

1-1-2008

## **Enseñanza de la producción escrita del cuento en la básica primaria**

Lilia Patricia Muñoz Benavides  
*Universidad de La Salle, Bogotá*

Amparo Eugenia Muñoz Burbano  
*Universidad de La Salle, Bogotá*

Ruth Marina Rosero Rosero  
*Universidad de La Salle, Bogotá*

César Arturo Villota Criollo  
*Universidad de La Salle, Bogotá*

Follow this and additional works at: [https://ciencia.lasalle.edu.co/maest\\_docencia\\_cesmag](https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia_cesmag)

---

### **Citación recomendada**

Muñoz Benavides, L. P., Muñoz Burbano, A. E., Rosero Rosero, R. M., & Villota Criollo, C. A. (2008). Enseñanza de la producción escrita del cuento en la básica primaria. Retrieved from [https://ciencia.lasalle.edu.co/maest\\_docencia\\_cesmag/12](https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia_cesmag/12)

This Tesis de maestría is brought to you for free and open access by the Facultad de Ciencias de la Educación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Maestría en Docencia – CESMAG by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

Enseñanza de la Producción Escrita del Cuento  
en la Básica Primaria

**PRODUCCIÓN ESCRITA DEL CUENTO**

Enseñanza de la Producción Escrita del Cuento en la Básica Primaria

LILIA PATRICIA MUÑOZ BENAVIDES  
AMPARO EUGENIA MUÑOZ BURBANO  
RUTH MARINA ROSERO ROSERO  
CÉSAR ARTURO VILLOTA CRIOLLO

Universidad de la Salle  
Convenio Institución Universitaria Cesmag



Enseñanza de la Producción Escrita del Cuento en la Básica Primaria



Lilia Patricia Muñoz Benavides  
Amparo Eugenia Muñoz Burbano  
Ruth Marina Rosero Rosero  
César Arturo Villota Criollo

Tutora  
Dra. Pilar Londoño Martínez

Universidad de la Salle  
Convenio Institución Universitaria Cesmag  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Maestría en Docencia  
San Juan de Pasto 2008

**PRODUCCIÓN ESCRITA DEL CUENTO**

Universidad de la Salle  
Convenio Institución Universitaria Cesmag  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Maestría en Docencia

Hermano Carlos Gabriel Gómez Restrepo  
Rector Universidad de La Salle

Padre Evaristo Acosta Maestre  
Rector Institución Universitaria Cesmag

Hermano Alberto Prada Sanmiguel  
Decano Facultad de Educación

Fernando Vásquez Rodríguez  
Director del Programa

Pilar Londoño Martínez  
Tutora

San Juan de Pasto 2008

CONTENIDO

<b>LISTA DE TABLAS.....</b>	<b>8</b>
<b>LISTA DE FIGURAS .....</b>	<b>9</b>
<b>RESUMEN.....</b>	<b>10</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>11</b>
<b>Problema.....</b>	<b>12</b>
<b>Objetivos.....</b>	<b>14</b>
<b>Contexto.....</b>	<b>14</b>
<b>Antecedentes.....</b>	<b>16</b>
<b>MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>19</b>
<b>Didáctica en el proceso de enseñanza.....</b>	<b>19</b>
<b>Enseñanza.....</b>	<b>25</b>
<b>Teorías de Enseñanza.....</b>	<b>27</b>
<i>Teoría de la Enseñanza Cognitivista.....</i>	<i>27</i>
<i>Teoría de la Enseñanza Artística.....</i>	<i>28</i>
<i>Teoría de la Enseñanza Comprensiva.....</i>	<i>29</i>
<i>Teoría de la Enseñanza Sociocomunicativa.....</i>	<i>29</i>
<b>Estrategia Didáctica de Enseñanza.....</b>	<b>31</b>
<b>Producción Escrita.....</b>	<b>34</b>
<b>Cuento.....</b>	<b>39</b>
<b>MÉTODO.....</b>	<b>51</b>
<b>Paradigma Cualitativo.....</b>	<b>51</b>
<b>Método Etnográfico.....</b>	<b>52</b>
<b>Población y Muestra.....</b>	<b>53</b>
<b>Técnicas de Recolección.....</b>	<b>54</b>
<i>Observación Sistemática.....</i>	<i>54</i>
<i>Entrevista en Profundidad.....</i>	<i>57</i>
<i>Diario de Campo.....</i>	<i>59</i>
<b>ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS.....</b>	<b>62</b>
<b>Análisis de Datos.....</b>	<b>62</b>

<i>Primera Etapa: Entrevista Armada Gruesa</i> .....	62
<i>Segunda Etapa: Entrevista Armada fina</i> .....	63
<i>Tercera Etapa: Identificación de Recurrencias</i> .....	65
<i>Cuarta Etapa: Fragmentos Resultantes</i> .....	66
<i>Quinta Etapa: Búsqueda de Predicados</i> .....	66
<i>Sexta Etapa: Listado y Mezcla de Descriptores</i> .....	67
<i>Séptima Etapa: Tejido de Relaciones</i> .....	67
<i>Octava Etapa: Campo Categorial</i> .....	70
<b>Descripción Campo Categorial</b> .....	74
<b>Interpretación de Datos</b> .....	80
<b>Proceso Didáctico</b> .....	81
<b>Actividades</b> .....	83
<i>Lectura</i> .....	83
<i>Orientación</i> .....	85
<i>Integración de Contenidos</i> .....	93
<b>Recursos</b> .....	95
<b>Ventajas</b> .....	98
<b>Ventajas Académicas</b> .....	98
<b>Ventajas Personales</b> .....	100
<b>PROPUESTA LAPICES</b> .....	104
<b>Justificación</b> .....	104
<b>Primera etapa: Lectura</b> .....	110
• Lectura del maestro.....	110
• Lectura del estudiante.....	112
<b>Segunda etapa: Apropriación</b> .....	113
• Etapas estructurales de Propp.....	113
Modelo : El mundo de los cuentos.....	115
• Esquema actancial de Greimas.....	118
Modelo : Dime qué hace y te diré quién es.....	119
Modelo : Peri...Peri... Cuentos.....	121
• Secuencias narrativas.....	123
Modelo : Rompecocos maravilloso.....	123
Modelo : Armo cuentos.....	124
<b>Tercera Etapa: Producción</b> .....	125
• Guías para la producción escrita del cuento.....	128
<i>Descubre que falta</i> .....	128
<i>Y esta historia continúa</i> .....	130
<i>Cuentos Al revés</i> .....	131
<i>¿Qué pasaría si?</i> .....	131
<i>Palabra intrusa</i> .....	133
<i>Salpicón de cuentos</i> .....	134
<i>Ruleta de cuentos</i> .....	135
<i>Carta de los mil Cuentos</i> .....	137

<i>Los personajes salen de mi Bitácora.....</i>	138
<i>Las experiencias de mi Bitácora visitan el mundo de los cuentos.....</i>	138
<i>Un cuento sale de mi Bitácora.....</i>	139
<i>Imágenes y palabras .....</i>	139
<i>Bola de Cristal.....</i>	140
<i>Weblogs .....</i>	140
<b>CONCLUSIONES...</b>	142
<b>PROSPECTIVA.....</b>	146
<b>LISTA DE REFERENCIAS .....</b>	148
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	151
<b>ANEXOS.....</b>	155
<b>ANEXO A</b> Guión de Entrevista – Sesión I.....	155
<b>ANEXO B</b> Guión de Entrevista – Sesión II.....	157
<b>ANEXO C</b> Guión de Entrevista – Sesión III.....	158



**LISTA DE TABLAS**

Tabla 1	<i>Principios de las Estrategias Didácticas.....</i>	33
Tabla 2	<i>Muestra.....</i>	53
Tabla 3	<i>Número de Observaciones por cada maestro.....</i>	55
Tabla 4	<i>Número de sesiones de entrevista por cada maestro.....</i>	59
Tabla 5	<i>Objetivos y criterios comunes para la entrevista armada.....</i>	64
Tabla 6	<i>Matriz de identificación de niveles.....</i>	71
Tabla 7	<i>Matriz de recurrencias.....</i>	72
Tabla 8	<i>Situaciones del Relato .....</i>	114
Tabla 9	<i>Categorías Actanciales .....</i>	119
Tabla 10	<i>Cuadro Explicativo sobre Categorías Actanciales.....</i>	121

## LISTADO DE FIGURAS

Figura 1	<i>Campo semántico sobre Didáctica.....</i>	22
Figura 2	<i>Guía Observación Sistemática.....</i>	56
Figura 3	<i>Campo Semántico Enseñanza de la Producción Escrita del Cuento....</i>	68
Figura 4	<i>Campo Precategorial.....</i>	70
Figura 5	<i>Campo Categorical.....</i>	73

### RESUMEN

El presente trabajo da a conocer el proceso investigativo en relación con “las maneras como enseñan los maestros la producción escrita del cuento en el grado cuarto de la Educación Básica Primaria”, realizado con seis maestros del sector oficial en las instituciones educativas: Normal Superior, Técnico Industrial y Liceo de la Universidad de Nariño. La investigación se enmarca en el paradigma cualitativo y acude al método etnográfico que utiliza las técnicas de recolección: Observación Sistemática, Entrevistas en Profundidad y como herramienta de registro y reflexión, el Diario de Campo. Además, explica el proceso metodológico con relación al análisis y la interpretación de la información.

Entre los hallazgos significativos están el desconocimiento de una didáctica para la enseñanza de la producción escrita del cuento; se acude constantemente a la producción espontánea y, se da mayor prioridad a la estructura gramatical que a las cualidades de un texto escrito. Los descubrimientos que enmarcan la investigación son el punto de partida para la construcción de la estrategia didáctica *LÁPICES* (Lectura, Apropriación y Producción a través de la Impregnación del Cuento en la Escuela), cuyo objetivo fundamental es fortalecer la enseñanza de la producción escrita del cuento en la Educación Básica Primaria. Se pretende, además, profundizar teóricamente en la estructura de este tipo de narración y didactizar su enseñanza. Si la escritura es un proceso que está en todos los instantes de las actividades humanas, la producción de cuentos merece un lugar importante dentro de la educación formal, especialmente en los primeros años escolares.

### PALABRAS CLAVES

- Enseñanza
- Didáctica
- Estrategias didácticas
- Producción Escrita
- Cuento
- *LÁPICES*

### INTRODUCCIÓN

La historia y el valor de la humanidad se han revelado a través de rasgos escritos, que son evidencias de la existencia de una cultura que dejó grandes legados y contribuyó a la estructuración de nuevas sociedades. Esos rasgos, con el tiempo, se han convertido en producciones escritas, caracterizadas por ser complejas actividades cognitivas donde intervienen la afectividad y las relaciones sociales y culturales de los sujetos.

Por considerarse la escritura como un proceso que permea gran parte de las actividades humanas, no se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez, está definidos por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo. Por ello, dentro de las metas de trabajo de todo docente, se hace necesario que se explore el grado de evolución del proceso escritural, con el fin de perfeccionarlo. De esta manera, el quehacer del docente en el aula tendrá la trascendencia que se requiere para cambiar esquemas y formar, así, personas con habilidad en su discurso escrito, capaces de responder a las exigencias del medio social en el que tendrán que desenvolverse obligatoriamente.

Actualmente, la lectura y la producción escrita se consideran como procesos permanentes, graduales y progresivos; así se convierten en un elemento de preocupación para los entes gubernamentales, quienes se encargan de asumir la tarea de evaluar sus resultados a través del Ministerio de Educación Nacional con la aplicación de pruebas técnicas, especialmente diseñadas para examinar cómo se enseña y cómo se aprende Lengua Castellana en los diferentes grados de Educación Básica. Con estas pruebas se determina que en Colombia existe un alto porcentaje de niños y niñas que, a pesar de haber terminado satisfactoriamente este ciclo, carecen del desarrollo de la competencia lectora.

La situación anterior permite deducir que, de igual manera, se presentan falencias en la producción escrita, con respecto a las características del texto, como son la coherencia, la cohesión, la adecuación, la variedad y la intención comunicativa. A nivel regional, en el Departamento de Nariño, a pesar de las campañas propuestas por el sector educativo, no se observan avances en el campo de la producción escrita; de igual manera, ello puede corroborarse con los resultados obtenidos en las Pruebas SABER, donde se muestra que éstos no son satisfactorios. En el municipio de Pasto, tanto las instituciones privadas como las oficiales han implementado proyectos específicos orientados a estimular la escritura en los estudiantes. Lo que ha motivado la aplicación de estas estrategias es la gran preocupación que manifiestan los docentes al leer los textos escritos que producen sus discentes: carecen de riqueza léxica y falta organización en la presentación de las ideas que expresan, sea en prosa o en verso.

Ante este panorama el futuro es complejo y la escritura se convierte en un reto educativo. En la actualidad, con frecuencia se encuentran estudiantes con poca capacidad de comprensión y análisis de textos y, por supuesto, con marcadas dificultades en la producción escrita. Por lo tanto, es necesario abrir espacios de reflexión para que maestros y maestras reconozcan la importancia de la implementación de estrategias didácticas para el desarrollo de la producción textual escrita de sus estudiantes.

### **Problema**

Como consecuencia de lo anterior, esta investigación centra su estudio en la enseñanza de la producción escrita del cuento (el grado 4º) en la Educación Básica Primaria, pues el cuento es una herramienta valiosa que permite explayar el pensamiento, recrear situaciones y expresarlas en forma escrita. Este tipo de narraciones es una de las bases que aporta a la evolución de la producción escrita del niño que, de manera procesual, se proyecta a la elaboración de otras clases de textos. Además, su enseñanza se plantea como temática de trabajo en los estándares de Lengua Castellana propuestos por el Ministerio de Educación. Por otra parte, la Educación Básica Primaria corresponde a la Edad de la segunda infancia, edad acompañada de cualidades y habilidades especiales que, con el paso del tiempo, no se

pueden perder; edad de formación y construcción de enunciados a través de los cuales los niños y niñas expresan sus sentimientos, emociones y saberes con alguna espontaneidad.

Para enunciar el problema el equipo investigador se apoya en las dos alternativas que propone Briones (1998, p. 80), acerca del planteamiento del mismo que bien puede formularse como pregunta o como sentencia, es así que se tomó la decisión de adoptar la primera alternativa, de tal manera que el problema se determina de la siguiente manera: ¿Cómo enseñan los maestros de Educación Básica Primaria la producción escrita del “cuento” y qué estrategias didácticas son necesarias para fortalecer su enseñanza? Este interrogante mantiene estrecha relación con las formas de motivación, acciones pedagógicas y la utilización de recursos entre otros. Los investigadores, inquietos por esta problemática, y al verificar que cada uno de sus integrantes se desempeña en un campo que incluye altamente la aplicación de la habilidad de la escritura, tomaron la decisión de indagar sobre el quehacer del maestro con relación a sus enseñanzas frente a la estructuración del cuento y así favorecer la producción escrita hasta convertirla en habilidad comunicativa.

El proyecto pretende que el maestro oriente a sus estudiantes a descubrir las posibilidades y alcances de la lengua escrita, que reconozca la importancia de enriquecer las formas de expresión e identifique el valor de plasmar la realidad y fantasía en textos producidos por ellos. El cuento se convierte así en un recurso valioso para la didáctica no solo de la literatura, de la gramática y de la creatividad, sino, además, para la formación del pensamiento. El cuento no tiene ideas fijas, ni tramas estereotipadas; con frecuencia se ubica bien en el espacio y en el tiempo; también la variedad de temas, formas y objetivos permite el desarrollo de la autonomía y la libertad en la expresión. Sin embargo, en el aula el cuento ha perdido este valor; algunos maestros mandan a escribir cuentos sin intencionalidad alguna, sin un objetivo definido; así, esta tarea se convierte en una práctica que fracasa al pretender potenciar la creatividad. Desde esta apreciación, el estudiante se limita a elaborar réplicas, inclusive a recurrir a la memoria, mas no a la imaginación.

El docente necesariamente debe tomar conciencia del poder de la escritura y de lo que ella es capaz de transmitir y proyectar. Apropriarse de este convencimiento es un ejemplo para los estudiantes, quienes verán en las actitudes de un maestro escritor, la existencia de una cultura de la escritura. Aprender a escribir no significaría ya aprender a desarrollar un

sistema de distribución instrumental, sería aprender a pensar. Escribir, entonces, es ordenar el pensamiento.

### **Objetivos**

Respecto a los objetivos que se plantean en la investigación, cabe señalar que el general se encamina a analizar cómo enseñan los maestros de Educación Básica Primaria, del grado cuarto, la producción escrita del “cuento” y qué estrategias didácticas son necesarias para mejorar su enseñanza; además, se propone identificar el perfil de los maestros para reconocer las características de formación pedagógica; también se busca describir las formas cómo enseñan la producción escrita de cuentos, para detectar debilidades y fortalezas en su quehacer, específicamente en el desarrollo de esta temática. Así mismo, con la investigación se quiere indagar acerca de los conceptos pedagógicos y de contenido que emplea el maestro en su práctica, para precisar algunas apreciaciones en el manejo de términos pedagógicos; por último, se pretende proponer estrategias para fortalecer la enseñanza de la escritura del cuento.

El logro de los objetivos se expuso a una serie de situaciones que se necesitó manejar con táctica para evitar que el proceso de indagación se frene; entre éstas cabe mencionar las siguientes: inicialmente los docentes manifestaron poca disponibilidad para participar en la investigación por temor a ser juzgados en su quehacer; además se debió tomar en cuenta el corto tiempo que se dedica para el desarrollo del tema del cuento dentro de las programaciones académicas y el cruce con otro tipo de actividades de carácter institucional y extracurricular.

### **Contexto**

Ahora bien el espacio de la investigación se centra en el grado cuarto de la Educación Básica Primaria, en tres Instituciones Educativas Municipales urbanas correspondientes al Sector Oficial, de la jornada de la tarde. La población objeto de la investigación

corresponde a seis maestros y maestras que se desempeñan en este grado. Las Instituciones Educativas seleccionadas fueron: Normal Superior, Sede Anexa; Técnico industrial, sede San Vicente 2, y Liceo de la Universidad de Nariño.

La Normal Superior es una institución con 95 años de trayectoria educativa; la más antigua a nivel departamental en esta modalidad. Esta institución cuenta con una adecuada infraestructura física, presenta amplias locaciones educativas y espacios propicios para la enseñanza - aprendizaje. Como fortaleza se señala que en las mismas instalaciones se ubica la sede Anexa, situación que favorece los procesos pedagógicos de formación docente, porque se facilita tanto en el Preescolar como en la Educación Básica Primaria la distribución por grados y períodos de los grupos de práctica docente correspondientes a los niveles de la media vocacional.

La pedagogía es la razón de ser de la Normal Superior; sus principios y fundamentos institucionales se basan en la formación de futuros maestros, a partir del currículo con los perfiles de la más alta calidad científica y ética, tanto en su dimensión personal como en su responsabilidad social. Igualmente, su interés es contribuir a la formación de maestros conocedores de la realidad educativa, social, política y económica de la región y el país, para ser protagonistas activos de su devenir.

Respecto a la institución educativa municipal Técnico Industrial, es un establecimiento con 74 años de trayectoria educativa, creado por el proyecto que daba paso al inicio de un establecimiento de educación técnica en el Departamento de Nariño. Esta institución educativa ofrece y ejecuta programas de formación técnica industrial en diferentes modalidades, tales como industria de la madera, mecánica industrial, mecánica automotriz, electricidad y electrónica y dibujo técnico industrial. Su educación se fundamenta en brindar al estudiante una capacitación básica para el trabajo, una preparación para vincularse al sector productivo y una formación académica que le permite el ingreso a la educación superior. Esta institución educativa brinda gran cobertura a la población en edad escolar del municipio de Pasto e incluye, dentro de este plan, a tres sedes de educación básica primaria, entre las que se cuentan la Sede de San Vicente 2, jornada de la Tarde, ubicada en el barrio del mismo nombre.

El Liceo de la Universidad de Nariño es una institución educativa orientada a la formación de personas emocional y académicamente competentes, con sensibilidad social,



espíritu crítico y capacidad de liderazgo. Su visión propone ser el primer colegio representativo de la región; sus egresados estarán capacitados para participar activamente en el desarrollo económico, político, científico y social de la región y la nación. Actualmente ocupa el primer lugar, entre las instituciones oficiales, en los resultados de las Pruebas de Estado, y el décimo a nivel nacional. Se seleccionó esta institución por su trayectoria, gran cobertura, el estilo de formación que se imparte a los estudiantes liceístas quienes pertenecen a diferentes estratos sociales; también por la manera cómo integra a la comunidad educativa y la exigencia y la cualificación permanente de sus docentes. En la actualidad está desarrollando diversos proyectos en las distintas áreas del conocimiento, entre ellos el proyecto LEA, A escribir se aprende escribiendo, Caen las cosas, y otros. Lo importante de su desarrollo es que otras instituciones educativas del municipio de Pasto, del Departamento de Nariño y de la República del Ecuador han solicitado a las Directivas de la Institución y a sus docentes se los oriente y se les permita observar la manera cómo se trabaja en el Liceo de la Universidad de Nariño. Este es un compromiso que incentiva la labor de los formadores liceístas y que, de una u otra manera, hace que la institución se convierta en multiplicadora de su saber en el suroccidente de Colombia.

### **Antecedentes**

En cuanto a estudios y estudiosos que abordan el problema de investigación, existen trabajos de grado, algunas tesis correspondientes a las universidades del municipio y bibliografía de importantes teóricos así como revistas pedagógicas.

El trabajo Leer y escribir desde la educación infantil y primaria de Carmen González y Teodoro Álvarez Angulo (Madrid, 2004), detalla las distintas estrategias para desarrollar la comprensión y la producción de textos en relación con la práctica cotidiana en el aula. Trata de definir qué es leer y escribir en las sociedades humanas, estudia los diversos tratamientos del aprendizaje del alfabeto, incluidas las nuevas tecnologías. Se identifican en él las categorías: aprendizaje, enseñanza, evaluación y ejemplifica los diversos enfoques didácticos de la lectura y de la escritura. Este estudio orienta la investigación hacia la comprensión y producción escrita de textos, muestra los diversos factores implicados en

este proceso y la enseñanza de las estrategias y metaestrategias necesarias para su desarrollo.

El documento *Hacia la escritura de textos literarios en el aula* de María Asunción Landa, escritora y docente universitaria en la formación del profesorado, expresa en voz alta las diferentes “voces” que la animan: la voz creativa, la voz trasmisora y la voz articulada. Estas se constituyen en las categorías de su trabajo que al relacionarlas con la presente investigación se conectan con la enseñanza de la producción escrita del cuento. Porque en la primera voz cuenta la experiencia de autora de cuentos y los procesos de la creación literaria. Con la segunda trata de hacer llegar su doble experiencia a sus alumnos futuros profesores, a través del triple gozo de crear, de sentir en el silencio de la reflexión la actividad de experimentar y de jugar a escribir, añade algunos elementos personales. La tercera, de relacionar las voces anteriores con la producción de textos narrativos, propone distintas estrategias y, sobre todo, actividades que funcionan en el aula.

Otro antecedente hace relación al trabajo titulado *Cuadernos de Investigación Educativa* de María Inés Vásquez (Uruguay, 2000). Éste señala que el proceso de escritura hace del escritor también un lector, puesto que éste va leyendo los signos que escribe. Al igual que el lector, el escritor debe evocar su texto, o sea, examinar la correspondencia coherente entre los últimos símbolos verbales lingüísticos que escoge y la construcción del significado hecha hasta entonces a partir del texto precedente. Pero esta actividad de lectura es más compleja que la del lector, puesto que presenta dos orientaciones simultáneas; por una parte, el redactor hace una lectura que se encamina hacia la expresión: los símbolos verbales elegidos deben adecuarse a “la medida interior”. Por otra, el redactor hace una lectura orientada hacia la recepción: el escritor lee, desde esta perspectiva, con los “ojos” del lector virtual. Se evidencian claramente en este trabajo las categorías lectura y escritura, dentro de esta última se vislumbra la categoría producción.

Otra investigación que se tuvo como referencia se titula *La producción de cuentos escritos por escolares sordos: Una experiencia pedagógica con base en la Lingüística Textual* por Yolanda Pérez (UPEL-IPC), Venezuela. Este trabajo surge ante las dificultades que tienen los niños sordos para producir textos escritos y la carencia de orientaciones específicas dirigidas a los docentes sobre cómo deben intervenir pedagógicamente, dentro de una tendencia bilingüe-bicultural. Plantea como objetivo indagar sobre la incidencia de

estrategias didácticas fundamentadas en la interacción frecuente con cuentos, en la escritura de este tipo de texto, por parte de escolares sordos. Como objetivos específicos pretende realizar un diagnóstico sobre el desempeño en la escritura de cuentos producidos por niños sordos de segundo y cuarto grado de la Unidad Educativa Especial “Miriam Ohep de Vélez”; diseñar estrategias didácticas con base en el manejo frecuente de cuentos, a partir del diagnóstico inicial realizado y de la evaluación continua durante la investigación; aplicar las estrategias en el mismo grupo de alumnos y evaluar la incidencia de la aplicación de estrategias didácticas fundamentadas en la interacción frecuente con el cuento, en la escritura de este tipo de texto. Los resultados muestran que con las estrategias implementadas, los alumnos desarrollaron competencias narrativas y cuentísticas tanto en el lenguaje para sordos como en español escrito. Categorías: Lengua escrita, escritura, cuento escrito, cuento, estrategias didácticas.

Por otra parte, en el trabajo de Azucena Flórez Vargas (2.004), que se denomina Taller de estrategias didácticas de lecto-escritura para desarrollar las habilidades de redacción, la autora identifica dos problemas relevantes en los procesos de lecto-escritura: la comprensión lectora y la deficiencia en la redacción de textos. La investigación aborda éste último, puesto que, a pesar del interés y creatividad de los estudiantes al momento de escribir textos propios, ya sean cuentos o resúmenes y conclusiones de temas específicos, éstos carecen de claridad y coherencia, se limitan al dictado o a la transcripción. De esta manera presenta una propuesta didáctica a partir de la lectura y escritura de cuentos de la antología “Arenas Movedizas” de Octavio Paz, que contribuye a alcanzar el objetivo de mejorar la capacidad de los estudiantes para emplear con eficacia y eficiencia el lenguaje escrito en sus funciones centrales: representar, expresar y comunicar. Al finalizar, la mayoría de los estudiantes se interesó por la estructura y la trama de los cuentos, situación que generó avances importantes en la redacción de textos, al emitir juicios más acertados y exponer con seguridad sus puntos de vista a través de escritos. Las categorías identificables que aportan para la investigación son escritura, estrategia didáctica y cuento.

## MARCO TEÓRICO

Para el desarrollo de la investigación, es importante apoyarse en aquellos conceptos que manejan los teóricos en diferentes aspectos. Por ejemplo, apropiarse de lo que es la Didáctica, lo que implica y aporta al proceso de enseñanza, reflexionar sobre la producción escrita y sus alcances e indagar sobre aspectos esenciales, cuando de construcción de cuentos se trata.

Los conceptos que enmarcan la investigación se abordan a partir de las concepciones de Didáctica, estrategias didácticas, producción escrita y el cuento.

### La Didáctica en el proceso de Enseñanza

En la historia de la Didáctica, diversas escuelas de pensamiento filosófico se han puesto a la tarea de llevar a la práctica atractivas teorías con el firme deseo de influir en la persona y generar un tipo de sociedad que satisfaga los requerimientos de cada época. Cada escuela se propone incidir en la educación del ser humano y expone criterios que enmarcan la práctica e invitan al maestro a recurrir a ellos para precisar la acción de enseñar.

Estas líneas de pensamiento influyen en las decisiones didácticas dentro de la escuela y a la vez orientan hacia el tipo de ser humano que se pretende formar a través del acto comunicativo entre maestro y estudiante.

Desde esta perspectiva, para conceptualizar Didáctica se recurre a la propuesta de Pla (1993, p. 69), a partir de tres elementos:

- Didáctica como disciplina posible.
- Didáctica pragmática y crítica.

