura creativa organizados por los maestros tutores. La secuencia didáctica que se diseñó para el contexto particular de la sede Santa Luisa, fue titulada “soy el autor de mi propio cuento”. Estuvo basada en la categoría emergente *ausencia de producción en la formación literaria*, además, se tuvieron en cuenta las dinámicas propias y conocimientos previos con los que contaban los estudiantes mencionados y la curiosidad que mostraron por conocer quién es el autor de cuentos, fábulas, historias y otro tipo de textos leídos en clase antes de diseñar la secuencia.

---

\* Los documentos que componen esta publicación surgieron en el marco del proyecto de investigación ELITEC (Enseñanza de la literatura en escuelas de Cali y la región) que se ejecutó entre los años 2016 y 2018 en la Maestría de Educación de la Universidad Icesi, Cali, Colombia.

---





Figura 2. Formato de secuencia didáctica

La estructuración de la experiencia está dada bajo el empleo de las concepciones teóricas y de la propuesta para la escritura de las propias prácticas de Pérez - Abril, M.; Roa, C; Villegas, L. & Vargas, A (2013), bajo el uso de los formatos (ver formato 2) con las modificaciones pertinentes y del curso virtual Referentes para la didáctica del lenguaje orientado por Cerlalc para la Secretaría de Educación distrital, fue sugerido por los docentes que apoyaron la estructuración de la secuencia y validada por nosotros como maestros. Además, estuvo diseñada bajo el objetivo de promover en los estudiantes de grado segundo la formación literaria a través de la escritura creativa de cuentos, propiciando espacios de encuentro e intercambio entre estudiantes y sus producciones literarias como una práctica placentera y creativa y cuyo producto consistía en elaborar un libro de cuentos cortos a partir de la creación de mundos posibles a los animales de su entorno inmediato: la vereda la Sirena. En este lugar habitan ellos y sus familias. Los estudiantes debían usar su mundo como inspiración para escribir sus cuentos cortos. La propuesta inició en la semana del 1 al 3 de noviembre de 2017 y culminó en la semana del 13 al 17 de noviembre del año en mención.

### Qué pasaría si...mi maestra se imagina un cuento

En el primer momento se realizó la presentación de la secuencia y su intención pedagógica; además de socializar que los estudiantes escribirían un cuento. Este momento generó interés y motivación en los estudiantes, ya que manifestaron que “serían escritores como los que habían visto en los cuentos de la lectura regalo” (lectura que se hace al inicio de la jornada escolar). Después se presenta un cuento creado de manera auténtica por la maestra, apoyada en el contexto donde se encuentran inmersos los estudiantes, empleando los animales de la vereda como personajes, los espacios propios de ésta como ambientes y las dinámicas o vivencias de la cotidianidad del grado como apropiación para el desarrollar de la trama del cuento. El cuento fue titulado, “Foffy, no sabe escuchar” en donde se recrean algunos momentos vividos durante el transcurso del año escolar.

Para la presentación, se empleó el cuento en formato *Power Point*, ilustrado por la maestra –

autora, (ver figura 3 y 4). En la primera diapositiva se encontraba la carátula del cuento con el título, nombre del autor e ilustrador, el cual al ser presentado a los estudiantes respondieron con gran asombro y orgullo porque su maestra había sido la autora e ilustradora de lo que estaban leyendo y no era el autor desconocido o del cual no habían escuchado hablar. En este momento la maestra era autora de su propio cuento, acción que ellos también harían en las próximas sesiones de trabajo. De esta manera, la maestra se convirtió en modelo para la apropiación de las actividades que seguía en el plan de trabajo.



Figura 3. Ilustraciones del cuento



Figura 4. Ilustraciones del cuento

Para este primer acercamiento del cuento “Foffy, no sabe escuchar”, se hizo uso de estrategias de lectura de imágenes, como anticipación bajo el empleo de las escenas gráficas en el formato Power Point, pero sin texto para que los niños elaboraran sus propias ideas acerca del cuento y de acuerdo a los dibujos observados crearon una primera versión en colectivo de manera oral. Terminado esto, era momento de leer la versión real del cuento que les había escrito. Durante el proceso de lectura y mediación del cuento en su versión original, se encontraron acciones de conexión e identificación con su realidad inmediata en relación a los animales que habitan su vereda, al punto de recordar experiencias pasadas que fueron mencionadas por los estudiantes como cuando “Saray vio a un mono cabeza blanca” como el que está en el cuento, espacios recreados como la escuela, la madriguera, la biblioteca; expe-

riencias vividas en grupo como la salida que se tuvo a la biblioteca unos meses atrás, los “amigos” de la clases que no atienden las indicaciones como el protagonista, una maestra como “Mónica” pero que se llama “Moly” y los nombres de la escuela o la vereda donde inter-actúan los animales como personajes del cuento.

Al terminar surgían expresiones por parte de los estudiantes como: “él se castigó sólo, nadie lo hizo”, “por eso debemos estar atentos”, “si él hubiera atendido habría ido a la salida”, “se perdió de...”, “es como cuando en el salón hacemos...”, generando conexión con el cuento, en cuanto a su vida real y al mundo posible cotidiano creado en el cuento, además de identificar los elementos propios del cuento como: personaje principal o protagonista, secundarios y antagonistas, espacios, tiempo, inicio, nudo y desenlace explorando sus saberes previos.

Al finalizar esto se procedió a hacer la escritura de la escena oculta de manera escrita denominada “Comparto la producción con mi maestra”, en la cual los estudiantes debían escribir de manera creativa lo que posiblemente sucedió desde el momento de la salida de la escuela, durante la visita a la biblioteca y el regreso de la salida pedagógica (Ver figura 5). Esta sería la actividad diagnóstica.

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICO INDUSTRIAL MULTIPROPÓSITO  
SEDE SANTA LUISA  
FORMATO DE DIAGNÓSTICO DE ESCRITURA  
FORMATO N° 1 (ANEXO 2)**

**NOMBRE:** ADRES FELIP MARIANOZOLA  
**ESCENA DEL CUENTO:** Salida a la biblioteca  
**FECHA:** Viernes 25 de Julio 2017 (17/07/2017)

En un gran día los estudiantes de grado 2º se fueron en la chiba para la biblioteca y se divertieron mucho y después el bus los llamo porque ya se iban a ir pero como se les fue a las 9:00 am. y a penas eran las 8:00 a.m. y se terminaron de divertirse y al bus los llamo en el bus y se fueron a las nueve am. ellos se montaron para la escuela

Figura 5. Formato diagnóstico: escena oculta

Los escritos de los estudiantes mostraron acciones superficiales de lo que podía haber pasado en la escena oculta, pero la producción no fue extensa. Fueron textos cortos, que no contaban con una estructura completa. En algunos casos de un párrafo o dos, estructurados con oraciones que respondían de manera rápida a situaciones que daban cuenta de un inicio y nudo o a inicio y desenlace, que dejaba de lado detalles precisos de la historia general para crear la escena. En algunos casos sólo nombraba lo que había sucedido en la biblioteca como espacio de las acciones precisas de la escena, y se perdían otros detalles que le podrían dar cuenta de situaciones o sensaciones de los personajes.

Debido a esto, se verificó si era una situación relacionada con la escritura formal, o producción en sí y opté por pedirles que re escribieran el cuento “Foffi no sabe escuchar” que ya había sido escrito por la maestra, en un formato que se les entregó. Se retomaron las diapositivas del cuento de “Foffi, no sabe escribir” sin el texto, que fue empleado para recordar las escenas que se vivieron. Estas se dejaron prestas a que los niños las vieran proyectadas y buscaran las que necesitaran para completar su escrito. Este momento no se encontraba dentro de la secuencia, pero se notó que la re escritura fue más fácil para los niños, pues ya habían escuchado la versión original e hicieron uso de la memoria y de la estructura que se manejó en esta, mientras que en la producción de la escena debían emplear su imaginación y creatividad para crear algo nuevo. De esta manera se puede evidenciar que fue más fácil escribir con un sentido, desde la creación de la atmósfera y de las características del personaje que dieran cuenta el desarrollo del cuento. Con esto se muestra la importancia de trabajar con los estudiantes la caracterización de los personajes y de ambientes como una manera de planear y pensar la historia antes de empezar a escribirla.

Algunos de estos escritos de la escena oculta se leyeron en clase, ya fuera por su pertinencia para hacerles retroalimentación que pudiera ser útil a los demás estudiantes, o porque los estudiantes querían mostrar su trabajo al grupo. Algunos se mostraron dispuestos a poner en evidencia su trabajo de escritura de la escena oculta, mientras otros no lo hicieron. De esta manera, a partir de la lectura del ejercicio de las escenas ocultas leídas, los estudiantes podrían comprender que los cuentos no tiene una única interpretación o idea, sino que se estructuran a partir de la creatividad e imaginación de cada cual. Cada momento de lectura propició espacios de nuevos mundos creados por los niños. Este trabajo fue tomado como insumo de diagnóstico del proceso escritor.

Seguidamente, se comentó el proceso de escritura de la maestra bajo el empleo del plan de escritura, esto con el fin de mostrar a los estudiantes el inicio de la escritura del texto y los pasos que debían tener en cuenta para elaborar su propio cuento. Se mostró el plan de escritura llevado a cabo por la maestra (Ver figura 6) empleando el video beam para que todos los estudiantes pudieran observar el formato. Con este, se identificaron en el cuento los elementos que se habían planteado como base para la escritura en relación con si estaban inmersos en el texto o no.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICO INDUSTRIAL MULTIPROPÓSITO  
SEDE SANTA LUISA  
PLAN DE ESCRITURA (MAESTRA)  
FORMATO N° 2

NOMBRE: <u>Mónica Realpe J</u>	FECHA: <u>30-08-17</u>
CUENTO: <u>Foffi, no sabe escuchar.</u>	

ELEMENTOS DEL CUENTO	DESCRIPCIÓN
<b>PERSONAJE(S) PRINCIPAL(ES)</b>	Guatín pequeño, noble y cariñoso.
<b>PERSONAJE(S) SECUNDARI(OS)</b>	padres, hermana, compañeras de clase (iguana, mono, ardilla, caracol, bicho, gata) maestra (Cecilia)
<b>ANTAGONISTA(S)</b>	No existe.
<b>TIEMPO</b>	Cada mañana, - 7:00 a.m/6:30 El mes pasado - tres días antes - dos días antes.
<b>LUGAR(ES)</b>	Vereda Santa Lucía, escuela, biblioteca, madriguera, salón de clase.
<b>EVENTOS DE INICIO</b>	-El guatín (Foffi) en la madriguera con sus familiares. -Foffi y la hermanita de camino a la escuela
<b>EVENTOS EN EL NUDO O DESARROLLO</b>	-Foffi, sus compañeras, maestra y hermanita en la escuela sin escuchar indicaciones.
<b>EVENTOS DEL DESENLACE</b>	-Evento de salida a la biblioteca de sus compañeros y el no asistió.

Figura 6. Plan de escritura de la maestra

## Creando mundos posibles

Terminada esta puesta en común, los estudiantes se agruparon en equipos de 4. Se entregaron los gráficos de unos animales en láminas para que fueran coloreados, recortados y clasificados entre los animales que habitan en la vereda la Sirena y los que no pertenecen a ella. A cada grupo se le entregaron cuatro (4) dibujos, dos (2) de ellos que si habitan y dos (2) que no habitan la vereda. Estos en colectivo, debían ser pegados en una cartelera que se dispuso en el salón (Ver figura 7) para que se pudiera visibilizar dentro del aula. Lo demás animales que no pertenecían a la vereda se emplearon para otro objetivo dentro de la clase de ciencias. De igual manera, se escribió en la cartelera mencionada, los tiempos y espacios determinados en consenso en los cuales se podrían desarrollar los hechos.





Figura 7. Cartelera de animales

Al finalizar esta actividad, en colectivo y bajo el empleo de una ficha de trabajo (Ver figura 8), se consignaron los animales seleccionados y se inició la caracterización de los mismos. Cuando ya se obtuvieron las posibles características de los personajes y con este insumo la posibilidad de determinar si podrían ser protagonistas o antagonistas, se prosiguió a pensar de manera individual en sus personajes, posibles lugares, tiempo, y en seleccionar la temática que se abordaría en su propio cuento de tal manera que fuera creíble, haciendo uso de los mundos posibles a los personajes elegidos. Esto debía ser plasmado en un formato de plan de escritura igual al que se había empleado y mostrado a los estudiantes.

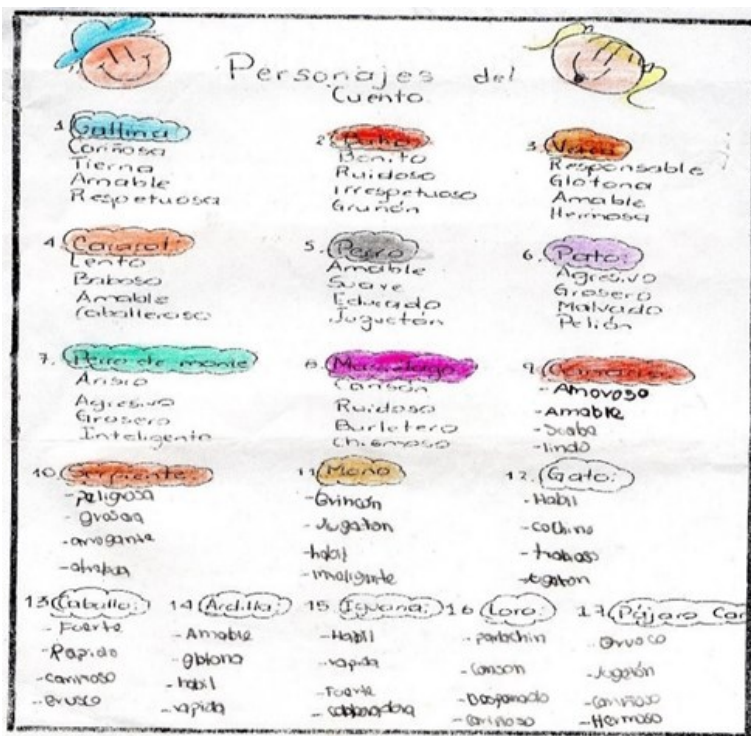


Figura 8. Ficha de caracterización de personajes

Para algunos estudiantes, esto fue motivo de interrogantes en cuanto a que pasaría si los compañeros usaban los mismos personajes que ellos, a lo cual una de las niñas respondió de manera enérgica que podrían ser los mismos animales, pero la “imaginación del cuento no era el mismo” dando una pequeña luz de la importancia de la imaginación y creatividad a la hora de escribir cuentos propios y versiones auténticas.

Después de que cada niño y niña elegía sus personajes, se pedía pensar en el personaje principal por unos minutos y pensar qué podía hacer y cómo podía actuar. Después de esto, se les preguntaba a los niños quiénes habían pensado en un animal determinado, por ejemplo, la ardilla. Los niños que habían tenido en cuenta dicho animal, levantaban su mano y mencionaban como actuaría, que haría y que situación debía atravesar en el cuento. Este ejercicio se hizo con el fin de propiciar la imaginación en los niños y que pudieran crearles situaciones de manera rápida a los personajes. Los niños y niñas que elegían los mismos animales al escuchar a los compañeros comentaban situaciones como: “el mío no hace eso, la ardilla Mía pelea mucho” (La ardilla y el pájaro, autor: Santiago Vélez), “mi personaje ardilla le gusta estudiar, pero no hace las tareas” (Camilo la ardilla, autor: Alan Yaser Salas), “Mariana es mi ardilla y es muy buena amiga” (La ardilla y la perrita Lulú, autora: Ana María Lozano) (Ver figura 9 y 10). De esta manera el ejercicio da pautas de creación literaria, en donde los estudiantes se pudieron dar cuenta que cada historia, a pesar de tener los mismos personajes, las situaciones son diversas y por ende mundos posibles cotidianos diversos.



Figura 9. Confrontación de personajes



Figura 10. Confrontación de personajes

Apoyados en los personajes ya contruidos se realizaron una serie de actividades de manera oral, en las que se les preguntaba a los niños "que tal si el, la... (Nombrábam0s un animal) ... hiciera (nombrábam0s una acción que de manera creativa hiciera o no hiciera ese animal nombrado). Determinar acciones como: "qué pasaría si a un pequeño murciélago lo invitáramos a salir de día". Algunos niños contestaron inmediatamente que ¡no!, mientras otros le crearon una situación particular para él como: "le pondría un gorro, o que usara una sombrilla, anteojos de sol, una chaqueta y pantalones para que no se quemara las patitas" (Ver figura 11 y12). De esta manera se pudo usar la imaginación para crearles una situación que fuera creíble para la particularidad de no poder salir en el día, ya que el murciélago con su característica particular pudiera salir a la calle y que la historia fuera verosímil.