- Didáctica con sentido educativo.

La reflexión parte de estos elementos con el fin de abordar, en su amplia dimensión, a la Didáctica, para dar sentido y coherencia al concepto. Tras este estudio, la autora enuncia los siguientes postulados:

“A la Didáctica, como concepto y disciplina, debemos darle sentido y direccionalidad a partir de su conceptualización de origen: enseñar” (Pla, p. 70). Esta afirmación permite esclarecer cómo la enseñanza se convierte en el objeto de estudio de sus reflexiones y elaboraciones, se pregunta por los “cómo hacer”, por los métodos de enseñanza. La Didáctica, como disciplina, se dota de una gran movilidad y tiende a especializarse fundamentalmente en torno a áreas del conocimiento, en particular a los saberes específicos.

La didáctica es una disciplina posible como lo afirma Pla. A partir de este enunciado, es apropiado retomar la distinción que Toulmin (1977, p. 383) explicita sobre “disciplinas compactas, difusas y posibles”, donde la Didáctica puede inscribirse como una disciplina posible; es decir, como disciplina incluye conceptos, métodos y problemas que se transforman con el tiempo, pero aún está lejos de considerarse un campo de conocimiento homogéneo y estructurado, puesto que no ha cesado de abrir su discurso a conceptos y métodos de enseñanza. Esto se hace evidente en la serie de oscilaciones que ha sufrido a lo largo de la historia, en vista de que contempla el proceso evolutivo de las complejas e innumerables capacidades del ser humano en situaciones de aprendizaje. Actualmente, a la Didáctica se la puede considerar como la ciencia del diseño en las teorías del currículo y la enseñanza.

“La Didáctica apoyada en una Teoría de la Educación orgánica, pragmática y social desde una perspectiva crítica liberadora de la persona” (Pla, p. 22). En los aprendizajes se deben construir caminos hacia la comprensión del significado que permita un desplazamiento hasta la emancipación de cada ser humano y de cada grupo social, la Didáctica es el proceso a través del cual los estudiantes y el maestro dan significado al mundo; brinda la posibilidad de adquirir un lenguaje liberador para lograr el dominio de la palabra y la integración de toda riqueza comunicativa. Lo anterior lleva a Pla (p. 63), a estructurar una concepción de Didáctica “que sea capaz de señalar las circunstancias concretas y sociales en las que el proceso de educación se realiza; cuáles son las

expectativas de la población a la que se dirige el aprendizaje; cómo es su lenguaje, los valores, el significado que otorgan a las cosas y las formas de producción y de relación social con que interactúa en la vida”. La Didáctica desde este punto de vista trasciende del enfoque práctico al socio-crítico, invita a la reflexión del saber y el saber-hacer del maestro en los ámbitos educativos y resalta el papel del lenguaje como una herramienta de opción libre para la interacción comunicativa entre los actuantes del proceso educativo. Para esta investigación, este aporte será un importante referente en cuanto a producción escrita se trata.

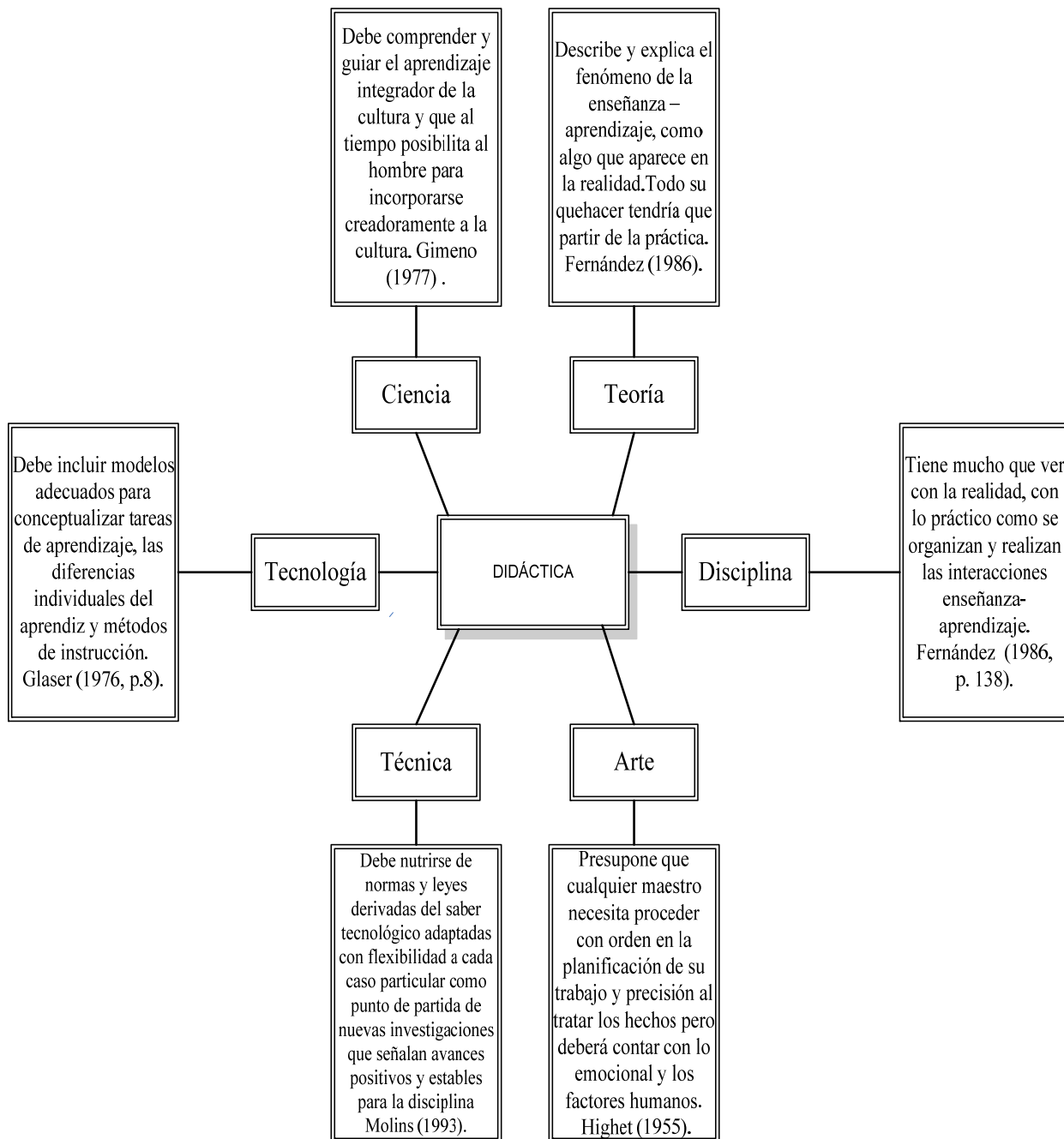
Por otra parte, la educación debe tener en cuenta al estudiante, las demandas de la sociedad y el conocimiento. Desde este argumento, la autora referida señala la importancia de la Didáctica: “para que el ser humano llegue a la condición de hombre educado debe adquirir un conocimiento valioso, la comprensión, las destrezas y el espíritu crítico que le permita sentirse libre en el contexto social donde transcurre su vida” (Molins, p. 22). El proceso educativo surge de los mismos seres humanos en su interacción con el medio; las capacidades se desarrollan gracias a las actividades que el estudiante realiza en situaciones sociales. La experimentación convierte los conceptos en importantes elementos de reflexión. Una verdadera educación engrandece la libertad y las capacidades mentales, síquicas y físicas de cada individuo para responder a las demandas sociales que enfrenta.

En el contexto colombiano, se cuenta con los valiosos aportes de Zambrano (2002), en cuanto a Didáctica se trata. El autor señala como finalidad el desarrollar el cómo, la manera y el método que permiten acceder al conocimiento. Al tener en cuenta lo anterior, la didáctica responde a interrogantes como los siguientes: ¿Cómo se enseña? ¿Cuáles son los métodos educativos más eficaces? ¿Cómo resolver el problema de la falta de motivación o de disciplina en los estudiantes? En este sentido, la Didáctica puede considerarse como el arte de enseñar; según Zambrano (p. 231), “los objetos que se enseñan en la escuela deben estar sujetos a un deseo profundo por apropiárselos”. La Didáctica como tal agrupa modos que permiten generar aprendizajes pertinentes y eficaces que se valoran a partir de los resultados obtenidos en la práctica pedagógica. Existen diversas concepciones que se pueden tomar como referencia para explicitar el pensamiento y la coherencia del discurso, cuando de Didáctica se trata, por eso, el equipo investigador para hacer más visible el estudio elabora un esquema de manera concreta y precisa como resultado de la lectura

realizada a partir de algunos planteamientos expresados por otros autores. (Véase Figura 1).

**Figura 1**

***Campo Semántico sobre Didáctica***



Fernández explicita la enseñanza como un fenómeno de la Didáctica y lo relaciona con las interacciones de los sujetos que participan en el acto educativo.

El presente estudio al tomar como tema de investigación la producción escrita del cuento, inicia su recorrido en busca de estrategias didácticas que le sean favorables, a la luz de algunas didácticas contemporáneas y en ellas, los modelos estructurales que buscan reconstruir estructuras cognitivas como propósito de enseñanza. Se habla de estructural, según Feuerstein (1991), en la medida que la modificabilidad cognitiva pretende cambios estructurales que alteran el curso y dirección del desarrollo, en busca de procesos cognitivos superiores que permanecen y pueden ejecutarse con modalidades como la exposición directa del organismo a los estímulos del ambiente y la experiencia de aprendizaje mediado. En los modelos estructurales tanto el profesor como los estudiantes desempeñan roles protagónicos diferenciados y complementados. Lo importante en ellos, en primer lugar, es explicitar los propósitos educativos particulares y específicos; en segundo lugar, pretenden que los estudiantes aprendan y no solo memoricen; que conjuguen los procesos mentales de atención y motivación, necesaria esta última para un aprendizaje sostenido que incide directamente en la concentración, persistencia y tolerancia a la frustración.

Las didácticas contemporáneas utilizan diferentes recursos metodológicos (esquemas, diagramas, mapas conceptuales, modelos, etc.) acordes al propósito educativo. En este sentido se convierten en un escenario propicio para adoptar modelos estructurados propuestos por autores que centraron su interés en el cuento, al tomar este género como un valioso recurso en la didáctica de la literatura.

En el marco de las didácticas estructurales, la investigación valora los aportes de Feuerstein en lo referente a la didáctica cognitiva, puesto que ésta se ocupa de los procesos de pensamiento necesarios para el aprendizaje; su propósito es la formación de personas capaces de adaptarse a la vida mediante el uso y la reconstrucción permanente de sus estructuras cognitivas. La enseñanza de la escritura del cuento necesita de los requerimientos anteriores para cumplir en parte su meta. En la estructuración cognitiva, el rol del maestro se caracteriza porque cumple la función de mediador: él diseña, organiza y dirige el proceso; es decir, para la preparación de una experiencia de aprendizaje, el maestro selecciona un estímulo que permite alcanzar los objetivos, tiene en cuenta el



desarrollo cognitivo de los estudiantes y las actividades se organizan por etapas para la realización de transferencia en los aprendizajes obtenidos.

En las didácticas cognitivas, bien vale destacar el aporte que hace, a este trabajo, el aprendizaje significativo. La didáctica inherente al aprendizaje significativo es cognitiva, ya que se diseña para enseñar instrumentos cognoscitivos, conceptos y proposiciones. El aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas, que el aprendiz tiene en su estructura cognitiva; concibe al estudiante como un procesador activo de la información, en el que el aprendizaje es un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas sino, por el contrario, es sistemático y organizado. En el aprendizaje significativo, el maestro dirige el proceso de enseñanza-aprendizaje; su función es directiva porque selecciona los instrumentos cognitivos que va a enseñar, organiza, dirige y evalúa la clase, ejerce un liderazgo instrumental, con potentes actitudes cognitivas, necesarias para dar cuenta de los conceptos disciplinares.

Al tomar en cuenta los aportes de Díaz Barriga y Hernández Rojas (1999, p. 20), en el aprendizaje significativo se pueden diferenciar dos dimensiones: el modo en que se adquiere el conocimiento y la forma cómo ese conocimiento se incorpora a la estructura cognitiva del estudiante; en el primero, se dan dos posibles aprendizajes: por recepción y por descubrimiento; la recepción ocurre en etapas avanzadas de desarrollo cognitivo y el descubrimiento es propio de sus etapas iniciales, hacia esta última se inclina este proceso de investigación. En la segunda dimensión, se encuentran también dos formas de incorporar el conocimiento: la forma significativa y la repetitiva; la forma repetitiva se caracteriza porque acude a asociaciones arbitrarias y a la memorización. La forma significativa relaciona la nueva información con la existente en la estructura cognitiva; el estudiante manifiesta motivación, disposición y actitud favorable para extraer significado y posee los conceptos previos o de anclaje. El aprendizaje significativo “posibilita la adquisición de grandes cuerpos integrados de conocimiento con sentido y relación”.

Además de las anteriores reflexiones cabe expresar que la pregunta que recoge la investigación, ¿Cómo enseñan los maestros la producción escrita del cuento? Es cercana al postulado que propone Pla y se relaciona con la didáctica que utilizan los maestros para alcanzar el propósito de enseñanza. Respecto a ella y su relación con la didáctica, ésta cuenta con un medio apropiado para desarrollarse y actuar. La enseñanza del proceso

escritural en la básica primaria es fundamental en todo ser humano, para lograr éxito son muchos los factores que se deben tener en cuenta y es la didáctica la encargada de analizar esas circunstancias; si tiene presente el contexto, el lenguaje y la forma de interactuar del sujeto en una determinada cultura, permite a la persona apropiarse de un saber que brinda oportunidades en el mundo donde se encuentre.

La escritura se aprende escribiendo y la producción escrita del cuento se convierte en una herramienta para lograr un aprendizaje significativo porque se adquiere un conocimiento por descubrimiento que se incorpora a la estructura cognitiva del estudiante.

### **Enseñanza**

Para abordar este aparte sin caer en imprecisiones, y ser cautos en la conceptualización de lo que es la enseñanza, dentro del campo de la Didáctica, considérese lo siguiente:

“La enseñanza es un término maravillosamente ambiguo. Describe un proceso en el que participan individuos y que se desarrolla en aulas. Pero enseñanza es también el nombre de una ocupación, de un rol que absorbe las energías y preocupaciones de muchas personas durante el transcurso de sus vidas adultas. La enseñanza es una serie de instituciones y capacidades, una ocupación, una profesión, una carrera. Y la formación del profesor es el proceso de su preparación para dedicarse a las actividades de esa carrera.” (Shulman 1986, p. 74)

La enseñanza encierra, además, el significado de hacer que alguien aprenda alguna cosa; comunicar a alguien sabiduría, experiencia, habilidad para hacer algo, hábitos, etc. Para acercarse un poco más al concepto de enseñanza, a continuación se presentan algunas interpretaciones de Pla (p. 87-89):

– “La enseñanza se puede definir en el sentido convencional o descriptivo”, está se relaciona con la educación y su concepto no es fácil de manejar y, si se acepta que el maestro se constituye en el responsable de su ejercicio, se pueden enunciar dos

conclusiones: primero, la enseñanza implica necesariamente la intención de que alguien debe aprender como resultado de lo que el maestro hace; segundo, la enseñanza requiere un reconocimiento, por parte del maestro y del estudiante, que existe entre ellos una relación especial.

– “La enseñanza, como logro, éxito o acontecimiento, se inscribe en la idea que aprendizaje está implícito en enseñanza”. El enseñar y el aprender son procesos correlativos o correspondientes. No puede afirmar nadie que haya enseñado, mientras otro no haya aprendido. Si enseñar significa que alguien está aprendiendo lo que otro enseña, se encuentra, entonces, el sentido de enseñanza como tarea y aprendizaje, como realización o logro y, por tanto, señala un resultado o un proceso.

– “Enseñanza con sentido de intencionalidad”, en esta conceptualización, enseñanza es un comportamiento intencionado ya que su meta es inducir al aprendizaje. Las intenciones del maestro se transforman en valores o comportamiento de los alumnos. Entender los procesos de enseñanza obliga a comprender los procesos de pensamiento del maestro, sus creencias y cómo ha llegado a asumirlos. Moore insiste también en el sentido de intención en la enseñanza; si éste no existe, cualquier cosa que haga el agente no implicará que esté enseñando, aunque tal vez pretende hacerlo y, por su puesto, no es necesario que el estudiante aprenda algo. Si el maestro organiza su tarea de forma apropiada, al tomar en cuenta las circunstancias, la edad y las capacidades de sus alumnos, con la intención de que aprendan algo, entonces estará enseñando.

– “Sentido de enseñanza como comportamiento normativo”. Esta conceptualización requiere que las actividades de enseñanza se ajusten a algunas condiciones éticas.

– “Enseñanza con sentido de relación entre dos personas”. Un maestro intenta hacerse responsable del aprendizaje de otra persona y se compromete a esforzarse para que adquiera un conocimiento. El maestro asume un compromiso, cuyo reconocimiento es esencial para la existencia de una situación de enseñanza. El alumno debe comprender que existe una relación especial con el maestro y que su responsabilidad consiste en atender, tratar de entender lo que está haciendo y entrar en una empresa conjunta.

Además de los anteriores enfoques sobre el sentido conceptual de la enseñanza, Pérez (1988 p. 13) la define desde la perspectiva del lugar donde se hace la transmisión

intencional de la cultura a las nuevas generaciones de una sociedad, cuya función específica y exclusiva es el ejercicio de la acción de la influencia.

La anterior perspectiva conceptual puede recogerse en los siguientes enunciados: enseñanza en el sentido de conocimiento compartido, enseñar y aprender (para que alguien aprenda), enseñar como formación del profesor, habilidad que se inscribe en la formación del profesor y, por último, la importancia, desde la enseñanza, de la figura del maestro.

Medina Rivilla (2005, p. 44) plantea la enseñanza como “el modo peculiar de orientar el aprendizaje y crear los escenarios más formativos entre docente y estudiantes, cuya razón de ser es la práctica reflexiva e indagadora, adaptando la cultura y el saber académico a los estudiantes, en función de los valores educativos”; de igual manera, propone la reflexión sobre cuatro teorías de enseñanza que han servido de fundamento para la construcción de modelos que facilitan a los maestros la toma de decisiones para mejorar las perspectivas y paradigmas.

### **Teorías de la Enseñanza**

Las teorías de la enseñanza son abundantes y de gran incidencia en los procesos de aprendizaje. A continuación se presentan algunas por su potencialidad para entender la complejidad de la formación y su valor para promover el desarrollo profesional del docente. Estas teorías facilitan la toma de decisiones y ofrecen una base para mejorar sus perspectivas.

#### ***Teoría de la Enseñanza Cognitivista***

La Teoría de la enseñanza desde una perspectiva cognitiva no plantea sus fundamentos en los estímulos externos a la acción de enseñanza, sino en la capacidad de pensamiento e indagación de los maestros, como coprotagonistas y mediadores para la adquisición de aprendizajes significativos. La enseñanza se amplía al descubrir los procesos cognitivos que aportan los maestros en las fases pre-activa, inter-activa y post-activa dentro de la acción

formativa. La comprensión de la enseñanza cognitiva es posible cuando el maestro reflexiona sobre su acción pedagógica, autoanaliza su práctica y toma las decisiones más adecuadas para comprender los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. Esta enseñanza ha generado una metodología que aborda dos elementos de gran importancia: la práctica y la indagación; es decir, el maestro interroga su actuar en el aula y pone en juego sus capacidades, sentimientos y modos de entender la realidad para crear modelos constructivistas y didácticos que favorezcan la labor docente. La indagación la realiza desde el marco de la investigación cualitativa.

### *Teoría de la Enseñanza Artística*

La enseñanza entendida como arte tiene en cuenta el modo de actuar de los profesores dentro de la acción pedagógica y su capacidad de adaptación frente a los cambios que se presentan durante la situación de aprendizaje. Esta enseñanza requiere pensarse desde la originalidad, porque considera al maestro como un artista capaz de ordenar su pensamiento y acciones de una manera autónoma, propia y valiosa, con una capacidad de adaptabilidad a los diferentes fenómenos de aprendizaje. El maestro afronta, con creatividad y destreza pedagógica, los diversos retos que se postulan en toda situación de enseñanza/aprendizaje.

La originalidad en la enseñanza se basa en los principios de irrepetibilidad, potencialidad intuitiva, perseverancia, sensibilidad y estética: la irrepetibilidad, aunque no puede omitirse en la consolidación de los procesos de enseñanza, se asume como la variedad, en contraposición a la rutina; además, le exige al maestro concebir a sus estudiantes como seres únicos, diversos e irrepetibles y considerar las características y condiciones particulares que se manifiestan en el hecho de aprender. La potencialidad intuitiva le implica al maestro una visión total e integradora de la realidad educativa: “la intuición ahonda en lo conocido y busca una mirada diferente, más rica y configuradora de horizontes, con significados más abiertos y posibilitadores del modo propio de cada persona para dar respuesta a los proyectos generadores de saber y hacer” (Medina p. 47). Con relación a la perseverancia, el maestro es el artista que requiere un esfuerzo continuo y persistente para captar y abrir posibilidades en el proceso de enseñanza aprendizaje, para

observar con detenimiento y esperar con agrado los avances y cambios que experimentan los estudiantes y, en general, toda la comunidad educativa. La sensibilidad y la estética son también rasgos de la acción pedagógica; gracias a la primera, el maestro abre espacios de cercanía y disponibilidad para fortalecer las relaciones con sus estudiantes y compartir con ellos valores y espacios de interpretación de la realidad: “la visión artística descubre los enfoques de cada cultura, sus valores predominantes, y pretende aportar nuevas teorías y concepciones sobre el modo de interactuar las personas en la clase y en el centro, replanteando el compromiso de la enseñanza con la interculturalidad...” (Medina p. 47).

### *Teoría de la Enseñanza Comprensiva*

La comprensión es una actividad que interpreta y pregunta sobre la realidad, se considera además, como una modalidad de conocimiento y transformación. Por su parte, la enseñanza desarrollada desde esta forma de conocimiento representa un modo particular de entender el discurso pedagógico, de valorar la flexibilidad de los maestros y la manera cómo se enfoca la autonomía del estudiante. Medina (p. 49) señala algunos de los valores que sustentan la teoría comprensiva:

- La capacidad para desplegar los conocimientos de manera comprensiva.
- Una gran gama de estilos pedagógicos incluyendo la enseñanza directa y el manejo de enfoques organizados y sistemáticos
- La motivación y el compartir respuestas entre los estudiantes a partir del apoyo mutuo.

La visión comprensiva atiende los intereses de maestros y estudiantes y aplica un esquema metodológico que flexibiliza y adapta los elementos del proceso enseñanza/aprendizaje.

### *Teoría de la Enseñanza Sociocomunicativa*

Los principales actos de comunicación educativa se llevan a cabo en los contextos sociolingüísticos donde se genera el saber, dado que cada comunidad construye su propia

cultura, modos de pensar, actuar y hablar. La enseñanza es básicamente un proceso interactivo/comunicativo entre quien enseña y quien aprende. La comunicación se estructura al relacionarse con los demás; es un proceso recíproco de construcción colectiva, surge del intercambio de ideas, de las formas de percibir la realidad, de la búsqueda de soluciones a situaciones problema, etc. Es indispensable destacar que la enseñanza no es sólo un acto comunicativo, sino intencional y transformador, comprometido con la humanidad y la cultura, que promueve el desarrollo intelectual y actitudinal de los estudiantes gracias al nivel de competencia pedagógica de sus maestros.

La teoría comunicativa “describe e interpreta las claves para configurar un discurso deliberativo y vivenciador de los valores más representativos de una escuela innovadora y una comunidad abierta al mejoramiento integral de los participantes y de las comunidades próximas y virtuales” (Medina p. 53). La enseñanza se concibe como una actividad generadora de interacciones abiertas, de despliegue de inteligencia social, es un proceso de desarrollo de actitudes y valores que respeta la singularidad de la persona y le propicia espacios de diálogo y participación.

Para este estudio, la enseñanza será la estimulación y orientación del aprendizaje; por ello, se abordan las características de participación y variedad en las técnicas que se utilizan. La participación, se entiende como un acto personal o colectivo, donde el maestro comunica su propósito de enseñar a producir cuentos, con la intención de orientar, motivar y acompañar el proceso a partir de las experiencias de sus estudiantes y la implementación de actividades reflexivas y recreativas que lleven a potenciar las capacidades intelectivas y humanas de sus aprendices. De esta manera, el cuento como género literario, abre una gran posibilidad de indagación acerca de estrategias que favorezcan la producción.

El término enseñanza, comprende una amplia gama de procesos y no se debe, por lo tanto, buscar una única teoría que lo explique. Así pues, una teoría de la enseñanza puede analizarse de acuerdo con el tipo de actividades que los maestros realizan; según el tipo de objetivos educativos que se pretendan y desde otros componentes como la motivación, retroalimentación y la evaluación entre otros.

Al sopesar las teorías anteriores todas contribuyen a la razón de ser del presente trabajo. La Teoría de la Enseñanza Cognitivista busca que el maestro reflexione y se interroge sobre las prácticas pedagógicas que utiliza en la enseñanza de la producción escrita del

cuento. El maestro es capaz de diseñar estrategias didácticas apropiadas desde la comprensión de la realidad educativa, la investigación y el reconocimiento de sus estudiantes para lograr un mejoramiento en su labor docente. La Teoría de la Enseñanza Artística, exige al maestro presentar en forma atractiva el contenido que se va a enseñar. La producción escrita del cuento posee estos requerimientos que se logran desde la búsqueda de una gran variedad de posibilidades lógicas, secuenciales y originales que motivan y acercan a los estudiantes a la estructuración de textos de este género literario. El cuento es un escenario propicio para fortalecer en los maestros su potencial creativo, validar estrategias de escritura y afinar el desarrollo de competencias.

La Teoría de la Enseñanza Comprensiva, señala la importancia de reconocer al estudiante como un ser singular. Al acercarlo a la producción escrita de cuentos, el maestro en su enseñanza atiende a sus características, necesidades y expectativas; al igual que a los elementos que influyen en el contexto escolar. La práctica del maestro desde esta perspectiva, permite desarrollar la enseñanza de la escritura de este tipo de textos a través de propuestas imaginativas, que valoran las diferencias y desarrollan ambientes propicios de aprendizaje que atiendan al deseo del niño de aprender. Así, el maestro comprende una realidad y reconoce la dificultad del aprendiz al encontrarse frente a una hoja en blanco que le exige escribir. Respecto a la Teoría de la Enseñanza Sociocomunicativa, la escritura en su esencia es un acto comunicativo, de un autor que intenta presentar un modo de ver el mundo y de un lector que interpreta, reflexiona y contrasta un discurso con su forma de percibir la realidad. La enseñanza de la producción escrita del cuento es un acto comunicativo intencional que nutre y afianza los valores representativos en el aula de clase a través del desarrollo intelectual y actitudinal de los estudiantes. Al maestro le exige el reto de construir espacios donde se evidencien relaciones sociales estables que propicien ambientes de respeto, apertura y colaboración mutua en los procesos de composición.

### **Estrategias Didácticas de Enseñanza**

Para Tobón (2006, p. 207), “las estrategias didácticas se diseñan e implementan teniendo en cuenta los criterios de desempeño, los saberes esenciales, las evidencias



requeridas y el rango de aplicación”. Lo anterior significa que una estrategia didáctica para la enseñanza de la producción escrita del cuento implica la organización de un conjunto de acciones que realiza el maestro con clara y precisa intencionalidad pedagógica, por lo tanto demanda planificación, seguimiento y evaluación constante. Debe ajustarse siempre a las condiciones relevantes del contexto y de los grupos con los cuales se va a trabajar. Algunas estrategias docentes que el autor plantea son: estrategias docentes de sensibilización, estrategias docentes para favorecer la atención, la adquisición, la personalización, la recuperación de la información, la cooperación, la actuación y la valoración. A continuación se describen aquellas pertinentes a esta investigación.

- Estrategias docentes de sensibilización. Se relacionan con la sensibilización y la disposición de los estudiantes para la adquisición de un nuevo conocimiento; afianzan valores, actitudes y normas, elementos fundamentales relacionados con la motivación para el desarrollo de una tarea. Entre estas estrategias se encuentran: las experiencias de vida y las anécdotas.

- “Estrategias docentes para favorecer la atención”. Se utilizan para canalizar la atención y la concentración en los estudiantes de una manera planeada y consciente, para atender a los objetivos previstos. Pertenecen a este grupo las siguientes estrategias: las preguntas intercaladas en textos orales y escritos, también están las ilustraciones que implican un mayor grado de abstracción.

- “Estrategias docentes para favorecer la adquisición de la información”. El docente promueve la activación de los aprendizajes previos y la adquisición de la nueva información en forma coherente, sistemática y lógica, a través de la utilización de conexiones, enlaces y relaciones. Las estrategias específicas que apoyan esta labor son: los organizadores previos, los mapas mentales, la cartografía conceptual.

- “Estrategias docentes para favorecer la recuperación de la información”. Se requiere recuperar la información, de manera oportuna y eficiente, mediante procedimientos de relación, asociación y diagramación. Entre estas estrategias están la lluvia de ideas y las relaciones semánticas.

- “Estrategias docentes para favorecer la cooperación”. Las relaciones y el apoyo mutuo entre los diferentes grupos y a nivel individual son factores fundamentales para la formación de competencias. Estas estrategias buscan alcanzar las siguientes metas:

confianza, comunicación directa y clara, respeto y tolerancia, valoración del trabajo, el liderazgo, actitud de escucha, requisitos que favorecen el trabajo en equipo.

A continuación se presentan algunos principios de las estrategias didácticas mencionadas por Tobón (p. 218) que orientan la forma de identificar y seleccionar la estrategia didáctica precisa para el desarrollo de una actividad en el aula. (Véase Tabla 1).

**Tabla 1**

*Principios de las Estrategias Didácticas*

Actividad	Es necesario que toda estrategia didáctica permita a los estudiantes asumir papeles activos y no pasivos frente al aprendizaje.
Reflexividad	La reflexión es un componente esencial que debe estar presente en la formación de competencias, teniendo en cuenta el qué, el para qué, el por qué, el cómo, el cuándo y el con qué.
Inclusión	Las estrategias didácticas deben posibilitar trabajar con los estudiantes en sus diversos grados de competencia.
Adecuación	Toda estrategia didáctica debe adecuarse a las condiciones de los estudiantes en los aspectos culturales y de formación de las competencias seleccionadas.
Pertinencia	Las estrategias didácticas deben abordar procesos del mundo real.
Congruencia	Los pasos de la estrategia didáctica, sus técnicas y actividades deben ser congruentes con las competencias que se pretenden formar.
Motivación	La estrategia didáctica debe poseer aspectos curiosos, retadores, creativos y novedosos.

Al complementar las reflexiones anteriores sobre las estrategias didácticas que pueden aplicarse en la enseñanza de la producción escrita del cuento, se observa que promueven el desarrollo cognitivo y social porque al poner al estudiante en contacto con un nuevo conocimiento también lo hacen con su realidad. En cuanto a las estrategias que favorecen la atención cabe señalar que en la medida que avanza el proceso de escritura del cuento, es fundamental, con el apoyo de preguntas, saber centrar sus ideas para generar su composición. En las estrategias sobre la adquisición y recuperación de información, se pueden utilizar las estructuras de análisis con el fin de dar orientaciones precisas que luego proporcionen seguridad al estudiante para realizar relaciones y asociaciones que den lugar a la producción de una escritura libre, que se caracterice por la riqueza del contenido, la expresividad y la trama en la composición del cuento escrito. Finalmente, las estrategias docentes para favorecer la cooperación, pueden realizarse a través de juegos, actividades

lúdicas, cambio de roles, talleres colectivos, elementos que se convierten en experiencias vitales para fortalecer las relaciones interpersonales que luego harán parte del contexto que el estudiante utilice en la escritura de sus narraciones.

### **Producción Escrita**

Otro elemento indispensable en el desarrollo de la investigación es la producción escrita. El lenguaje del ser humano es un sistema que evoluciona, se fortalece cada día y, por lo tanto, crea una compleja serie de combinaciones. El lenguaje se manifiesta de múltiples formas; entre ellas se encuentra la lengua, uno de los códigos más utilizados por el ser humano que, a su vez, se presenta de dos maneras: en forma oral y en forma escrita. Sobre la segunda se pretende ahondar a través de algunas reflexiones. El comunicarse en forma escrita es indispensable en la vida de todos.

La indagación sobre el trabajo lingüístico permite reconocer los elementos de la estructura interna de la lengua puesto que hace conscientes los procesos gramaticales que se desarrollan en el momento en que el usuario de una lengua emplea las habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer, escribir, crear). Estudiar cómo funciona la lengua exige identificar y reconocer diferentes procesos mentales que permiten entender los asuntos que abarca la comunicación, bien sea oral o escrita. Según lo anterior, la Lingüística, contribuye al estudio gramatical de la lengua y facilita así la producción de los procesos comunicativos. Es importante destacar que los estudios de lenguaje se inician en el marco de la filosofía y la lógica, espacios privilegiados de los cultores griegos quienes se dedicaron a la producción del lenguaje literario, exigiéndose, a sí mismos, calidad en la construcción de escritos. Para ello, es indispensable tener en cuenta la importancia de la gramática en la formación del discurso tanto oral como escrito. La gramática se entiende como el estudio de una lengua en todos los aspectos que la conforman.

Las anteriores generalidades dan pautas para consultar a teóricos lingüistas que hicieron grandes aportes al conocimiento del funcionamiento del lenguaje. Entre ellos, es vital mencionar a Ferdinand de Saussure, considerado padre de la Lingüística, dados los aportes

que proporcionó al estudio del lenguaje. Para Saussure, el lenguaje, en un sentido estrictamente lingüístico, comprende dos aspectos: la lengua y el habla. Saussure fue el primero en hablar sobre el signo lingüístico y su estructura.

Dentro de la investigación, la relación de Saussure con la producción escrita del cuento radica en que, al manejar los términos significante y significado para referirse al signo lingüístico, se da lugar para reconocer la importancia que tienen estos dos elementos dentro de la estructuración de un texto; ambos son recursos indispensables en la construcción; con ellos el texto adquiere forma, coherencia, adecuación y claridad.

Por otra parte, se pueden retomar los estudios de Noam Chomsky respecto al concepto de competencia lingüística, que hace referencia al conocimiento que todo hablante oyente tiene de su lengua; según él, los usuarios logran interiorizar la gramática que expresa el conocimiento de la lengua. Pues bien, la producción de cuentos escritos exige un manejo apropiado de la competencia lingüística, que se manifiesta en este tipo de narraciones cuando se hace uso correcto del léxico, construcción de oraciones y la articulación de éstas en párrafos para lograr un texto fluido y creativo.

En cuanto a los procesos de interpretación y producción de textos, se retoman los estudios de Habermas (1996), quien afirma que los sujetos capaces de lenguaje y acción deben estar en condiciones de comprender, interpretar, analizar y producir tipos de textos según sus necesidades de acción y comunicación. Para que este procedimiento se haga efectivo es importante introducir al estudiante en el mundo de la escritura.

Los seres humanos tienen una profunda necesidad de plasmar sus experiencias en la escritura. Cuando se ponen en contacto con la enseñanza de la escritura, se debe considerar que todos son individuos que poseen un bagaje de ideas y sentimientos que es necesario se reconozcan. Aquí el maestro pone en juego su capacidad pedagógica y dispone los espacios necesarios para que los estudiantes descubran una valiosa oportunidad de ser escuchados y de escuchar. El aula es un lugar privilegiado para potenciar la escritura al ayudar a los estudiantes a reconocer que su vida es un tema sobre el que vale la pena escribir. La clase de escritura debe convertirse en una comunidad de aprendizaje, y todos sus miembros deben ser, al mismo tiempo, los que enseñan y los que aprenden. Es importante destacar que en el desarrollo de una clase de escritura, aunque el contenido juega un papel importante, no es lo primordial, pues a éste lo supera el contexto porque es el escenario que

impacta, estimula y rodea al estudiante; aquello que quiere escribir se convierte en un contexto significativo.

En el trabajo de la escritura, no se debe dar tanta relevancia al producto final, sino a los procesos que ocurren durante su elaboración. La escritura es una habilidad que requiere ejercitación constante para lograr el desarrollo de estrategias de composición efectivas. Por su parte, el docente debe resignificar su acción pedagógica en el campo de la enseñanza de la escritura; un paso para lograrlo es incursionar en el campo investigativo para determinar qué elementos contribuyen y favorecen la producción escrita en los estudiantes, y así brindar la posibilidad de inventar, usar y adaptar estrategias eficaces en la composición de textos. McCormick (2001, p. 21) afirma que: “Lo esencial en la enseñanza de la escritura es que los niños estén profundamente consustanciados con la escritura, que compartan sus textos con otros, que se perciban a sí mismo como autores”.

Para lograr una optimización del proceso escritural, McCormick plantea una didáctica para la escritura a partir de la preparación, borrador, revisión y corrección. Cada uno de estos momentos confirma el papel primordial que se debe dar al proceso que realiza el estudiante en el aprendizaje de la escritura; esto se valora, se evalúa y fortalece para llegar de una manera exitosa a la producción final del escrito. La preparación parte del hecho de reconocerse a sí mismo como escritor e incluye la recopilación de materiales, implica sensibilidad ante el entorno y se produce con frecuencia al conversar, observar y leer. El paso contiguo a la preparación es la elaboración de borradores, considerados como los materiales previos e intermedios que preceden al producto final; es necesario hacer borradores antes de escribir en limpio; son las notas, los apuntes, las correcciones, los primeros chispazos de ideas que fluyen por la necesidad de expresar algo en forma escrita y que, en momentos más avanzados, se irán fortaleciendo y puliendo. Los borradores dan origen a la revisión, proceso importante dentro de la composición. Subvalorar el ejercicio de la revisión es equívoco, pues no se puede conseguir un escrito nítido y definitivo en una sola textualización, en un acto único de enunciación de ideas escritas. La corrección brinda la oportunidad de alejarse del texto para mirarlo y releerlo con un sentido crítico, que permita ajustar detalles para estructurar un texto definitivo, que otros también van a leer.

Al tener en cuenta lo expuesto anteriormente, sobre la producción escrita del cuento, para cerrar este aparte es importante presentar, además de las reflexiones que acompañan a

este aspecto algunas ideas que el equipo investigador considera importantes recalcar: El cuento como género literario, es un espacio para acoger a la fantasía, cualidad especial que hace atractivo el relato de una vivencia propia de la persona, en este caso de los pequeños estudiantes de primaria. La fantasía bien puede convertirse en un dispositivo que motiva a la producción escrita. Cuando el niño o la niña se dan cuenta que lo irreal tiene cabida en el relato de sus experiencias y que pueden enriquecer sus imágenes con ideas fantásticas, descubren que pueden asumir una actitud de libertad frente a la expresión escrita de aquello que quieren contar. Encendido este motor de producción, se impulsa al niño o a la niña para que plasmen su fantasía en la hoja, no sin antes darles pinceladas sobre algunas maneras como podrían trabajar para evitar la generación de distractores que no aporten a una producción escrita llamativa y divertida de cuentos.

La escritura permite al niño cohabitar su mundo interior con lo externo. Es el niño el verdadero interpretador y hacedor de cuentos. Escribir para los niños es un asunto que va más allá de la comunicabilidad, es en definitiva una forma de devenir, es un proceso inacabado que está siempre en contacto con la vida misma, incluso va más allá de ella, en especial cuando se introduce en la escritura narrativa, la imaginación. El rol del adulto que se caracteriza por su conciencia intelectual y abstracta, se opone al del niño que se caracteriza por la gestualidad que utiliza y las narraciones propias de su edad. El menor entonces, tiene como cualidades la espontaneidad y la fantasía infinita. Rebelarse frente a la adultez puede ser el primer signo de identidad en el niño, quien cuando entra en contacto con un elemento adulto intenta abrirse campo a través de la creación de personajes e historias que superan diferentes estados.

El niño para crear adquiere las fuerzas de su propio interior. Su lenguaje es paradójico, a la vez que narra, sitúa a los personajes expandidos en un escenario como un todo complejo, que proporcionan un desvío sorpresivo en la narración lineal escolar. Aunque el niño no es consciente de lo anterior, él, semejante al escritor, concibe su interioridad, a partir del aprendizaje de las formas de su entorno y la textualidad como una esfericidad, un sentido dimensional el cual persiste conservar como forma de escritura. “la situación narrativa en sí debe nacer y darse dentro de la esfera, trabajando del interior hacia el exterior, sin que los límites del relato se vean trazados como quien modela una esfera de arcilla. Dicho de otro modo, el sentimiento de la esfera debe pre-existir de alguna manera al acto de escribir

cuento, como si el narrador, sometido por la forma que asume, se moviera implícitamente en ella y la llevara a su extrema tensión” (Cortázar, 1994, p 61). Entonces el niño crea pensando en lo esférico tensiona sus historias a partir de la concreción de los personajes y su dialógica. O sea, le permite ser una experiencia práctica, vivencial, extraída para una lúdica y escenario creativo. Es así que “El oficio de escribir incluye en su sentido la creación”. (Benjamín, 1980. p. 87). Por lo tanto, se hace necesario que a ésta puesta en escena de lo práctico, se le confiera una razón experimental dentro de la didáctica escolar y que mejor que la escritura para hacerlo. El aula de clase, como lugar de experimentación escritural, permite entender ese rebelarse del niño como la escena propicia para deconstruir realidades a partir de lo sugerido por la narrativa del cuento, pues es en este juego de delimitaciones y traspasos donde el personaje aspira a una creación. La escritura entonces, es importante, pues además, de ser un instrumento de descodificación y aprehensión de la realidad y la fantasía, es una herramienta de problematización del entorno a partir del conocimiento del otro. La narración escrita infantil dentro de la escuela se justifica en la medida en que no se limita a una comunicabilidad, a una historia y a un tipo de gesto, pero es a partir de éstos elementos básicos de la escritura que producen cuentos que exceden lo visual.

La enseñanza debe abrirse, entonces a la creación propia de la producción infantil y otorgar espacios para la lúdica, la risa y la comunicación espontánea como momentos de encuentro social, que bien pueden expresarse con la escritura porque a través de ella se manifiesta y se evidencia la acción. Por otra parte, la escritura permite hacer visible el mundo infantil en su desnudez, es un proceso cuyo juego es el encuentro con el otro. El texto infantil tiene esa fuerza que pervierte las formas convencionales. Es ante todo un texto monstruo en una dimensión estética. No siempre la literatura infantil es comprendida; el maestro debe estar dispuesto a reconocer, valorar y evitar juzgar negativa y prematuramente las construcciones cuentísticas de los niños. Asumir esta actitud se convierte entonces, en la razón de fe del docente frente al trabajo de sus pequeños autores. La escritura tiene una constante movilidad dentro de la enseñanza porque no solamente está determinada por una eficacia del discurso pedagógico sino por una realización artística de parte del niño que se perfecciona en la medida en que el niño avanza en su proceso escritural.

## Cuento

Otro eje que estructura la investigación es el cuento, narración por excelencia anterior a la novela, contemporánea del mito y de la leyenda. En sus orígenes era un relato oral, relativamente breve, que narraba sucesos ficticios ocurridos en un tiempo y en un espacio determinados, aunque podía tener apoyo en la realidad, y el arte estaba en darle verosimilitud objetiva; en él se pretendía impresionar al oyente lector y llevarlo a reaccionar y a tomar parte en el concepto de la vida que subyace a una situación, ya sea rechazándola, o aceptándola. Así, pues, el cuento es una narración breve, que incluye una secuencia narrativa que se caracteriza por la significación, la intensidad y la tensión. Por otra parte, Vásquez (2006) señala que la enseñanza del cuento contribuye enormemente a la estructuración del texto escrito puesto que hace importantes aportes al manejo de la gramática del discurso.

Las anteriores características del cuento y, a la vez, su concepto pueden confirmarse con lo que manifiestan algunos autores:

Narración breve en prosa que, por mucho que se apoye en un suceso real, revela siempre la imaginación de un narrador individual. La acción -cuyos agentes son hombres, animales humanizados o cosas animadas- consta de una serie de acontecimientos entrelazados en una trama donde las tensiones y distensiones, graduadas para mantener en suspenso el ánimo del lector, terminan por resolverse en un desenlace estéticamente satisfactorio (Anderson, 1982, p. 40).

El cuento parece ser un terreno privilegiado y específico de la infancia, y más particularmente cuando se trata de hadas, duendes, ogros o sucesos sobrenaturales... Pertenece a la literatura narrativa, relata hechos que tienen un principio, un desarrollo y un final en el tiempo del relato que se enuncia (Gillig, 2000, p. 21).



Además, es importante tener en cuenta los conceptos que presentan otros teóricos respecto al cuento maravilloso:

Desde el punto de vista morfológico, es todo desarrollo que partiendo de una fechoría o de una carencia y pasando por las funciones intermediarias culmina en el matrimonio o en otras funciones tomadas como desenlace (Propp, 2000, p. 107).

Llamo cuentos maravillosos modernos a las producciones que han marcado la literatura infantil por intervención de lo sobrenatural en forma que mezcla personajes de hadas, dones mágicos, pruebas de iniciación, hechicerías y desenlaces felices... están consagrados a una búsqueda que parte de un maleficio o una falta y concluye, después de peripecias en las que intervienen auxiliares y adversarios, en un final feliz; este final representa la reparación de la falta o del maleficio y un estado terminal siempre más satisfactorio que el estado inicial (Gillig, 2000, pp. 44-45).

Sin embargo estas definiciones y otra más no son completamente satisfactorias porque ninguna logra definir el cuento con exactitud. Lo mismo ocurre cuando se habla sobre la secuencia narrativa del cuento: si ésta sigue el orden lineal: inicio, nudo y desenlace, o si por el contrario, presenta un orden diferente; es decir, con relación a la secuencia narrativa existe una dinámica flexible que depende del creador del cuento. Al reflexionar sobre las anteriores concepciones teóricas, el equipo de investigación considera que es necesaria la implementación de un proceso que incluya etapas que permitan desarrollar el paso a paso de la enseñanza de la producción escrita de cuentos. Lo importante, como señalan varios autores, es escribir con una intencionalidad.

Los teóricos del cuento han diseñado sus modelos de construcción y estructuras, con el objetivo de dar criterios, generar variantes y descubrir las leyes que rigen el conjunto del relato. Un cuento desmontado en sus diferentes partes puede constituir un modelo de matriz de escritura para un cuento nuevo. En la composición escrita creativa de cuentos se busca

que los alumnos comuniquen sus ideas y sentimientos, primero en relación a experiencias directas de la realidad, para luego expresarlas en forma artística. Para ello, los maestros deben trabajar el cuento de una manera didáctica y procesual. Asignar al estudiante la composición de este tipo de textos debe tener marcado un norte claro. No se trata de ponerlo a escribir por un simple requerimiento de la programación del área; se debe ser consciente de las implicaciones positivas o negativas que la forma de enseñanza de este tipo de texto traería hacia el futuro en la composición escrita. Las consecuencias que trae la enseñanza del cuento escrito no solo se proyectan hacia el campo de la narrativa o la literatura, sino además a aspectos más académicos. Saber escribir es saber organizar el pensamiento y, si se aprende a escribir correctamente, este lenguaje puede trascender hacia otros campos. Por lo tanto, quien maneja la didáctica en este ámbito debe asumir que su quehacer trae grandes implicaciones en el desarrollo de diferentes competencias.

Para poner en práctica una didáctica del cuento es necesario reflexionar sobre los aportes teóricos que al respecto se formulan. En este campo específico, Vásquez (p. 18) sugiere: “Qué tal si se involucrara en el aula, por ejemplo, las funciones del cuento estudiadas por Propp e incitar a los estudiantes a producir cuentos desde este modelo...” es valioso entonces, retomar esta apreciación y profundizar en las tesis fundamentales que con relación a la formulación de los métodos de análisis estructural y de tipología del cuento plantea Propp (p. 32-36), en su obra *Morfología del Cuento* y que pueden resumirse en las siguientes:

- Los elementos constantes, permanentes del cuento, son las funciones de los personajes. Estas son las partes constitutivas fundamentales del cuento.
- El número de funciones que incluye el cuento maravilloso es limitado. El cuento tiene leyes particulares y específicas. La sucesión de elementos en el cuento es rigurosamente idéntica.
- La sucesión de las funciones es siempre idéntica. Hay un solo eje para todos los cuentos maravillosos.
- Todos los cuentos maravillosos pertenecen al mismo tipo en lo que concierne a su estructura.

Es importante señalar que, para Propp, la morfología no constituía exactamente un fin en sí y que no tendía a realizar una descripción de los procedimientos poéticos sino, por el

contrario, descubrir la especificidad del cuento maravilloso para encontrar una explicación histórica a su uniformidad. En su obra analiza el desarrollo de los acontecimientos en los cuentos maravillosos. Para Propp, el cuento maravilloso es un relato construido según la sucesión regular de las funciones citadas, en sus diferentes formas. Son cuentos que siguen el esquema de los siete personajes: el antagonista, el donante, el auxiliar, la princesa o su padre, el mandatario, el héroe y el falso héroe. Precisamente, estas invariantes descubiertas por Propp y su correlación constituyen la estructura del cuento.

El autor afirma que los elementos relevantes para la construcción de un cuento son: los enlaces y afinidades entre los papeles de los personajes, las formas de incluir nuevos personajes en el curso de la acción y sus atributos, con su respectiva significación. En su texto también explica las funciones del cuento; por función, en este caso, se entiende la acción de un personaje definida desde el punto de vista de su significación en el desarrollo de la intriga.

Todas las funciones que se suceden cronológicamente constituyen una especie de secuencia sintagmática lineal. Propp considera que un número de hechos que parecen derogar su postulado no son una ruptura de la cadena narrativa, sino más bien la introducción parcial de una sucesión inversa. Todas las funciones no se hallan obligatoriamente presentes en el cuento pero, en principio, una función implica otra. Propp presenta una serie de 31 puntos recurrentes en todos los cuentos de hadas populares; aunque no todos ellos aparecen en todos los cuentos, su función básica a menudo permanece y el orden es prácticamente siempre el mismo. Considera así las siguientes funciones:

- Alejamiento. Uno de los miembros de la familia se aleja.
- Prohibición. Recae una prohibición sobre el héroe.
- Transgresión. La prohibición se transgrede.
- Conocimiento. El antagonista entra en contacto con el héroe.
- Información. El antagonista recibe información sobre la víctima.
- Engaño. El antagonista engaña al héroe para apoderarse de él o de sus bienes.
- Complicidad. A la víctima la engañan y ayuda a su agresor, a su pesar.
- Fechoría. El antagonista causa algún perjuicio a uno de los miembros de la familia.

- Mediación. La fechoría se hace pública, se le formula al héroe una petición u orden, se le permite o se le obliga a marchar.
- Aceptación. El héroe decide partir.
- Partida. El héroe se marcha.
- Prueba. El donante somete al héroe a una prueba, que lo prepara para la recepción de una ayuda mágica.
- Reacción del héroe. El héroe supera o falla la prueba.
- Regalo. El héroe recibe un objeto mágico.
- Viaje. Al héroe lo conducen a otro reino, donde se halla el objeto de su búsqueda.
- Lucha. El héroe y su antagonista se enfrentan en combate directo.
- Marca. El héroe queda marcado.
- Victoria. El héroe derrota al antagonista.
- Enmienda. La fechoría inicial se repara.
- Regreso. El héroe vuelve a casa.
- Persecución. Al héroe lo persiguen.
- Socorro. Al héroe lo auxilian.
- Regreso de incógnito. El héroe regresa, a su casa o a otro reino, sin que lo reconozcan.
- Fingimiento. Un falso héroe reivindica los logros que no le corresponden.
- Tarea difícil. Se propone al héroe una difícil misión.
- Cumplimiento. El héroe lleva a cabo la difícil misión.
- Reconocimiento. Al héroe lo reconocen
- Desenmascaramiento. El falso queda en evidencia.
- Transfiguración. El héroe recibe una nueva apariencia.
- Castigo. Al antagonista lo castigan.
- Boda. El héroe se casa y asciende al trono.

Este modelo se constituye en una base importante para el desarrollo y fundamento del proyecto de investigación.

Por otro lado, Gillig (2000) en su obra *El cuento en Pedagogía y en Reeducción*, también señala la importancia de escritos de este género para el desarrollo humano. En primera instancia, destaca el legado de grandes recopiladores, adaptadores y escritores

como los hermanos Grimm, Perrault y Andersen. Posteriormente, Gillig (p. 14) invita a los maestros a reflexionar sobre este valioso recurso didáctico, donde su interés debe estar más en “formar niños creadores de cuentos que niños narradores de cuentos”. En su obra, define el papel psicológico e instructivo del cuento en la literatura para niños, resalta las funciones de lo fantástico y lo estético, así como también adopta una posición crítica frente al análisis estructural que proponen Propp y Greimas. Además, afirma que los que limitan la práctica del cuento exclusivamente a la expresión oral, al justificar que esta modalidad es la única que respeta el imaginario del niño, olvidan que, en la actualidad, este género narrativo se inscribe en la dimensión del simbolismo escrito y que, como tal, incluye formas y estructuras definidas. El cuento es mediador entre el imaginario del niño y la construcción de las competencias que se desean desarrollar en él.

Al realizar un recorrido por este género, varios autores al igual que Gillig coinciden en señalar que lo trascendental en un cuento son las funciones, éstas siempre permanecen; la función va más allá de la puesta en escena. Un ejemplo de este hecho son los cuentos maravillosos, donde las mismas funciones las cumplen diversos personajes, que evolucionan de acuerdo a las variantes en un cuento-tipo<sup>\*</sup>; es decir, “el significado es más importante que los significantes”; por tanto, se puede afirmar que los adaptadores y recopiladores manipulan los símbolos, no los hechos.

Por consiguiente, se advierte que el cuento se inscribe en prácticas culturales y para que el niño produzca cultura se requiere, según Gillig (p. 48), “otorgarle un marco de referencia y el código de acceso que rige la producción”, porque las prácticas, disfrazadas de creatividad espontánea, no son las mejores estrategias para inducir a la escritura. Este aspecto implica posibilitar al niño las herramientas necesarias para decodificar el objeto en sus reglas fundamentales. La impregnación cultural se complementa con la capacidad de análisis; es decir, el niño, al escribir, necesita orientaciones acerca del tratamiento de la información; esto lleva a esclarecer algunos modelos de análisis estructural en el cuento; el autor presenta, para este estudio, los trabajos de Vladimir Propp, respecto a la morfología del cuento y de él destaca la propuesta de un método inductivo, que no clasifica los cuentos en función de su tema, sino de sus estructuras: “es la aplicación de este método la que indica, tanto la verdadera función de los personajes como la evolución de la intriga

---

\* Narraciones en prosa que siguen la misma estructura en el esquema narrativo.

descompuesta en unidades narrativas, lo que puede ser fecundo para el pedagogo” Gillig (p 52).

Greimas (1971), propone el esquema actancial en el que introduce la noción de actante<sup>†</sup> como constituyente de la sintaxis del relato. Los actores son “las expresiones ocurrentes de un solo y mismo actante definido por la misma esfera de actividad” Gillig (p. 56). En consecuencia, los actantes son la clase de actores y los actores son los personajes específicos. De manera general, Gillig hace énfasis en las matrices de análisis que sirven como herramientas metodológicas de escritura. Para el maestro, el nivel de análisis estructural puede ser interesante, pero debe comprenderlo inscrito en su acción y práctica pedagógica, bajo los criterios de impregnación-análisis-producción.