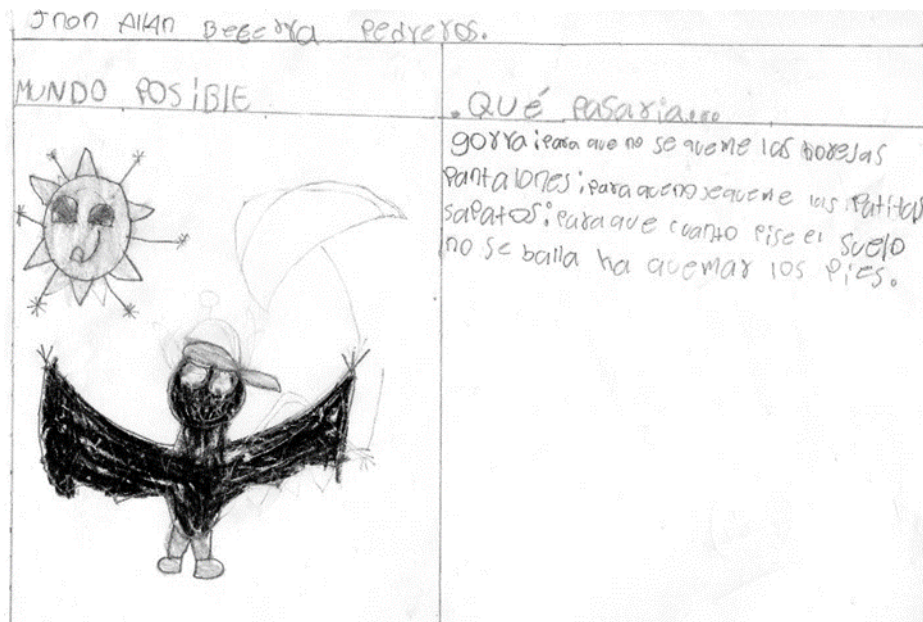


Figura 11. Actividad de crear mundos posibles cotidianos

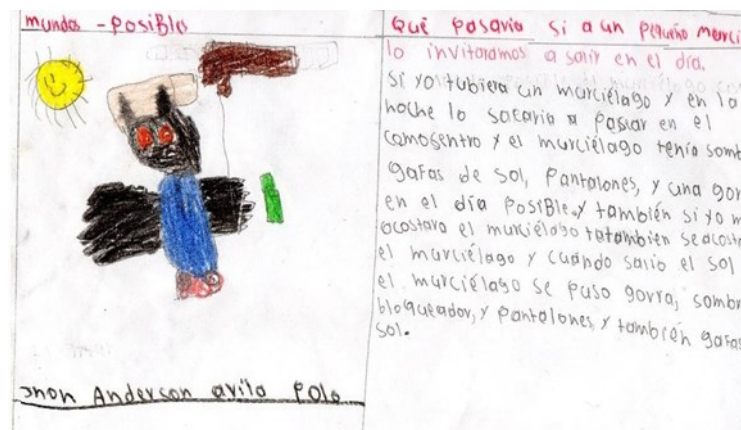


Figura 12. Actividad de crear mundos posibles cotidianos

Esto fue muy divertido para los niños, pues había acciones que en el mundo real los animales no hacían, pero en el mundo creado estaba la posibilidad de realizar la acción. Desde este momento empezamos a hablar de los mundos posibles, como un espacio en el cual podían interactuar estos y otros personajes, donde podían tener vivencias propias de acuerdo a la imaginación de los autores, lo cual quedó en el discurso de los niños durante el proceso de la secuencia didáctica y aún en el presente año lectivo 2018 lo hacen. Salieron muchas ideas, incluso se les entregó una historia que surgió durante el ejercicio que se trabajó en el taller de escritura creativa, leído en la clase siguiente a manera de lectura regalo: “qué pasaría si mi gata me hablara”.

Esto ayudó mucho para dar un inicio a los textos que debían escribir y aflorar a manera de

juego la imaginación y creatividad apoyadas en el trabajo en colectivo, pues algunos entre broma y risa, comentaban con sus compañeros esta expresión. Algunos se reían de las situaciones que planteaban sus compañeros y ellos trataban de defender su planteamiento dando sus razones, estas apuntaban a la posibilidad de que un personaje hiciera dicha acción validándolo como verosímil para esa historia en particular. Es muy probable que muchos hayan partido de esto para redactar su cuento, por ejemplo, Emanuell: “profe, ¿Qué pasaría si un caballo se fuera para la China?”, creando situaciones en las cuales pudieran estar inmersos los personajes que iríamos a elegir para escribir el cuento.

Además de los ejercicios de “que pasaría...” y de crear espacios para los personajes en colectivo e individual, se recalcó la importancia tener en cuenta el plan escritura elaborado y de nuevo se tomó como referente el elaborado y empleado por la maestra. Se hizo énfasis en la necesidad de leer y releer sus cuentos, tener en cuenta la re escritura, evaluación de la maestra, de los compañeros y de su propio concepto de evaluación, en el marco de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación para la corrección de textos, así como del uso de estrategias de re escritura para lograr buenos textos, como también de la posibilidad de que varios compañeros pudieran tener los mismos personajes con diferentes mundos posibles, en donde algunos estudiantes pudieron determinar que la creatividad e imaginación harían que estos personajes vivieran experiencias diferentes en diversos mundos posibles cotidianos. Se alentó a los niños a pensar en lo que posiblemente pasaría con estos personajes si tuvieran las características que se determinaron en un mundo creado por cada uno de ellos y que viviera en la vereda, pues los cuentos debían ser teniendo en cuenta en este espacio.

Terminada esta preparación, los estudiantes se dedicaron a escribir de manera individual y buscando el espacio y la comodidad que ellos consideraran (Ver figura 13). Cada cual inició y se tomó el tiempo necesario para terminar su producción. Algunos niños que no contaban con la escritura formal, se apoyaron en otros para poder escribir sus ideas a manera de cuento. Uno de ellos no cumplió con la consigna de que fueran animales de la vereda, pero teniendo en cuenta que es un niño con dificultades psicológicas y de atención, fue un logro que pudiera producir un cuento apoyado en su creatividad y con las características propias del cuento. Esto fue tenido en cuenta, también el hecho de que tuvo el apoyo de una niña que fue la que tomó nota y le transcribió el cuento (Ver figura 14). Para el niño fue un momento emocionante porque también estaría su cuento en el libro de cuentos y para la niña fue de orgullo saber que había podido ayudar a un compañero en su trabajo y darle la alegría de estar en la actividad.



Figura 13. Proceso de escritura



Figura 14. Trabajo por pares

Con este insumo, los estudiantes se prepararon para la primera revisión en colectivo. Para este fin se utilizaron dos cuentos bajo la autorización de sus autores para poder proyectarlos de tal manera que se pudiera aplicar la rúbrica número 1 (Ver figura 15 y 16).

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICO INDUSTRIAL MULTIPROPÓSITO**  
SEDE SANTA LUISA  
**RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE ESCRITURA**  
VERSIÓN 1  
FORMATO N° 4 (ANEXO B)

NOMBRE: Luz Arce ESCENA DEL CUENTO: El agua y sus amigos FECHA: 10-11-20		
CRITERIOS	SI	NO
Puse título al cuento.	✓	
Use los personajes que elegí en el plan de escritura.		✓
Empleé el tiempo que empleé en el plan de escritura.		✓
Nombré los lugares que seleccione en el plan de escritura.		✓
OBSERVACIÓN: amiga te felicito por hacer un intento en tu cuento.		

Figura 15. Rúbrica n° 1- versión 1

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICO INDUSTRIAL MULTIPROPÓSITO**  
SEDE SANTA LUISA  
**RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE ESCRITURA**  
VERSIÓN 1  
FORMATO N° 4 (ANEXO B)

NOMBRE: Juan Sebastian ESCENA DEL CUENTO: el pajarito carpintero FECHA:		
CRITERIOS	SI	NO
Puse título al cuento.	✓	
Use los personajes que elegí en el plan de escritura.	↓	
Empleé el tiempo que empleé en el plan de escritura.	✓	
Nombré los lugares que seleccione en el plan de escritura.		✓
OBSERVACIÓN: Buen trabajo te falta el personaje de ratón, el gato y el pato.		

Figura 16. Rúbrica n° 1- versión 1

Con la primera revisión en colectivo, se buscó verificar el empleo del plan de escritura y sus elementos como personajes, tiempos, espacios, así como del inicio, nudo y desenlace propuesto. Se trató de seleccionar dos cuentos que, como condición, uno de ellos hubiera seguido la indicación de escritura y el otro tuviera falencias para que los estudiantes pudieran identificarlas y darle retroalimentación para la posterior corrección. Algunos niños y niñas participaron en la retroalimentación con aportes muy válidos y haciendo énfasis en lo que les faltaba, sobraba o estaba débil en relación a lo propuesto en el plan. Otros, por el contrario, trajeron a su mente su propia producción asegurando que sabían que debían “volverlo hacer, porque no habían usado su plan de escritura”, pues habían escrito un cuento con características diferentes a la planteadas en el plan (Ver figura 17 y 18).



INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICO INDUSTRIAL MULTIPROPÓSITO  
SEDE SANTA LUISA  
FORMATO DE ESCRITURA  
VERSIÓN 1 (ANEXO 7)

NOMBRE: VALERY MARINO ANTONIA  
ESCENA DEL CUENTO: el perro y su familia  
FECHA: 09-11-16

un día como este estaba jugando un perro con su hermana que se llama ACRA y su otro hermano que se llama PAPI y los tres

jugando lleva entonces la mamá los llamó a comer se alegraron cuando llamaron lavaron su plato se fueron a lavar sus manos y se fueron acostaron sus camas

al día siguiente se fueron a la escuela y estaba con salieron a descansar y se fueron para el salón estudiaron otro rato más y se fueron para casa.

**FIN**

Figura 17. Formato de escritura 1. Versión 1.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICO INDUSTRIAL MULTIPROPÓSITO  
SEDE SANTA LUISA  
FORMATO DE ESCRITURA  
VERSIÓN 2 (ANEXO 7)

NOMBRE: VALERY MARINO ANTONIA  
ESCENA DEL CUENTO: el perro y su familia y su amigo  
FECHA: 12 de noviembre 2017

Inicio había una vez un perro llamado Logan y su hermana se llama ACRA. Ellos invitaron a su amiga ACRA y Logan a jugar por diez días hasta había una casita en el parque al lado del río. Los tres estaban jugando muy felices

nudo cuando de repente la pelota se les cayó al río y se asustaron mucho no sabían cómo sacarlos y se metieron al río pero el río tenía mucha corriente en entonces los tres empezaron a luchar y luego su mamá ACRA y su mamá

desenlace y su mamá les ayudaron a sacar la pelota del río. terminaron de jugar. fueron a comer y lavaron sus manos y se acostaron a dormir en sus camas, así jugaron por días hasta que terminaron sus vacaciones y volvieron a la escuela a seguir aprendiendo hasta sus próximas vacaciones

**FIN**

Figura 18. Formato de escritura 2.

Terminado esto, se propuso la evaluación en parejas, con el fin de realizar la misma dinámica que se hizo en colectivo. En esta oportunidad cada integrante escuchaba la producción de su par y lo evaluaba de acuerdo a los criterios de la rúbrica. Lo que se buscaba era que estudiantes un poco más adelantados en el proceso, se unieran con aquellos que necesitaban más acompañamiento y de esta manera se apoyaran mutuamente. Se pudo evidenciar que algunas observaciones hechas por los niños eran muy completas, a otras les faltaron aspectos

para mejorar el trabajo y algunos optaron por generar observaciones de valoración positiva por el esfuerzo hecho por los compañeros. Se encontraron observaciones escritas por los estudiantes como: “te quedó muy bonito, aunque lo podrías mejorar”, “buen trabajo te faltó el personaje del ratón y el gato y el pato”, “buen trabajo, pero le falta corregir un poquito...”, “Amiga te felicito por hacer un intento en tu cuento”, “amigo te felicito por tu trabajo”. De acuerdo a esto se puede ver que algunos niños están conscientes de la estructura, y que se van apropiando de su funcionamiento, de la importancia de darle un cierre a las historias, además de tener conciencia de totalidad del cuento creado por sus compañeros, como se evidencia en la observación escrita en la rúbrica de evaluación (Ver figura 19).

INSTITUCION EDUCATIVA TÉCNICO INDUSTRIAL MULTIPROPÓSITO  
SEDE SANTA LUISA  
RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE ESCRITURA  
VERSIÓN 2  
FORMATO N° 5 (ANEXO 9)

NOMBRE: <u>BRAYAN SANTIAGO SENA</u>			
ESCENA DEL CUENTO: <u>el pato de mojar</u>			
FECHA: <u>16-1-17</u>			
CRITERIOS		SI	NO
Puse título relacionado a lo que se propuso en el cuento escuchado.		✓	
El evento presentado en el escrito es verosímil.		✓	
Emplee la creatividad y autenticidad para crear el escrito de la escena del cuento.		✓	
Forme párrafos con coherencia.			
Tuve en cuenta escribir:		✓	
✓ Un inicio		✓	
✓ Un nudo o desarrollo			✓
✓ Un desenlace			✓
Emplee conectores para:			
✓ Iniciar		✓	✓
✓ Continuar		✓	
✓ Finalizar el texto			✓
OBSERVACIÓN: <u>buen trabajo te faltó el desenlace. Te faltó corregir desenlace.</u>			

Figura 19. Rúbrica de evaluación versión 2

El paso a seguir debía ser llevar a casa la versión del cuento para hacer las correcciones pertinentes que le había propuesto el par, pero debido a la poca experiencia que se notó en el proceso de algunos en cuanto a la revisión aplicando rúbricas, se optó por hacer una doble revisión a los trabajos en donde la siguiente revisión sería por parte de la maestra, de esta manera se validaba o se complementaba la evaluación. Este paso no se encontraba dentro de la planeación de la secuencia pero debido a la situación mencionada, se llevó a cabo. Al día siguiente fue entregado el cuento a cada estudiante con una observación por escrito para elaborar las correcciones pertinentes.

En la segunda revisión se evaluaron 3 cuentos de acuerdo a la estructura inicio, nudo y desenlace, además de agregarle el título, pero, también en relación a la verosimilitud del cuento, la creatividad y a la autenticidad del mismo. Uno de los cuentos que se leyeron, era muy similar a un cuento que se había leído en clase llamado “El león que no sabía escribir” de Martin Baltscheit, cuando los niños escucharon la historia, inmediatamente las relaciona-

ron, y de esta manera se pudo dar la sugerencia al compañero de la importancia de crear la historia y no hacer una parecida a otras ya existentes. También al leer los cuentos surgían expresiones como: “se parece a...Caperucita, Blanca nieves...” “No es real”, “le hizo solo inicio y nudo pero le falta desenlace”, “el nudo está muy corto”, “...pasó del inicio al desenlace, no sé qué pasó, ¿cuál fue el problema?” relacionadas al proceso de escritura y otras expresiones como “se parece al cuento de...” “es como si fuera su familia” “parece una novela”, como en el caso del cuento de “La familia de gaticos” en concordancia con la conexión del cuento y su realidad. Esto aportó al ajuste de los cuentos evaluados.

Al finalizar la actividad en colectivo, se pasó a trabajar en la misma dinámica en equipos de 3 estudiantes (Ver figura 20). Es de aclarar que cada sesión de revisión se hacía con uso de la lectura de las versiones que llevaban los niños hasta el momento, es decir que se mantuvo la lectura como apoyo a la escritura de cuentos creativos. De esta manera no solo leían los propios, sino los de sus compañeros. Terminada la sesión, los niños se llevaron a casa su texto y le hicieron las correcciones pertinentes. La mayoría de los cuentos evidencian situaciones familiares particulares de los niños y algunos de ellos muestran situaciones de la cotidianidad del contexto social. Esto hace parte de la conexión e identidad entre texto y contexto, y del sentido que se logró al apropiarse de la escritura para plasmar vivencias y situaciones de orden social y cultural.



Figura 20. Dinámica en equipos

Es importante mencionar que algunos niños no contaban con el apoyo de los padres en casa, y por ende, algunas acciones de corrección del trabajo se realizaron en las horas del descanso o durante la jornada para evitar que algunos de ellos se atrasaran, ya que no contaban con apoyo y estaban motivados para el trabajo de producción. Otros, por el contrario, contaban con dificultad en el proceso escritor convencional, pero tenían la idea de lo que querían plasmar, entonces se optó por buscar apoyo en aquellos estudiantes que estaban adelantados en el proceso para que tomaran nota de las ideas del compañero como ya fue mencionado o, en su defecto, la maestra orientadora del proceso ayudó en esta situación particular.

Además de esto, los factores climáticos y de actividades propias de la institución generaron algunos contratiempos en la agenda de trabajo de la secuencia didáctica, pues algunos componentes se tuvieron que trabajar una sesión después de lo planeado o durante una jornada completa, ya que los niños asistían poco por las lluvias o se debía estar en otras actividades diferentes a la secuencia como jornadas pedagógicas, deportivas o culturales por la finalización del año escolar. Por consiguiente, se considera que el tiempo empleado podría haber sido más amplio para poder realizar las actividades con más calma, pero en vista de las condiciones propias de las entregas y cronogramas de la universidad se debió hacer de esta manera. A pesar de los contratiempos se logró terminar un día después de lo propuesto.

El siguiente paso, es decir el componente 5, se denomina “Hagamos la tercera revisión del cuento” y la aplicación de la rúbrica de evaluación n° 3. En este momento, se hizo la revisión ortográfica del cuento y de los signos de puntuación. Se hizo uso de un solo cuento proyectado en el video beam y se trabajó en torno a la puntuación más básica, como puntos y comas, mayúsculas al inicio de los párrafos y en nombres propios, la ortografía de algunas palabras que era lo que manejaban los estudiantes en el momento. La revisión de cada cuento fue por parte de la maestra, quien aplicó la rúbrica n° 3. (Ver figura 21)

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICO INDUSTRIAL MULTIPROPÓSITO**  
**SEDE SANTA LUISA**  
**RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE ESCRITURA**  
**VERSIÓN 3**  
**FORMATO N° 6 (ANEXO 10)**

NOMBRE: <u>ANAYES FELIXE MARIKZ LOSANOS</u> ESCENA DEL CUENTO: <u>LA GALLINITA QUE NO SABIA BAILAR</u> FECHA: <u>SANTOAGO DE CALI, NOVIEMBRE 20 DE 2017</u>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CRITERIOS	SI	NO
Tuve en cuenta la ortografía en la escritura.	✓	✓
Use mayúscula:	✓	✓
✓ Al inicio de los párrafos.	✓	✓
✓ En los nombres propios.	✓	✓
✓ En el inicio de las oraciones después del ,unto a aparte.	✓	✓
Emplee la puntuación necesaria.	✓	✓
Hice la ilustración pertinente.	✓	✓
OBSERVACIÓN: <u>Me gustó su cuento porque es muy bueno</u>		

Figura 21. Rúbricas de evaluación



Se habló de igual manera de los conectores que podían usar para que el cuento tuviera sentido a la hora de leerlo. Se entregó el cuento a los estudiantes para que observaran las correcciones que debían hacer. Esa fue para algunos estudiantes la última revisión. En estos procesos de revisión y re escritura, se insistió constantemente en la necesidad de leer, releer y corregir los textos como proceso para obtener versiones mejoradas, como una estrategia importante para estructuración de textos óptimos. Todas estas versiones fueron almacenadas en una carpeta personalizada llamada “portafolio”. Finalmente, la última versión revisada por la maestra fue entregada para que se pasara con las últimas correcciones en el formato final la cual fue empleada para organizar el libro. Cada niño se tomó su tiempo en la clase para transcribirlo y graficarlo, ponerle el nombre como autor y el año de publicación de su cuento. Algunos cuentos, a pesar de las correcciones que se les hizo, al hacer el último ejercicio de pasarlo en la hoja que se pondría en el libro continuaron con pequeños errores u omisiones.