Como valiosos recursos de producción se encuentran los cuentos maravillosos; además son los más sugerentes, en el análisis; presentan variedad de acciones que posibilitan la identificación de categorías. Hechos como las metamorfosis descendentes y ascendentes acercan al niño a mundos posibles; Bettelheim expone que el cuento de hadas es más convincente que el relato realista, porque ubica al niño frente a una situación-problema, cuya solución va a encontrar gracias a su capacidad de imaginar; la fantasía brinda la posibilidad de hacer soportables las frustraciones y permite aceptarlas. Lo real no es lo que sucede a diario, sino aquello que sucede en el interior del ser humano. Así, el cuento de hadas plantea al niño un discurso de verdad en un lenguaje simbólico que le permite identificarse con diferentes personajes y sentimientos. Los cuentos de hadas son fuente inestimable de placer estético y de apoyo moral y emocional para la niñez. Lo anterior se confirma claramente con el siguiente aporte:

Para que una historia mantenga de verdad la atención del niño, ha de divertirlo y excitar su curiosidad. Pero para enriquecer su vida, ha de estimular su imaginación, ayudarle a desarrollar su intelecto y a clarificar sus emociones. Ha de estar de acuerdo con sus ansiedades y aspiraciones; hacerle reconocer plenamente sus dificultades, al mismo tiempo que le sugiere soluciones a los problemas que le inquietan. Resumiendo, debe estar relacionada con todos los

---

<sup>†</sup> Término utilizado en lingüística para caracterizar al sujeto que lleva a cabo la acción indicada por el verbo. En literatura, hace referencia a una categoría que agrupa un conjunto de personajes que realizan una misma función. (Categoría actancial: Oponente, personajes: agresor, antihéroe, enemigo).

aspectos de su personalidad al mismo tiempo; y esto dando pleno crédito a la seriedad de los conflictos del niño, sin disminuirlos en absoluto y estimulando simultáneamente, su confianza en sí mismo y en su futuro. Por otra parte, en toda la literatura infantil –con raras excepciones- no hay nada que enriquezca y satisfaga tanto, al niño y al adulto como los cuentos populares de hadas. (Bettelheim 2001, p. 11)

La propuesta de Gillig (2000), en *El cuento en Pedagogía y en Reeducción*, expone de manera clara y precisa una experiencia pedagógica aplicada a niños, con problemas de dislexia, que no mostraban progresos significativos en el aprendizaje de la lectura. Describe sustancialmente algunas estrategias que, al implementarse adecuadamente, proporcionaron resultados satisfactorios.

Anderson (1982, p. 10) también hace parte de los teóricos que apoyan el marco conceptual del cuento. Este autor realiza un análisis sobre la teoría y la técnica del cuento a partir de 1830; analiza la literatura más reciente y especifica sus características, tal como se lo entiende hoy en día. “Afirma que al cuento se lo considera como ficción pura porque, a veces, simula una acción que nunca ocurrió y, en otras moldea lo que sí, pero apunta más a la belleza que a la verdad”. Considera que este género no existe, sino en el pensamiento de los críticos. Anderson (p. 20) habla del origen del cuento desde el aspecto histórico y psicológico. “Desde lo histórico describe una situación narrativa oral que se documenta en todos los períodos de la civilización, y desde lo psicológico, describe la voluntad con que un hablante se prepara para suspender el ánimo de un oyente y el sentimiento de éste ante el anuncio de un viaje imaginario”. Se puede observar entonces, que el cuento va alterando su trama con la cultura y los valores de la sociedad porque a partir de las experiencias nacen nuevos relatos. En algunas culturas éste cumple el papel de hilo conductor para evitar la pérdida total de tradiciones propias de los diferentes grupos humanos. El cuento al ser escuchado, leído o producido en forma escrita lleva a pensar, a conocer y a sentir emociones.

Este teórico comenta el origen de un solo aspecto del cuento, la brevedad de la trama. La diferencia más clara entre la novela y el cuento es la extensión; la brevedad del cuento tiene la virtud de ceñirse a los impulsos cortos con que actúa la vida: en el hombre hay una

actividad sentimental, intuitiva, artística que se contenta con la expresión personal de instantes de intimidad; esta actividad, cuando recorre en el arte un camino corto, logra expresar lo que quería. La literatura es siempre expresión de la vida pero, dentro del género narrativo, el cuento está más cerca de la espontaneidad; su fuerza está en que tiene la forma de los impulsos de la vida.

Para llegar a la definición de cuento, Anderson inicia con la distinción entre las formas cortas, como la anécdota, el mito, la leyenda, el chiste, etc., y formas largas, como la novela. La diferencia externa entre la novela y el cuento es la extensión entre los dos, la primera es larga, el segundo es corto. Una consecuencia artística de la brevedad es que la novela, por ser larga, puede relegar la trama a un plano secundario. El cuento, por ser corto, ubica en un primer plano una trama bien visible; en éste, más que en la novela, los hilos de la acción se entretajan en una trama que prevalece sobre todo lo demás. El cuento revela la imagen del escritor, su personalidad, su cultura, sus normas, sentimientos, intenciones, tonos, estilos, técnicas; es decir, sus preferencias, más o menos conscientes.

En el proceso de la creación literaria se establece una relación compleja entre el escritor y el cuento, que se muestra en las etapas siguientes: el hombre permanece lejos del cuento, se dispersa en innumerables intereses que no tienen nada que ver con la literatura; en un segundo momento, se concentra en su vocación, se autocontempla y se dispone a objetivar lo que ha visto dentro de sí; para organizar su futura creación, el narrador asume su rol de escritor en el acto de cumplir con el mandato de dar forma a sucesos que le entregan ya seleccionados.

Por otra parte, el escritor desea ocultarse y crea un narrador, que cuenta en primera persona los hechos y acciones del cuento. Las funciones del escritor y el narrador son semejantes: ambos cuentan; el primero lo hace simulando que quien cuenta es el segundo. Al leer un cuento, nunca se está en contacto con el escritor. Todo el cuento es un mundo imaginario; el escritor comunica un lenguaje, el del cuento, pero no lo hace con sus lectores por medio de su habla viva; las frases que se leen no son de él, sino de ese personaje suyo, al que llamó narrador. Sin el escritor no hay narración, pero el narrador, que salió del escritor, es la persona ideal que asume la función de contar dentro de un texto. El cuento se apoya en el narrador, que es un personaje tan ficticio como los otros que inventa.



El proceso investigativo se inscribe en el marco de la educación básica primaria y, en este ámbito, Vélez (1991), a través de sus estudios, afirma que la literatura infantil, especialmente en el campo del cuento, establece tres etapas en su proceso de maduración y estructuración: la primera infancia, donde la habilidad educativa primordial hace referencia al hablar; la segunda infancia, donde se incursiona en el imaginar, y la adolescencia, que abre un gran espacio para razonar. Para la investigación, esta orientación permite determinar las características que describen el proceso escritor en niños y niñas que se encuentran en la segunda infancia; como bien lo señala la autora, el proceso en este nivel se define, acepta la libertad para organizar frases e ideas que mezclan con flexibilidad lo fantástico, lo real y lo simbólico; respecto a esto, Vélez (p, 81) afirma que estos elementos sólo en el contexto del cuento son posibles: “...éste es el momento de los cuentos: cuando se piensa en literatura para segunda infancia, se piensa en cuentos”

Además, menciona que la literatura infantil es un género dentro de la literatura universal y, por tanto, presenta unas exigencias propias: descripciones claras, ágiles y cortas; requiere una gran capacidad de síntesis y observación; diálogo frecuente, también rápido, de frases que tramitan el pensamiento completo en pocas palabras; acción ininterrumpida y variada, que cree suspenso y conmueva; dosis elevada de imaginación, así se trate de sucesos que parecen imposibles o aparentemente posibles; humor y poesía. Máximo Gorki para muchos el padre de la literatura infantil moderna, consideraba estas dos condiciones imprescindibles: “si se va a dar un mensaje, éste debe desprenderse por sí solo de los hechos o incorporarse ágilmente en el diálogo, lo más rápido y sustancialmente posible”.

El equipo investigador, además de algunas reflexiones que expone a lo largo de esta sección, a continuación expresa otras que de alguna manera complementan sus interpretaciones. Los aportes de los teóricos son un respaldo que orientan uno de los caminos por los cuales puede iniciar su trabajo la presente indagación, esto no significa que solo se tendrá en cuenta el estudio realizado por los exponentes del cuento mencionados en páginas anteriores, hay otros autores que pueden aportar también enormemente a este trabajo, pero como punto de partida es importante detenerse en el estudio de sus teorías, las cuales, lógicamente de alguna manera preparan el camino para abordar con mayor seguridad y hasta una posición crítica las ideas de otros, que muy seguramente fortalecerán el trabajo de la presente investigación.

Ya centrándose en las ideas de los teóricos acogidos hasta el momento, es importante reflexionar que al estudiar los diferentes conceptos de cuento, expresados por estudiosos como Anderson, Gillig, Propp y otros, éste es un género de difícil definición. Quizá por ser, un género literario dinámico, sus características y aspectos que lo conforman, se interpretan de diferente manera, dependiendo de quién analice su concepto y el lugar donde se dé. En este sentido, es importante ser cuidadoso en el instante de conceptualizarlo, de asignarle las características o cualidades. Es mejor examinarlo con detenimiento, hacer comparaciones, discusiones y quizá conclusiones, no sin antes ser muy consciente de las propiedades que éste posee. Sin embargo, es importante hablar del cuento además, por encima de las particularidades de un grupo, de una región, de un país, pues éste es un género que ocupa un lugar importante en la vida de la actual sociedad porque se ha convertido en la forma de expresar un pensamiento, un sentimiento, unas cualidades propias de un grupo o de quienes habitan un lugar determinado. Es el momento entonces, de llegar a hacerse una idea dinámica de lo qué es el cuento, las características que lo conforman y las condiciones que le dan tal estatus dentro de la literatura y de la sociedad. Por su complejidad y por estar inmerso dentro de un género literario más amplio como es el narrativo, su estudio debe ser cauteloso, esto para evitar caer en errores conceptuales y de caracterización.

El cuento, por ser dinámico, se mueve en la vida del ser humano, toma parte de ella, extrae algunos sucesos, quizá los más simples, los más normales, pero tiene la magia de convertirlos en instantes perdurables a través del uso de la lengua, más aún si ésta es la escrita. El cuento en el desarrollo de su trama es tan preciso, que aquello que relata se presenta de una manera mágica dentro de un límite. Si se excede por ejemplo en el número de sucesos y hasta de páginas, cuando es escrito deja de pertenecer a este género tan especial. Por eso lo que se narra en el cuento, debe ser presentado de una manera mágica, intensa y precisa. Según lo anterior, es importante entonces, que sobre este género y su enseñanza en el campo de la escritura se den pautas como punto de partida para producirlo y explorarlo, éstas una vez apropiadas podrán dejarse o salirse de las estructuras iniciales para dar lugar a una libertad de expresión escrita clara, contundente, llamativa y rica en sucesos, en acciones, en la tarea de cada uno de los personajes y sobre todo en una trama que dé larga vida a ese hecho narrado no solo en el texto, sino en diferentes generaciones de la sociedad. Qué importante que los cuentos que produzcan los niños y las niñas en etapas

más avanzadas de su vida, sean el producto de una adecuada orientación de quienes fueron sus formadores en este campo donde se tuvieron en cuenta en un inicio, el quemar etapas con pautas bien definidas que al final, a su vez les brindaron la posibilidad de la libertad en la expresión escrita de sus ideas.

## MÉTODO

Toda investigación requiere de diversas tácticas y procedimientos específicos, lógicos y coherentes para conseguir los objetivos planteados. El diseño del método comprende aspectos como la identificación del paradigma y elección de las técnicas de recolección de información, determinación de la población y muestra.

### **Paradigma cualitativo**

Este estudio se desarrolló en el marco de la investigación cualitativa, que se describe como un diseño emergente y flexible de carácter holístico dentro de un proceso cíclico, como lo afirma Briones (2000, p. 64), el que, mediante la transformación de las realidades, se sigue alimentando para presentar las manifestaciones de los protagonistas investigados. También tiene un carácter rizomático porque, desde el punto de vista metodológico, a medida que se hace el estudio investigativo se desprenden nuevos interrogantes que aportan al enriquecimiento de la investigación y a la consecución de un mejor resultado en el análisis, todo con la finalidad de explicar las situaciones estudiadas o su interpretación sobre los fenómenos educativos relacionados con el uso de las estrategias didácticas en la producción escrita del cuento. La investigación de carácter cualitativo pretende, además, indagar sobre el objeto de estudio y cómo éste se manifiesta en lo cultural, lo histórico, lo educativo, lo comunitario, lo social. Por lo tanto, trabaja con un enfoque hermenéutico o interpretativo donde, a partir de múltiples realidades construidas por los actores en la relación con su entorno social en el que viven, da la razón para decir que no existe una sola verdad sino que, por el contrario, las verdades pueden discutirse para ser explicadas y analizadas mediante la interacción sujeto–objeto.

### **Método Etnográfico**

Se seleccionó la investigación etnográfica, ya que ésta es un método ideal para conocer desde dentro el objeto de indagación. Este tipo de investigación, por pertenecer a lo cualitativo, es de naturaleza eminentemente descriptiva (Briones, p. 64); su principal tarea consiste en captar la cultura de un determinado grupo, en este caso el de los maestros seleccionados; además, la investigación etnográfica se interesa por conocer sus valores, creencias, motivaciones, anhelos, sus inquietudes, su estilo de trabajo en el aula y la interacción social. La etnografía elabora esencialmente un relato reconstructivo de una determinada realidad; es un método útil en la identificación, análisis y solución de múltiples problemas de la enseñanza cuando se pretende mejorar la calidad de la educación.

Dentro del proceso de investigación, se determinó una serie de fases, que sirvieron como carta de navegación para el desarrollo de la problemática propuesta. Se inició con el diseño del anteproyecto, en el que se realizó un estudio de antecedentes, la presentación del perfil de los investigadores que conforman el equipo, la formulación del problema, de los objetivos que abarca, breve revisión de apoyos teóricos que conformaron la base de ideas que avalaría el desarrollo del trabajo; así mismo, se desarrolló un marco contextual donde se describen las características de las instituciones a las que pertenecen los docentes investigados; también se realizó una breve exposición de otros aspectos que conforman un anteproyecto, como el esquema de fundamentos, el cronograma, el presupuesto y otros.

El proceso se continuó con una etapa de diagnóstico, que comprendió la sensibilización respecto al tema de investigación, donde se vieron comprometidos tanto investigadores como investigados. El objetivo inmediato de un estudio etnográfico, es crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado, pero su intención y mira más lejana es contribuir en la comprensión de grupos poblacionales más amplios que tienen características similares.

El etnógrafo no tiene miedo de ser parte de la situación que estudia, de que su presencia parezca contaminar los datos, trata de tener todo en cuenta, de evaluar todo, sabe que es uno de los actores del proceso investigativo.

### Población y Muestra

La selección de la muestra en un estudio etnográfico requiere que el investigador especifique con precisión cuál es la población relevante o el fenómeno de investigación. De acuerdo a lo anterior, para este trabajo, el grupo investigado corresponde a una población conformada por los maestros, que se desempeñan en la Básica Primaria, jornada de la tarde en las instituciones investigadas. La muestra está conformada por los docentes que tienen a su cargo el cuarto grado, quienes trabajan todas las asignaturas incluida Lengua Castellana, área donde se desarrolla el cuento. A continuación se relacionan las Instituciones con los docentes que aportaron a la investigación, los nombres de los mismos son ficticios (Véase Tabla 2).

**Tabla 2**

*Muestra*

No.	Maestros	Institución
1.	Elena Mejía	I. E. M. Normal Superior- Sede Anexa
2.	Sergio Bustamante	I. E. M. Normal Superior- Sede Anexa
3.	Ernesto Madroñero	I. E. M. Normal Superior- Sede Anexa
4.	Adolfo Valenzuela	I. E. M. Técnico Industrial - Sede San Vicente 2
5.	Edelmira Gómez	I. E. M. Técnico Industrial - Sede San Vicente 2
6.	Lucy Piedrahita	Liceo de la Universidad de Nariño

Otra etapa incluyó la recolección de la información y su sistematización; de igual manera, se planificó lo concerniente a la etapa del análisis e interpretación de la información recolectada, como también aspectos referidos a una propuesta. Cada fase, con su determinado esquema, ha permitido fortalecer la investigación, mirarla desde diferentes puntos de vista y hacer los reajustes necesarios para que cumpla con la finalidad que se propuso alcanzar.

Para la recolección de información, como se señaló anteriormente, se recurrió a tres técnicas: la observación sistemática, la entrevista en profundidad y el diario de campo de

los investigadores; éste último fue la mediación, donde se registró la información recolectada con las dos primeras técnicas.

### **Técnicas de Recolección**

Los procedimientos metodológicos se orientan hacia el descubrimiento de las estructuras personales o grupales y es necesario tener presente las formas en que se revelan o expresan dichas estructuras. Las técnicas más usadas se centran generalmente en el lenguaje hablado o escrito.

### ***Observación Sistemática***

Sobre esta observación sistemática, Briones (2000, p. 96) señala: “El observador trata de registrar todo lo que sucede en el contexto – todo dentro de lo posible”. Se seleccionó esta técnica porque se aplica en particular a investigaciones que se refieren a la cultura del grupo estudiado, en este caso, los maestros; es decir, permite percibir, recoger o comprobar informaciones en un contacto directo con la realidad; su aplicación se desarrolla en el aula de clase, donde el centro de atención son las conductas verbales y no verbales de los maestros, los estudiantes y sus respectivas interacciones. El propósito, de este tipo de observación determina qué se observa, cómo se observa, a quién se observa, cuándo tiene lugar la observación, dónde tiene lugar, cómo y qué se registra, cómo se analizan y se usan los datos.

Los criterios de la observación sistemática se elaboran sobre la base de los objetivos que se busca, también los conocimientos que ha adquirido al observar la realidad durante el tiempo necesario para establecer recurrencias y conductas características relacionadas con este campo de interés. El propósito de la aplicación de la observación sistemática dentro de la investigación fue identificar y caracterizar los modos cómo enseñan los maestros la producción escrita del cuento, inquietud que surgió a partir del problema y del

planteamiento de los objetivos. Esta información sirvió, además, para la posterior reflexión sobre los fundamentos teóricos que sustentan estos criterios de enseñanza.

En el diálogo sostenido con los docentes, informaron que existe un momento determinado dentro de la programación del área para desarrollar la temática del cuento; por lo tanto, de inmediato se tomó la decisión de iniciar con esta técnica. La mayor parte de los docentes emplearon, para el desarrollo de esta temática, tres o cuatro sesiones máximo, y se agotó así la primera fase de la recolección de datos. Las primeras observaciones realizadas, intencionalmente, no correspondieron de manera directa al objeto de estudio; se efectuaron con el fin de establecer acercamientos con el maestro, sus estudiantes y el ambiente general de la institución y del aula. Para la recolección formal de esta información se determinaron, en primer lugar, los aspectos de la realidad que fueron el insumo para el análisis de la información; en segunda instancia, de acuerdo con un cronograma previamente concertado con los maestros, se determinó a quiénes, en dónde y cuántas sesiones de clase se iba a observar (Véase Tabla 3).

**Tabla 3**

*Número de Observaciones por cada maestro*

<b>Maestros</b>	<b>Institución</b>	<b>No. de Observaciones</b>
Elena Mejía	I. E. M. Normal Superior- Sede Anexa	2
Sergio Bustamante	I. E. M. Normal Superior- Sede Anexa	3
Ernesto Madroñero	I. E. M. Normal Superior- Sede Anexa	4
Adolfo Valenzuela	I. E. M. Técnico Industrial - Sede San Vicente 2	4
Edelmira Gómez	I. E. M. Técnico Industrial - Sede San Vicente 2	2
Lucy Piedrahita	Liceo de la Universidad de Nariño	2
	<b>TOTAL</b>	<b>17</b>

Según Wittrock (1989), se puede detallar que dentro de este instrumento se hace necesario tener en cuenta unos modos de registrar y almacenar las observaciones que contribuyen a la mejor sistematización de la información recolectada. Así como dentro de la observación, existe una serie de registros que dan orden y coherencia a dicha información. Para el caso de la investigación, se escogieron los registros narrativos, mediante el empleo del lenguaje escrito, que permiten dar fe de lo observado a partir del



uso de signos lingüísticos para identificar pautas de acentuación, secuencias enlazadas y turnos, elementos que sirvieron de apoyo para saber cómo habla, cómo se expresa el sujeto observado. Se tuvieron en cuenta los límites de los acontecimientos, tanto antes de la observación como durante ella, a efectos del registro de notas en vivo para obtener descripciones detalladas de los fenómenos observados, explicar los procesos en curso, identificar principios genéricos y patrones de conducta evidentes en la enseñanza de la producción escrita de cuentos.

A través de una guía de observación, previamente planificada, se registró lo sucedido en el contexto del aula, atendiendo al escenario físico, ubicación espacial, las características del maestro y estudiantes, secuencia de los sucesos, interacciones y reacciones de los participantes y aspectos que se consideraron relevantes para el proceso. Los registros se hicieron en forma escrita y en el tiempo oportuno (Ver figura 2).

**Figura 2**

*Guía de Observación Sistemática*

Fecha: _____ Hora de inicio: _____ Hora de finalización: _____ Nombre del Maestro: _____ Especialidad: _____ Institución Educativa: _____ Grado: _____ No. de estudiantes _____	
<p><b>Diagrama o etnograma de ubicación</b></p> <div style="border: 1px solid black; width: 150px; margin: 0 auto; padding: 5px; text-align: center;">                     ETNOGRAMA                 </div>	
Descripción del ambiente	
Tema y subtemas	
Desarrollo de la clase	
Interacción y reacción de los participantes	
Inquietudes del investigador durante la observación	

El uso de los registros descriptivos permitió, como su nombre lo dice, describir de manera detallada los eventos y momentos encontrados en cada observación como

conductas seleccionadas, registradas mediante símbolos verbales y transcripciones. Además, se emplearon registros tecnológicos como recurso, con el propósito de congelar el acontecimiento en el tiempo para que, en un momento posterior, de manera más detallada se pueda revisar y reflexionar sobre elementos que en el evento real se escaparon a los sentidos; son ellos los videos, las fotografías y medios magnéticos, como otras formas de registro.

La técnica de observación sistemática permitió recolectar datos reales y, por lo tanto, fieles, que posteriormente fueron de gran utilidad para tener los elementos necesarios que facilitaron una posterior interpretación y análisis a la luz de unos fundamentos teóricos que sirvieron de base para el planteamiento de la propuesta. Además, se visualizó un amplio panorama sobre las maneras de enseñar la producción escrita de cuentos. Así mismo, surgieron, a partir de este proceso, múltiples inquietudes y discusiones que motivaron a la reflexión sobre lo observado y constante revisión de la meta propuesta con el trabajo de investigación. También se logró identificar algunas recurrencias sobre el desempeño de los maestros en el desarrollo de sus clases.

### *Entrevista en Profundidad*

Otra técnica para recolectar y ampliar la información fue la aplicación de la entrevista en profundidad.

... es una entrevista que se realiza con la finalidad de lograr descripciones detalladas de temas que están en el centro de una investigación cualitativa. Se caracteriza porque la encuesta se realiza sin una pauta estructurada de preguntas. Se trata de lograr la mayor cantidad de información de una manera informal, en una relación con el entrevistado que se asemeje a una conversación libre entre dos personas. El entrevistador debe prestar especial atención a la captación de significados de todo tipo y, por lo mismo, sin inducir de manera alguna las respuestas, se pedirán ampliaciones de las respuestas cuando éstas no sean lo suficientemente claras. Lo importante aquí es lograr que los entrevistados

expresen sus maneras de ver, desde su particular perspectiva, sus propias conductas, sus experiencias, sus relaciones con los otros y con el contexto en el cual viven, etc. Todos estos elementos deben registrarse con las propias palabras de las personas entrevistadas (Briones 2000, p. 112).

El estilo abierto de esta técnica permite la obtención de una gran riqueza informativa, en palabras y enfoques, de los entrevistados; proporciona al investigador la oportunidad de clarificación de preguntas y respuestas en un marco de interacción directa, personalizado, flexible y espontáneo; además permite obtener datos y aclarar inquietudes de manera más eficaz, sobre todo cuando el acceso a la información es difícil de obtener sin la mediación del entrevistador. Por lo tanto, para recolectar y ampliar la información, el equipo investigador utilizó la Entrevista en Profundidad con el fin de identificar el perfil profesional de los maestros, reconocer los conceptos que manejan sobre algunos términos educativos, los fundamentos teóricos y modelos pedagógicos que sustentan su práctica docente y el quehacer en el aula.

Durante el desarrollo de las observaciones, se fueron abriendo espacios que dieron lugar, de alguna manera, a la posterior realización de las entrevistas en profundidad. Para llevar a cabo este proceso, se concertó con el maestro la hora y el lugar; para realizarlas se preparó un guión de temas y posibles preguntas relacionadas con los objetivos planteados en la investigación; esta selección orientó con claridad la escogencia de los entrevistados, el número de entrevistas, el estilo y el ambiente para su desarrollo.

La elaboración del guión permitió fluidez al recoger la información, pues no se diseñaron preguntas cerradas, ni opciones de respuestas; por el contrario, se acudió a la escucha, a la animación, a la recapitulación y orientación sutil por parte del entrevistado. Posterior a esta actividad, se hizo el registro de la información obtenida, se inicia por su transcripción y la reflexión pertinente en el diario de campo. Finalizado el proceso, se socializó entre los integrantes del equipo investigador. Las reflexiones se fundamentaron con otras fuentes de datos, como la revisión de documentos institucionales, normativos o metodológicos, materiales biográficos y otros. A nivel general, en la primera sesión de cada entrevista se logró una información valiosa apoyada en un diálogo familiar, cercano y tranquilo que se percibió a través de la ausencia de tensiones por parte del entrevistado. El

aspecto que favoreció este ambiente fue la temática abordada, referente a tópicos relacionados con su propia experiencia (Ver anexo B).

Con relación a la segunda sesión (Ver anexo C), se logró ampliar información, profundizar en el objeto de estudio y formular de nuevos interrogantes. Se incluyeron elementos relacionados con el manejo de conceptos propios del saber pedagógico de los maestros y se profundizó en el objeto de estudio. Para el tercer guión (Véase anexo D), los tópicos seleccionados fueron generales, porque se hacía necesario ampliar la información obtenida; este proceso evidenció, en su momento, las primeras recurrencias con relación al desempeño y a la actitud del docente, en el sentido de que se hicieron evidentes espacios de duda y silencios prolongados antes de emitir sus respuestas. (Véase Tabla 4)

**Tabla 4**

*Número de Sesiones de Entrevistas por cada maestro*

<b>Maestros</b>	<b>Institución</b>	<b>No. de entrevistas</b>
Elena Mejía	I. E. M. Normal Superior- Sede Anexa	3
Sergio Bustamante	I. E. M. Normal Superior- Sede Anexa	3
Ernesto Madroñero	I. E. M. Normal Superior- Sede Anexa	3
Adolfo Valenzuela	I. E. M. Técnico Industrial Sede San Vicente 2	3
Edelmira Gómez	I. E. M. Técnico Industrial Sede San Vicente 2	2
Lucy Piedrahita	Liceo de la Universidad de Nariño	3
	<b>TOTAL</b>	<b>17</b>

Los registros de lo acontecido se escribieron y se consignaron en el diario de campo en el tiempo oportuno. Éste no es considerado como una técnica de recolección, sino como un instrumento que facilita la sistematización de la información.

***Diario de campo***

El diario de campo participa en dos aspectos igualmente ricos e interesantes. En cuanto diario está relacionado con la escritura íntima, subjetiva. El diario es una escritura personal. Y, además, es hecho parcialmente, día a día, anotando una

variedad de cosas – disímiles, heterogéneas –, poniendo en escritura el acaecer cotidiano. Ahora, en cuanto campo, esta mediación escritural, recoge o retoma toda una larga tradición desde la pintura y el arte hasta la etnografía (Vásquez, p. 115).

Además, Vásquez señala que el diario de campo es una estrategia de autoformación y aprendizaje; en él se trata de tomar registros de una exterioridad; afina la memoria, permite inspeccionar la vida y valorar los detalles que atan a la realidad cotidiana. El grupo investigador concibió el diario de campo como una técnica que permitió, de manera sistemática, fusionar reflexiones personales, sentimientos, impresiones, documentos, citas, imágenes, anexos, todo a través de un ejercicio de reconstrucción o reacomodamiento de lo cotidiano; para ello se utilizaron los sistemas descriptivos y se aplicó la modalidad de relato; en él, se hizo la respectiva transcripción y lectura de los registros que favoreció la reflexión sobre la praxis y propició el desarrollo de niveles descriptivos, analítico – explicativos, valorativos, dentro del proceso investigativo.

Los diarios de campo diseñados por el equipo de investigación incluyen el registro de las situaciones significativas explícitas e implícitas que se detectaron en cada una de las actividades realizadas: los comentarios de los investigadores frente al desarrollo de la investigación, el registro de las observaciones de acontecimientos y de entrevistas, los comentarios a lecturas y las reflexiones emergentes en cada uno de estos aspectos a partir del manejo de notas de observación, notas metodológicas, notas teóricas y memorandos analíticos que fortalecieron y dieron sentido a la recolección de información. El Diario de campo mantiene la dialéctica entre la experiencia y la interpretación; en este sentido, los datos se consignaron inmediatamente después de cada situación en espacios claramente diferenciados: el lado derecho destinado a la descripción fiel y real de los sucesos y el lado izquierdo a la reflexión sobre ellos; de esta manera, como investigadores, se creó una empatía con el hecho y a la vez se tomó distancia para comprenderlo. Con el fin de unificar elementos claves en el Diario de Campo, el equipo de trabajo diseñó un esquema de convenciones que facilitó la organización y presentación de la información; de igual manera, este recurso permite ubicar al lector en la estructura y contenido general del instrumento. A cada registro se le asignó un encabezado con aspectos generales

descriptivos relacionados con la técnica empleada, el criterio de observación, el lugar, la hora y datos de quienes participaron en el proceso; además, se tomaron fotografías que recogieron registros visuales de momentos importantes dentro de la investigación, que igualmente se describieron y se numeraron. De manera general, los diagramas que se emplearon señalan específicamente la distribución de los estudiantes y la ubicación del maestro en el aula de clase; éstos no tienen una estructura dinámica, pues se conservaron de la misma forma durante todo el proceso de observación. Los documentos recolectados corresponden a fotocopias de actividades planeadas por el maestro, a planes de aula, a disposiciones legales, textos guía y tareas realizadas por los estudiantes, que evidencian en parte el trabajo del docente. Cada documento se fichó de manera secuencial y sistemática.

La reflexión, se efectuó a partir de lo registrado; se establecieron relaciones con documentos leídos, se formularon comentarios acerca de la práctica del maestro y explicaciones sobre la ejecución y resultados de las actividades. En estas páginas se incluyeron algunos acercamientos a la conceptualización y al manejo de términos pedagógicos y a la teoría que orienta la producción escrita de cuentos. El diario de campo permitió entrar en contacto directo con el objeto de estudio para una confrontación entre el observador y lo observado a través de ejercicios de triangulación conducentes al desarrollo de procesos mentales en la realización de reflexiones e inferencias y recopilar la información de una manera sistemática, coherente y precisa.

Con lo anteriormente expuesto, se hizo realidad la afirmación de Vásquez (p. 118) en cuanto a que el diario de campo se considera como “una especie de laboratorio” en donde es importante ensayar, probar, formular hipótesis y hacer crítica teórica por cuanto el avanzar y regresar sobre los registros permitió hallar pistas, recurrencias, rasgos emergentes y nuevas preguntas sobre el objeto de investigación, que necesitaron de un marco teórico para su conceptualización. Pasar la oralidad y el actuar de los maestros a un ejercicio escritural permitió comprender su quehacer, y afianzó en los investigadores una destreza propia orientada hacia una cultura de la escritura. Los registros del diario presentan un discurso fiel y coherente sobre lo observado, allí cobraron valor sucesos como los momentos de silencio, de duda y actuares sin palabras, situaciones éstas que retaron a los investigadores a realizar interpretaciones y traducciones a la palabra escrita.

## ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Los datos son descripciones detalladas de personas, situaciones, interacciones y comportamientos. Tanto el análisis como la interpretación permiten generar y desarrollar una teoría desde el tratamiento de esos datos al explicar y comprender un fenómeno.

### Análisis de Datos

Una vez recolectada y registrada la información, la tarea consistió en iniciar la búsqueda de categorías. La descripción, el análisis y la interpretación de las informaciones recolectadas, tanto en las observaciones como en las entrevistas, se realizaron a través de la estructuración de campos semánticos que, finalmente, dieron origen a un gran campo categorial. En general, para llegar a las categorías derivadas de los resultados, se hizo necesaria la aplicación de la guía metodológica “Destilar la Información” propuesta por Vásquez (2007) y la triangulación de los instrumentos anteriores. El documento, a grandes rasgos, comprende las etapas que a continuación se nombran:

#### *Primera etapa: Entrevista armada gruesa*

Organización de los textos-base relacionados con las sesiones de la entrevista.

– En primera instancia, se inicia con la clasificación de las sesiones de entrevista y se asigna un color específico a cada una de ellas: verde, primera sesión; rosado, segunda sesión y azul para la tercera; de esta manera se estructura la entrevista armada.

– En seguida, se llevó a cabo el proceso de codificación y se asignaron números ordinales tanto a preguntas como a respuestas y, además, se incluyeron las iniciales del

nombre y apellido de cada uno de los maestros entrevistados para establecer la diferencia entre sus respectivas entrevistas.

– Posteriormente se organizan y se articulan las preguntas y respuestas atendiendo a la relación que existe entre los diferentes textos.

Lo anterior se aprecia con el siguiente ejemplo, que corresponde a fragmentos extractados de la entrevista en profundidad realizada a una de las maestras que colabora con el desarrollo de la investigación:

P9.E: ¿Qué recursos emplea para enseñar a producir cuentos?

R9.AB: Los niños cuentan con una ventaja sobre los adultos y es la espontaneidad. Por lo tanto, pienso que ellos no tienen el síndrome de la hoja en blanco. Por lo tanto, cuando se quita el misterio frente a la capacidad de escribir cuentos, ellos lo hacen. Este trabajo se lo puede realizar también a partir de la narración de cuentos que tengan un contenido, que al hacer exégesis, responden a la pregunta: ¿qué te dice a ti el cuento?” (Fragmento correspondiente a la tercera sesión de entrevista, editada con color azul).

P14.E: ¿Qué actividades realiza y qué recursos emplea para la enseñanza de la producción escrita de cuentos?

R14.AB: Aunque, en gran parte, esta pregunta ya está respondida, es muy valioso recurrir a las vivencias de los niños y también a las mías. Lo hago porque me gusta compartirlas con ellos. Y para facilitar esta tarea se puede partir de recrear y reescribir algo ya construido. Entre los recursos que se utilizan se encuentran las películas, los mismos cuentos, la narración de un cuento. (Fragmento correspondiente a la primera sesión de entrevista, editada con color verde).

P7.E: ¿Usted trabaja algún método especial para la producción escrita de cuentos?

R7.AB: Yo no lo llamaría método. Yo trabajo... lo llamaría estrategia, más que método. Y, más que para la producción de cuento, yo la utilizo para la producción de otros textos, que es la ampliación de ideas desde el nivel de nocionalidad hasta el nivel de lograr una visión categorial del mismo. Como trabajo desde primaria, me da buenos resultados, hay buena exigencia. No lo llamaría un método, sino más vale un procedimiento que, de alguna manera, obedece a los procesos de pensamiento que vamos haciendo cada vez que tenemos una idea y la vamos ampliando, en la medida en que ampliamos también nuestras experiencias en el entorno. (Fragmento correspondiente a la segunda sesión de entrevista, editada con color rosado).

### *Segunda Etapa: Entrevista armada fina*

Organización de entrevista fina, a partir de criterios unificados y pertinentes a los requerimientos de la investigación.



– En equipo se leyó cada uno de los apartes de la entrevista fina y de acuerdo con el objetivo general y los específicos, se decide acordar unos criterios comunes que manejarán los integrantes del grupo investigador. Este paso permitió la organización y primera clasificación de la entrevista armada (Véase Tabla 5).

**Tabla 5**

*Objetivos y criterios comunes para la entrevista armada*

<b>Objetivo General:</b> Analizar cómo enseñan los maestros de Educación Básica Primaria, del grado cuarto, la producción escrita del cuento y qué estrategias didácticas son necesarias para mejorar su enseñanza.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CRITERIOS
Identificar el perfil de los maestros que enseñan la producción escrita del cuento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Formación del maestro.</li> <li>– Experiencia laboral del maestro.</li> </ul>
Describir las formas cómo enseñan los maestros la producción escrita del cuento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Formas cómo motiva el maestro la enseñanza de la producción escrita del cuento.</li> <li>– Acciones que realiza el maestro para la enseñanza de la producción escrita del cuento.</li> <li>– Recursos que emplea el maestro para la enseñanza de la producción escrita del cuento.</li> </ul>
Indagar acerca de los conceptos pedagógicos y de contenido que tiene el maestro para la enseñanza de la producción escrita del cuento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Fundamentación teórica general sobre aspectos pedagógicos.</li> <li>– Conocimientos generales del maestro sobre contenidos del área.</li> </ul>
Proponer estrategias didácticas que fortalezcan la enseñanza de la producción escrita del cuento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ventajas de la enseñanza de la producción escrita del cuento.</li> </ul>

– En los textos, organizados de acuerdo con los criterios, se efectuó un barrido para detectar e identificar términos recurrentes; para ello se resaltó cada recurrencia con un color específico con el fin de listar y contabilizar su frecuencia en el texto. Lo expuesto en esta etapa se ejemplifica a continuación:

– ... es muy valioso recurrir a las **vivencias** de los niños y también a las mías. Lo hago porque me gusta compartirlas con ellos (R14AB1).

– ... la producción de cuentos que se genera en los estudiantes es a partir de sus **vivencias** y, dentro de esas **vivencias**, está el enriquecimiento de la fantasía, que es lo que hace atractivo a un cuento (R2AB2).

– ... dentro de las producciones de los cuentos, sabiendo que parten de la **vivencia** cotidiana de los estudiantes, a veces presentan narraciones de hechos bastante emotivos frente a lo que es su realidad, frente a aquellos aspectos que a ellos les duele, que a ellos los emociona o que a ellos les afecta (R2AB2).

- ...estudio la posibilidad de traer una **vivencia** generalizada que implique una secuencialidad (R12AB1).
- Entonces, usted empieza, por ejemplo en un momento dado en un parque, la **vivencia** en un parque de un niño de los nuestros. Entonces, a esa **vivencia** en el parque debe darle coherencia, cohesión, ilaridad (sic) (R8AB2).
- ...la posibilidad de producir lo que él está **viviendo**... (R8AB1).
- En este proceso de trabajo del cuento, el muchacho interactúa mucho consigo mismo, **con su vida** y con la del otro, dentro del contexto del grupo como tal (R13AB3).

### *Tercera Etapa: Identificación de recurrencias*

Selección de los fragmentos resultantes, teniendo en cuenta las recurrencias y su relación con cada criterio.

- De los apartes de la entrevista, se identifican y seleccionan los fragmentos que incluyen los términos recurrentes que permitan determinar su pertinencia con respecto al criterio establecido.
- Este momento permite la selección precisa de los fragmentos que facilitan continuar con el proceso que exige la siguiente etapa.

Para ilustrar esta etapa, se presenta un parte de la entrevista, que resalta la pertinencia de la palabra leer:

P. 19. ¿He observado que una de sus actividades es la salida de salón de clase, después de las salidas como retoma su clase de la producción escrita de cuentos?

R/19JB. El hecho de sacarlos y el hecho de traerlos ya es un trabajo duro con ellos: se los entra al curso, se los va ubicando, ellos llegan alborotados, unos por un lado, otros por otro, se les va diciendo el nombre a cada uno, se los va sentando y se los va centrando otra vez sobre el tema que viene; ellos van volviendo a su estado natural; para ubicarlos y hacerlos **leer**, se empieza a decirles **lea** lo que hizo usted, entonces ellos se quedan oyendo al que empieza a **leer**, se va pidiendo que el otro escuche. Eso sería como para retomar la normalidad del salón de clase; por otro lado, para la producción escrita de cuentos les recuerdo que si se los ha sacado ha sido a escribir; por lo general, el hacerles **leer** a cada uno lo que escribieron, los ubica rápidamente; en el curso, para empezar a participar, a su compañero, se les habla del respeto, que todos pueden hablar; como todos quieren hablar al mismo tiempo, entonces se recurre a dar turnos: usted el uno, usted el dos, usted el tres; se van callando, entonces uno dice el uno, los demás ya se van callando .

### *Cuarta Etapa: Fragmentos resultantes*

Selección o recorte de los fragmentos específicos donde se encuentra la palabra recurrente.

- Es el momento de retirar, en los fragmentos anteriormente seleccionados, aquellos apartes que sobran; lo que importa en esta fase es analizar si para este proceso es útil todo el relato o alguna parte específica de él.

- Los fragmentos resultantes deben cumplir con la regla de coherencia; es decir, que su sentido sea claro y completo.

- Las partes omitidas se distinguen con tres puntos seguidos, puestos entre paréntesis.

P. 19. He observado que una de sus actividades es la salida del salón de clase; después de las salidas ¿cómo retoma su clase de la producción escrita de cuentos?

R/19JB (...), para ubicarlos y hacerlos **leer**, se empieza a decirles **lea** lo que hizo usted, entonces ellos se quedan oyendo al que empieza a **leer**, se va pidiendo que el otro escuche. Eso sería como para retomar la normalidad del salón de clase; por otro lado, para la producción escrita de cuentos les recuerdo que si se los ha sacado ha sido a escribir; por lo general, el hacerles **leer** a cada uno lo que escribió, los ubica rápidamente; en el curso, para empezar a participar, a su compañero, (...)

### *Quinta Etapa: Búsqueda de predicados*

- En esta sección se parte de hacer una lectura cuidadosa de cada fragmento que resultó del tamizaje, para asignarle a cada uno el descriptor o predicado que corresponde a lo que el enunciado seleccionado afirma.

- Cada descriptor se caracteriza por estar expresado en una corta frase, que surge de la reflexión partir de la lectura realizada; aunque éste puede conservar los términos más fieles al texto – base, el investigador tiene la opción de expresar las ideas con sus propias palabras.

- Los descriptores se ubican al lado de cada término, y se hace uso de signos de agrupación y tipo de letra diferente para distinguirlos del fragmento original.

Para ejemplificar, se presentan apartes del proceso realizado con uno de los profesores entrevistados:

LEE Y/O NARRA CUENTOS (Recurrencias)

- R10FM1** (...) se les da a conocer un **cuento**, ellos van a mirar que hay varios personajes y así mismo van a hacer su propio **cuento**. **/COMO MODELO/**
- R3FM3** Tomo (...) un **cuento** cualquiera y con base en él se les especifica hasta dónde va cada elemento. **/PARA SEÑALAR SUS PARTES/**
- R11FM3** Seguir una secuencia de un **cuento** determinado. **/PARA SEGUIR UNA SECUENCIA /**
- R11FM3** Utilizar los elementos individuales de un **cuento**, por separado. **/PARA SEÑALAR SUS PARTES POR SEPARADO/**

### *Sexta etapa: Listado y mezcla de los descriptores*

– Se hace una extracción de predicados y se organizan listados para facilitar la identificación de afinidades entre ellos.

– Tomando como eje la etapa anterior, se hace una relectura de predicados o descriptores con el fin de agrupar los que guardan relación y se contabilizan para determinar su frecuencia. De la información seleccionada anteriormente, se determinaron los siguientes descriptores:

/COMO MODELO / PARA MIRAR EL DESARROLLO/	3
/PARA SEÑALAR SUS PARTES POR SEPARADO/	2
/PARA SEGUIR UNA SECUENCIA/	1
/PARA CAMBIAR ELEMENTOS/ CREACIÓN DE SUS PROPIOS CUENTOS/	4
/PARA LA SOCIALIZACIÓN DE LAS PRODUCCIONES PERSONALES/	1

### *Séptima Etapa: Tejido de relaciones y búsqueda de incipientes categorías*

– Agrupados los descriptores y con el apoyo de la relectura, se asigna a cada conjunto de predicados una denominación que recoja la información de manera precisa y concisa.

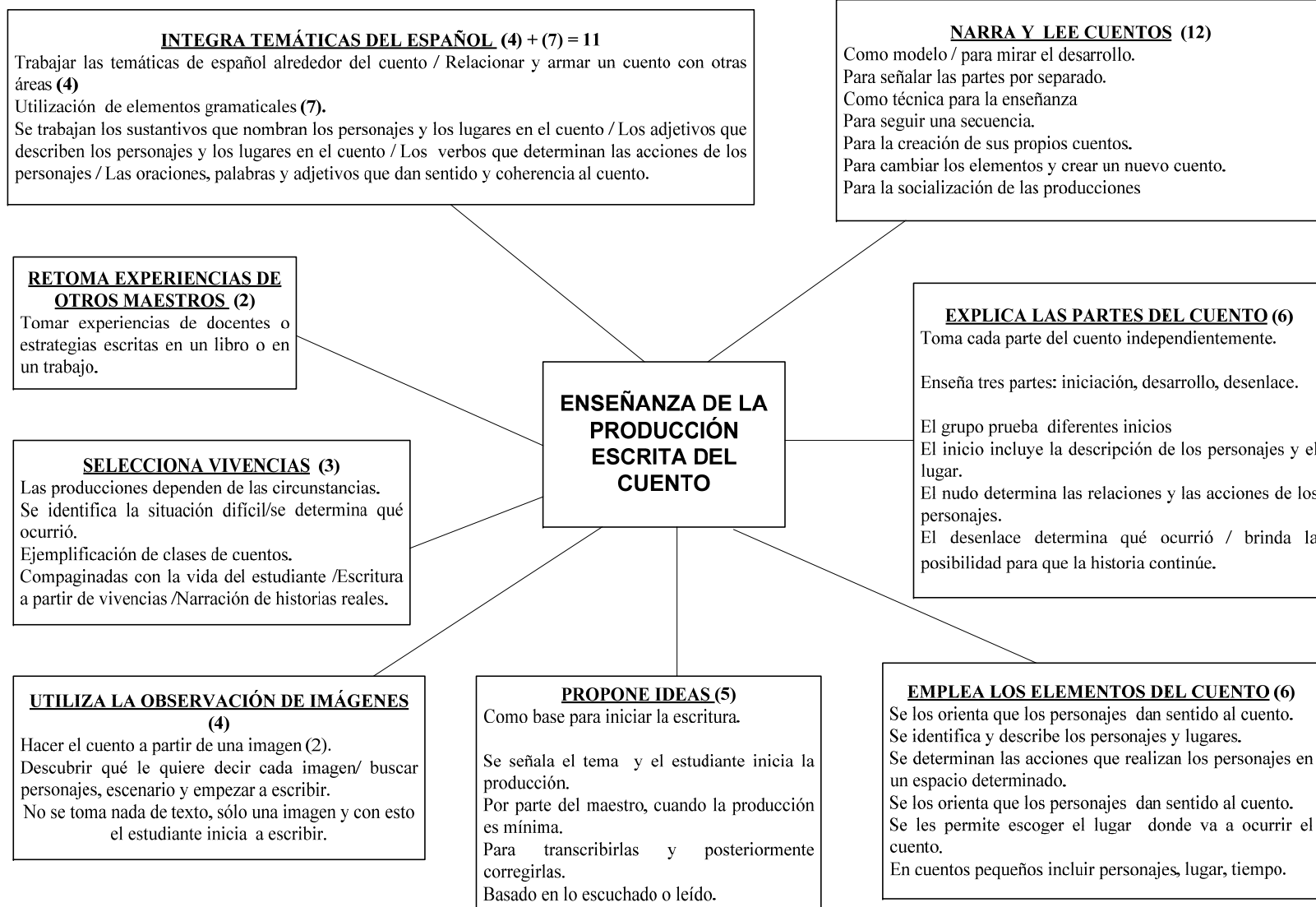
– Como consecuencia de todo el procedimiento anterior se diseñan los campos semánticos, que se caracterizan por presentar en la parte central el criterio correspondiente, acompañado de los grupos de predicados con su respectiva denominación. Esto centra al

investigador en la lectura y en la identificación de los posibles niveles y subniveles que provienen de la frecuencia de los términos recurrentes.

Aunque en el ejemplo anterior sólo se analizó el descriptor “Narra y lee cuentos”, para clarificar el proceso que se desarrolló en esta etapa se retoma el campo semántico completo y construido a partir de la información recolectada en las diferentes sesiones de entrevista sostenidas con uno de los maestros. El campo semántico corresponde al criterio Enseñanza de la producción escrita del cuento, planteado para el objetivo: Describir las formas cómo enseñan los maestros la producción escrita del cuento (Véase Figura 3).

**Figura 3**

*Campo Semántico Enseñanza de la Producción Escrita del Cuento*



Como resultado del campo semántico, se obtienen unas primeras e incipientes categorías (Véase Figura 3).

**Figura 4**

*Campo Precategorial*



***Octava Etapa: Campo categorial***

Recuperar la información-base a partir de las primeras categorías, resultado del análisis. En esta etapa es muy útil tener presente los códigos previos que acompañan los relatos y

recurrir a ellos tantas veces como los niveles y las categorías lo exijan. Como resultado de este proceso de análisis se obtiene el campo categorial.

Para recopilar la información de todos los campos semánticos individuales, dar inicio al proceso de integración de los mismos y lograr así obtener el campo categorial, el grupo investigador concertó tres etapas de desarrollo que se explican a continuación:

**Etapa I**

- Elaboración de una matriz que, por columnas, recoge la información estructurada en los campos semánticos individuales.
- La información presentada por filas corresponde a los posibles niveles que estructurarán el campo semántico; a su vez, se incluyen los predicados que cada investigador consideró pertinentes.
- Este proceso permitió identificar de manera horizontal la frecuencia de las recurrencias e integrar la información de todos los entrevistados.
- Con relación al criterio Acciones que realiza el maestro para la Producción Escrita del Cuento, se diseñó la siguiente matriz:

**Tabla 6**

*Matriz de identificación de niveles.*

Niveles	Patricia Muñoz	Ruth Rosero	Amparo Muñoz	César Villota
1	Estructura narraciones.(B) Explica las partes del cuento. (A)	Produce escritos libres.(B) Cambia ambientes de aprendizaje	Construye narraciones.(B) Trabaja aspecto gramatical (C)	Elabora narraciones.(B) Explica las partes del cuento. (A) Relaciona con lo gramatical. (C)
2	Lee relatos (D) Trabaja aspecto gramatical. (C)	Lee cuentos (D)	Lee relatos.(D) Explica las partes del cuento (A)	Lee cuentos.(D)
3	Describe los elementos del cuento (E)	Interpreta imágenes y secuencias narrativas. (F)	Resalta la vitalidad del lenguaje.	Nombra los elementos del cuento.(E)
4	Escribe a partir de imágenes. (F)	Explica las partes del cuento. (A)	Escribe desde sus vivencias. (G)	Cuenta su vida (G)



***Etapa II***

- Elaboración de una matriz que resume y agrupa la información recolectada en la etapa I.
- Selección del proceso de codificación: letras mayúsculas para el primer nivel y letras minúsculas para el segundo nivel en adelante.
- Conteo para determinar la frecuencia de las recurrencias y valorar su ubicación en el campo semántico unificado.

***Tabla 7***

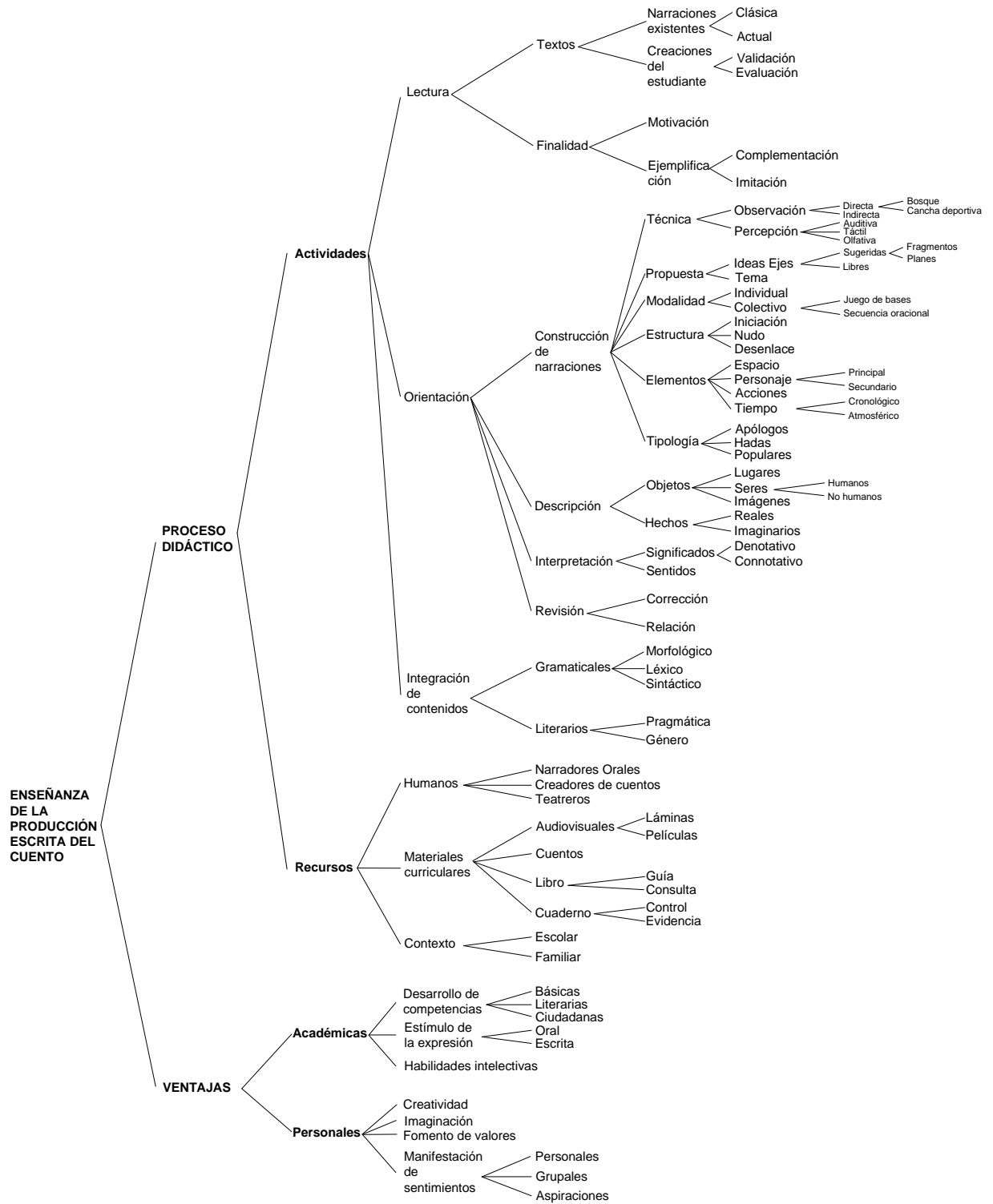
*Matriz de Recurrencias*

<b>Niveles</b>	<b>PREDICADOS</b>	<b>RECURRENCIA</b>
1	Estructura narraciones.(B)	4
	Lee y narra relatos.(D)	4
	Explica las partes del cuento. (A)	4
	Trabaja aspecto gramatical (C)	3
	Describe los elementos del cuento (E)	2
	Escribe a partir de vivencias (F)	2

***Etapa III***

- Construcción de los campos semánticos y/o categoriales unificados atendiendo los criterios de: exclusión mutua, subordinadas y jerarquizadas, semánticamente uniformes, pertinentes con relación a la investigación y sistémica.