Al aproximarse el punto final de la secuencia, y en especial de la concreción del libro como objeto, se reanudó la comunicación con los padres teniendo en cuenta que se les había hablado de la experiencia que vivirían los estudiantes y que en el momento oportuno se les convocaría para el aporte como familia. La intervención de los padres consistía en el diseño de la carátula del libro (Ver figura 22). Con antelación se había determinado en colectivo el nombre del libro después de que los estudiantes propusieron los siguientes nombres: “Cuentos de animales”, “Historia de la vereda”, “La vereda y los cuentos”. Se escogió este último, cambiando el orden a “Cuentos de la vereda” y los estudiantes lo validaron, seguidamente se hizo la votación.



Figura 22. Separador del cuento

Se envió la nota con la indicación de la tarea como acudientes y del nombre del libro. Se les dio plazo de 6 días aproximadamente para enviar los diseños. Hubo acogida de la iniciativa y no sólo enviaron propuestas los padres como acudientes, sino también amigos, primos y vecinos de los niños, incluso aquellos que no contaron con la colaboración de los padres, pero

que su motivación hizo que se apersonaran de la tarea. Al tener el paquete de carátulas enviadas, se eligió en colectivo la carátula más adecuada para el libro de “cuentos de la vereda” como fue nombrado, (Ver figura 23) pero al hacer un análisis de la inversión de tiempo, dedicación y esfuerzo de los padres y demás colaboradores de los estudiantes, se decidió emplear todas las versiones de carátulas como separadores dentro del libro. Esto generó orgullo en los niños al determinar que madres, padres de familia, amigos, primos y ellos mismos hicieron parte del libro en este aspecto. Los nombres de los colaboradores fueron anexados en las primeras páginas del libro a manera de reconocimiento.



Figura 23. Cuentos de la vereda

## Conociendo a pequeños autores

Ya para el momento 3 denominado: “Presento mi producción” que contaba con 2 componentes, “Socializo mi producción y recibo el reconocimiento por esto” y “Comparto mis producciones con mi familia”, se contó a los estudiantes, maestras y coordinadora de la sede acerca del trabajo que se estaba llevando a cabo en el aula, además de que el libro estaría a disposición de ellos en la sala de lectura cuando quisieran leerlo. Los niños recibieron una bandera en reconocimiento a su trabajo en la última izada del año escolar y la coordinadora de sede ofreció unas palabras en exaltación a la experiencia vivida y al producto entregado (Ver figura 24 y 25). Esto generó gran orgullo y alegría en los niños, se sintieron reconocidos, felices y especiales por su esfuerzo y dedicación, el mismo orgullo y alegría que yo sentí durante el proceso, pues me asombró el poder escuchar comentarios de los niños en torno a la literatura, uso de conceptos y avances significativos que aún se ven reflejados en el presente año escolar 2018. Tales conceptos como mundos posibles, usar la creatividad para escribir, usar la imaginación para leer y ver mentalmente los personajes e imaginarlos en cuentos e histo-

rias creadas de manera verosímil o creíbles como lo mencionan ellos.



Figura 24 y 25. Reconocimiento público

De igual manera, la coordinadora de sede, para el inicio de año lectivo 2018, solicitó que la experiencia fuera presentada al colectivo de maestros de la institución como una experiencia significativa. Esta socialización se hizo y fue recibida con mucho agrado por los docentes y directivos por la participación activa de los niños y padres, contextualizado a la vereda, uso de la reflexión, trabajo en equipo y proceso escritor creativo (Ver figura 26). Los comentarios y acogida de lo contado fueron muy positivos y se pudo determinar que, así como para los niños y para la maestra fue relevante, para mis compañeros era una buena experiencia que tenía un gran valor como práctica de aula.



Figura 26. Presentación de experiencias significativas

De los 37 estudiantes, la entrega total fue de 32 cuentos, basados en su contexto y realidades, y bajo el proceso llevado a cabo en el aula y el de la maestra. Aquellos que no participaron por diversos motivos, al igual que sus padres, comentaron el interés de participar en la próxima experiencia porque lo calificaron como un trabajo valioso, creativo, de esfuerzo, dedicación y que ayudó a mejorar competencias escritoras al punto de potenciar el interés por escribir, pues después de terminar su cuento hubo niños que continuaron llevando a la clase propuestas de cuentos que fueron leídos a los estudiantes al iniciar la jornada como lectura regalo. Esto es una evidencia de que la experiencia potenció el interés por la escritura creativa.


Finalmente, el momento 4 que está en el marco de la evaluación, está formado por dos componentes: "Auto -evaluación, Coevaluación, Heteroevaluación" y "Evalúo la secuencia didác-

tica". El primer componente se trabajó durante toda la secuencia didáctica, al trabajar en colectivo, de manera individual, en parejas y en equipo a partir de generar retroalimentación. Esto propició espacios dialógicos de reflexión para los niños en la consecución de aprendizajes o de la transformación de los aprendizajes previos y de retroalimentación para mejorar, dar críticas constructivas o caer en la cuenta de situaciones propias que debían ser mejoradas. Hallar fortalezas, avances o debilidades en sí mismo y sus compañeros.

Durante el trabajo no se notaron molestias cuando se hacían las correcciones en colectivo, claro que se debe tener en cuenta que las producciones evaluadas fueron tomadas con la aprobación de los niños para ser evaluadas. De igual manera, no se notó molestia al hacer las correcciones en parejas o equipo; se les recalca que no era una manera de atacar o quitarle valor al trabajo sino por el contrario, de ayudar a que fuera mejor. Es posible que esto haya ayudado en este proceso de evaluación.



**INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICO INDUSTRIAL MULTIPROPÓSITO**  
SEDE SANTA LUISA  
**EVALUACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA**  
**FORMATO N° 9 (ANEXO 11)**


**NOMBRE:** Julian - gomez **FECHA:** 22/02  
**SECUENCIA DIDÁCTICA:** soy autor de mi propio cuento

 **¿QUÉ APRENDIMOS CON LA SECUENCIA DIDÁCTICA?**


que yo soy un autor

**DIBÚJALO**


 **¿QUÉ FUE LO QUE MÁS TE GUSTÓ Y QUISIERAS VOLVER A HACER? Y ¿LO QUE MENOS TE GUSTÓ? LO QUE MÁS ...**

que disfrutamos mientras nuestro cuento.

 **¿QUÉ PIENSAS DEL CUENTO QUE HICISTE?**

que me gusta y que soy una increíble escritora

Figura 27. Formato de evaluación- auto evaluación

 **¿QUÉ FUE LO QUE MÁS TE GUSTÓ Y QUISIERAS VOLVER A HACER? Y ¿LO QUE MENOS TE GUSTÓ? LO QUE MÁS ...**

Me gustó el plan de escritura y quiero volver a leer otras cosas y evitar aburrir mucho

Figura 28. Formato de evaluación- auto evaluación

En consonancia con la evaluación de la secuencia, se realizó con un formato que debían diligenciar, en el cual se planteaban las preguntas con base en lo que aprendieron, lo que más les gustó, lo que no les gustó, el porqué del alcance del objetivo del libro como objeto, su concepto con relación a su producto final y cómo se sintieron con el logro obtenido.

La mayoría de los niños hicieron una retroalimentación completa del trabajo realizado, a otros por el contrario les faltó completar las respuestas de la evaluación de la secuencia. Dentro de lo obtenido por los estudiantes, se logró hallar respuestas de orden disciplinar, en tanto identificaron alcances basados en lo que aprendieron de la lengua y su usos, la lectura y escritura como proceso mencionando que habían aprendido a “leer y a escribir”, “a corregir y usar la rúbrica...”; en la construcción de ser, liderazgo, empatía, sensibilidad, posturas crítica y la interacción con el otro en la medida en la que los estudiantes manifestaron que aprendieron a “...ayudar a mis amigos”, “...escuchar a los compañeros...”, “a trabajar juntos con los compañeros”. En relación a la literatura y a su apropiación, expresiones como “Colaborarles a mis compañeros a crear mundos posibles...”, “A soñar”, “Aprendimos que podemos hacer mundos posibles”, “Aprendimos a soñar”, “a usar la creatividad”, “yo soy un autor”, “aprendimos a hacerle mundos posibles a los animales”, “quiero volver a leer”, “aprendíamos mientras hacíamos nuestros cuentos”, “soy un increíble escritor” entre otras que muestran la forma en que el proceso movilizó saberes basados en la literatura, identificación, empatía y sensibilidad (Ver figura 27, 28 y 29).

Todos estos aportes de evaluación están dados gracias a las reflexiones constantes que se hicieron durante el proceso, a los procesos metaverbales y de crítica de su propio trabajo y de los demás a manera de retroalimentación, logrando consignarlos en un papel. Estos son evidencias de que en niños pequeños estos procesos de secuencias pensadas desde la especificidad literaria transforman modos de pensar y de actuar que favorecen sus aprendizajes y manera de interpretar cuentos, mundos y situaciones de la cotidianidad.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICO INDUSTRIAL MULTIPROPÓSITO  
SEDE SANTA LUISA  
EVALUACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA  
FORMATO N° 9 (ANEXO 11)

NOMBRE: VALERIA MARCELA ALBA FECHA: 12-11-14

SECUENCIA DIDÁCTICA: ser autor de mi propio cuento

¿QUÉ APRENDIMOS CON LA SECUENCIA DIDÁCTICA?

MUCHAS COSAS. A CREAR mundos posibles  
leer y soñar.

Figura 29. Formato de evaluación- auto evaluación



En cuanto a la motivación, se pudo apreciar que se mantuvo durante todo el desarrollo de la secuencia por la mayoría de los estudiantes y de los padres de familia quienes apoyaron las tareas particulares en las cuales debían intervenir como familia, ya que los acudientes de los estudiantes también tuvieron la presentación de la propuesta de la experiencia para que desde sus saberes pudieran aportar a la experiencia de los niños. Algunos de ellos se mostraron prestos a colaborar; otros por el contrario, se mostraron inquietos al no haber estado inmersos en este tipo de procesos y sentirse inseguros de su labor como padres en acciones de este tipo.

De manera general puedo mencionar que cada acción llevada a cabo generó aprendizajes importantes en cuanto a la planeación de prácticas con otra visión, de interacción entre los estudiantes e intención de orden literario, de significación de cada acción que genere para desarrollar en el aula. Acciones nuevas e implementadas como hacer concurso de cuentos y fábulas, actividades de compartir cuentos creados, ilustrados y leídos en voz alta por los niños de grados mayores a niños más pequeños de la escuela; así como de cuentos que han sido creados por los niños y organizados por la maestra en presentación power point (Ver figura 30 y 31) y de audio cuentos grabados con las voces de los niños y que en colectivo se elijan, propiciar un espacios de préstamos de libros a los niños en clase y fuera de la escuela para favorecer el goce de leer por leer sin el hecho de estar inmersos en actividades, tarea o taller después de leerlo, son acciones pensadas por la maestra y validadas por los niños que muestran el agrado e interés por seguir el proceso de lectura a pesar de ya no estar inmersos en la secuencia didáctica.



Figura 30 y 31. Nuevas producciones de aula

Pude comprender que para escribir hay que leer, ya que como se observó en la secuencia, la lectura de cuentos modelos pudo determinar inicios y parámetros para crear otros. De igual manera la lectura reflexiva en colectivo que se generó en el aula ayudó a la formación de seres sensibles frente al otro y a las producciones de sus pares; así como de la transformación del conocimiento previo al escuchar en colectivo sugerencias, comentarios y demás de lo que fue leído o escuchado. Escuchar textos del entorno apoya la identidad cultural de los estudiantes y propiciar espacios y actividades significativas. Esta lectura libre y del contexto genera placer y un mayor acercamiento a la lectura de manera autónoma, que puede desenca-

denar actividades escritoras como se pudo evidenciar en el aula de clase de grado segundo, quienes no solo continuarán leyendo, sino también escribiendo producciones que han sido mostradas y trabajadas en clase. Los cuentos del libro Cuentos de la vereda fueron usados en el año lectivo 2017 para iniciar la jornada como lectura regalo y en el presente año lectivo 2018 también se hace de ellos para este mismo fin.

Finalmente, los espacios de auto evaluación y coevaluación apoyados en actividades meta-verbales ayudan a comprender y transformar su conocimiento y poder ver en las otras potencialidades, pero también dar a conocer de manera crítica y reflexiva acciones de cambio a sus pares a manera de retroalimentación que no ha sido dado por el maestro, reconociendo el papel protagónico como estudiante y que también pueden aportar como par y estudiante.

Es de aclarar que cada acción tuvo su contratiempo y que en el momento se generaron situaciones de temor y ansiedad al pensar que no se terminaría a tiempo o antes de culminar el año lectivo 2017. De otro lado se obtuvieron alegrías y orgullo por los comentarios favorables recibidos por los padres, maestros y algunos directivos y del cambio de actitud frente a la lectura y escritura por parte de los niños. Algunos de ellos mencionan que están haciendo cuaderno de cuentos, otros llevan en hojas por separado cuentos e historias creadas en su casa que se leen en clase por parte del autor (el estudiante) y otros piden cuentos para llevar a casa para leer; pero lo más valioso fue observar el grado de satisfacción, apropiación, identificación, aprendizaje y logro de los objetivos de la secuencia por parte de los estudiantes que participaron en la secuencia didáctica que hacen que la experiencia cobre valor tanto para ellos como para mí, como maestra.



## Cada quien con su cuento \*

**Sandra Lorena Cruz Sarria**

Docente de grado 4°

Institución Educativa Ceat General Piero Mariotty, Sede Jhon F. Kennedy  
Yumbo, Valle del Cauca.

La implementación de la secuencia didáctica “Cada quien con su cuento”, partió de la identificación de una problemática sobre ‘cómo es enseñada la literatura en los colegios de Cali y municipios aledaños’. Este fue un proyecto liderado por los docentes y tutores, Alice Castaño y Carlos Rodríguez de la Universidad Icesi, con quienes se tuvo diversos encuentros en los que se compartieron saberes y experiencias en torno a la práctica docente, la didáctica de la enseñanza en la literatura, y la lectura de libros reglamentarios institucionales (consideremos el Plan Educativo Institucional, el Plan de estudio grado cuarto y Plan de área de lenguaje). Para este caso, tales hallazgos partirían de la Institución Educativa General Piero Mariotty del Municipio de Yumbo, con la lectura de trabajos anteriores realizados en distintas instituciones. Allí se encontrarían problemáticas similares, todas relacionadas con el saber-hacer, pues no se promovía la reflexión, y la didáctica de la literatura no tenía en cuenta el placer literario, midiendo el desempeño de los estudiantes desde las competencias institucionalmente instauradas. Teniendo en cuenta todo lo anterior, se llegó a la conclusión que no se podía realizar solo una caracterización o diagnóstico a la Institución Educativa, por lo contrario, se debían diseñar soluciones que aportaran a la transformación de la enseñanza de la literatura.

Desde este panorama, se consideró necesario presentar una se-

---

\* Los documentos que componen esta publicación surgieron en el marco del proyecto de investigación ELITEC (Enseñanza de la literatura en escuelas de Cali y la región) que se ejecutó entre los años 2016 y 2018 en la Maestría de Educación de la Universidad Icesi, Cali, Colombia.

---



cuencia didáctica que fortaleciera la mediación literaria a través de la escritura creativa, esto como una forma de abordar la didáctica, escapando un poco a los esquemas tradicionales. Luego, se realizaría la tarea de presentar una propuesta que incentivara las actividades presentadas en el área de lenguaje para el grado 4-2. En él se contaba con un total de veintisiete estudiantes, entre ellos, dieciocho niñas y nueve niños cuyas edades oscilaban entre los diez y doce años. Todos estos, pertenecientes a la comuna 4, y ubicados entre los estratos socio-económicos 0, 1 y 2.

En un inicio se presentarían dos propuestas, ambas rechazadas por no cumplir a los requerimientos de mediación en la literatura, con estos intentos fallidos, se haría necesaria la búsqueda de otras estrategias que permitieran rescatar los conocimientos previos, la reflexión epistémica, el trabajo colaborativo, el conocimiento compartido; que además permitiera mejorar el discurso comunicativo, la intertextualidad, la narrativa, el ejercicio meta-cognitivo, la oralidad, la escritura, pero sobre todo el amor a estos procesos literarios. Es entonces, cuando se presenta el reto de apropiarse de una configuración didáctica para planear las clases, esto surge debido a que en la Institución Educativa se imparten clases de forma tradicional. Desde la escogencia del tema hasta el abordar la secuencia didáctica, fue todo un dilema, pues luego de revisar detalladamente las propuestas, dando prioridad a unos procesos frente a otros, se presentaría la propuesta a los docentes Alice Castaño, Mauricio Franco y Carlos Rodríguez, validando con ellos, la producción escrita de un cuento literario que se apoyara en estrategias de escritura creativa, buscando que los estudiantes mejoraran los aspectos literarios implicados en el proceso escritor, a través de la puesta en práctica de una configuración didáctica. Se definió como objetivo formar lectores literarios a partir de la producción de un cuento infantil corto trabajado de manera individual. Esta secuencia didáctica fue trabajada en tres momentos principales denominados: Presentación y diagnóstico, Escritura y Evaluación.

Es importante aclarar que, para recopilar los datos emergentes en los diferentes momentos de la secuencia didáctica, se optó por llevar conmigo un diario de campo en el que cada día, mínimo uno de los estudiantes, transcribía las ideas surgidas en clase, que consideraba pertinentes e interesantes; también se organizó un portafolio en el que se compilaban los avances del proceso escritor en el aula, donde se daba cuenta de los aprendizajes particulares en los procesos de escritura y reescritura del cuento, recogía además las rúbricas con las evaluaciones de los alumnos a sus compañeros, contaba incluso con fotos que daban cuenta de la participación grupal en las clases, así como grabaciones de audio que registraban las intervenciones de los mismos estudiantes. Todo esto haría parte de la información a analizar en esta sistematización.

## Un diagnóstico del cómo escribimos cuentos

Se prepara la apertura de la clase con la presentación de la secuencia didáctica, utilizando una serie de diapositivas mientras se daba un apoyo desde los conocimientos traídos por los niños. Se partió del primer momento de la secuencia didáctica, denominado Presentación y diagnóstico, en el que se dio a conocer el propósito del proceso, los textos modelo a usar, el tema, el plan de escritura y el modelo evaluativo. Todo esto sería motivo de asombro y expectativa en los estudiantes, se generarían en ellos muchas preguntas frente a la ejecución de la propuesta. Es así como se aprovecha este entusiasmo para explorar los saberes previos sobre el cuento, se les presentan una serie de preguntas anteriormente elaboradas que serían resueltas por los estudiantes en el transcurso de la clase, mientras se les guiaba en el proceso. Las inquietudes se relacionaban a los conocimientos previos frente al cuento, dando cuenta de la importancia de este en su niñez, la influencia en su crianza, la relevancia de la tradición oral, el gusto por los cuentos tradicionales y las expectativas frente a la implementación de la nueva práctica didáctica; todo lo que permitiera la participación activa de la mayoría de los integrantes.

“Algunos niños manifiestan que no leen en casa, solo en la escuela. También manifiestan que leen cuentos para desarrollar la mente, para aprender y no equivocarse, para inspirarse, para expresar sentimientos, y conocer otros mundos” (Tomado del diario de campo).

Se continúa en primer momento con el diagnóstico, aquí los estudiantes ponen en juego su creatividad al escribir un cuento, partiendo del título “... mi amigo de aventuras”. Ellos se concentran para cumplir el objetivo propuesto, escribir su mejor cuento, y cuando se termina es compartido con el grupo. Es desde ahí que parte el diagnóstico. En él se evalúan saberes previos y destrezas para escribir; y se identifican sus falencias y fortalezas en el proceso de escritura. Esta actividad es hecha con el propósito de que los estudiantes fortalezcan la estructura de sus cuentos, potencien su imaginación al permitirse crear mundos posibles mediante la producción escrita y estimulen su creatividad.

Antes de la secuencia, una de las mayores dificultades tenía que ver con la poca participación en las clases, como se ha manifestado en otros apartes de este documento. Por eso, el reto con la puesta en práctica de esta configuración didáctica es posibilitar espacios para la participación y el trabajo colaborativo, observando satisfactoriamente el agradecimiento de los estudiantes al haber incluido sus intereses en el diseño de la secuencia didáctica. En clase se partiría con las siguientes preguntas: ¿Has leído cuentos? ¿Quién te los ha contado? ¿Para qué los lees? Ahora bien, si observamos la Figura 1 y la Figura 2, encontramos que el cuento es un tema de interés infantil, y que los niños no desconocen la estructura ni movilizaciones que se dan en torno a él, por el contrario, los niños ya poseen nociones básicas que tan solo deben ser perfeccionadas durante la aplicación de esta secuencia. De este proceso, rescataría la participación de la mayoría de los estudiantes.



Figura 1. Listado de saberes previos frente al tema del cuento

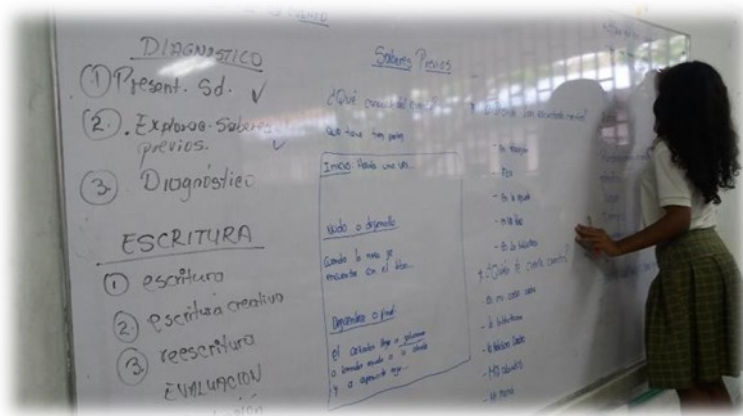


Figura 2 Participación de los estudiantes en las preguntas planteadas en el diagnostico

## Un cuento diferente a los demás: la enfermedad de Tino

En el segundo momento denominado Escritura, se encuentra como obstáculo epistemológico que versa sobre el poco manejo de la escritura creativa, el poco conocimiento al respecto. Una sugerencia de la docente Alice haría llegar la investigación a los libros del autor Gianni Rodari, escritor italiano, cuyos libros ofrecen una literatura infantil inteligente, divertida y fantástica. De esta forma, se hace uso de sus libros ‘Gramática de la fantasía’ y ‘Cuentos para jugar’. El primero ayudó a enfocar el trabajo a brindar formas para inventar historias, y el cómo ayudarlos a inventar por sí solos, recurriendo a la creatividad como única aliada. En el segundo, se selecciona uno de sus cuentos: “La enfermedad de Tino”. En donde se cuenta la historia de un niño que se hace pequeño cuando está solo, y le ofrece al lector tres finales

distintos y la posibilidad de crear uno totalmente nuevo. Esta 'lectura regalo' llevaría a los estudiantes a participar en la construcción de las diversas posibilidades de un final, a justificar la que más les gustó, a argumentar sus respuestas con razones justificadas, a completar un esquema en el que reconocieran la estructura del texto, destacando en esta la variedad de finales, a pesar de tener los mismos personajes y espacios. Este ejercicio desestabilizó la idea del cuento como algo estándar, imposible de modificación; en lugar de esto, se pensará como moldeable, flexible, abierto a interpretaciones y modificaciones por parte del lector. En el diario de campo encontramos la siguiente anotación:

“para terminar nos regala la profe la lectura del cuento: ‘La enfermedad de Tino’ del autor Gianni Rodari. Que tiene tres finales diferentes. A todos nos gustó mucho, porque es un cuento diferente, todos participamos, hicimos un mapa conceptual, y cada uno compartió su opinión sobre el final que más le gusto. No es un cuento como los demás. Queremos que la profe siga leyendo cuentos así” (Tomado del diario de campo, pág. 7).

Así pues, apoyada en las intervenciones de los estudiantes frente a la lectura del cuento ‘La enfermedad de Tino’ se observa que los niños elaboran figuras literarias que funcionan como comparaciones, por ejemplo, el tamaño de sus compañeros y las dimensiones comparadas con las patas de una jirafa. Observemos estos aportes de los estudiantes:

- “
- 50. **Profe:** “el médico propuso dejarlo solo, a ver qué pasa. Pero Tino se volvió nuevamente pequeño, pequeñísimo”.
  - 51. **S4:** Como Alejandro.
  - 85. **Profe:** largas como las patas de una...
  - 86. **S13:** jirafa.

La participación en el desenlace del cuento, acerca de sus diferentes finales, se hace evidente cuando los niños empiezan anticiparse a la continuidad del texto, complementando lo leído en el cuento:

- “
- 6. **Profe:** ¿Quién será Tino?
  - 7. **S1:** Es un señor.
  - 8. **S3:** Es un perro.
  - 9. **S4:** Es un gato.
  - 10. **S5:** Es un joven.
  - 11. **S6:** Es un caballo.
  - 12. **S3:** O un conejito.

13. **S7:** Un burro.
14. **Profe:** ... El niño necesita estar con otros...
15. **S11:** Niños.
16. **S12:** Amigos.
17. **S22:** Pero de su edad.
18. **Profe:** (...) Ya han pasado tantos años, vamos, anda. Y así uno tras de otro miraron por el agujero de la cerradura y vieron que...
52. **S3:** Estaba grande y normal.
53. **S19:** Se enchiquitó.
54. **S15:** Se sintió mal por estar solo.
55. **S5:** Se empequeñeció y lo llevaron al médico.

La participación de los estudiantes, es más emotiva cuando son aceptadas las preguntas durante la lectura del cuento, como si se estableciera una conexión emocional con los personajes. Tal cual, se evidencia a continuación:

- “ 38. **S5:** Y... ¿Podemos hacer preguntas profe?  
 66. **Todos:** preguntas, preguntas...

Durante la lectura del cuento los sentimientos afloran, la emotividad se hace presente.

- “ 59: **S15:** Se sintió mal por estar solo.  
 72: **S9:** ¡Ay, que felicidad!

Los niños empiezan a hacer deducciones:

- “ **Profe:** ¿Cuál final les gustó más?  
**S16:** El tercero porque él era feliz con su tamaño.

**Profe:** ¿En el cuento, él decía que era feliz?

**Todos:** No.

105: **S16:** Pero él no sabía que era grande, él estaba tranquilo, era feliz.

Por su parte, S16 manifiesta que “él era feliz” aunque en ninguna parte de la lectura se menciona eso. Ella lo deduce del estar tranquilo, del no darse cuenta de los cambios en su tamaño, él era feliz. Se dirá entonces, que la literatura brinda espacios para el análisis, el debate y

la argumentación. Donde los estudiantes participan de los desenlaces que desearían, dan sus opiniones hablando desde sus condiciones vitales, emotividad, y referencias familiares, entre otros.

“ 108. **S17:** Profesora a mí me gustó el segundo final. ¿Por qué? Porque él estaba normal y podía continuar con sus estudios.

110. **S3:** Me gusta el segundo final porque ya que Tino estaba normal, los papás no estaban preocupados, podían estar tranquilos. No causaba problemas.

112. **S19:** Me gustó el primero porque podría reproducirse y hay que tener familia.

116. **S5:** Profesora a mí me gustó la segunda, porque él no se preocupaba por ser pequeño ni nada, él estaba tranquilo.

118. **S18:** El segundo, porque así los papás no tenían que mantener donde el médico.

124. **Profe:** Bueno, después de este ejercicio, ¿Cómo les pareció esta clase de cuentos? ¿Si les gustó? ¿Les pareció interesante?

**Todos:** Sí, sí, sí.

**S19:** Yo, yo, él siempre vivía en armonía con su familia.

Frente a la lectura del cuento, se demuestra que una estudiante tiene clara la estructura del cuento (inicio, nudo, desenlace). Seguido de ella, varios compañeros que repiten.

“ 31. **Profe:** Bueno, ya tenemos los datos más relevantes del libro y del cuento que vamos a leer.

35. **S3:** Todo cuento debe tener inicio, nudo, desenlace

36. **Profe:** muy bien S3, recordemos todos, que todo cuento debe tener inicio, nudo, desenlace.

Otro aspecto a tener en cuenta, sería que los personajes fueron claramente identificados:

“ 47. **Profe:** ¿Quiénes eran los personajes?

48. **S6:** Bianchi que era el papá.

49. **S1:** Tino.

50. **S14:** Rosa.

51. **S3:** Los amigos.

52. **S2:** La mamá, el médico.

53. **S14:** El hermanito.

Este análisis nos permite identificar el lugar, el tiempo, el espacio del cuento. En cuanto al lugar lo imaginan de estas formas:

- “ 54. **Profe:** ¿Dónde sucedió el cuento, en qué espacio?
55. **Todos:** En una casa.
56. Pero... ¿En toda la casa?
57. **S20:** En un cuarto.
58. **Profe:** Ahora pensemos en el tiempo, será que ocurrió en una hora.
59. **Todos:** Noooo.
60. **Profe:** ¿Podemos hablar de días, meses, o años?
61. **S21:** Años, profe.
62. **S5:** Sí, porque cuenta desde que era bebé hasta que tenía veinte años

Eso no quiere decir que el cuento se escribe en veinte años, dentro de ese mundo posible, se puede disponer de los tiempos, la narración es tan flexible respecto a esto, que lo ocurrido en veinte años, lo podemos contar en unos días, unos meses.

En la Figura 3 se muestra el esquema retratado en el tablero del aula, que recopila las opiniones de los estudiantes, en relación a la variedad de finales que ofrece el cuento. La información es recogida a manera de lluvia de ideas, la misma que sirve como estrategia para cultivar la escritura creativa.

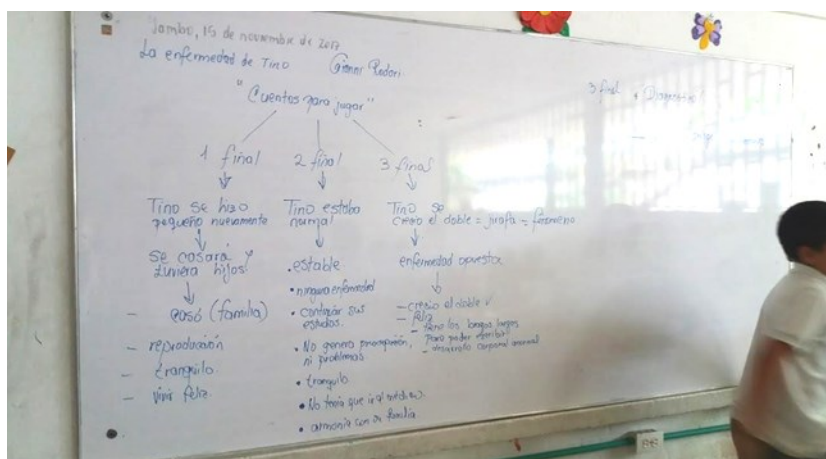


Figura 3. Esquema realizado al cuento “La enfermedad de Tino” lluvia de ideas

Para los niños es importante que el docente sea mediador en el proceso, a través de la lectu-

ra del cuento en voz alta. Es igualmente importante, que este les ayude a recorrer la narración e interpretarla, siendo este el paso para que los niños aprendan a comprender lo que están leyendo, sin afanes, sin prisa, desmenuzando cada frase, entendiendo que los cuentos son la posibilidad al mundo de la imaginación, y no solamente al del autor si se quiere, sino también es un camino para acceder al lector, a internarnos en nosotros mismos. Pues, como se apreció antes, la lectura se interioriza a tal punto que los niños empiezan a anticiparse a posibles finales que pudieran emerger de la historia.

## Pensemos como escritores: consejos para una buena redacción

Continuando en el segundo momento de la secuencia, se les entrega a los estudiantes la consigna de trabajar en grupos para dar paso a un proceso de interpretación, que los lleve a construir sentido sobre el texto; un ejercicio que parte de la lectura para pasar a desentrañar las sugerencias del autor. Este trabajo está relacionado con los siete consejos de una buena redacción planteados en “La cocina de la escritura” de Daniel Cassany, permitiéndoles dialogar y concertar las respuestas expuestas ante el grupo, con el propósito de brindar a sus compañeros consejos a la hora de redactar un cuento. Esta actividad le otorga al estudiante un papel protagónico, ya que es él, quien con sus propias palabras da significado al texto entregado por el docente, haciendo entendible a sus compañeros en la medida en que lo traslada a términos cercanos. Esto, puede ser visto, como una forma de empoderamiento y trascendencia frente al proceso lector.

“ 63. **S9:** “A uno no le puede dar pereza reescribir, uno tiene que escribir mejor para que las personas entiendan lo que escribí, pero si usted escribe mal nadie entiende lo que escribí, ni yo misma. Pero, si yo escribo mejor, las personas me entenderán mejor. Emborronar es que usted escribió” (Tomado del Portafolio de trabajo grupal, pág. 3)

64. **S6:** “Este consejo significa que cuando escribamos un cuento tengamos en cuenta verificar que no tengamos errores porque el lector pensaría que el cuento está mal hecho, pero sobre todo cuando lo lea lo entienda y que lo comprenda” (Tomado del Portafolio de trabajo grupal, pág.5).

65. **S16:** “Yo dejo leer a las otras personas para que entiendan el texto y me haga correcciones, hay que dejar leer a varias personas para corregir las palabras y me quede todo bien.” (Tomado del Portafolio trabajo grupal, pág. 8)

*(Los anteriores fragmentos del portafolio, puede contener fallas ortográficas. Esto se debe, a que fueron escritos por los niños, y se trató de ser lo más fiel a su escritura)*

En los anteriores ejemplos, se observa el empoderamiento de los niños a través de los consejos que les brinda el escritor. Se encuentra que algunos estudiantes sienten pereza en clase a la hora de escribir, precisamente por el conductismo empleado en las aulas, pero al brindarles alternativas creativas, estos se motivan a hacerlo, e incluso, llegan a alentar a los demás



en la producción de sus propios escritos. El estudiante S9 reconoce en su proceso metacognitivo que la reescritura le permite conocerse, más aún en la escritura de cuentos, y este reconoce la importancia de esta para corregirse. Se llega a reconocer que cuando un texto tiene tachones o muchas enmendaduras, es porque el texto ha sido leído y reestructurado varias veces hasta lograr un buen resultado. De la misma forma, sucede con el ítem expuesto por S6 y S16 cuando dan el consejo de abrirse a otros lectores para permitirse correcciones que los ayuden a mejorar su texto, que sea este comprensible.