Figura 5  
Campo Categorical



### **Descripción del Campo Categorical**

Para el análisis e interpretación de la información obtenida acerca de cómo enseñan los maestros de primaria la producción escrita del cuento, el equipo investigador determinó partir de dos categorías principales denominadas: Proceso didáctico y ventajas. El proceso didáctico hace referencia al conjunto de las actividades y los recursos que emplean los maestros para llevar a cabo su acción pedagógica con relación a la producción escrita del cuento y las ventajas, según su criterio se encaminan a determinar qué aspectos se favorecen o se benefician durante ese proceso de enseñanza.

Dentro de las actividades que realiza el maestro se encuentran la orientación, la lectura y la integración de contenidos; respecto de la primera, el maestro orienta cuatro procesos fundamentales: la construcción de narraciones, la descripción, la interpretación y la revisión. La orientación en la construcción de narraciones la ejecuta atendiendo a seis requerimientos: técnica, propuesta, modalidad, estructura, elementos y tipología.

Las técnicas más frecuentes, utilizadas por los maestros son la observación y la percepción. La observación es directa, cuando el maestro dinamiza los espacios de aprendizaje; es decir, los estudiantes salen del aula y disfrutan de diferentes escenarios que les permiten mirar, escudriñar e identificar elementos en el ambiente. Los lugares que se visitan durante la actividad pueden ser las zonas verdes de la institución, el bosque, las canchas deportivas, etc. La observación es indirecta cuando se visualizan esos escenarios a través de imágenes, fotografías o láminas.

La percepción es la capacidad del ser humano para detectar sensaciones a través de los sentidos; éstas pueden ser auditivas, táctiles y olfativas. Esta técnica se emplea en el momento que el maestro lleva a cabo las salidas del aula de clase; ubica a los estudiantes en un determinado sector y orienta la exploración a través de instrucciones cortas y sencillas; los lleva a centrar su mirada en elementos particulares del ambiente: los árboles, las plantas, el agua etc. De igual manera, lo orienta en la captación e identificación de sonidos y aromas específicos, siempre buscando la manera de encontrar conexiones entre los estímulos y sus correspondientes emisores. El propósito fundamental es que todo lo observado y percibido posteriormente se convierta en insumos para la producción escrita del cuento.

Para la orientación en la producción de narraciones, el maestro acude, en algunas oportunidades, a propuestas escriturales, a partir de ideas ejes o del tema. Las ideas-eje se constituyen en elementos base para la producción escrita del cuento; esas ideas pueden surgir directamente del maestro, cuando las propone de manera puntual y específica al utilizar fragmentos y guías de construcción o cuando sugiere a sus estudiantes extraerlas de un texto que han escuchado o leído ellos. Las ideas-eje, además, pueden postularlas de manera libre los estudiantes y dar origen a un proceso, que el maestro llama producción espontánea del cuento, donde el estudiante, sin parámetros determinados, escoge su propio esquema de escritura a partir de ideas generales que surgen desde sus necesidades e intereses. En cuanto a la propuesta del tema, puede plantearla el maestro o el estudiante y se refiere a enunciar una idea “tema” que será motivo de ampliación para desarrollar el contenido del cuento.

Por otro lado, la orientación en la construcción de narraciones se desarrolla en forma individual y colectiva. La primera hace hincapié en la producción personal; el maestro orienta la elaboración de los escritos de acuerdo a las motivaciones, las capacidades intelectivas y procesos de pensamiento de cada estudiante. Esta estrategia, según ellos, respeta de manera particular el ritmo de cada uno, hace evidente y evaluable la utilización del léxico y la capacidad de inventiva.

Como complemento de la actividad individual está la producción colectiva, que se desarrolla desde la implementación del juego de bases y la secuencia oracional; en la primera, invitan a sus estudiantes a organizar un cuento a partir de diversas oraciones sueltas, que hacen parte de uno ya dado, que se encuentran ubicadas en lugares diferentes del aula o del patio. Cada equipo visita todas las bases en un tiempo determinado y va redactando su propia versión del cuento. El resultado de este trabajo es la obtención de la estructuración de nuevas narraciones, de tantos grupos cuantos hayan visitado cada base.

Otra de las formas de trabajar colectivamente es la secuencia oracional, que se establece a partir de una lluvia de ideas por parte del maestro o de los estudiantes, quienes seleccionan aquella oración que les llame la atención para ser adoptada como generadora de la producción. A partir de ella, los estudiantes, en forma cooperativa proponen un encadenamiento de oraciones organizado y secuencial, que estructura paso a paso y en conjunto el contenido del cuento. O, también, el maestro solicita a sus estudiantes que, con

los pequeños textos contruidos, formen otros con sentido y los complementen para lograr un cuento llamativo que posteriormente será leído.

Para introducir a los estudiantes en la estructura del cuento, los maestros utilizan generalmente la explicación descriptiva de aquellos aspectos que incluye cada una de las “partes” del cuento. En la iniciación, por ejemplo, resaltan la importancia de nombrar y describir los personajes y el lugar donde ocurre la historia; se introduce, en ocasiones, la situación central alrededor de la cual girará la narración. En el nudo, los maestros orientan en la secuencia de los acontecimientos, guían para identificar claramente personajes, tanto principales como secundarios; invitan a identificar las acciones que éstos realizan dentro de la trama; en este nudo se presenta el conflicto o el problema. En el desenlace, llamado también final, se busca la solución a las situaciones conflictivas, se determina qué ocurrió y brinda la posibilidad para que la historia continúe.

Lo anterior, los maestros lo relacionan y lo nutren con una orientación acerca de la utilización adecuada de los elementos del cuento, con el objetivo de ampliar y enriquecer la producción escrita de este tipo de narración. Entre los elementos que destaca el maestro se encuentran los personajes, el espacio, las acciones y el tiempo. En cuanto a los personajes, los maestros enfatizan que deben ser caracterizados y establecer su rol principal o secundario; el espacio lo consideran como los lugares donde transcurre la trama; las acciones se evidencian en la actuación, en los movimientos, las actividades y funciones que desempeñan los personajes; y el tiempo lo manejan desde lo cronológico y atmosférico.

La orientación, que los maestros realizan para la construcción de narraciones la encaminan hacia la producción, por parte de los estudiantes, de apólogos, donde se evidencia una enseñanza; de cuentos de hadas, que surgen de la fantasía e imaginación de estos pequeños creadores, y de cuentos populares, que se alimentan del contacto con su propia cultura. Aunque algunos maestros señalan una clasificación alternativa de cuentos: costumbristas, realistas, cómicos o fantásticos, todos ellos pueden incluirse en la clasificación inicial.

Se observa que, durante la construcción de cuentos, los maestros enfatizan en el empleo de procesos descriptivos, especialmente en la etapa inicial de escritura; consideran a la descripción como una temática dentro del área de castellano, y el cuento es un buen espacio para su aplicación. Se analiza su justeza en el momento en que los estudiantes identifican,

en el cuento, los objetos que vale la pena describir, por su importancia en el relato. El maestro orienta la descripción de los lugares donde ocurren los acontecimientos; de las cualidades, tanto físicas como morales, de los personajes; de las características de los seres humanos y no humanos partícipes en la narración. Por otra parte, la presentación de imágenes acerca a los estudiantes a procesos descriptivos más refinados; según los maestros el observar la imagen del lugar o del personaje actor brinda pautas para una descripción más variada y llamativa. Las imágenes proporcionan una realidad de los protagonistas y los escenarios, en cuanto al aspecto físico.

Un complemento importante para el maestro es la descripción de los hechos, tanto reales como imaginarios, como componentes de la trama. Los maestros, en esta etapa son muy cuidadosos en las orientaciones que brindan a sus estudiantes; para ellos este momento es crucial en una narración; presentan este aspecto como la ilación de situaciones, el planteamiento de emociones e intrigas. El desarrollo de la trama se convierte en una descripción detallada de todo lo que ocurre. A la explicación sobre el manejo de la descripción, en el nudo del cuento, le dedican un espacio prolongado de trabajo.

Los maestros consideran que uno de los aspectos de mayor dificultad es la orientación de sus estudiantes con relación a la identificación de sentidos y significados. Parte de este propósito se hace palpable en el momento en que los maestros hacen observar a sus estudiantes imágenes independientes de un texto escrito; la tarea, para ellos, es descubrir el mensaje que trasmite cada imagen. El estructurar la trama posible les exige plantear un contenido coherente y lógico, que relacione lo observado con una sucesión de acontecimientos, para dar forma al cuento.

Por otra parte, los maestros destacan la revisión de las producciones de los estudiantes como un proceso de corrección, que se ejecuta a partir de una autovaloración de sus escritos. El maestro lee la narración en voz alta y formula preguntas al niño-autor, para que reflexione sobre la estructura y el contenido del texto. Por su parte, el pequeño revisa su producción y explora el panorama que le presenta su maestro, anexa elementos, completa sucesos, amplía la trama o determina la pertinencia de una palabra en su escrito. El proceso de revisión, además, lo extiende a un conglomerado de estudiantes; para ello: lee el cuento nuevamente en voz alta y ellos sugieren y proponen al niño-autor las correspondientes modificaciones. Dentro de la revisión está la relación entendida como un proceso

comparativo; se lleva a cabo una lectura entre pares, quienes abordan una temática similar o una clase de cuento en particular; juntos, desde sus escritos, aportan a las producciones individuales.

La lectura de las narraciones existentes y de las creaciones de los estudiantes es otra de las actividades que los maestros realizan para la enseñanza de la producción escrita del cuento; utilizan narraciones clásicas y actuales con el propósito de motivar e introducir al estudiante en el nuevo tema de clase: el cuento. Inicialmente la lectura la hace el maestro, matiza la voz, acentúa la entonación, hace énfasis en las pausas que encuentra en el texto. No hay una selección particular de autores.

El maestro utiliza la lectura de cuentos existentes para presentar modelos y ejemplos de estructuras narrativas; de estos modelos, los estudiantes toman ideas, palabras y diversos elementos que, susceptibles de imitación, servirán de base o motor para sus posteriores producciones. Cabe destacar la importancia que el maestro le otorga a la lectura personal y grupal de las producciones de sus estudiantes. Esta actividad le posibilita la validación de lo aprendido, al igual que le genera certeza para evaluar los avances, limitaciones, fortalezas y ritmos de escritura de sus estudiantes. Por otro lado, en la lectura de cuentos-modelo, el maestro la asume como una oportunidad para ubicar al estudiante en un esquema escritural amplio, donde se aprecian con claridad las características y condiciones de cada una de las partes del cuento, a tal punto que si él omite una de ellas, los estudiantes estarán en la capacidad de proponer y completar la trama.

Dentro del proceso didáctico implementado por el maestro cobra sentido la integración que realiza de los contenidos gramaticales y literarios con el cuento. En el campo gramatical, este tipo de narraciones se convierte en buen escenario de producción, donde el maestro orienta al estudiante en la utilización de categorías léxicas, signos de puntuación, uso adecuado y escritura correcta de las palabras, construcción de oraciones y párrafos. Con relación a la integración del cuento con contenidos literarios, el maestro induce a sus estudiantes a su reconocimiento y apropiación como un género literario y los orienta para pasar de un texto inicialmente descriptivo a otro más complejo mediante la utilización de una estructura y el manejo de unos elementos específicos y propios de este género.

Para completar la estructura del proceso didáctico, los maestros emplean recursos que se consideran como ayudas pedagógicas o didácticas que facilitan el aprendizaje. Los recursos

que generalmente utilizan pueden ser organizados en tres grupos: recursos humanos, que hacen referencia a narradores orales, creadores de cuentos y teatreros. Durante las observaciones de clase, se evidenciaron especialmente los dos últimos. También el maestro hace uso de materiales curriculares, entre ellos audiovisuales, cuentos, libro o texto guía y cuaderno. Entre los audiovisuales, las láminas y las películas que se utilizan como dispositivos de escritura; la observación y la escucha son técnicas que se alimentan de estos elementos.

El cuento transportado a la pantalla grande presenta, de manera llamativa e intencionada, los diferentes escenarios donde se desarrolla la acción, la caracterización de los personajes se define perfectamente y los acontecimientos ocurren sin importar lo inverosímiles que parezcan; este es un buen recurso, señalan los maestros, para potenciar la producción escrita. Se utilizan con dos requerimientos: reproducir la historia o retomar elementos para una nueva construcción.

Los cuentos, para el maestro, son recursos de primer orden cuando de producción escrita se habla; su lectura y manipulación permite tener un fuerte vínculo con la narración, su estructura y sus elementos. Los seleccionados por los profesores tienen la característica de ser cortos, sencillos y de un contenido dinámico.

En la mayoría de los maestros investigados, ante la ausencia de una programación de área o de aula, señalan que una buena opción para el desarrollo de las temáticas es la adopción de un libro guía, acorde al nivel de los estudiantes y, en lo posible, diseñado según los estándares curriculares y de competencias. Por último, el cuaderno es un recurso que se maneja como control de trabajo de sus estudiantes y como evidencia de los logros alcanzados. Para cerrar la categoría de recursos, se encuentra el contexto en el que está inmerso el estudiante: ámbito escolar y el familiar. Este escenario genera estímulos y situaciones que, en un momento dado, se convierten en materia prima para la construcción de cuentos escritos.

El campo categorial incluye, además del proceso didáctico, las ventajas que, según los maestros, ofrece la enseñanza de la producción escrita del cuento a los estudiantes, pueden ser de carácter académico y personal. Entre las ventajas de carácter académico se distinguen: el desarrollo de competencias básicas, literarias y ciudadanas; el estímulo de la expresión oral y escrita, así como la exploración de habilidades intelectivas. Dentro de las



ventajas personales sobresalen la creatividad, la imaginación, el fomento de valores y la manifestación de sentimientos y aspiraciones personales y grupales. Todas estas ventajas se ponen de manifiesto cuando los estudiantes realizan sus creaciones, las revisan y corrigen; cuando son capaces de trabajar cooperativamente y establecer vínculos sociales con un fin común; cuando escriben no sólo para ellos, sino para un público y así su cuento será valorado y reconocido por otros; cuando son capaces de ordenar su pensamiento y plasmarlo en un escrito coherente.

### **Interpretación de Datos**

Al tomar en cuenta que la información recolectada en la investigación, gracias a la realización de observaciones sistemáticas y entrevistas en profundidad es el insumo que permite, a través del proceso de interpretación, deducir conclusiones, descubrir hallazgos y formular estrategias sobre las formas de enseñanza de la producción escrita del cuento, este ejercicio coteja la información adquirida con el estudio que los teóricos han realizado sobre los aspectos que los maestros mencionan.

El trabajo de interpretación se inicia con el abordaje del perfil de los maestros investigados y también con el esquema de enseñanza que evidencian en el desarrollo de sus clases relacionadas con la producción escrita del cuento. Respecto al perfil, es importante tener en cuenta que, en su formación, ellos no son del área de Castellano. En este sentido, es importante estimar qué tan efectiva es su apropiación y desempeño con respecto a la enseñanza, su interés y su motivación para mejorar su quehacer en esta área. Otro aspecto relevante respecto al perfil tiene que ver con la época a la que pertenecen; en este sentido, se observa entonces que hacen parte de una generación que oscila entre finales de los años sesenta e inicios del setenta; esto permite afirmar que su formación académica la influyen teóricos que orientaron su bachillerato pedagógico, situación que se traduce en el trabajo del aula. Este panorama se descubre al hacer lecturas y comparaciones en el momento de la investigación. Al encontrar nuevas teorías de procesos de enseñanza, la manera cómo lo hacen es diferente a como lo proponen los modelos actuales. Frente a esta situación el equipo de investigadores considera que la profesionalización y

actualización es una tarea singular; los docentes deberían asumir actitudes de valoración frente a los proyectos y las transformaciones propias de la escuela del momento, las comunidades y los entornos interculturales; para ello es necesario integrar el saber práctico y los procesos innovadores que caracterizan la vida y el compromiso de cada maestro.

Con relación al esquema de enseñanza identificable en el desarrollo de sus clases, se estableció que se agrupa en dos aspectos: proceso didáctico y ventajas; el primero hace referencia al trabajo que desarrollan los maestros dentro del aula de clase, en él se destacan, a su vez, dos aspectos: las actividades y los recursos. Con respecto a las ventajas, se evidencia que se manifiestan de dos maneras: pueden ser académicas y personales.

### *Proceso Didáctico*

Para el equipo de investigación, el proceso didáctico corresponde al conjunto de las actividades y los recursos de los que los maestros investigados se valen para alcanzar sus metas con relación a la producción escrita del cuento. Se llama proceso porque, dentro de las actividades, se observan pasos que centran al maestro en el desarrollo de su clase. Se lo denomina didáctico porque, mediante el apoyo de esos pasos, la utilización de recursos y el empleo de un lenguaje claro y adaptado a la población estudiantil, el maestro enseña su tema; según lo anterior, el maestro procura establecer un orden, en la planificación de su trabajo, que le permite actuar ante los hechos y tomar en cuenta, además, el componente afectivo de los estudiantes en su tarea de aprender.

Lo observado en la mayoría de los maestros, hasta el momento se relaciona con lo que Mattos (1963, p. 82) llama Método Didáctico, entendido éste como “la organización racional y práctica de los recursos y procedimientos del profesor, con el propósito de dirigir el aprendizaje de los alumnos hacia los resultados previstos y deseados...” Es decir, para alcanzar un objetivo, en este caso la enseñanza de la producción escrita del cuento, el maestro organiza las actividades y dispone de los medios más apropiados para lograr el fin determinado. El método didáctico propone una enseñanza acorde al nivel de los estudiantes, al tiempo programado, a las posibilidades materiales y culturales del contexto. Al retomar a Mattos, es importante señalar que en un método didáctico se distinguen las técnicas, los

procedimientos y los recursos, a los que se refieren los maestros con insistencia, con la aclaración que a los procedimientos ellos los denominan actividades; en este aspecto, los maestros no son precisos en el manejo de este término. En cambio, Medina (2.002) designa los procedimientos como un conjunto de acciones ordenadas y orientadas al alcance de un propósito; tienen que ver con el saber hacer como herramienta para la solución de problemas y la satisfacción y logro de metas.

Es importante señalar que se buscó, de alguna manera, establecer la relación de la acción pedagógica del maestro con un método más actualizado; sin embargo, cinco de los seis entrevistados fundamentan sus prácticas en modelos poco actuales; esto puede tener origen en la extensa trayectoria docente al servicio del sector oficial, que adolece de una constante actualización pedagógica, la falta de una programación previa y precisa los lleva planear en el momento el objetivo que pretenden desarrollar, los cuales muchas veces están sujetos a lo que ofrecen los textos guía. Uno, por el contrario, se ha desempeñado durante un largo tiempo en instituciones de carácter privado, con estudios recientes de postgrado y una pasión por la lectura y la investigación. La diferencia de su trabajo con relación a los otros maestros, radica en que tiene una programación estructurada y, aunque coincide con algunos aspectos de su quehacer, ésta se amplía al atender a objetivos, contenidos, metodología y evaluación previamente establecidos. Esta forma de trabajo se asemeja a lo que Medina (2005, pág. 107) llama Diseño Didáctico donde enfatiza que una programación “sugiere un mayor detalle de lo que se planea. Su finalidad es evitar la improvisación de las tareas docentes”. La programación contextualiza y ordena las actividades escolares dirigidas a un grupo de estudiantes determinado, establece objetivos, selecciona contenidos, adecua metodologías y verifica los procesos educativos.

Hablar de Proceso Didáctico implica también señalar algunos aspectos de la didáctica. Esto remite a dar una mirada al concepto de Zambrano Leal (2002), la didáctica agrupa formas que generan aprendizajes pertinentes y eficaces que se valoran a partir de los resultados obtenidos en el aula. La didáctica requiere, por parte del maestro, de un proceso reflexivo para la elaboración de modelos teórico-prácticos que posibiliten la interpretación del acto de enseñanza y atiendan a los intereses, necesidades y etapas evolutivas de los estudiantes. Todo con el fin de responderse a los interrogantes para qué enseñar, qué

enseñar, cómo y con qué enseñar, que invitan a la actualización del saber y a un mejoramiento profesional.

### *Actividades*

El aprendizaje se genera a través de actividades y acciones repetitivas y significativas en diversas situaciones. Por lo tanto, hablar de actividades será el término más apropiado para referirse a todo aquello que el maestro ejecuta con sus estudiantes en el aula; esto permite precisar que la metodología incluye esas actividades que se van a realizar para lograr la adquisición de nuevos conocimientos. Medina (2005, p. 108) afirma “Es importante disponer de un amplio y variado repertorio de actividades para poder atender – sin dificultades añadidas – el estilo y ritmo de aprendizaje de cada alumno”.

En el caso de la investigación, las actividades se han agrupado en tres categorías: lectura, orientación e integración de contenidos.

### *Lectura.*

La lectura es una forma de manifestación del lenguaje; es un elemento que conecta, seduce y engancha al estudiante con sus futuras producciones, le da un amplio panorama y variedad de recursos que estimulan su imaginación y creatividad. Por otro lado, la entonación y los matices que el maestro le imprime a su voz estimulan los sentidos y trasladan a sus aprendices a escenarios y situaciones que recrearán posteriormente en sus escritos. Como lo manifiesta Vélez (1991, p. 14): “La literatura infantil es un género dentro de la literatura universal y; no por ser borrosa, sus fronteras dejan de tener exigencias propias”.

Para la lectura, el maestro utiliza las narraciones existentes y las creaciones de los estudiantes; las primeras se relacionan con aquellos cuentos de una época que generalmente puede ser clásica y actual; gracias a estos escritos el maestro puede orientar sobre la estructura, los elementos y la tipología de los cuentos que se escribirán más

adelante. Se toman algunos cuentos clásicos que superan la línea del tiempo y se transmiten a lo largo de generaciones; sin embargo, existe un desconocimiento de quiénes son sus creadores: si los Hermanos Grimm, Hans Crísthian Andersen, Perrault, Carroll, o Rodari, entre otros. La tendencia es utilizar cuentos cortos, que se hallan en los textos guía. Cabe señalar que los cuentos de hadas pertenecen a la época clásica; muchos resaltan las características, costumbres y formas de pensar de una cultura y tienen sus raíces en el mito y en la leyenda. Los cuentos actuales utilizados en la actividad de la lectura, en cambio, se caracterizan por la dinámica de su contenido: los personajes rompen con los modelos tradicionales; la estructura se transforma notablemente, adopta recursos técnicos más complicados. Con respecto al cuento actual, se observa que los docentes casi no los utilizan porque su inclinación gira hacia el uso de los cuentos clásicos y tradicionales.

Como se señaló anteriormente, otro de los elementos de lectura son las creaciones de los estudiantes porque, como lo indica una de las maestras entrevistadas, entre los propósitos de la enseñanza de la producción escrita del cuento está “el convencer al niño que va a ser leído, no sólo por el maestro, sino también por sus pares”. Es decir, el estudiante, debe comprender que escribe para un grupo de lectores. La lectura de las creaciones de los niños se utiliza para acompañar el proceso de producción, validar el alcance de la enseñanza y evaluar la adquisición de habilidades escriturales.

Todos los maestros investigados coinciden en que la lectura es un dispositivo generador de escritura; a su vez, destacan dos finalidades específicas: la motivación y la ejemplificación. Como motivación, la lectura ayuda a la presentación del nuevo tema, genera interés, conecta al estudiante con gran variedad de cuentos, permite disponer el aprendizaje, organizar y preparar ideas para promocionar eficazmente espacios de escritura. R. Pintrich y H. Schunk (2004, p. 5) definen la motivación como un “proceso que nos dirige hacia el objetivo... de una actividad, que la instiga y la mantiene”. La lectura es, entonces, la motivación para llegar a la meta de la producción escrita de cuentos, de manera dirigida y constante. Los maestros utilizan la lectura como elemento de motivación introductoria a la escritura; para ello, léase el siguiente testimonio: “He leído algunos textos de Guillermo Bustamante, él tiene un escrito donde da unos parámetros para utilizar el cuento; o sea, cómo motivamos al niño a escribir. Esto me ha llevado a traer cuentos al aula para leerlos y animarlos”.

El otro propósito de la lectura es la ejemplificación y dentro de ella, se ubican las acciones de complementación y de imitación; la primera se da a través de la lectura fragmentada de textos. El estudiante está en la posibilidad de complementar la trama cuando el maestro propone construir el contenido completo de acuerdo a una secuencia lógica de acontecimientos. Uno de los maestros, al respecto, manifiesta: "...si yo llego espontáneo contándoles el inicio de un breve cuento no más, entonces, en el momento, no saben qué va a seguir y ellos pueden crear y continuar el desarrollo del tema". En la segunda acción, que se refiere a la imitación del texto, se invita al niño a tomar algunos elementos del cuento original, que se leyó en clase, y agregar sus propias modificaciones. Un testimonio sobre lo anterior es el siguiente: "Si se les dice hagan un cuento, toman uno o dos personajes, pero si se les lee un cuento completo, ellos van a mirar que hay varios personajes y así mismo van a hacer su propio cuento". Lo más usual que solicitan los maestros, en este tipo de ejercicios, es jugar con el título, con la disposición de los escenarios y con el cambio de los finales. Esta estrategia se puede nutrir con el trabajo realizado por Rodari (1999), quien plantea una serie de actividades que brindan la posibilidad de efectuar nuevas creaciones a partir de lo que él llama cuentos deshechos, cuentos al revés, ensalada de cuentos, cuentos desfasados, cuentos en clave obligada, etc., entre un extenso repertorio expuesto en Gramática de la fantasía.

### ***Orientación.***

Recoge una serie de pautas que da el maestro para disponer al estudiante hacia la producción escrita del cuento; en ella se aprecia el papel de guía y acompañante del proceso; es una actividad que tiene como objetivo dirigir y llevar a feliz término el aprendizaje. Dentro de las actividades orientadoras para la construcción de narraciones, cuatro maestros hablan de la implementación de técnicas de observación y percepción. Toda técnica se incluye dentro de un método; sin embargo, durante la investigación no se logra esclarecer plenamente qué método emplean los maestros para la enseñanza de la producción escrita del cuento; los pasos o fases de la enseñanza se fusionan de tal manera que no se puede determinar una secuencia temporal y lógica. Al incluir la técnica en la

enseñanza, los maestros la conciben como una actividad, “netamente instrumental”, pierde así, su carácter científico y se desconoce como un saber hacer que explicita una acción y un propósito definido como lo afirma Medina (2002).

Con certeza, los maestros señalan que, a través de la observación, se da un aprendizaje porque existen elementos que pueden modelarse y registrarse en textos escritos; un docente expresa: “Me gusta trabajar con imágenes y láminas y a partir de ellas crear cuentos; los niños tratan de descubrir qué les quiere decir cada lámina, buscan sus personajes, un escenario y empiezan a escribir...”. La observación es directa cuando se describen lugares o acontecimientos cotidianos, es indirecta cuando en el aula de clase se evocan recuerdos, acciones, personas, situaciones que posteriormente cobran importancia en las producciones escritas de cuentos. Según Wittrock (1989, p. 306), “El propósito de la observación influye en lo que se observa, cómo se lo observa, qué se observa, cuándo tiene lugar la observación, cómo se registran las observaciones, teorías, creencias y presupuestos de la persona que efectúa la observación”.

Para los maestros partícipes en esta investigación, la orientación también va dirigida hacia la técnica de la percepción, considerada ésta como el conocimiento directo de los objetos y acontecimientos a través de los sentidos o sin la intervención de ellos. La percepción se une íntimamente a la experiencia; es la forma cómo se configuran las sensaciones auditivas, táctiles y olfativas, producto de las experiencias sensibles. Para los maestros, las observaciones y percepciones son un punto de partida para la producción de las narraciones escritas; en un aparte de la entrevista, el maestro señala: “Saco a los estudiantes a dar una vuelta por la Normal, por los diferentes sitios y que ellos, con base en la observación y en lo que perciben, escriban algo, se inspiren en eso para hacer su cuento”. Cabe agregar que la percepción implica sus propios niveles de intensidad y frecuencia para que una experiencia sea significativa.

La orientación que propone el maestro en la construcción de narraciones se hace tal tomar en cuenta una propuesta la que se está basa en ideas ejes y en la selección del tema que facilitan la creación del cuento; ambas penetran en todos sus momentos. Las ideas son representaciones exclusivamente mentales situadas en la memoria y permiten una planificación de operaciones para elaborar un texto, estas ideas pueden ser sugeridas y libres: las primeras son orientaciones precisas que entrega el maestro, cuyo fin es encauzar

la construcción del tipo de textos que se está trabajando; se extraen de otros cuentos, libros y documentos que el docente emplea para la enseñanza; además, son referentes que guían o permiten el desarrollo de sus escritos. Lo anterior se corrobora con la siguiente afirmación: “Se toman ideas de los textos, no para que ellos las copien, sino para que ellos puedan tomar alguna parte o alguna idea de eso que hay en el cuento y así construir otro”.

Las ideas libres, en cambio, se relacionan con la espontaneidad, motivación disposición, necesidades e intereses de los estudiantes para la construcción del cuento; se reconoce el valor de este tipo de producción porque expone un escenario de expresión libre, sin tensiones ni estereotipos; sin embargo, no se puede desconocer que su aplicación debe también combinarse con una acción intencionada que va acompañada de un esquema escritural. En este sentido, Gillig (p. 48) invita a reflexionar sobre la importancia de otorgar al estudiante un “marco de referencia y el código de acceso que rige la producción porque no se produce bien, a menos que se esté capacitado para decodificar el objeto con sus reglas fundamentadas”. Es muy importante dar rienda suelta a la creatividad, a la imaginación y las ideas libres de los estudiantes, y mucho más si se está en la producción escrita del cuento, pero es necesario que estas ideas tengan una orientación y una intención precisa para que la producción se estructure. Al respecto Vásquez (2006) también manifiesta su preocupación por la manera cómo algunos docentes mandan a escribir cuentos sin ninguna intencionalidad.

Además de las ideas eje, los maestros investigados proponen la construcción de narraciones a partir de un tema; para ello tienen en cuenta eventos, entornos y situaciones significativos que rodean a los estudiantes. Hablar del tema del cuento es un proceso más científico: “el tema... es una abstracción obtenida por el crítico en una operación lógica, conceptual y discursiva” (Anderson, 1982, p. 85). El cuento escrito es el resultado de un conjunto de ideas encadenadas con una secuencia que permite desarrollar un tema. Cuando el tema lo plantea el maestro, existe un criterio de selección que pretende centrar el contenido en algún interés pedagógico, por ejemplo la apropiación de las clases de cuento. “La idea está en el cuento, el tema salió del cuento” (Anderson, 1982, p. 85).

Otro momento de la orientación del maestro en la construcción de las narraciones es la modalidad del trabajo; es decir, la forma como se hace esta tarea que puede darse de manera individual y colectiva. La primera la utilizan más los maestros porque la



producción escrita del cuento es más personal; en ella se revela la personalidad, la imagen, la cultura de los estudiantes, permite evidenciar fortalezas y limitaciones. Una de las cosas más importantes del trabajo individual, según los maestros, es la libertad que se les da a los estudiantes para expresar lo que sienten, lo que inventan, lo que crean, lo que desean comunicar. La producción individual fortalece los procesos cognitivos, dispone un espacio de acción de carácter privado, experimental y conduce a la proyección y expresión del ser. El trabajo colectivo, por otra parte, genera motivación y fomenta actitudes positivas de autoestima y colaboración; generalmente esta modalidad tiene su propia estructura, su propio mecanismo y se hace evidente cuando los docentes aplican el juego de bases y la secuencia oracional. Cassanny (1993) resalta la importancia de trabajar cooperativamente porque acepta que el lenguaje es social, se adquiere y desarrolla a partir de la interacción, las tareas deben fomentar la ayuda entre aprendices. De esta manera se configura un escenario de corresponsabilidad, de valoración, donde todos se convierten en protagonistas de la construcción.

Para dar continuidad a la enseñanza de la producción escrita del cuento, los maestros abordan la estructura, que desarrolla sus acciones en tres momentos específicos: la iniciación, el nudo y el desenlace. Cinco de los docentes, para asignar la tarea de la escritura de un cuento, orientan a sus estudiantes sobre el manejo de los tres momentos para que ellos organicen sus composiciones. Uno, por el contrario, aborda una enseñanza de tal manera que “la secuencia no sea tan rígida o lineal; lo importante es un producto claro, ameno y dinámico”. Los primeros maestros aclaran que las narraciones, por lo general, parten de un comienzo donde hay que pensar cuidadosamente cómo se va a dar inicio a la narración; continúan con un nudo donde se complican las relaciones y acciones entre los personajes y finalmente debe existir un desenlace, en lo posible feliz. Aunque a veces la estrategia para enseñar la estructura del cuento cambia porque, en ocasiones, explican minuciosamente cada parte, a veces simplemente las nombran y en otros momentos las hacen deducir para luego confrontarlas con la teoría.

De acuerdo con lo anterior, el equipo de investigadores coincide en señalar que, desde el punto de vista de la unidad narrativa del cuento, en su estructura debe estar presente una introducción, un problema o nudo y un desenlace o final de los acontecimientos. La introducción ubica al escritor y al lector en la entrada del cuento; justo aquí se ponen en

escena y se caracterizan algunos elementos que están presentes en toda narración, como son los personajes, situados en espacios específicos donde comienzan a desarrollar sus acciones. Posteriormente aparece el nudo, como resultado de conflictos o problemas generados a veces por las acciones y formas de ser de los personajes. Pero como todo cuento, si lo es, se caracteriza por su brevedad, pronto tiene que presentar el final o el desenlace de esta narración que, por cierto, en la actualidad se caracteriza no solamente por ser nostálgico o feliz, sino muchas veces por ser sorprendente o inesperado.

Como breve conclusión sobre la estructura del cuento, cabe destacar que las anteriores observaciones de los docentes no se alejan de lo que señalan algunos teóricos:

“Lo que caracteriza a todos los cuentos, ya sean para niños o para adultos, ya sean parientes del verdadero relato o solamente de la ficción, es antes que nada que pertenecen a la literatura narrativa, relatan hechos que tienen un principio, un desarrollo y un final en el tiempo del relato que se enuncia” (Gillig, 2000, p. 21-47).

Para complementar la estructura del cuento, se enseñan sus elementos; entre éstos se destacan el espacio, los personajes, las acciones y el tiempo. Los maestros en ocasiones los incorporan a la estructura de este género narrativo y a veces los diferencian y aíslan por completo; al dar sus orientaciones para la escritura recomiendan que desde el inicio se los tenga en cuenta; inclusive la gran mayoría le dan más relevancia a su uso que a la construcción global, coherente y secuencial del mismo relato. Un docente manifiesta: “El espacio, el suceso, los personajes, el tiempo y el juego o dinámica que se puede hacer con ellos, permite mostrar cómo el lenguaje escrito es vivo y dinámico”. Los elementos son necesarios pero no suficientes y cada uno posee sus propias características: los personajes se desenvuelven en un espacio bien sea real o fantástico; una vez definidos, puede presentarlos el autor en forma directa o indirecta, mediante descripciones, diálogos, etc.

Por su parte, el espacio, aunque no se nombre, siempre está presente en el texto a manera de escenario, dispuesto a que los personajes inicien el desarrollo de sus acciones y éstas a su vez siempre ocurren dentro de un tiempo determinado; el tiempo corresponde a la época en que se desarrolla el suceso narrado y también a su duración.

La acción, dentro del cuento, mantiene la expectativa del lector o de quien lo escucha; otro elemento que se identifica es el ambiente, que puede irradiar misterio, violencia y tranquilidad y despertar así sensaciones y estados emocionales; el tono, otro elemento del cuento, corresponde a la actitud del autor frente a la narración; puede ser humorístico, irónico, sarcástico, nostálgico.

Por último, con respecto a la construcción de narraciones, específicamente en la tipología se encuentra que los docentes, aunque no existe una clasificación precisa de los cuentos, emplean, para la enseñanza de la producción escrita, apólogos, cuentos de hadas y cuentos populares. El apólogo es un texto breve en prosa cuyo propósito es adoctrinar sobre algún principio ético o moral, por lo general situado en su final o al principio y denominado moraleja; por su parte, los cuentos de hadas son historias que se caracterizan por la intervención de lo sobrenatural en forma que mezcla personajes fantásticos, dones mágicos, hechizos y desenlaces felices.

Según Propp (2000), los cuentos populares son narraciones en prosa sobre sucesos ficticios, transmitidos de forma oral, de carácter universal; sus personajes son prototipos, como el ogro, la madrastra, el molinero, el hermanito menor, etc.; existe en ellos un carácter impersonal; desarrollados en una forma sencilla de expresión, a todo lo envuelve una visión maravillosa, donde la realidad se somete a una moral popular. Se debe señalar que la anterior clasificación no es explícita e intencionada en los maestros, surge de la reflexión del grupo investigador al analizar el tipo de cuentos que usualmente el maestro utiliza. Uno de ellos sí enuncia una clasificación específica, que aborda, además, como temática de enseñanza dentro de la producción escrita.

Entre las actividades que el maestro desarrolla se encuentra, también, la orientación relacionada con la descripción de objetos y hechos: “En el inicio del cuento se hace una descripción del lugar y al menos una pequeña descripción del personaje para poder determinar si es un niño, un adulto, etc.”. La narración y la descripción son dos aspectos del modo de ser del cuento en el mundo literario; la descripción permite una composición del lugar, del ambiente, una especificación del tiempo, una observación y representación mental o fotográfica de los seres. Según Vásquez (2006, p. 151), la descripción consiste “en encontrar la palabra justa o adecuada para determinado rasgo o para cierta particularidad de un rostro, un objeto o cierta situación”. Por lo tanto, entre los objetos susceptibles de

describir se encuentran lugares, seres e imágenes; el lugar es el espacio o escenario donde se desarrolla la acción. Los maestros recurren a los escenarios con el propósito de emplear algunos rasgos descriptivos que ayuden a visualizar la escena de la acción muy discretamente; esta característica corresponde en particular a una de las clasificaciones de los escenarios que plantea Anderson (p. 34): el “escénico propiamente dicho”.

Por otra parte, se encuentra la descripción de seres, que pueden ser humanos y no humanos, clasificación que Anderson (1982) aborda al hablar de los personajes del cuento; los primeros nombran personas, como reyes, princesas, leñadores, etc. En este momento, el maestro hace uso, de manera intuitiva, de las clases de descripción cuando, por ejemplo, aborda la apariencia física, figura que se conoce como prosopografía, o cuando alude a rasgos internos, como forma de ser, sentimientos, emociones y cualidades morales, que corresponde a la etopeya; cuando se fusionan las dos anteriores, se estaría hablando del retrato. Los seres no humanos pueden ser cosas, animales y criaturas sobrenaturales, cuya descripción estimula la imaginación.

Con relación a la descripción de imágenes, el maestro orienta en la organización de secuencias gráficas, induce a la reflexión, invita a diseñar mentalmente el cuento, con el propósito de que cada imagen cobre sentido dentro del posible texto escrito. De igual manera, es de singular importancia la descripción de hechos reales e imaginarios; en este aspecto el maestro orienta al estudiante a establecer conexiones con su entorno, a convertir en cuento situaciones cotidianas. Además, lo orienta a ir más allá de lo percibido, a explorar su capacidad fantástica y representar, a través del escrito, aquello que no ha vivido o experimentado, lo no real; en ocasiones ésta puede traducir deseos, angustias o represiones y descarga emocional, es lo que Marisa Bortolussi llama *fantasía onírica*.

Otra de las actividades que tres de los maestros investigados afirman desarrollar es la interpretación de significados y sentidos por parte de sus estudiantes. Ellos conciben la interpretación como un proceso de descubrimiento del significado de una palabra o de una expresión y del sentido que expresan al entretener un texto; sin embargo, la interpretación va más allá, es un acto muy fino, se basa en la combinación entre la explicación y la comprensión; la primera es lo interior, la minucia, es conocer; y la segunda es lo externo, hace referencia al conjunto, lo histórico, lo que permite ubicarse dentro de un contexto y por lo tanto afecta e impacta. Se explica mejor entre más se comprende y entre más se

comprende mejor se explica; la interpretación es particular puede influirla un momento social o una época determinada.

El significado es el criterio de la palabra, es una generalización o un concepto; el sentido se considera como la elaboración situacional y textual que el hablante hace, de manera intencional, en el texto que construye; por lo tanto, la dimensión comunicativa, desde la semiótica, supone la existencia de una variedad de signos con un determinado significado, que a su vez lo devela un destinatario, quien lo interpreta para, de esta manera, construir diferentes sentidos. Los significados pueden ser denotativos y connotativos: los primeros permiten conocer el contenido literal de palabras, de situaciones y elementos propios del cuento, y los connotativos permiten jugar con ese contenido básico en diferentes contextos y situaciones. El maestro orienta a sus estudiantes, por un lado, al explicar el significado de las palabras desconocidas dentro del cuento que lee y, por otro, al sugerir las palabras que deben emplear de acuerdo al contexto.

El maestro orienta a sus estudiantes hacia la revisión de sus producciones con los criterios de corrección y de relación. La revisión es un proceso dentro de la composición escrita a la que el maestro dedica gran parte de su tiempo; durante la corrección, él orienta en el manejo de determinadas condiciones lingüísticas, como la ortografía, la selección léxica, las construcciones sintácticas y la ilación de las ideas, de tal manera que estos primeros textos se convierten en borradores, lo que les permite mejorar sus escritos iniciales. Otra manera de realizar la revisión es a través de la relación; esto se da en el momento en que el maestro solicita a sus estudiantes la lectura de la producción escrita del cuento ante el grupo con el propósito de escuchar nuevas narraciones y establecer comparaciones con textos modelos y con las producciones de los pares. Para ilustrar este aparte, a continuación se presenta el comentario de uno de los maestros: “Para comprobar si los estudiantes lograron el objetivo, los invito a que lean el cuento, lo analicen, lo interpreten, miren a ver qué les hizo falta, primero individualmente y luego en forma colectiva”. Sin embargo, esta apreciación indica que el proceso de revisión y relación debe fortalecerse con la formulación de unas pautas claras y específicas que ubiquen al niño de manera más efectiva en la revisión de su texto. En la etapa de revisión, varios autores, entre ellos Vásquez, Cassany y McCormick, coinciden en la importancia de las producciones intermedias como elementos fundamentales de reelaboración, autocontrol y validación de la

producción escrita; se entiende por producciones intermedias los borradores que elaboran los estudiantes en su proceso de escritura del cuento.

### *Integración de Contenidos.*

Una de las preocupaciones que manifiestan cinco de los seis docentes entrevistados es la dificultad que los estudiantes presentan en el manejo de aspectos gramaticales y literarios; observan el cuento como una buena herramienta para la apropiación y manejo de diversos elementos que dan cohesión, coherencia y adecuación al texto. Por ello, la integración de contenidos halla en el cuento un campo de aplicación apropiado. Respecto a los contenidos gramaticales es importante destacar que los maestros investigados tienen en cuenta el aspecto morfológico, el léxico y también el sintáctico. En los contenidos literarios sobresale lo referente a la pragmática y lo que tiene que ver con el género literario al que pertenece el cuento.

Con relación a los contenidos gramaticales, el aspecto morfológico es de gran valor puesto que, gracias a este componente lingüístico, los maestros trabajan la función gramatical de las palabras: nombres, verbos, pronombres, adjetivos, preposiciones, conjunciones, adverbios, artículos, interjecciones y contracciones. Según cinco de ellos, tener clara la función gramatical de cada palabra permite a los estudiantes estructurar de manera adecuada las oraciones a través de las cuales expresan sus ideas; en éstas se deben tener en cuenta las reglas que se manejan respecto a la construcción gramatical relacionada con el componente sintáctico.

Dentro de las oraciones gramaticales utilizadas para expresar el pensamiento de los estudiantes, en este caso sus creaciones narrativas correspondientes al cuento, entre más rico sea el léxico que maneja cada alumno mejor podrá expresar aquello que nace en su mente y luego plasma en la hoja. Al ampliar su vocabulario, el texto podrá tornarse más llamativo, más ameno, más claro o, por el contrario, si maneja un léxico limitado sus producciones muestran características opuestas a las anteriormente mencionadas. Los maestros coinciden en señalar la pobreza en el léxico de sus estudiantes y para mejorarla

inducen al uso del diccionario; sin embargo, el léxico no sólo hace referencia al conjunto de palabras de una lengua sino, además, a las locuciones que posee.

Durante el desarrollo de las entrevistas, se observa que cinco de los maestros tienen una concepción reduccionista de gramática como la formación de palabras y oraciones, como el conocimiento de elementos gramaticales, y en uno, según sus estudios, es “el arte de hablar y escribir correctamente”. Para teóricos como Podadera (1977), la morfología, “es parte de la gramática que estudia el valor, las propiedades, formas y modificaciones de las palabras, que son parte de la oración, consideradas aisladamente”. Y la sintaxis, por su parte, se refiere al “enlace de las palabras para componer la oración gramatical y la unión entre éstas”. Según las entrevistas, cabe afirmar que los docentes tienen dificultad en el manejo de estos conceptos, razón por la cual muchas veces se enseñan de manera repetitiva o memorística sin tener en cuenta el verdadero sentido de conocer estos conceptos que son de la gramática tradicional, pero pueden aportar para el manejo adecuado de unidades mayores a la oración, menos aún se manejan aspectos textuales o discursivos. Sin embargo, es importante precisar algunos aspectos para tener mayor claridad y seguridad en el momento de ilustrarlos a los estudiantes y hacerlos utilizar en el discurso escrito.

En los contenidos literarios, la pragmática asume un papel importante porque es una competencia que hace parte del campo del lenguaje y de una gran competencia significativa. Con respecto a lo anterior, los maestros, aunque no trabajan directamente la integración de la pragmática, la fortalecen, sin saber que lo hacen, cuando asignan a sus estudiantes la tarea de escribir cuentos donde deben demostrar la apropiación de este género. Sin embargo, este desconocimiento reduce en alguna medida las posibilidades pedagógicas del maestro para orientar y optimizar el proceso de producción escrita del cuento. La introducción de estrategias didácticas, para el desarrollo de una verdadera competencia comunicativa, permite al estudiante demostrar la apropiación del uso de las reglas contextuales de la comunicación.

La competencia pragmática la conforman aspectos como el reconocimiento de intencionalidades y variables del contexto y el componente ideológico y político que está detrás de los enunciados; también hacen parte de esta competencia el reconocimiento de variaciones dialectales y los códigos socio-lingüísticos presentes en los actos comunicativos. El género narrativo del cuento pone en evidencia y en espacios reales el

dominio que posee un pequeño escritor en el uso de la lengua, sus enunciados e intencionalidades.

Respecto a la escritura del cuento, según lo observado, la aprehensión del uso de los contenidos gramaticales se demuestra en la construcción. En el cuento se puede apreciar el dominio que se tiene respecto al manejo de los elementos que conforman la competencia pragmática. Reconocer el género al que pertenece el cuento, apropiarse de las características que posee y darles vida en la producción escrita, da seguridad en la organización de la estructura de este tipo de textos. Una de las docentes entrevistadas respecto a la integración de contenidos afirma: “Si consideramos que, en Castellano, el lenguaje es vivo, partamos de saber que el cuento no es sino una manifestación de esa vitalidad del lenguaje. Por lo tanto, el cuento viene a ser el contexto que me permite desarrollar toda la parte gramatical, la construcción estructural de una oración, la sintaxis, la misma pragmática y la semántica, que es muy importante, sin salirme de lo que es en sí la estructura, la funcionalidad y la intencionalidad de un cuento”.

### ***Recursos***

Los recursos son los materiales de que dispone el maestro para conducir el aprendizaje de los estudiantes; son los medios previstos para el desarrollo de la clase; se utilizan con el propósito de facilitar los contenidos, mediar experiencias de aprendizaje, apoyar las estrategias didácticas, desarrollar habilidades intelectivas y fortalecer el proceso de evaluación. En las observaciones realizadas se apreció la recursividad de todos los maestros investigados, criterio que, en el momento de la entrevista, también se amplió, como lo señala uno de ellos: “Lo que yo pueda utilizar para facilitarme mi labor,... el recurso debe estar bien pensado, o rápidamente pensado,... todo material es un recurso, hay que buscarle la forma de utilizarlo bien”.

Los recursos utilizados por los maestros se agrupan en tres categorías: humanos, materiales curriculares y del contexto. Al hablar de recursos humanos, indiscutiblemente se refieren a todas las personas que se vinculan con el propósito de apoyar y facilitar el proceso de enseñanza de la producción escrita del cuento; para comprender este recurso se



realiza una clasificación que identifica las funciones a desempeñar por cada sujeto: en primera instancia, se encuentran los narradores orales, que reciben esta denominación porque ejercen la función de contar cuentos conocidos, populares o creados por ellos; los maestros señalan que al ser invitados al aula, llevan al niño a experimentar diversas emociones. Los cuenteros, por ejemplo, son personajes cuya profesión es precisamente narrar de una manera agradable diferentes textos, entre ellos los cuentos. A los estudiantes, muchas veces los cautiva el estilo del cuentista quien, al disponerse a narrar un cuento, no pretende instruir ni moralizar, sino divertir.

Al continuar con la clasificación de los recursos humanos, están los creadores de cuentos, escritores que comparten sus producciones en la clase; en este nivel, se considera al estudiante como uno de esos autores. El último elemento, de la clasificación de los recursos humanos, son los teatreros, personas que con sus actuaciones expresan el contenido y los sentimientos de un cuento. La puesta en escena permite a los estudiantes agudizar los sentidos, vivir una nueva experiencia y posteriormente plasmarla en producciones escritas.

Otro de los recursos empleados por el maestro es el material curricular, término acuñado por Medida (2005) y que acoge desde el tradicional libro hasta los medios tecnológicos más modernos. Los materiales curriculares son herramientas educativas íntimamente asociadas a la cultura escolar y a la práctica docente, como los audiovisuales, cuentos, libros y cuaderno; estos recursos representan la realidad que se desea estudiar en la escuela a través de un “texto”; para los maestros, son el vehículo del desarrollo curricular; su uso se restringe a aquello que se debe o no enseñar, en concordancia con los planes de estudio. Estos recursos son el insumo para la planeación, construcción y desarrollo de talleres y actividades. Los ojos y los oídos son los órganos sensoriales más desarrollados y perfeccionados de los que dispone el ser humano para recibir las impresiones del mundo exterior y adaptarse al ambiente; en consecuencia, los audiovisuales, están llamados a ser soportes y recursos que despiertan la imaginación de los estudiantes y permiten plasmar nuevos eventos en sus producciones.

Los cuentos son un recurso didáctico para conocer antecedentes históricos, tradiciones culturales, folclor, comprender conceptos, normas o temores frente a los cambios de situación. Algunos pedagogos, entre ellos Vélez (1991), conocen la fascinación que puede

ejercer el cuento en los niños; esta variedad permite al maestro tener diferenciados en su mente los cuentos que utilizará según lo que busque en cada caso para alcanzar su propósito.

Los cuentos son importantes materiales curriculares utilizados por los maestros para la enseñanza de la producción escrita; según todos los maestros, son fáciles de adquirir y su lectura se constituye en un excelente punto de referencia para la escritura de nuevas producciones de los estudiantes. Además, a lo largo del tiempo es significativo el contacto que estos pequeños aprendices han tenido con las producciones de este género, situación que favorece el interés, la curiosidad y la imaginación. Vásquez (2006, pp.18-20) señala que "...emplear cuentos parece ser uno de los mejores recursos didácticos... El cuento parece ser una forma literaria idónea para trabajar en el aula. Sin embargo, necesitamos desligarla del inmediatez de expresión o el espontaneísmo a la deriva".

Por otro lado, el libro se considera el material curricular de mayor uso por parte de los maestros. Alzate y otros (2005), se refiere a él como la herramienta pedagógica destinada para facilitar el aprendizaje. Para los maestros investigados, al igual que para un amplio sector del profesorado, el libro se convierte en el referente curricular por excelencia de su actividad docente; se refieren a él de manera reiterativa como "texto guía" en cuanto les permite desarrollar y seguir un proceso dentro de la enseñanza; además es un medio eficaz de consulta para los estudiantes. Lo anterior permite entrever que los libros se constituyen en soportes fundamentales de información y en materiales de manejo usual tanto para el maestro como para el estudiante y, en ocasiones, de obligada adquisición para la institución, en particular cuando no se dispone de una programación estructurada del área de Castellano desde el inicio del año escolar, como sucede en el caso de cinco maestros entrevistados.

Como en el grupo de materiales curriculares se encuentra el cuaderno, documento pedagógico producido por el estudiante. Esta herramienta le permite al maestro realizar un control del trabajo desarrollado durante un determinado tiempo; contiene el avance de las temáticas y de los logros planteados en la asignatura; de igual manera, se lo considera como la evidencia del aprendizaje de los estudiantes; en él, este pequeño escritor juega con el lenguaje, crea estructuras, incluye personajes, diseña escenarios, dispone las acciones e

integra los contenidos gramaticales y literarios para plasmarlos en un creativo cuento escrito.

Finalmente, los maestros incluyen el contexto como un recurso que, de acuerdo con su iniciativa, puede considerarse un potenciador de la escritura puesto que motiva al estudiante a tener contacto con sus vivencias y generar sentimientos de afectividad y cercanía con la escritura. Los estudiantes manejan una gran creatividad y las situaciones vividas, tanto a nivel escolar como familiar, pueden convertirse en valiosos elementos que estimulen e inspiren las creaciones, cuando de producción escrita de cuentos se trata; estos dos contextos son recursos ilimitados que permiten expandir la creatividad del niño.

### *Ventajas*

Para los maestros investigados la enseñanza de la producción escrita del cuento posibilita situaciones que brindan oportunidades de mejoramiento académico y personal a sus estudiantes. El cuento, para los maestros, tiene una estructura de fácil manejo, es llamativo, conquista la atención de los estudiantes, les permite compartir con sus compañeros; y, es un dispositivo para incitar a la expresión escrita. Al respecto, Vásquez (2006, p. 18) destaca el valor del cuento en la didáctica de la literatura cuando afirma que: “El cuento, además de las ventajas propias de su género (tensión, síntesis, gancho rápido a la atención del lector), permite ser abordado en totalidad, de una sola sentada. Es manipulable y variado, antiquísimo y seductor”. Y un maestro complementa: “El cuento es uno de los centros de más alta riqueza y productividad para el desarrollo de los estudiantes”.

### *Ventajas Académicas*

Con relación a las ventajas académicas, se señalan el desarrollo de competencias, el estímulo de la expresión y el desarrollo del pensamiento. Se entiende por competencias las capacidades y potencialidades con que cuenta el sujeto para actuar en el contexto. Para

Hernández (2002, p.20) competencia “es un saber hacer en un campo de actuar humano”. La enseñanza de la producción escrita favorece el desarrollo de las competencias básicas, literarias y ciudadanas; dentro de las competencias básicas se encuentran aquellas habilidades que tienen que ver con la lectura, la escritura, la comunicación oral y las matemáticas; este grupo de competencias se evalúa mediante acciones de tipo interpretativo, argumentativo y propositivo. Se fortalecen, además, a través de diferentes prácticas pedagógicas; por ejemplo, la forma cómo se exponen las ideas, los modos cómo se describen, la función que se le asigna a la redacción, la discusión y concertación para concretizar una planificación adecuada de los procesos de producción escrita.