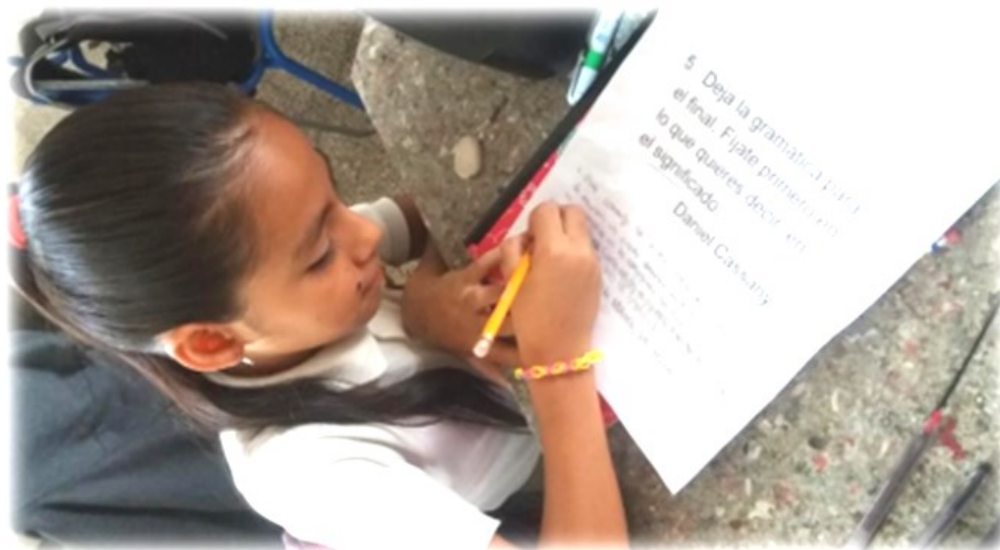


Figura 4. Interpretación de los Consejos de Daniel Cassany por el grupo No. 5

## **Trabaja la intertextualidad con cuatro versiones de Caperucita Roja**

Se continúan presentando otros textos, como las cuatro versiones del cuento Caperucita Roja, versiones escritas por los autores: Charles Perrault, Jacob y Guillermo Grimm, Roald Dahl y Luis María Pescetti. Como forma de acercarlos a la intertextualidad. Se solicitó a los estudiantes que se distribuyeran en cuatro grupos, en los cuales debían hacer las lecturas de los cuentos por estaciones, y en la medida que rotaran por ellos, conocieran cada una de las versiones. Adicional, en cada estación se encontraron con una rejilla, con esta, recopilaron los datos más relevantes de cada escrito, se plantearon una serie de preguntas que les permitieran ampliar su visión frente a otros mundos posibles, mediante la creatividad y la producción literaria.



Figura 5. Lectura por estaciones de Caperucita Roja de los Hermanos Grimm



Figura 6. Lectura de Caperucita Roja del autor Luis María Pescetti

Cada rejilla contaba con una serie de preguntas, que llevaban al lector a releer el cuento en clave de estas, para así comprenderlo, en otras dimensiones. Las preguntas fueron las siguientes: nombre del cuento, autor del cuento, ilustrador, país y año de publicación; quiénes son los personajes, qué sentimientos transmiten las ilustraciones, dónde se desarrolla la historia, qué hace Caperucita Roja en el cuento, qué hace el lobo, quién narra la historia; cuál creen, es la versión original y por qué lo creen; qué aspectos predominan más: lo visual, lo textual o ambos. Estas preguntas necesitaron antes del debate y consenso entre los estudiantes. Mientras en la parte final anotaron observaciones generales como “nosotros pensamos que fue muy interesante trabajar en grupo” (Tomado de Carpeta 1.13 Rejilla No. 2).

UNIVERSIDAD  
**ICESI**  
CORPORATIVA CREA GENERAL - SEDE JOHN F. KENNEDY - 40 DE CALI  
CALLE 14 # 14-100 - CALI - VALLES VERDE

INTEGRANTES DEL GRUPO:  
Luis Maria Pescetti, Jacobo Gilkewicz, Charles Perrault, Manuel Crespo

Nombre del cuento	Caperucita roja	Caperucita roja	Caperucita roja	Caperucita roja
Autor del cuento	Luis Maria Pescetti	Jacob J. Gilkewicz	Charles Perrault	Manuel Crespo
Ilustrador	O'Kif	Jakusz	Manuel Crespo	Manuel Crespo
País y año de publicación	Buenos Aires, 1996	Buenos Aires, 1996	Londres, 1697	Londres, 1697
¿Quiénes son los personajes?	Males (Jorge - papá, mamá)	Males (Jorge - papá, mamá)	Caperucita roja, mamá, lobo	Caperucita roja, mamá, lobo
¿Cuál y que sentimientos te transmiten las ilustraciones?	imagin (sorpresa, miedo, asombro)	susto, alegría, asombro	terror, asombro, miedo, indisposición	terror, asombro, miedo, indisposición
¿Dónde se desarrolla la historia?	En el bosque	En el bosque	Bosque	Bosque
¿Qué hace Caperucita en el cuento? ¿qué hace el lobo?	Caperucita lleva los regalos y manguita a la abuela	Caperucita lleva los regalos y manguita a la abuela	Caperucita lleva los regalos y manguita a la abuela	Caperucita lleva los regalos y manguita a la abuela
En el cuento predomina las grafías?	el texto	el texto	ambas	ambas

Figura 7. Rejilla No. 2 Intertextualidad y análisis de las cuatro versiones de Caperucita

"Cada quien con su cuento"

Nombre del cuento	Caperucita roja (tal como se lo contaron a Jorge)	Caperucita roja
Autor del cuento	Luis Maria Pescetti	Charles Perrault
Ilustrador	O'Kif	Manuel Crespo
País y año de publicación	Buenos Aires, 1996	Londres 1697
¿Quiénes son los personajes?	Males (Jorge - papá, mamá)	Caperucita roja, mamá, lobo
¿Cuál y que sentimientos te transmiten las ilustraciones?	imagin (sorpresa, miedo, asombro)	terror, asombro, miedo, indisposición
¿Dónde se desarrolla la historia?	En el bosque	Bosque
¿Qué hace Caperucita en el cuento? ¿qué hace el lobo?	Caperucita lleva los regalos y manguita a la abuela	Caperucita lleva los regalos y manguita a la abuela
En el cuento predomina las grafías?	el texto	ambas

Figura 8. Socialización de respuestas en el tablero

Durante la actividad, los estudiantes asimilaron que cada cuento podía tener varias versiones, según el mundo posible creado por cada autor; e incluso, se dieron cuenta que podían crearle su propio final. En el cuento Caperucita Roja del autor Charles Perrault, la docente invita a sus estudiantes a debatir lo leído, haciendo uso de figuras literarias de tipo comparativo, de esta forma: el lobo es visto como una figura malvada, relacionado a los peligros de la sociedad. En este punto, la docente enfatiza en la moraleja dada al final del cuento, y es que

también existen violadores, pedófilos, donadores de órganos, locos, secuestradores, asesinos de niños. La moraleja de este cuento hace que los niños acaten normas, desconfíen. E incluso, en el análisis los niños agregarán que la mamá de la historia es muy confiada, desconsiderada, irresponsable, descuidada, por haber mandado a la pequeña niña, que dista de esas madres que cuidan a sus niñas, están pendientes de ellas, y no las mandarían donde un familiar. El cuento nos invita incluso, a estar prevenidos de nuestros familiares, porque algunos de ellos, también podrían hacernos daño.

En la versión de Caperucita Roja, tal como se la contaron a Jorge. Se inicia con la pregunta ¿Quién es el narrador de este cuento? Frente a lo cual, los estudiantes manifiestan que es el papá de Jorge. Pero, los niños continúan enlazando, contando los sucesos, expresan que el papa solo conoce una versión de Caperucita, por eso se la cuenta así a Jorge; es decir, la misma versión que la mayoría de personas conocen. Es importante subrayar el imaginario de Jorge, para reforzar la idea de los mundos posibles. Pues cada quien, sin importar su edad, es capaz de imaginar gran cantidad de hechos cuando le son contados por primera vez. Esta versión, que nos presenta Jorge, es moderna, cercana a estos tiempos (todos sus elementos que surgen del imaginario de Jorge son reales y de su mundo inmediato), así que encontraremos en su relato pizza, superhéroes, un mesero que está disponible, armas súper poderosas, el amor, una firma de autógrafos y la admiración de los demás amiguitos por haber logrado una verdadera hazaña.

En la versión de los Hermanos Grimm (Guillermo y Jacob Grimm), lo primero que identifican los niños es que son dos autores, y la publicación se hizo en 1812. Esta es la versión que más conocen, y frecuentemente ven en la televisión. Dirán además, que quien cuenta la historia es un narrador, mientras en el libro se observa más texto que imágenes. El cazador es el guardián del bosque, el protector; dirán que las comidas tradicionales para la época son el pastel y el vino. No obstante, esta versión no llamó tanto la atención, sobre todo porque tenían enfrente otras posibilidades por explorar. De ahí, la importancia de la intertextualidad para ofrecerles la mayor cantidad de versiones que les permita poner a volar su imaginación, y puedan pasar a establecer comparaciones entre los diferentes autores.

En la cuarta versión: “Cuentos en verso para niños perversos” de Roald Dahl. Como su nombre lo dice, ‘en verso’ concentra al estudiante en la rima. Trayendo los personajes tradicionales, pero con algunas modificaciones. A Caperucita, más que su nombre, cambia su actitud: de una inocente niña a alguien sagaz, con un as bajo la manga, alguien que aprovecha la situación para hacerse notar por los habitantes del bosque. Mientras, el lobo se modernizó, usando laca en sus uñas y pelaje, además de falda gris de vuelo, zapatos, sombrerito, chaqueta, sin olvidar sus lentes recetados por el oculista. Es decir, contextualiza el cuento a una situación cercana a la realidad actual. Es también de considerar, que fue el cuento que menos les gustó por algunas palabras empleadas en el texto (como mocosa, descarada, bobo), afirmando que son groserías, además de hacerle bullying a la abuela por ser flaca y huesuda. Los niños pien-

san que el escrito no tienen por qué criticar su contextura física, si todos merecemos respeto, y así nos mandó Dios al mundo.

La lectura de las diferentes versiones amplió el horizonte de posibilidades en los estudiantes, en cuanto al proceso lector. Expresar sus opiniones frente a la lectura de los textos, les permitió reforzar sus procesos meta-verbales, afinar sus gustos, asimilar la variedad de interpretaciones para un solo cuento, clarificar la estructura y elementos principales a la hora de escribir un cuento. Y sin lugar a dudas, preparar la imaginación y creatividad al momento de escribir una historia; básicamente, les proporcionó el ambiente indicado para empezar a construir otros mundos posibles.

Al transcurrir el desarrollo de este componente, se haría evidente una falencia: las sesiones destinadas a este propósito no eran suficientes, que para leer los textos era necesario volver a la lectura, replantear algunas preguntas, los estudiantes debían reescribir sus apuntes para entenderlos con claridad, pues aún era difícil de asimilar la existencia de múltiples realidades para un cuento, que les ha sido tradicionalmente transmitido. Es posible que, durante años escolares anteriores a los estudiantes, se les haya presentado un canon literario enfocado solamente en la lectura. Pues cabe resaltar que para desarrollar esta configuración fue necesario hacer algunas modificaciones relacionadas con el tiempo, de forma tal que sus conocimientos fueran significativos, y tuvieran trascendencia respecto al tema. Esto significó un reto docente, el motivar la clase, y al mismo tiempo ser flexible ante los mejoramientos continuos; esto, como parte de este avanzar pedagógico.

Al terminar el trabajo en equipo, se socializaron grupalmente los datos consignados en el proceso, luego de esta retroalimentación, se orientó a los estudiantes a un espacio reflexivo que implicara la dedicación, el gusto, así como la investigación previa por parte de la docente. De forma tal, que los niños al terminar de diligenciar la rúbrica de evaluación, quedarán convencidos que la realidad transmitida en los cuentos es verosímil a ese mundo posible. Fue necesario reforzar tales ideas, mediante la presentación de una selección de videos que captaron la atención de los niños por su atractivo visual y sonoro; estos últimos, elementos contundentes para que los estudiantes reafirmaran sus respuestas en relación a las preguntas presentadas por la docente tanto en el proceso reflexivo como en la actividad meta-verbal, que se desarrollaron al final de cada presentación del video.

### **Acercándonos a la escritura creativa: Talleres de producción**

Se inicia esta fase con la explicación de la estructura del cuento, los personajes, el espacio y el tiempo. Posteriormente, se continúa con el componente de escritura creativa, apoyándose en el libro “Gramática de la fantasía” de Gianni Rodari; precisamente, en su actividad “Caperucita roja en helicóptero”. Habiendo tomado como referencia cuatro textos como libros modelo, se procedió con el trabajo en escritura creativa, entregando a los estudiantes



una hoja con seis palabras enlistadas, solicitándoles que iniciaran la escritura de su primera versión del cuento, con la condición de incluir en su producción escrita las palabras entregadas. Las primeras cinco fueron tomadas del cuento de Caperucita tradicional: Caperucita, imaginación, niña, gran, lugar. Luego, para completar la sexta palabra, se tomó aquella más frecuente (para cada estudiante) en la actividad diagnóstica, entre estas se encontraron: celular, planetas, bicicleta, pirámide, juguetes, planetas, fútbol, profesora, ciudad, galletas, computador, manantial, ciudad, amor, veterinaria, rinoceronte.

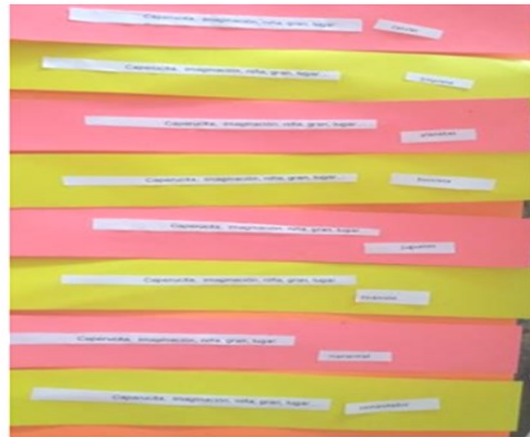


Figura 9. Listado de 6 palabras para la creación de su producción textual

Los estudiantes con la premura de dar inicio a su cuento se lanzan en su producción, y recuerdan los consejos de Cassany. Para así, pensativa y pausadamente empezar a escribir, palabra por palabra, lo que sería el bosquejo de su primera versión. Al finalizar este ejercicio, se les entrega una rejilla para valorar la calidad del escrito (estructura del cuento) de su compañero.

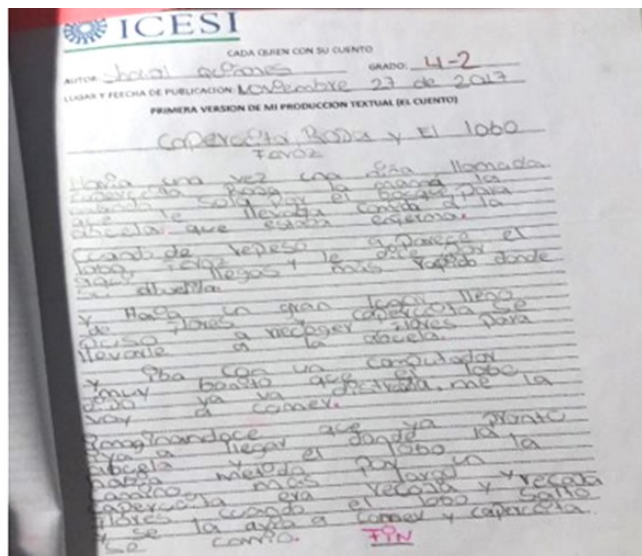


Figura 10. Formato y primera versión del cuento.



Figura 11. Escritura de su cuento

En esta primera versión, a algunos niños les sería difícil crear otros mundos posibles, pues su cuento era demasiado corto y escaso de palabras; pasaban del inicio al desenlace, sin dar al desarrollo o al nudo del cuento; los conectores se repetían constantemente, no ocurrió un espacio para la relectura, pues los niños entregaron lo que primero que se les ocurrió; el proceso meta- verbal se vio restringido hasta la coevaluación, donde compañeros retroalimentaron lo escrito, haciendo sugerencias para mejorar para la próxima versión; mientras, la gramática (ortografía) no se tuvo en cuenta para esta versión. No obstante, una parte de los estudiantes se encuentra en un nivel óptimo de estructuración narrativa, los mismos quienes al compartir su escrito aceptaron las correcciones hechas. Se evidencia además, que una parte del salón trabajó con la estructura tradicional de los hermanos Grimm, y la otra parte con la estructura modernista de Luis María Pescetti: enfocando su producción literaria a las experiencias del contexto.



Figura 12. Segunda versión del cuento (reescritura)

Para la siguiente clase, ya con la rejilla de evaluación en la mano, pasan a reescribir sus cuentos. Llama la atención ver que las correcciones a sus textos las hacen con agrado, con la intención de dar lo mejor de sí. Al finalizar este trabajo, se les entrega nuevamente una rejilla para valorar la producción escrita de sus compañeros. En este punto, es muy interesante ver el cambio que significa para ellos: pues siempre ha sido la docente quien les califica sus es-



critos, ahora tenían una gran responsabilidad al valorar el trabajo de sus compañeros. Es de importancia porque esto, además de enseñarles a formular sugerencias pertinentes, les enseña a dar una valoración imparcial, y que sea colaborativa para sus pares.

Las siguientes son algunas de las sugerencias de los niños hacia sus compañeros:

“ *S1 evalúa a S12:*

**S1:** Compañera colócale un tiempo, y mejora la letra. Compañera pon a bolar tu imaginación porque se parece al original. (Tomado de carpeta 1.1.)

*S19 evalúa a S14:*

**S19:** Compañera cambiar la palabra de repeso por otra.

**S19:** Compañera por favor mejora la letra.

**S19:** Desarrolla el nudo del cuento porque no le encuentro sentido. (Tomado de carpeta 1.26)

*S18 evalúa a S22:*

**S18:** Compañera te sugiero que no coloques muchas “y “ que coloques otros conectores. – que tengas más imaginación (Tomado de carpeta 1.20).

*S4 evalúa a S18:*

**S4:** Compañera te pido que cuando agas un cuento coloques si es en un año, días o meses... (Tomado de carpeta 1.27).

**S4:** Debe hablar más de la ciudad porque habla mucho del bosque. (Tomado de carpeta 1.27)

*S5 evalúa a S4:*

**S5:** Una sugerencia por favor no repitas las mismas palabras, ten un punto de referencia y mira la ortografía. (Tomado de carpeta 1.26)

*S3 evalúa a S16:*

**S3:** te sugiero, este cuento no tiene título, para que la próxima le coloques título. Por favor escritor fue muy excelente tu cuento. (Tomado de carpeta 1.22)

motivados por la narración. Elaborar un preámbulo con el cuento “La enfermedad de Tino”, y la lectura de las cuatro versiones de Caperucita Roja, los llenó de ilusiones para dar inicio a su producción textual. Por lo general, los niños identifican la estructura del cuento, tienen claro los personajes a trabajar, pero falta por definir el lugar y el tiempo. Se encuentra que, el trabajo colaborativo en la coevaluación permite mayor fluidez en el pensamiento creativo, pues toman de mejor manera las correcciones y sugerencias de sus compañeros.

Como reto en el aula estaba el fortalecer un trabajo colaborativo: el abrir las puertas al diálogo, hacer concertar a un grupo en torno a lo que cada uno deseaba expresar; dar apertura a la sensibilidad al tiempo que a la racionalidad, el ser ‘imparciales’ frente a la coevaluación; aceptar el diálogo entre pares, y el enriquecerse desde otras miradas; escuchar ideas, sugerencias, ser flexible ante las propuestas de otros; y encontrarse con las posiciones formadas de los escritores del municipio; fueron aspectos que nos permitieron ampliar nuestra mirada. En cuanto al último aspecto enumerado: para el cierre de la configuración didáctica, se envió correspondencia a varios escritores del municipio, con la finalidad de lograr un encuentro entre estos y los estudiantes, sabiendo que tal reunión promovería en los niños el interés por la literatura.

Continuando con el tercer y último momento, correspondiente a la evaluación. Es pertinente mencionar que esta se fue dando constantemente a lo largo del proceso, en los momentos en que los mismos estudiantes se encargaron de la coevaluación y autoevaluación. Como una oportunidad para acercarlos aún más a la literatura, llevo al aula a dos destacados escritores del municipio (Lic. Antonio Ramos y Lic. José Hernando Cortázar) con la idea de formar un conversatorio, cuyo tema central es “El cuento y la Poesía”. Estos personajes han dedicado su vida a retratar la historia y costumbres de la tradición Yumbeña. Esta iniciativa motivaría aún más la participación de los alumnos, quienes atiborrarían de preguntas a los escritores, entre las más representativas están:

¿Qué hacen para inspirarse? ¿En dónde escribes tus cuentos? ¿Cuántas veces reescribes tus historias? ¿Qué hora del día es ideal para escribir? ¿Desde qué edad eres escritor? ¿Para quién escribes? ¿Te sientes feliz siendo escritor? ¿Cuántos libros han escrito? ¿Qué piensas de los mundos posibles? ¿Qué nos recomiendas para tener una buena gramática? ¿Tu familia te apoyó para escribir cuentos? Emergerían estos, y muchos otros interrogantes, que serían despejados con la poética voz de los invitados, quienes además darían autógrafos, y se tomarían fotos con los estudiantes. Este encuentro hizo parte de la evaluación, pues en él se observó la capacidad de conversar con los escritores de manera fluida, y con propiedad; demostrando así el proceso de enseñanza vivido en torno a la literatura. Sin lugar a dudas, fue todo un intercambio de saberes. Ahora, observemos las memorias fotográficas de este inolvidable encuentro literario.



Figura 13. Conversatorio con escritores del municipio, firma de autógrafos

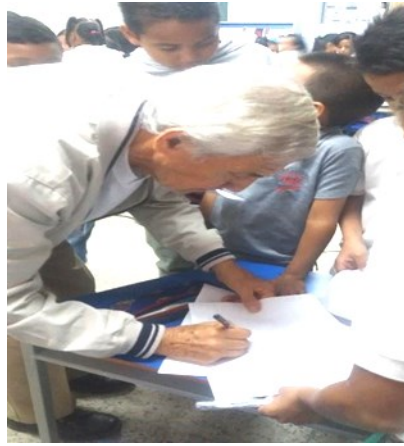


Figura 14. Firma de autógrafos por parte de los escritores del municipio



Figura 15. Foto grupal del grado 4°-2 con los dos escritores del municipio

La experiencia de este gran encuentro se movería entre la inocencia y la experiencia, entre los cuentos y los poemas. De esta forma, el tema literario se vería más fortalecido, si existían dudas sobre los mundos posibles, sobre la imaginación, la creatividad, los usos de la literatura, sobre su estética, todas quedaron resueltas. Conocer a otras personas que manejan hábilmente la literatura, ayudó a ampliar la visión de mundo que se tenía, ayudó a identificarse

con muchas de otras historias que se habían venido escribiendo durante la implementación de la secuencia didáctica.

Al regresar nuevamente al aula de clases, con la segunda versión de su cuento, las rejillas de valoración, los comentarios de sus compañeros, la motivación inyectada por los escritores, dan inicio a la transcripción de la versión final de su cuento en el computador; solicitan el apoyo de la docente en el uso de las TICS, para lograr un producto de calidad, además de analizar uno de los cuentos trabajados grupalmente, obteniendo respuestas a sus interrogantes. En este trabajo se observaría más trabajo colaborativo, el compromiso se haría evidente al escuchar sus constantes preguntas entre ellos, como un “¿Así me quedó bien?”. Identificarían la estructura del cuento en sus escritos, profundizarían en su narración, tendrían los personajes claros, al igual que el lugar y el tiempo, la imaginación en sus escritos era notable, de la misma forma que su verosimilitud; en su mayoría, lograron crear un mundo posible. El proceso meta-verbal se hizo notable en estas últimas actividades (en la segunda versión, el conversatorio y la transcripción del cuento). Por ejemplo, el cuento “Caperucita y su amigo el rinoceronte” elaborado por la estudiante Nicol Valeria Gómez, fue el abordado por los estudiantes para realizar un ejercicio de reflexión y análisis, al sentirse identificados con lo escrito por la compañera.

Es de destacar que, en ocasiones, no se daba un intercambio entre pares en las clases, las relaciones asimétricas se notaban con frecuencia, al igual que la poca iniciativa de los estudiantes para generar preguntas o trasladar el contenido de la clase al contexto social inmediato. Si bien la participación es voluntaria, la idea era que fluyera naturalmente. Es por eso, que uno de los logros fue obtener una mayor participación en clase. La actividad meta-verbal, el análisis, los traslados de contexto, se verían reflejados en el cuento “Caperucita y su amigo el rinoceronte”. Ahora bien, se evidencian los aportes de algunos estudiantes frente al siguiente enunciado:

- Hace muchos años...quiere decir que ¿Antes las personas cuidaban tanto la naturaleza que querían hacerlos parte de su familia? ¿Qué pasa ahora?

### **Ejemplo: análisis-reflexivo.**

“ S2: metacognición: Antes las personas trataban bien a los animales, y ahora tratan mal a los animales y ya se olvidan que los animales sienten, ven a un animal y ya lo quieren matar y así mismo lo maltratamos nosotros mismos, antes no existía la violencia contra la naturaleza  
(Tomado de carpeta 1.2)

S14: Si atuamos mal recibimos un castigo o regaño, y si actuamos bien recibimos un regalo.  
(Tomado de carpeta 1.14)

## Ejemplo: análisis y relación con el contexto.

“ **S11:** Si, no hay cuidado con los animales, leones sin melena, plumas de aves en gorros, pieles de animales de tapetes y cabezas de animales como adorno. NO MAS MALTRATO ANIMAL (Tomado de carpeta 1.11).

**S21:** Si, porque las personas han cambiado, ya no cuidan la naturaleza, y maltratan a los animales y los cazan, esto pasa ahora (Tomado de carpeta 1.21).

**S17:** Las personas ahora no cuidan la naturaleza porque la queman, le tiran basuras, las personas dejan que los perros defequen en los parques, en los espacios públicos y le tiran escombros... (Tomado de carpeta 1.17).

**S9:** Si, los matan para alimentar a su familia, cazan las iguanas, patos, ya no cuidan la naturaleza y que no cuidan los ríos y no aman a los animales (Tomado de carpeta 1.9).

**S20:** Ahora en 2018 los humanos están acabando con los elefantes, para quitarles el marfil y están en camino de extinción y ahora no cuidan la naturaleza (Tomado de carpeta 1.20).

Ahora bien, frente a la segunda pregunta del mismo taller: ¿Qué aspectos a destacar tiene el cuento? Estas serían algunas de sus respuestas:

“ **S20:** El amor, cuando la mamá le hizo el chocolate, si cuando la mamá le hizo, chocolate (Tomado de carpeta 1.20).

**S1:** El amor por el cuidado de la naturaleza, también es importante el valor de la amistad, compasión por los animales, preocupación por los hijos (Tomado de Carpeta 1.1).

**S4:** El amor de las amiguitas por adoptar un animal salvaje (Tomado de carpeta 1.4).

**S19:** La valentía de Caperucita al decir la verdad y no guardar secretos (Tomado carpeta 1.19).

Aspectos creativos del cuento (frente a los cuales, la docente alude a los mundos posibles para hacer verosímil el cuento). Las respuestas de los estudiantes fueron:

“ **S1:** Encontrarse un rinoceronte y llevárselo a la casa como si fuera un animal doméstico.  
¿Cómo un rinoceronte va a jugar al escondite y va a contar?  
¿Cómo un rinoceronte va a entrar a la casa del árbol y cómo va a subir? (Tomado de carpeta 1.1).

**S11:** Que el rinoceronte le aga caso como un perro.  
¿Cómo Caperucita ba a jugar con un animal peligroso?  
¿Cómo un animal tan inmenso ba estar en un arbolito?

**S18:** ¿Cómo caperucita y su amiga iban a llevar al rinoceronte a la casa en el árbol sino puede subir escaleras? Tomado de carpeta 1.18

Ante la pregunta: ¿Qué relación tiene el cuento con la realidad actual?

“ S26: Una mamá que es mamá y papá a la vez (*Tomado de carpeta 1.11*).  
Las mamas se preocupan por sus hijos porque creen que les puede pasar algo.  
Los niños mienten por temor a sus padres (*Tomado de carpeta 1.21*).

S3: La falta en el hogar de Caperucita de un papá (*Tomado de carpeta 1.3*).

S8: Las mamas se preocupan porque hay riesgo en el mundo (*Tomado de carpeta 1.8*).

S10: Los niños mienten porque piensan que les pegan o los castigan (*Tomado de carpeta 1.10*).

S9: Los niños les da miedo de la correa (*Tomado de carpeta 1.9*).

S12: El papa no se quiere hacer cargo de los hijos (*Tomado de carpeta 1.12*).

S15: Los niños mienten por temor a sus padres (*Tomado de carpeta 1.15*).

La escritura del cuento “Caperucita y su amigo el rinoceronte”, fue verosímil, creíble en sí mismo; pues la amistad y confianza que entabla el rinoceronte con las niñas es tan real, que pasa a un segundo plano la idea del rinoceronte como un animal salvaje, y el miedo que pudiera producir acercarse a un animal tan grande, robusto y peligroso como este. Los niños aceptaron y se unieron al reto de escribir creativamente, como lo propuso Gianni Rodari. Se dejaron llevar por su imaginación, partieron de aclarar aspectos básicos sobre la estructura del cuento y sus características, se tomaron su tiempo, manejaron un ritmo, se mantuvieron con motivación hasta el final y lograron un producto óptimo, que trascendiera por su calidad. De esta forma, se seguirá trabajando, a través de estas producciones escritas, con los grados que necesiten apoyo en materia de literatura. Pues, como aprendizaje se tiene que la lectura de este cuento, les permitió a los niños pasar por la problematización del texto, generar espacios de reflexión en torno a su contenido, establecer relaciones de lo vivido en sus contextos con el escrito, y partir de la competencia interpretativa que hace al estudiante avanzar hacia el análisis de lecturas más complejas.

Para finalizar, con el tercer momento. Los estudiantes entregaron el producto del objetivo (el cuento), la valoración de la experiencia a través de una rúbrica, y la ilustración de su cuento para ser argollado en una cartilla. Luego, en reunión de padres de familia y ante las directivas de la Institución Educativa se hizo entrega de la cartilla, con un diploma dado por la rectora Dora Amparo Ramírez y la coordinadora Beatriz Murillo, el mismo que los avalaba como escritores primarios, junto al reconocimiento que esto implicaba. Tal como se observa en la Figura 17 y Figura 18.



Figura 17. Reconocimiento y entrega de diplomas por parte de las directivas



Figura 18. Foto con estudiantes de grado 4-2 con cartillas y diplomas

En el ámbito literario, los estudiantes avanzaron como lectores literarios a través de la implementación de la secuencia didáctica “Cada quien con su cuento”. La intertextualidad, la aplicación de la escritura creativa como herramienta didáctica para movilizar los saberes en el aula y la estructura del cuento, quedarían claros al estar reflejados en sus producciones escritas. Teniendo en cuenta todo lo anterior, el resultado ha sido satisfactorio, pero la tarea apenas comienza: la cultura literaria debe continuar aplicándose en el aula de clases. Así que, el siguiente reto será continuar enriqueciendo mis conocimientos pedagógicos y didácticos para fortalecer la literatura en el aula.

En el camino se presentaron varios tropiezos: para empezar, el no saber trabajar una secuencia didáctica, el tener vacíos epistemológicos frente a la escritura creativa, el no poder



cumplir al pie de la letra el cronograma de actividades frente a modificaciones y contratiempos no previstos. Sin embargo, el amor y el deseo de emprender una estrategia motivante, incluyente y que trascendiera el aula de clase, fue suficiente para llenarse de dedicación e interés para continuar la secuencia didáctica. Los estudiantes constantemente hacían preguntas en relación al contexto y a los personajes (a manera del enfoque sociocultural), preguntas que, a través de la retroalimentación de sus compañeros, se esclarecerían. La actividad meta-verbal fue enriquecedora en la medida en que daría pie para expresar aquello que les inquietaba, al tiempo que expresaban sus comentarios al trabajo de sus compañeros. El poder despertar su imaginación para crear estos ‘mundos posibles’, escuchar en sus conversaciones cuando los traen a colación, significa que la tarea no fue en vano, sino que, por el contrario: los marcó e imprimió un sentido en sus vidas. Igualmente, es gratificante cuando lo explican a otros, tomándose como ejemplo sea de error o de superación; cuando enriquecen su vocabulario, o cuando trasladan las referencias del texto a su propio contexto. Ahora bien, la evaluación se dio de forma continua, diversa y permanente; para los estudiantes no era un resultado, sino una dinámica; que en lugar de generar tensión, significó acompañamiento entre el docente y los compañeros. Ver la Figura 19.

Criterios	siempre	algunas veces	nunca
La voz se escuchó en los debates previos de los niños sobre el cuento.	X		
Se generó el intercambio de ideas.	X		
Se discutió mediante la escritura y el proceso creativo a partir de la comprensión del cuento de cuáles en clase la creación de los mundos posibles de los niños.	X	X	
Se realizaron dibujos para la representación de la producción escrita.	X	X	
Resolución sobre los eventos.	X		
Se hablaba la escritura creativa.	X		
Se realizaron en nuestra escuela reales para la creación del cuento.	X	X	
Se facilitaron los espacios para el análisis de los escritos.	X	X	
Participaron o hicieron sugerencias a los compañeros.	X		
Participaron en grupo.	X		
Participaron en el trabajo colaborativo.	X		
Se respetó el tiempo para cada uno de las actividades programadas.	X	X	
Participaron de la representación de la voz de los personajes de la comunidad educativa.	X	X	
Se garantizaron que se volvíere a trabajar con secuencias didácticas.	X		
RECOMENDACIONES Y/O SUGERENCIAS	pace que trabajamos el otro año con las cuentas como el me Valeria		

Figura 19. Rúbrica final de evaluación

El acompañamiento por parte de las directivas fue esencial para el suministro de la información, e implementación de la secuencia didáctica, permitiéndonos los espacios y permisos requeridos para el ingreso del personal de apoyo a la configuración didáctica; valdría visibilizar también el acompañamiento de los padres en el proceso, quienes estuvieron en continua comunicación con los avances del trabajo, sin ellos no hubiese sido posible este reto. A los estudiantes, autores y actores en este relato, en este cuento trasladado a la realidad, juntos compartimos momentos de tristeza y alegría, pero con la convicción constante que al trabajarse de manera colaborativa el esfuerzo es más llevadero y satisfactorio.

## Este es mi cuento \*

**Doris Colombia López Cundumí**

Docente de grados 6° y 7°

Institución Educativa La Buitrera, Sede Los Comuneros  
Corregimiento La Buitrera, Santiago de Cali.

Los maestros en cada intervención de la práctica educativa tienen la intencionalidad de lograr una transformación de la realidad de los estudiantes a través del contacto con el conocimiento. Pero generalmente se quedan en la intención debido a que se desconocen mecanismos para llevar a cabo de manera consciente esa transformación. Uno de estos mecanismos es la sistematización de las experiencias en el aula, con el fin de lograr procesos de reflexión docente y posteriormente producir saberes.

Es posible que, con el proceso de sistematización, no se produzca una teoría desde la perspectiva científica porque los resultados que se obtendrán no son generalizables, pero si se puede conocer y producir conocimiento sobre una realidad particular a partir del diálogo y reconstrucción de experiencias. En el siguiente relato se describirá de manera general la experiencia. En primer lugar, ordenando y reconstruyendo el proceso, en segundo lugar, realizando una interpretación crítica del mismo y, en tercer lugar, identificando y extrayendo los aprendizajes para luego poder ser compartidos.

### De cómo surge la propuesta

Todo comienza cuando se decide hacer parte del macroproyecto liderado por la profesora Alice Castaño Lora y el profesor Carlos

---

\* Los documentos que componen esta publicación surgieron en el marco del proyecto de investigación ELITEC (Enseñanza de la literatura en escuelas de Cali y la región) que se ejecutó entre los años 2016 y 2018 en la Maestría de Educación de la Universidad Icesi, Cali, Colombia.

---

Rodríguez, cuyo propósito central es describir la manera como se enseña la literatura en los colegios de Cali. Se realizó una convocatoria abierta y en ésta participaron maestros de Cali y sus alrededores vinculados a la maestría en educación. La metodología de talleres reflexivos sobre la investigación llevó a que se definiera el problema de investigación, el cual estaba relacionado con la carencia de formación en didáctica de la literatura por parte de los maestros, el uso del texto literario para otros fines diferentes al de lograr el placer estético en los estudiantes y la tendencia de las políticas educativas a conducir a los estudiantes a un contacto con la literatura pero desde una concepción historiográfica y de intelección del mismo.

Teniendo ya la problemática definida, el grupo decide ir más allá de la caracterización y se pregunta ¿Cómo transformar la enseñanza de la literatura en los colegios de Cali por medio de una Secuencia Didáctica que forme lectores literarios? Desde allí se decide intervenir en el grado sexto y séptimo (Escuela Nueva) de la sede Los comuneros, perteneciente a la Institución Educativa La Buitrera, porque a partir de las categorías emergentes en el análisis documental se puede evidenciar que, en el plan de área, tanto en los objetivos como en los propósitos, se le da poco protagonismo a la literatura y ésta se utiliza especialmente para lograr procesos de comprensión en los estudiantes. La literatura al servicio de otros propósitos es la problemática que se pretende ayudar a superar mediante esta secuencia didáctica, la cual fue implementada entre noviembre y diciembre de 2017.

El análisis documental realizado en la Institución Educativa La Buitrera evidencia que no hay actividades para propiciar el goce estético de la literatura ni para acercar al estudiante a una relación continua y diferente con esta.

## **De por qué una secuencia didáctica y sobre el cuento**

Motivada por una transformación del proceso educativo que condujera a ver la literatura como una necesidad básica en donde se cambien concepciones en torno a esta y se enseñe sin que esté ligada a otros procesos y en cambio suscite lo estético, se propone una secuencia didáctica, ya que este tipo de configuración es utilizada para lograr aprendizajes específicos en torno a una temática determinada en la disciplina.

Se pretende lograr un mayor acercamiento hacia la literatura como generadora de sentido en sí misma y para ello el rol del docente como mediador del gusto por lo estético es de suma importancia. Se elige realizar una secuencia didáctica sobre el cuento porque en palabras de Lerner (2001), es el texto literario el que le permite al lector apreciar la estética del lenguaje y adelantarse a descubrir otros mundos posibles con los cuales se identifica o toma distancia. Señala además que la lectura de un poema o un cuento pueden abordarse desde el goce y transformarse según lo que logran suscitar, en otra situación que permite comunicarle algo a alguien.

Por su parte Fons (2004) expresa que el cuento es una narración privilegiada y al alcance de los niños. Es un texto completo de extensión breve que tiene un principio y un final en el que el niño puede transportarse a un mundo imaginario [...]. Todos los cuentos parten de una representación de una situación estable, después surgen una serie de conflictos o problemas y seguidamente se ponen en marcha una serie de acciones para resolverlos de una manera u otra y llegar al estado final o fin [...]. Además, de todas las funciones didácticas que se atribuyen a los cuentos (trasmisión de valores, identificación con las penas y las alegrías de los personajes, desarrollo de la imaginación, etc.).(falta número de página)

La decisión de utilizar a Cortázar y Monterroso como referentes principales para el momento de “las lecturas para escribir”, se da porque al haberse presentado un obstáculo de tipo epistemológico, se debe indagar y consultar más sobre el minicuento, y en toda la búsqueda aparecen estos dos autores como los exponentes principales del género y las producciones escogidas cumplen con las características propias del minicuento. Se utiliza un minicuento de Nana Rodríguez, en primer lugar, para que los estudiantes se den cuenta que hay muchos más autores que escriben minicuentos y, en segundo lugar, para imprimirle un toque de más fantasía a los relatos.

## **De cómo se enfrenta el diseño de la secuencia**

Como maestra de literatura me enfrento a una problemática personal y es que en el tema que escojo (minicuentos) tengo muchos vacíos teóricos porque estaba acostumbrada a trabajar el cuento como me lo enseñaron en la secundaria y como mi profesor de español lo hacía. Otro problema que se presentó una vez tuve luces teóricas, fue la escogencia del canon literario con el que iba a realizar la intervención y lo superé, atendiendo a las sugerencias de la profesora Alice y a las conclusiones a las que iba llegando después de leer sobre teoría.

En el proceso de diseño de la intervención, fue determinante el papel de la profesora Alice Castaño Lora, ya que con su organización y disciplina se encarga de impulsarnos a buscar los elementos teóricos pertinentes y también de corregirnos la planeación de la secuencia de una manera tan rigurosa que motiva el hecho de que aprendiste algo nuevo y más aún que tendrás la oportunidad de aplicarlo.

La secuencia didáctica planteada, responde en términos de didáctica de la literatura, a trabajar la escritura como proceso y fortalecer la mediación literaria del maestro como elemento clave para que se logre el goce y el disfrute literario por parte de los estudiantes. En este sentido, la secuencia se acerca a la concepción de la literatura desde la dimensión estética y lúdica porque con las acciones planteadas se pretende propiciar la creatividad, la emoción y la sensibilidad.

A continuación, se describen las acciones de la secuencia didáctica, orientadas específica-

mente a la promoción de la escritura de un minicuento teniendo en cuenta sus características y estructura. Estas acciones corresponden a tres grandes momentos que son planeación, producción y evaluación.

## De cómo construyen cuentos

En primera instancia los estudiantes motivados por la docente escriben un cuento a partir de sus conocimientos previos sobre éste. El cuento escrito será visto a manera de diagnóstico y al final se contrastará con la última versión de su producción textual para determinar avances en su proceso escritor. Los estudiantes escribieron su cuento con la orientación de escribir el que más les gustaba o uno de su propia autoría.

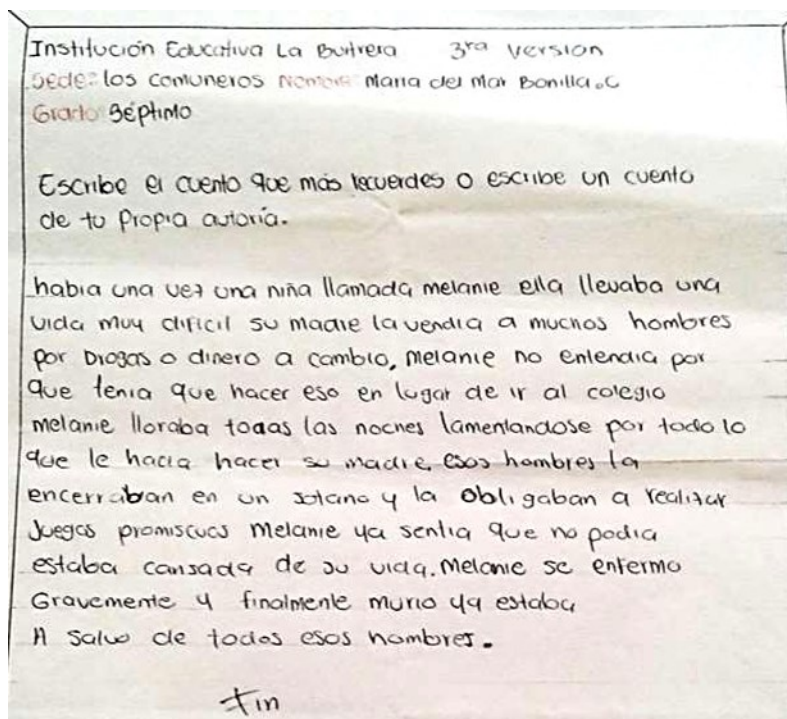


Figura 1. Cuento diagnóstico escrito por María del Mar Bonilla del grado 7°

En el cuento diagnóstico escrito por María del Mar se puede evidenciar la escritura sin puntuación, mayúsculas en medio de minúsculas, sin conectores etc. Parece que estuviera escribiendo oraciones sueltas. La estructura narrativa tiene inicio, nudo y desenlace, pero, aunque está presente, no se desarrolla lo suficiente para darle más elementos al lector. Utilizó en su escrito una temática muy común en la sociedad colombiana lo cual permite inferir que María del Mar no hizo uso de elementos que den cuenta de su imaginación y creatividad.

Para introducirlos en la secuencia como tal, se les menciona que el texto a escribir es un minicuento y se les motiva con la lectura de “La mosca que soñaba ser un águila” de Augusto

Monterroso y “Casa tomada” de Julio Cortázar. Se les explica a los estudiantes que van a escribir un minicuento para ser socializado con todas las sedes educativas, que lo realizarán en forma procesual y que lograrán el desarrollo de habilidades de escritura, descubrirán su capacidad creadora, su capacidad de imaginar, emocionarse y sensibilizarse, al igual que de apreciar el valor estético de la literatura y potenciar su conocimiento sobre este tipo de texto.

La mediación literaria del maestro se lleva a cabo haciendo preguntas relacionadas con los dos textos leídos e incitándolos a que utilicen su imaginación y creatividad al momento de responder. Algunas de las preguntas utilizadas durante este momento y las respuestas de los estudiantes son las siguientes:

### ¿Qué te sugiere el título del texto sobre su contenido?

Ante esta pregunta, algunos estudiantes responden que en el cuento de la mosca que quería ser un águila, el título es muy claro y que efectivamente era una mosca que quería volar y hacer lo mismo que un águila. Aprovecho en esa parte y les cuento sobre la importancia del título en un minicuento debido a su condición de brevedad. No ocurre lo mismo con el cuento de Cortázar “Casa tomada”. Con este indagan y reflexionan un poco más, sin embargo, llegan a conclusiones que, teniendo en cuenta que Cortázar no le da un final explícito, podrían tomarse en cuenta por aquello de “dejar para la imaginación”. Por ejemplo:

“ **Carlos:** un espíritu se tomó la casa

**Andrés Felipe:** un intruso que quería despojarlos

-A lo lejos se escuchaban voces que en tono jocoso decían que podían ser los ladrones, un animal o incluso la guerrilla.

Ante la pregunta, ¿Qué quiere representar el autor con este cuento?:

“ **Danyerli:** Quiere darnos a entender que siempre estamos deseando algo diferente.

**Camilo:** Que nunca estamos conformes, que siempre queremos ser como otros.

¿Qué atmósfera se percibe en el lugar de los hechos?

“ -Las voces que se escucharon hacían alusión al suspenso en ambos cuentos

¿Qué emociones te suscitó el cuento?

“ **Carlos:** Angustia porque no se sabía lo que había dentro de la casa tomada

**Santiago:** Curiosidad que era. Uno se desespera.

Durante la realización de preguntas generales sobre los cuentos, los estudiantes pudieron dar cuenta de sus conocimientos previos sobre estos, en términos de estructura y elementos. Reconocieron la estructura de inicio, nudo y desenlace y las acciones que ocurrían en cada una. Ante la pregunta de cuáles fueron los momentos de mayor tensión en los cuentos se evidenció la comprensión de estos, y su curiosidad por saber qué ocurriría luego. Los estudiantes pudieron establecer diferencias entre ellos, incluso decían que la casa tomada era un cuento “normal” porque era muy largo.

## De cómo se indaga sobre saberes previos acerca del cuento

Con el fin de indagar acerca de los saberes previos sobre tipología, estructura y características del cuento y el minicuento, se utilizó un papel bond previamente organizado en el tablero, y en él se consignaron las respuestas que los estudiantes fueron dando respecto al tema. Acto seguido, se dispusieron textos expositivos en una mesa, unos recopilados por la maestra y otros provenientes de distintas editoriales, para que en equipo buscaran información puntual sobre el cuento y el minicuento. La información encontrada en los textos y consignada en sus cuadernos, fue contrastada con la información que previamente se había escrito en el tablero. Las conclusiones a las que se llegaron después de contrastada la información fueron consignadas en el cuaderno.

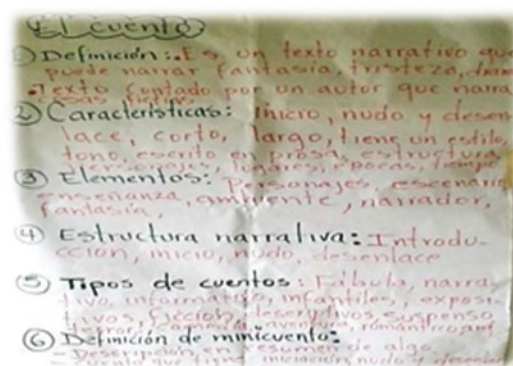


Figura 2. Apuntes sobre conocimiento previos



Figura 3. Fotografías de la indagación de saberes





Figura 4. Indagación de saberes

Los resultados de la consulta dan cuenta de que los estudiantes estuvieron concentrados en la búsqueda y su buena actitud y disposición les permitieron desarrollar un buen trabajo grupal. A nivel de grupo coincidieron en muchas respuestas, las únicas diferencias eran a nivel de redacción.

Algunos de los resultados de la indagación fueron:

- \* El grupo de Luisa María ante la pregunta qué es el cuento responde que es una narración breve escrita en prosa y es distinta de la novela.
- \* El grupo de Carlos responde que es una narración breve de eventos generalmente imaginarios. Tiene argumentos sencillos en el que participan varios personajes. Es un breve relato de eventos ficticios.
- \* En la búsqueda sobre los elementos del cuento los estudiantes coinciden en que son: ambiente, atmósfera, personajes, tiempo, trama, intensidad, tensión, tono etc.
- \* En la estructura coincidieron con: iniciación, nudo y desenlace. El grupo de Carlos y el de Camila se refirieron a una introducción, un desarrollo y un desenlace.

Los estudiantes consultaron en otros aspectos como lo que debe contener cada elemento, sobre los temas de los que se escribe, las diferencias entre el cuento y la novela, sobre los tipos de cuentos etc.

Cuando llegaron a la definición de minicuento, se les preguntó por los elementos de la estructura, los temas etc., coincidieron en que este se diferencia del cuento mayoritariamente en su extensión y en que la estructura narrativa a pesar de ser igual, en el minicuento a veces se rompe precisamente por su carácter brevísimo.

## De cómo los estudiantes practican con el resultado de la búsqueda

Después de indagar sobre el tema, los estudiantes pusieron en práctica lo aprendido, analizando dos cuentos más: “La fe y las montañas” de Augusto Monterroso e “Historia verídica” de Julio Cortázar. En este punto, los estudiantes ya pudieron identificar la estructura narrativa y señalar las características del minicuento. Se leyeron los cuentos en voz alta y durante su lectura se hicieron pausas a medida que se fueron encontrando los elementos requeridos para el análisis. Una de las preguntas que guiaron el análisis y sirvieron para realizarlo en casa fueron: ¿El título del cuento es literal o simbólico?

En la mediación, se hizo la aclaración entre lo literal y lo simbólico y entonces se refirieron a los dos cuentos anteriores como simbólico, en especial el de la fe y las montañas, porque según los estudiantes, en la vida real, la fe no podría mover una montaña. Relacionaron ambos cuentos con milagros que les ocurren a las personas por sus creencias, pero tardaron un poco más en encontrar el sentido del segundo cuento. En ambos cuentos lograron identificar con claridad la estructura de iniciación, nudo y desenlace. Hubo participación y mucha reflexión en torno a la fe de las personas hoy en día.

Se les pidió que con el fin de afianzar más sus conocimientos y para prepararse para su propia escritura, analizaran dos cuentos de los autores trabajados (Cortázar y Monterroso). Para esto, se les entregaron unas preguntas como elementos de análisis para que se guiaran en casa y que sirvieran para futuros ejercicios. La evaluación de la fase se realizó de forma escrita, la cual mostró apropiación de conceptos sobre el minicuento, de sus características y comprensión de su estructura. La característica que más recuerdan y que aparece escrita en la definición de minicuento es su brevedad y que también tiene inicio, nudo, desenlace y se cuenta con hechos imaginarios o ficticios.

## De cómo comienzan a escribir

Para el momento de la producción, se propone la realización de un plan de escritura, y para ello se dibuja un cuadro en el tablero con unos criterios (preguntas) previamente seleccionados, para que los estudiantes lo desarrollen en una hoja y luego sea socializado en subgrupos con el fin de afianzar la temática escogida o redefinirla.

La información obtenida del plan de escritura permite que entre todos se plantee la estructura narrativa como base para escribir el cuento, revisarlo y reescribirlo. La estructura convenida es la clásica, sencilla, de iniciación o planteamiento, nudo o conflicto y resolución o desenlace. En la fase de la planeación, los estudiantes ya han estudiado y comprenden en qué consiste cada una de esas partes.

En el plan de escritura los temas más sobresalientes son la felicidad, la tristeza, el miedo, el terror y los relatos son escritos en tercera persona.

PLAN DE ESCRITURA	
¿Sobre qué voy a escribir? (Idea principal).	_____
¿Qué posición tendrá el narrador? (Tipo de narrador).	_____
¿Cuáles serán los personajes principales y qué características tendrán?	_____
¿Cuáles serán los personajes secundarios y qué características tendrán?	_____
¿En qué tiempo sucederán los hechos?	_____
¿En qué espacio sucederán los hechos?	_____
¿Cómo será la atmósfera en ese espacio?	_____
¿Qué acciones se desarrollarán en el cuento?	_____
¿Las acciones se llevarán a cabo en orden cronológico o se rompen en algún momento?	_____

Tabla 1. Plan de escritura

La interacción entre pares se lleva a cabo demostrando gran interés por la actividad y una vez realizado el plan de escritura y convenida la estructura narrativa, se procede a la escritura de la primera versión, la cual será revisada y retroalimentada entre compañeros y con base en una evaluación entregada por la profesora y que concierne al plan de escritura.



Figura 5. Escribiendo la primera versión del cuento

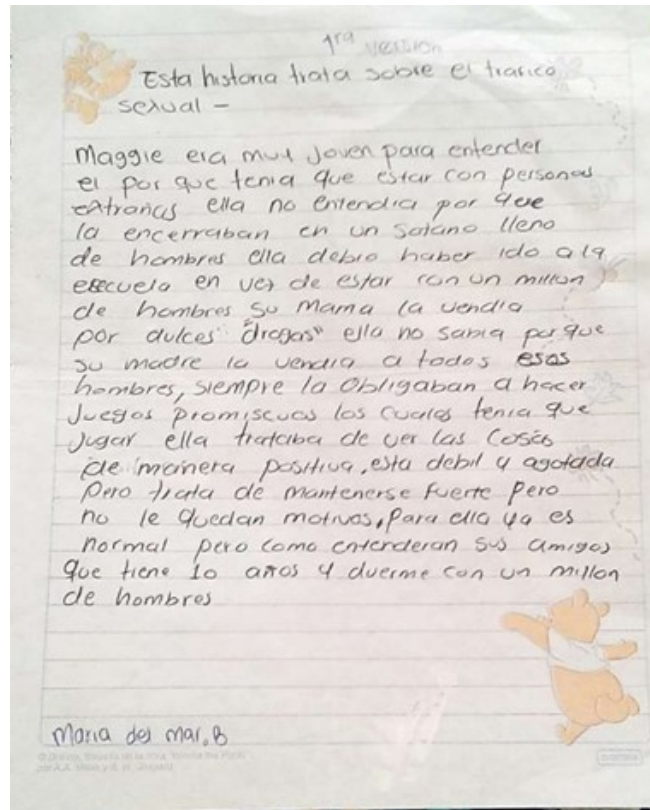


Figura 6. Ejemplo de una primera versión

En la primera versión del cuento de María del Mar se nota el interés que tiene sobre el tema, ya que es el mismo con el que escribió el cuento diagnóstico, pero cambia el nombre del personaje principal y decide que este debe seguir viviendo. En el cuento de diagnóstico hubo un desenlace trágico y mató al personaje. En la primera versión ya omite la típica frase de erase una vez... En esta primera versión pone un título extenso sobre el tráfico sexual que luego será cambiado.

En la evaluación de la primera versión realizada entre pares teniendo en cuenta la rúbrica entregada por la profesora, se evidencia el compromiso de todos en la experiencia. Califican teniendo en cuenta lo explicado y reflexionado en clase y no tienen en cuenta los lazos afectivos entre pares para evaluar, sino criterios de contenido como los personajes, el espacio y el narrador, que debían estar presentes en el escrito.

Una vez realizada la evaluación, la maestra les pide a sus estudiantes que la observen con detenimiento y recordándoles lo que al inicio de la secuencia hablaron sobre la escritura como proceso, empiecen con la segunda versión de su texto y tengan en cuenta la evaluación realizada por sus compañeros. Todos utilizaron la rúbrica con la evaluación de sus compañeros, pero no hubo comentarios de inconformidad respecto a la apreciación que estos tenían de sus trabajos, al contrario, siguieron las recomendaciones al pie de la letra y procedieron

con la escritura.



Figura 7. Segunda versión de María del Mar

En la segunda versión del cuento de María del Mar titulado “un millón de hombres”, (el título es más corto y utiliza la exageración como recurso que llame la atención) se observa que Maggie la protagonista tiene una edad definida (5 años), que transcurre el tiempo y pasan otros cinco años, pero a la vez el cuento en extensión se va haciendo más corto en esta versión. María del Mar decide de nuevo matar a la protagonista argumentando que ya estaría a salvo de tanto abuso. Cuando se llega al momento de evaluación, las acciones de la maestra estuvieron encaminadas hacia el logro de la competencia por parte de los estudiantes, para la escritura de la tercera y última versión de su cuento. Se presentan cuatro minicuentos (Lucas –sus métodos de trabajo, de Julio Cortázar, Monólogo del mal y El espejo que no podía dormir de Augusto Monterroso, y La cometa infinita de Nana Rodríguez). En fotocopias y por medio de unas preguntas de análisis en papel bond preparadas con anterioridad y, para ser discutidas en forma colectiva, se van leyendo en voz alta los cuentos y se van analizando colectivamente, al tiempo que los estudiantes toman nota de los hallazgos encontrados para luego ser tenidos en cuenta en la escritura de la última versión de su cuento. Se espera que, al desarrollar la habilidad para evaluar cuentos, mejoren en la construcción de su última versión.

Una vez analizados los cuentos de manera colectiva, se pide a los estudiantes que evalúen ellos mismos su segunda versión teniendo en cuenta los apuntes tomados y, atendiendo a los

hallazgos encontrados procedan con la escritura de la tercera versión de su minicuento. Se les pide que esta tercera versión corresponda al plan de escritura, a la estructura narrativa acordada y al análisis realizado de los cuentos. A medida que los estudiantes vayan terminando sus versiones finales, se irá haciendo retroalimentación y los estudiantes harán correcciones inmediatas a sus textos en caso de requerirlas.

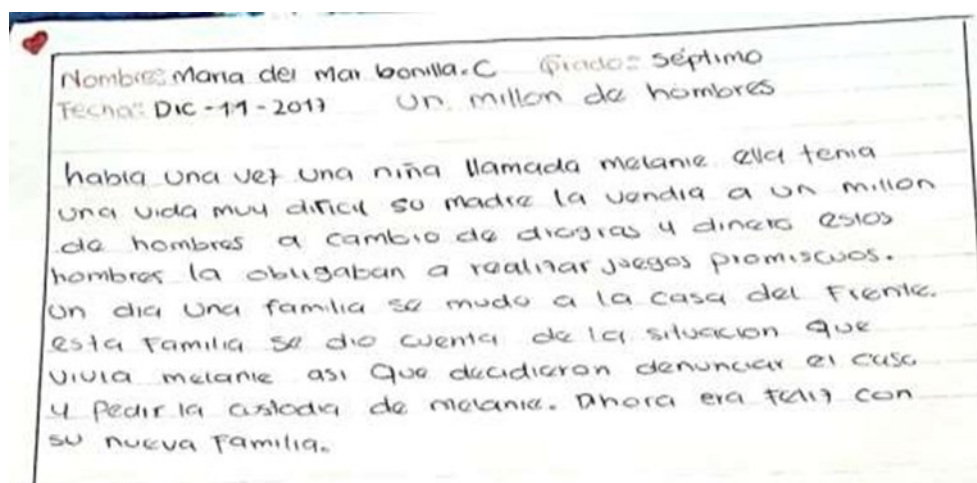


Figura 8. Versión final de María del Mar

En la tercera y última versión del cuento de María del mar aparece el primer nombre que utilizó en su cuento diagnóstico y un cuento visiblemente más breve. El final también cambia y Melanie no muere si no que es rescatada por una familia y tiene la oportunidad de vivir feliz con esta. Se puede analizar que María del Mar estuvo durante su proceso de escritura y reescritura pendiente y haciendo un esfuerzo en como ir cambiando su cuento, para que tuviera características de minicuento.

Para evaluar la tercera versión, el maestro revisa dos cuentos de los estudiantes al frente de la clase. Uno demuestra la competencia escritora desarrollada a través del proceso y el otro con algunas inconsistencias que serán corregidas de manera colectiva. Ésta forma de corrección oral también da cuenta de los saberes obtenidos por los estudiantes a lo largo del desarrollo de la secuencia. También se pide a otros estudiantes que lean de manera voluntaria sus producciones para que sean analizadas y allí mismo tengan la oportunidad de ser retroalimentadas y corregidas.

Durante este proceso se escuchan voces de reconocimiento positivo hacia Guadalupe quien leyó de manera voluntaria su minicuento, especialmente diciendo cosas como que “tan rápido aprendió a hacer minicuentos, es una dura”. Los minicuentos son “chéveres”. El otro cuento fue objeto de análisis y de correcciones, aun así, se reitera el compromiso y seriedad con que los jóvenes hacían sus comentarios hacia el trabajo de su compañera.





Figura 9. Minicuento de Guadalupe Fajardo

En este cuento se nota la apropiación de conceptos en relación con el minicuento desde la escritura, pero también desde la ilustración. Sin ser perfecto, este minicuento cumple con la estructura pactada y demás elementos que fueron requeridos a través de los análisis colectivos de los cuentos de muestra.

### De cómo se evalúa y se hace una reflexión general

Para evaluar los aprendizajes y la secuencia, el maestro entrega una rúbrica a sus estudiantes para que evalúen su trabajo final, contrastándolo con el primero que realizaron a manera de diagnóstico. Esta rúbrica dará cuenta de los aprendizajes obtenidos a lo largo de la implementación de la secuencia. Una vez se hayan autoevaluado exponen ante sus compañeros los resultados como una actividad reflexiva sobre los saberes propios. Luego se propone evaluar la estrategia pedagógica en términos de aciertos y desaciertos y se irá tomando apuntes en el tablero. Luego se recogen las versiones finales para ser fotocopiadas y hacer una especie de libro que será repartido en las otras sedes educativas y reconozcan el trabajo realizado por los estudiantes. Algunos de estos minicuentos serán publicados en la página de Face-



book de la escuela, para que sean conocidos por otros miembros de la comunidad educativa.

CRITERIOS	EXCELENTE	BUENO	ACEPTABLE	INSUFICIENTE
Orden de los hechos	Se evidencia un orden preciso de los hechos	Casi todos los hechos son abordados de manera clara y precisa	La mayoría de los hechos se abordan de manera precisa	Hay errores de precisión en el orden de los hechos
Contenido	Se evidencian todos los elementos del cuento de manera clara	Casi todos los elementos del cuento están presentes	Se abordan pocos elementos para la construcción de un cuento	Los elementos abordados en el cuento no permiten la consolidación del cuento
Creatividad	Hay muchos detalles creativos que permiten el disfrute del cuento	Hay algunos detalles creativos en el cuento	Hay pocos detalles de creatividad en el Cuento	Se evidencia poca creatividad en el cuento
Ortografía y puntuación	No hay errores de ortografía y puntuación en la versión final del cuento	Hay cuatro errores de ortografía	Hay más de cuatro errores de ortografía	La versión final presenta más de ocho errores de ortografía

Tabla 2. Rúbrica para evaluar la construcción del cuento

En las acciones generadas por la SD se aprendieron conceptos técnicos del cuento, por ejemplo, la identificación de la estructura narrativa y las definiciones de los elementos de esa estructura. Se considera que la búsqueda en equipo, la motivación que veían entre compañeros y el propósito final de mostrar su cuento, contribuyeron a la apropiación de estos saberes. De hecho, la evaluación escrita que se realizó sobre la consulta también lo evidencia.

Los chicos en general ganaron en el aspecto comunicativo ya que suelen ser muy tímidos y hablar poco durante las clases. A medida que se avanzaba en la implementación de la secuencia y a pesar de los saltos que hubo entre una sesión y otra, era cada vez más evidente que estaban conociendo una situación no vista anteriormente y era ver la escritura como proceso. En otras ocasiones no habían tenido la oportunidad de juzgar su propio texto y el de los compañeros y menos la oportunidad de transformarlo. Durante los momentos de escritura, reescritura y revisión, se notaba el esfuerzo de muchos por escribir sus historias de manera coherente, que atendiera a lo pactado de manera colectiva, y arrugaban papeles, pedían más hojas en blanco, me preguntaban ,y yo, como mediadora del proceso, y con mucho tacto trataba de llenar vacíos teóricos y sobre todo motivar al estudiante para que continuara en

medio de su “imperfección” ya que al final obtendría un producto muy bueno y lo mejor, creado por ellos mismos.

Aunque se cumplió con los objetivos trazados en la propuesta en torno al reconocimiento de las características y estructura de un minicuento, la promoción de sentimientos y emociones en la escritura del mismo, no consiguieron aprender la característica de brevedad en su máxima expresión, debido a que se requiere economía en el lenguaje y dejaron poco a la imaginación del lector para que complete un posible desenlace. Se notó que la temática escogida no trasciende de lo cotidiano y, les costó mucho imprimir un carácter de fantasía a sus producciones.

Al no estar los estudiantes bajo el estrés de entregar sólo una primera versión de su texto para ser evaluado, la mediación del maestro se dirige hacia lo estético de la literatura, hacia esa libertad y placer que debe ser evidenciado. Todo esto para que sólo en la versión final, el estudiante se dé cuenta que ha aplicado el aprendizaje que se pretendía y que se gozó esa relación voluntaria con el texto al mismo tiempo que entendía que era un trabajo del cual saldría un producto, como sucedió en el aula con el estudiante Carlos.



Figura 10. Carlos participando en el análisis de los cuentos

Es emocionante ver cómo se logran transformaciones en las capacidades de los estudiantes. Por ejemplo, en el caso de la implementación de la secuencia didáctica, se confirma que la escritura como proceso es la manera más adecuada de fomentar la producción textual en ellos. Durante la implementación de la misma, los estudiantes demostraron su capacidad creadora escribiendo con agrado cada una de las versiones propuestas, relacionándose de

manera más íntima con sus textos y siendo capaces de retroalimentar el de sus compañeros, basándose en los criterios establecidos.

Además de la participación activa de los estudiantes durante el desarrollo de la Secuencia Didáctica, me di cuenta de la importancia de la mediación del maestro en una intervención de esta magnitud, porque es el que guía, el que motiva con sus intervenciones cargadas de emoción, de conocimiento disciplinar, de pasión. Cada pregunta que el maestro hace en clase debe estar guiada hacia donde se quiere llegar en términos de alcanzar los objetivos propuestos.

La escritura como proceso ayuda en la formación literaria porque el estudiante se siente confiado en que su posible “fracaso” será corregido hasta que logre acercarse al resultado esperado. La escritura como proceso permite procesos metas verbales cuyo fin es analizar y evaluar de manera objetiva el trabajo que se está realizando. Mediante la reflexión, el estudiante se hace consciente del proceso que está llevando a cabo y mejora sus resultados.

En cuanto al nivel de correspondencia entre lo planeado y los resultados obtenidos se podría decir que se lograron los objetivos en un alto porcentaje. Resultaron comentarios de parte de estudiantes para con sus compañeros, se dan cuenta de que son capaces de hacer lo que se propongan, siempre y cuando se haga de manera organizada.

Para concluir, en adelante aspiro a ser más rigurosa en la planeación de las propuestas llevadas al aula y a siempre estar fundamentada en referentes pertinentes, consultar sobre las mejores estrategias didácticas para llevar al aula, crear mis propias estrategias producto de la observación y análisis de mis clases y continuar con las ganas enormes que tengo de continuar mejorando mi conocimiento disciplinar para que mis estudiantes se vean beneficiados y se cumpla el propósito final que es el de lograr transformaciones dentro del aula.

### **Referencias bibliográficas:**

Da Coll, I. (2006) *Chigüiro viaja en chiva*. Bogotá, Colombia: Babel Libros

Da Coll, I. (2006) *Chigüiro encuentra ayuda*. Bogotá, Colombia: Babel Libros

Kasza, K. (1991) *Cuando el elefante camina*. Colombia: Norma

Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ

Lerner, Delia. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México D.F, Fondo de cultura económica.

Machado, A. (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Buenos Aires: Ed. Sudamericana.

- Mary, L. (2006) *El Globito Rojo*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=wuTZX3uIWg8>
- Pérez, M.; Roa, C; Villegas, L. & Vargas, A (2013). *Escribir la propia práctica: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.
- Reyes, Y. (2016) *“La sustancia oculta de los cuentos”* En: La poética de la infancia. Colombia: Luna Libros.
- Stewart, J. (2007) *Mi mamut y yo*. Colombia: Norma
- Vásquez, F. (2006). *La enseñanza literaria. Crítica y didáctica de la literatura*. Bogotá: Kimpres.

## **Grupo de Investigación en Recursos y Teorías para el Aprendizaje (IRTA)**

<https://bit.ly/2NPBvrn>

IRTA es el grupo de investigación de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Icesi. Tiene como objetivos construir propuestas teórico metodológicas, para diversos campos del saber, que los docentes de las diferentes disciplinas puedan utilizar para alcanzar los objetivos de formación y aprendizaje propuestos en sus procesos de enseñanza y aprendizaje; definir modelos para validar y verificar la operacionalización de los conceptos y fundamentos del aprendizaje contenidos en el proyecto educativo de la Universidad; y, estructurar un conjunto de métodos, técnicas y actividades para guiar la aplicación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en procesos de aprendizaje. Desarrolla investigaciones en los campos educativo y pedagógico, así como investigaciones aplicadas e intervenciones que buscan incidir y transformar las realidades educativas.

### LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

1. Didácticas, pedagogía y aprendizajes
2. Currículo y evaluación
3. TIC y educación
4. Entornos, gestión y políticas educativas
5. Experiencias de formación y transformación educativa: sujetos y lenguaje



**Centro Eduteka  
Universidad Icesi  
Escuela de Ciencias de la Educación**

Calle 18 No. 122-135 Pance • Cali - Colombia  
Teléfono: +57 (2) 555 2334 • Fax: +57 (2) 555 1441  
<http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/edukafe> • [jclopez@icesi.edu.co](mailto:jclopez@icesi.edu.co)



**eduteka**



**Escuela Ciencias  
de la Educación**