Las competencias literarias, planteadas en los Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana (1998, p. 51), se asumen como “la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y de análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas”. El campo de la literatura brinda la posibilidad al estudiante de inventar mundos posibles, manejar el lenguaje de una manera creativa y hasta innovar los significados básicos de las palabras para darles nuevos sentidos y lo conducen así a la búsqueda de un estilo personal al producir textos según sus necesidades de acción y de comunicación. Para los maestros, la competencia literaria es una de las más difíciles de trabajar porque exige mucha riqueza expresiva, implementación de elementos nuevos, establecer relaciones entre lo real y lo fantástico; por lo tanto, se va formando en la medida en que se avanza en el proceso de la producción escrita de cuentos.

Por otra parte, las competencias ciudadanas se conciben como un conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. Se trata de que los niños y niñas adquieran herramientas para relacionarse de manera comprensiva y justa para ser capaces de resolver problemas cotidianos. En este sentido, los maestros afirman que los espacios de construcción en la producción escrita del cuento permiten reconocer al otro y valorarlo, aceptarlo como es, se respeta la pluralidad y las diferencias, el estudiante interactúa consigo mismo, con su vida y con la de sus semejantes dentro del contexto que se desenvuelve. Al crear, a manera de cuentos, sus realidades, los otros los conocen, los aceptan y los acogen.

Otra de las ventajas a nivel académico es el estímulo de la expresión, tanto oral como escrita, porque favorece el desarrollo de las habilidades comunicativas. En este sentido, los maestros tienen en cuenta estimular a todo el grupo de estudiantes que están a su cargo: animan, a quienes se adelantan, a optimizar su trabajo y a los tímidos a correr riesgos que los lleven a vencer su timidez frente al manejo de la oralidad y, posteriormente, de la escritura. Desarrollar habilidades escriturales en el estudiante, además de facilitar la expresión de su pensamiento, aporta de manera significativa en su formación como intelectual y como persona. El manejo de las diferentes formas de estas expresiones da instrumentos prácticos y necesarios para que el estudiante pueda desenvolverse de manera positiva en las situaciones de comunicación tanto oral como escrita.

El desarrollo del pensamiento corresponde también al grupo de ventajas académicas que los docentes consideran como consecuencia de la enseñanza de la producción escrita del cuento. El desarrollo del pensamiento es una condición necesaria en la vida de toda persona; en los lugares donde ella se encuentre se verá obligada a reaccionar de manera inmediata frente a situaciones reales de su cotidianidad. Trabajar en este sentido implica proponer aportes que permitan a los estudiantes desempeñarse en su realidad, bajo la triada afecto-pensamiento-acción, elementos que inciden en los diferentes espacios de desempeño de los seres humanos; esto aporta también al logro de la formación integral. El desarrollo de la mente agiliza el pensamiento, despierta el deseo de buscar cada vez opciones para crear nuevas situaciones y mejorar su calidad de vida. “El desarrollo de la mente es, por fuerza, un desarrollo asistido siempre desde fuera. ... Y es que los límites del desarrollo dependen de cómo una cultura ayuda al individuo a servirse del potencial intelectual del que está dotado.” (Bruner, 1988)

### ***Ventajas Personales***

La producción escrita del cuento afecta el desarrollo de la creatividad y la imaginación tanto que el estudiante, según su motivación, se siente capaz de crear nuevos mundos en su mente, que luego plasma en el papel al hacer uso de descripciones, al acudir a las narraciones y, en fin, al juego de palabras que expresan múltiples ideas; en ocasiones su

contacto con las narraciones literarias, escuchadas o leídas, genera en él un impacto tan fuerte que lo hacen reír, llorar o sentirse feliz, según la situación vivida por los personajes de las historias; estas situaciones generan cambios mentales y nuevas narraciones que nacen de su pensamiento frente a los sentimientos despertados por las narraciones iniciales. Surgen, entonces, soluciones innovadoras para salvar al personaje preferido o para castigar al malo; de igual manera, para hacer más emocionante determinada situación; el estudiante se convierte en un ser creativo e incluye la posibilidad de explayar el pensamiento, buscar nuevas soluciones a problemas y situaciones; en otras palabras, permite cambiar realidades y dar origen a nuevos mundos y situaciones. Respecto a esto, Gardner (1994) expresa que “La creatividad es una caracterización reservada a los productos que son inicialmente considerados como novedosos en una especialidad pero que, en último término, son reconocidos como válidos dentro de la comunidad pertinente”.

Realizar múltiples ejercicios de expresión oral y escrita permite a los estudiantes el desarrollo de su creatividad y reconocer el valor de la palabra para expresar sus ideas innovadoras. En la medida en que el estudiante plasma su pensamiento en diferentes narraciones a través de la escritura, descubre que el lenguaje literario le ofrece muchas posibilidades ya que es connotativo y polisémico; es decir, tiene múltiples significados.

Por su parte el pensamiento creativo es la generación de nuevas ideas o conceptos, o de nuevas asociaciones entre ideas y conceptos conocidos, que habitualmente producen soluciones originales. Son factores de creatividad la fluidez en cuanto a las palabras, ideas, asociaciones y expresiones; la flexibilidad, que es la capacidad de adaptarse rápidamente a las situaciones nuevas u obstáculos imprevistos, al acudir a experiencias y acomodarlas al nuevo entorno; la originalidad, que se refiere a la facilidad para pensar, sentir, ver las cosas, de forma única y diferente; la elaboración, que es la capacidad que hace posible construir un escrito a partir de una información previa; la sensibilidad, relacionada con la apertura frente al entorno; por último, la síntesis, que es la capacidad de combinar varios componentes para llegar a un todo creativo. En la producción escrita del cuento, la fluidez se relacionaría con el nivel productivo, la originalidad con el innovador, y la elaboración con el emergente.

La actividad imaginativa se caracteriza por la capacidad de crear mundos fantásticos íntimos y propios donde el sujeto es generalmente el protagonista y donde no existen ni

límites ni restricciones de ninguna clase para el impulso de su libertad. Fundamentalmente consiste en establecer representaciones de objetos, cosas situaciones o afectos, etc., en ausencia de esos objetos o cosas.

Otra de las ventajas personales que cobra importancia en la enseñanza de la producción escrita del cuento es la referida al fomento de valores. Este tipo de textos, en su contenido, tanto los ya existentes como los creados por los estudiantes, revelan muchos aspectos de la realidad y dentro de ésta es frecuente encontrar situaciones que permiten realizar juicios sobre determinados hechos que se dan en las relaciones interpersonales, tanto de los personajes de un texto narrativo como de aquellos propios de la realidad. La creación escrita de cuentos, además favorece la formación de los valores de los estudiantes, así lo afirma uno de los maestros cuando expresa: “Hablamos de una capacidad volitiva. En este proceso del trabajo del cuento, el muchacho interactúa mucho consigo mismo, con su vida y con la del otro, dentro del contexto del grupo como tal. Empieza a reconocer al otro en profundidad y a valorarlo”. Por otra parte, en el momento de evaluar las producciones y socializarlas, el hecho de reconocer los aciertos, descubrir las debilidades o errores, aceptarlos y corregirlos, le permite crear espacios donde el respeto y la sinceridad se vivencian de una forma natural y necesaria que le permite ser mejor estudiante y mejor persona.

En general, los cuentos abordan una problemática especial, la lucha eterna entre el bien y el mal, que ayuda a que sus lectores o escuchas tengan la posibilidad de tomar partido, de compadecerse o estar en desacuerdo con uno u otro personaje, con una u otra situación, respetar su capacidad de decisión y permitir promover la autonomía. En este proceso, implícitamente puede darse una interiorización y aprehensión no solo de valores dentro de la cultura, sino además de conocimientos.

De una u otra manera, en la producción de cuentos se observa un despliegue de la manifestación de sentimientos de los niños en lo personal, en sus relaciones con el grupo en el que se desenvuelven y también en sus aspiraciones. Esto puede ilustrarse claramente cuando se observa que el cuento plantea problemas a los que se enfrenta el niño y que, por eso mismo, le interesan y lo llevan a tomar decisiones para su solución. Los niños muchas veces se identifican con el protagonista o con alguno de los personajes del cuento; en estas

acciones se encuentra implícitamente presente la ética que orienta lo humano hacia su auténtica y plena realización.

Para corroborar las anteriores afirmaciones, se debe tener en cuenta el análisis realizado sobre el papel que cumplen los protagonistas en los diferentes tipos de narración y lo que afirman algunos estudiosos sobre este tema. Por ejemplo, el héroe mítico es imposible como identificación, no puede proponérsele a un niño que sea como Hércules; el héroe legendario, además de difícil, tiene características vagas: ¿Cómo imitar al Zorro? El héroe histórico es apabullante y tampoco es un modelo posible; el héroe de la fábula es discutible e impuesto; el héroe de la tira cómica es anormal: Superman vuela, ve a distancia, no envejece y casi no sonríe. Por el contrario, el héroe del cuento popular es un niño débil, indefenso, maltratado en su propia familia, comete errores, le es imposible defenderse por sí solo y es un ser humano normal; sin embargo, como siempre termina bien, los niños se identifican provechosamente con estos personajes que hacen posible una feliz solución de sus problemas y sugieren que su debilidad no es obstáculo para que al final un día salgan adelante.

El héroe del cuento de alguna manera es real; tiene debilidades, temores y fortalezas; por esto el niño se siente identificado con él, sus cualidades le permiten acercarse y entender de algún modo el concepto de autoestima puesto que, al sentirse identificado con un ser semejante a él, con errores, pero también con aciertos, descubre en su protagonista a un ser netamente humano, y entre más humano es más fácil de imitar. La manifestación de sentimientos permite exteriorizar temores, anhelos y aspiraciones que confirman el status humano del niño, al que es necesario darle su lugar dentro de la sociedad.



## *LÁPICES*

*Lectura, Apropiación y Producción*, a través de la *Impregnación del Cuento en la Escuela*

*LÁPICES*, es una propuesta didáctica que surge del producto del trabajo que se realizó a lo largo de la investigación, se basa en los hallazgos de las maneras cómo enseñan los maestros la producción escrita del cuento, está formada por una serie de estrategias didácticas flexibles a los propósitos que se plantea el maestro frente a la producción escrita de este tipo de narración. Parte de algunos criterios que motivan al estudiante a conocer la estructura de los cuentos de una manera dinámica y llamativa. Así mismo le brinda la oportunidad de que al apropiarse de ese tipo de esquemas, tiene la libertad para crear y escribir cuentos con valor literario.

Objetivo de la Propuesta:

-Fortalecer la enseñanza de la producción escrita del cuento en Educación Básica Primaria a través de la implementación de la Estrategia Didáctica *LÁPICES*, que abarca tres etapas: *Lectura, Apropiación y Producción*.

### **Justificación**

Hasta el siglo XV no existía literatura propiamente dicha para niños, únicamente versos formativos y cuentos tradicionales fascinantes para adultos, pero poco apropiados para el gusto de los pequeños (Vélez, 2001, p. 27). En el siglo XVIII se inicia el siglo de oro de la literatura infantil, enmarcado entre el nacimiento de Jacobo Grimm en 1785 y la muerte de Lewis Carroll en 1898. Pero sólo hasta principios del siglo XX el cuento se ubicó a pesar de

todas las dificultades de aceptación por la sociedad. La literatura infantil, para imponerse, contó con un grupo de genios: los hermanos Grimm, Andersen, Mark Twain, Stevenson, entre otros. Cabe señalar que, en la mayoría de los países latinoamericanos, la literatura infantil aparece con gran retardo respecto de la europea, como consecuencia de las políticas moralistas que se imponían en cada país.

Desde este panorama, es importante que el maestro, preocupado por desarrollar el gusto por el cuento en los niños esté, lo suficientemente empapado de las dimensiones históricas, literarias y folclóricas de este género; además que conozca, como adulto, las diferentes versiones existentes de los cuentos tradicionales, así como también las versiones modernas, para que sea capaz de localizar las variantes en la estructura narrativa y además en la producción. (Gillig 2000).

Marisa Bortolussi cita a Catherine Dunlap Cather quien, en su texto *El cuento en la educación*, sostiene:

“Es el vehículo excelente para despertar la mentalidad, impartir instrucción moral, avivar el interés por la ciencia, la historia, la geografía, los estudios de la naturaleza, las artes domésticas y las manuales. También es un precioso instrumento para estimular la sensibilidad artística y literaria y avivar el sentido crítico...”  
(1998, p. 43)

Al ser el cuento un componente de la narrativa, para la propuesta se toman los planteamientos de Vásquez (2006, p. 227-231), quien presenta diez razones para incorporar la narrativa al oficio del maestro; a partir de ellas se realiza una transferencia al cuento para resaltar su valioso aporte didáctico a la literatura; son las siguientes:

“Primera razón: porque la narrativa afecta no sólo nuestra dimensión cognitiva sino también nuestra emocionalidad.” Aquí se aprecia el proceso de complementación que se establece entre el pensamiento y la emoción. El hombre no solo es razón, es también sentimiento; las emociones humanizan, hacen de la persona un ser diferente a los demás. La narrativa sensibiliza y enseña; así mismo, el cuento al ser escuchado, leído o producido en forma escrita, lleva a pensar, a conocer y a sentir emociones.

“Segunda razón: Porque la narrativa en la medida en que está elaborada desde la lógica del conflicto, ayuda a que los lectores o escuchas de la misma tengan la posibilidad de tomar partido, de compadecerse o estar en desacuerdo con uno u otro personaje con una u otra situación”. Razón que se relaciona con la importancia de lograr una catarsis en los lectores y escuchas; cuando, frente a ellos, se narra o se presenta un cuento, éste se convierte en el escenario propicio para recrear, contrastar ideas, conocimientos nuevos, sentimientos, además buscar solución a los problemas que se generan dentro de la trama y, ¿por qué no? vivenciar experiencias que estimulen el interés y la motivación por la producción escrita del cuento.

“Tercera razón: Porque la narrativa no moraliza sino que presenta, sin un afán doctrinal, ciertas acciones o determinados discursos.” A pesar de que no tenga finalidad moralizante, de una manera sutil la narrativa aporta a la formación ética y moral del ser humano, tendiente a desarrollar su autonomía. De allí, el compromiso que debe existir de parte del maestro al seleccionar de la mejor manera los cuentos que compartirá con sus estudiantes, a fin de convertir el aula en un espacio agradable y confiable, propicio para el desarrollo de una reflexión que favorezca la producción de cuentos desde su perspectiva interior. Más aún cuando, en la segunda infancia, es valioso el uso del cuento para motivar las habilidades comunicativas, en especial la de la escritura.

“Cuarta razón: Porque la narrativa hace de la experiencia la mediación fundamental para el conocimiento.” Toda vivencia del ser humano, en determinadas situaciones, con múltiples ambientes y diversidad de personajes, es recurso que se convierte en enseñanzas y aprendizajes que aportan a la formación humana, como uno de los peldaños que precede a la formación intelectual. Depende de la creatividad del docente el convertir las experiencias propias de sus estudiantes en cuentos que puedan transformarse en mundos maravillosos, cuyas huellas imborrables podrían ser los textos escritos.

“Quinta razón: Porque la narrativa, a través de sus amplios y diversos escenarios imaginarios, desborda las fronteras de nuestro mundo familiar.” Trascender es uno de los objetivos de la realización del ser humano; éste no debe ser un simple pasajero del mundo, sino que ha de marcar huellas indelebles que señalen los caminos a otros para conocer mundos posibles. En el cuento, la imaginación, los sueños, los deseos se convertirán en los matices que generen la posibilidad de plasmar por escrito el pensamiento y los anhelos de

realidades que permitan alcanzar metas hacia la consecución del conocimiento y de la felicidad.

“Sexta razón: Porque la narrativa incluye dentro de sus estrategias la persuasión placentera y gozosa.” Despertar el gusto por lo que se vive, por lo que se siente y por lo que se hace atrapa libremente y encanta a quien escucha, lee y produce. El papel del docente en la enseñanza del cuento es resaltar su poder atractivo, situación que despierta todo un juego de fascinaciones y emociones que finalmente pueden plasmarse en el mundo de la escritura.

“Séptima razón: Porque en la estructuración propia la narrativa sigue una dinámica de inacabamiento progresivo.” La vida misma es una sucesión de hechos encadenados que, a través de sus ciclos, crea nuevas narraciones llenas de intriga, de armonía, de belleza y de dolor. El docente conquista la atención de los estudiantes cuando toca su curiosidad, cuando al terminar su clase, ésta se convierte en el abre bocas para la siguiente. El cuento motiva al estudiante a entretejer historias, apropiarse de ellas y adquirir nuevos conocimientos.

“Octava razón: Porque, dadas las anteriores razones, la narrativa incita a ser recontada una y otra vez y, por lo mismo, a tener uno de los más altos niveles de recordación.” El uso del cuento favorece el aprendizaje significativo, es una estrategia que permite hacer del conocimiento una vivencia duradera que se estimula a través de una constante evocación y experimentación.

“Novena razón: Porque la narrativa pone al que narra en la condición de ser un actor o alguien consciente de moverse en situación escénica.” El docente se convierte en un valioso personaje de la historia; su rol le permite dar vida y dar forma a la palabra; el interactuar con sus oyentes lo pone en contacto con la realidad; así, el maestro debe hacer de la enseñanza del conocimiento un cuento atractivo que no sólo quede en la mente del estudiante, sino, además, que su existencia pueda comprobarse a través del discurso escrito.

“Décima razón: Porque la narrativa, al activar esa vetusta costumbre de estar reunidos al lado del fuego, nos hace hermanos de una misma sangre cultural.” El maestro, como depositario de valores y saberes, se caracterizará por su capacidad de convocatoria frente a la adquisición del conocimiento, a la valoración de lo cultural y al legado que todo ser humano debe dejar si no quiere quedarse sumergido para siempre en el mundo del olvido. Se debe resaltar aquí la herencia que permite que el hombre o la mujer, aunque se hayan

marchado para siempre, continúen haciéndose sentir a través de sus enseñanzas plasmadas en los legados escritos, más aún cuando éstas toman la forma de atractivos cuentos o relatos ceñidos a la realidad y al saber, pero también al campo de la imaginación y los mundos posibles que ésta genera.

El proceso educativo formal, enmarcado en los lineamientos curriculares y estándares de calidad, concibe a la narrativa como un género que promueve la participación y la interacción comunicativa gestual, oral, escrita y plástica como un proceso fundamental en la construcción personal y social. Sin embargo, se perciben situaciones que no favorecen estos ideales educativos y que, por el contrario, se convierten en una limitante para la cualificación de procesos que lleven a potenciar en los estudiantes una producción textual acorde con su desarrollo evolutivo. Entre las debilidades que se observan en la enseñanza de la producción escrita del cuento se identifican: el desconocimiento de una didáctica de la escritura; al cuento se lo considera como una temática y se minimiza su valor didáctico; la escritura sin intencionalidad precisa y también la falta de una programación de área clara y estructurada. A partir de estos hallazgos, surge la necesidad de presentar la estrategia didáctica *LÁPICES*, que propone el equipo de investigación y consta de tres etapas:

- Etapa de Lectura. El niño se acerca al cuento a través de la lectura.
- Etapa de Apropiación. Diseñada para que el maestro invite al estudiante a realizar juegos y actividades lúdicas que le permitan adentrarse en el mundo del cuento. Se presenta el cuento como una secuencia narrativa que el estudiante debe reconocer.
- Etapa de Producción. El pequeño autor recrea su imaginación y la plasma en sus cuentos escritos.

En el caso específico de la investigación, aunque los maestros hacen un esfuerzo por enseñar a escribir cuentos y manejan un estilo que lleva a generar cierto tipo de producción, los resultados serían más positivos si se implementan estrategias didácticas procesuales. Por ello, en la segunda etapa de la propuesta se presentan modelos de juegos que parten de la identificación de estructuras de análisis que conforman el cuento y en la tercera, el planteamiento de guías que retoman elementos que no les son desconocidos a los maestros y que seguramente van a fortalecer su labor al ser aplicadas con sus estudiantes. Los juegos y las guías no son más que pautas que una vez apropiadas generan actitudes y oportunidades de libertad y creatividad en el campo de la producción del cuento.

Además, esta propuesta surge, de algunos elementos comunes identificados en la acción pedagógica de los maestros investigados; entre ellos se encuentran: la lectura como motivación introductoria al escrito, el manejo de la estructura del cuento en forma lineal o no lineal, la utilización frecuente de los cuentos de hadas, composiciones tanto individuales como colectivas y el manejo de una producción libre; además, utilizan el cuento para enseñar la gramática, donde cobra mayor valor la corrección de este aspecto que la organización del contenido.

Al tener en cuenta la exposición anterior, para esta propuesta se abordarán secuencias narrativas, donde se hacen evidentes técnicas contemporáneas como los finales sorprendidos y los finales abiertos. Para el equipo investigador, los cuentos que se incluyan en la lista opcional deben revisarse y analizarse porque se constituirán en elementos cercanos para el niño y serán la base para que más adelante, tanto maestros como estudiantes, incursionen en otro tipo de cuentos donde se observe y se refleje la flexibilidad y dinamismo en su composición. Además, es importante considerar e incluir autores nariñenses como por ejemplo Carlos Ramírez, profesor universitario y escritor de “cuentos de terror” relatos diseñados especialmente para niños.

A *LÁPICES* la considera el equipo investigador como estrategia didáctica para la enseñanza de la producción escrita del cuento porque permite a los estudiantes asumir papeles activos frente al aprendizaje y trabajar sus diversos grados de competencia a través de la formulación de actividades curiosas, creativas y novedosas; puede adecuarse en los diferentes momentos, a los requerimientos tanto individuales como colectivos de los estudiantes; aborda además, procesos del mundo real de los niños; su diseño da gran importancia a los interrogantes qué, para qué, por qué, cómo, cuándo, con qué y con quién se va a enseñar la producción escrita de cuentos. Todo se enmarca en el principio de flexibilidad que debe estar presente en la formación de competencias.

Para la propuesta se tienen en cuenta los postulados de McCormick (2001) con relación a la didáctica de la escritura, en ellos plantea, de manera secuencial, coherente y progresiva, la enseñanza de la producción escrita fundamentada en una secuencia de etapas necesarias para la composición, que son la preparación, el borrador, la revisión y la corrección; estas etapas se abordan en la propuesta para el diseño de las guías que orientan la producción escrita de cuentos. Por otro lado, Gillig (2000) proporciona las bases de un análisis

estructural del cuento desde los modelos de Larivaille y Greimas que fueron adaptados por los investigadores con el fin de hacerlos más flexibles. Así mismo, se retoman los estudios de Propp sobre las funciones de los personajes, las esferas de acción y las etapas estructurales. De igual manera, Rodari (2000), con la Gramática de la Fantasía, proporciona excelentes formas de creatividad literaria; algunas de ellas se adaptaron, para enriquecer la etapa de producción. El marco teórico se amplía en cada una de las etapas de la estrategia didáctica con el propósito de vincular la teoría a la práctica. Tanto los juegos como las guías son modelos que ofrecen al maestro orientaciones pedagógicas y se sujetan a las modificaciones y adaptaciones que él, desde su práctica pedagógica estime convenientes.

### **Primera Etapa: Lectura**

*“Colorear la voz para dar de leer”.*

*Fernando Vásquez*

Objetivo: Valorar la importancia de la lectura de cuentos como medio de expresión artística y literaria.

Este momento se refiere a la motivación, al acercamiento y al contacto de los estudiantes con este género literario a partir de la lectura de cuentos previamente seleccionados por el maestro y de autores representativos como Grimm, Andersen, Perrault y Carroll, entre otros. Se sugiere desarrollar este proceso lector en el primer período escolar y se afianza con otras actividades, como las artísticas, que contribuyen a mejorar la expresión dramática, plástica y cultural. Se parte de la etapa de lectura realizada por el maestro, en un primer momento, y más adelante se proyecta para que el estudiante también la realice.

### ***Lectura del Maestro***

La lectura del cuento es el punto de partida y el cimiento para la enseñanza de la producción escrita de este tipo de narraciones; para ello se hace necesario que el maestro amplíe su repertorio actual de este tipo de textos, consulte editores especializados,

bibliotecas, Internet, como también se remita a aquellos cuentos que el equipo investigador sugiere, todo esto para tener la posibilidad de seleccionar los cuentos adecuados e incursionar en otro tipo de versiones que presente a los estudiantes una baraja de posibilidades diferentes a las comúnmente conocidas. Esta acción brinda la oportunidad al maestro de apropiarse de los cuentos seleccionados: estudiarlos, revisarlos y clasificarlos por temas.

En el momento de llevar el cuento al aula para leerlo, se atenderán las siguientes cualidades: vocalización, entonación, convencimiento, seducción para persuadir con la palabra y contagiar sentimientos y emociones que motiven al niño a recrear nuevos mundos. Un buen pedagogo no debe olvidar volver el cuento (físico) hacia su auditorio para que este infantil público se maraville aún más con las imágenes, que no se oponen en nada a la voz y al gesto; esto provoca el encuentro y la relación entre el niño y el libro. Para que se dé una verdadera comunicación entre el maestro y su auditorio, es necesario que aquel conquiste la atención de su grupo y proyecte voces y actuaciones que hagan más emocionante todo lo que lee, inspire la pasión frente a un texto.

Algunos de los cuentos sugeridos por el equipo investigador son:

Jacob y Wilhelm Grimm	Los duendes zapateros El zapatero y el orfebre
Charles Perrault	Las siete esposas de Barba Azul Piel de asno
Hans Christian Andersen	La princesa y el guisante Chiquitina La pequeña cerillera
Daniel Pennac	Perro, perrito La mirada del lobo
Horacio Quiroga	La tortuga gigante Perros de monte, perros de caza Anaconda
Gianni Rodari	El cocodrilo sabio El profesor terribilis El motociclista enamorado



*Lectura del Estudiante*

Para seguir el ejemplo del maestro, el estudiante también realizará su propia lectura:

- Primero en grupos, donde un monitor tomará la vocería y procurará aplicar en su lectura las cualidades observadas en la lectura del maestro.
- Otra técnica, también grupal, consiste en la lectura por parte de cada uno de los integrantes de manera rotativa y secuencial, donde todos tienen la posibilidad de entrar en contacto con el texto.
- Es necesario, también, que se abran espacios para el desarrollo de lecturas individuales y personales, todo con el fin de apropiarse del contenido de la narración y la forma cómo se organiza.

La lectura, en general, puede complementarse, como se señaló anteriormente, con actividades artísticas, a través de un momento especial, que bien podría denominarse “recrear la palabra”, que consiste en presentar la esencia e interpretación de los textos leídos a través de la utilización de diferentes técnicas de expresión: el modelado en plastilina, la dramatización, la pintura, la música, la mímica, el collage, el plegado, el dibujo y todas aquellas que el maestro descubra al poner en juego su creatividad.

En lo posible, disponer el espacio y el ambiente para iniciar la lectura, es un elemento tan fundamental como la selección del texto a leer; una buena ambientación incluye cambio de lugar, efectos luminosos y auditivos, organización del auditorio, selección de mobiliario, introducción de elementos novedosos, es decir unos aditivos especiales que preparan a lectores y oyentes para vivir la experiencia narrativa.

Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sea instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir (Lerner, 2001, p.26)

## **Segunda Etapa: Apropiación**

Objetivo: Reconocer los aportes que brinda el cuento como punto de partida para la producción.

Esta etapa implica un recorrido hacia la aplicación dinámica del cuento; para ello se abordan algunos estudios de Vladimir Propp y Greimas. Los aportes de estos teóricos se adaptan a diferentes actividades lúdicas. A continuación se señalan varios juegos que el maestro puede desarrollar durante el proceso de Apropiación que más adelante se constituirán en referentes para la escritura de nuevos cuentos.

### *Etapas Estructurales de Propp*

En el estudio realizado por Propp, además de las funciones de los personajes, se observa que en un cuento se presentan las Etapas Estructurales que corresponden a cinco situaciones, que pueden constituirse en un buen punto de partida para la apropiación de cuentos; estas etapas son: la disminución o daño causado a alguien o el deseo de poseer algo, la partida del protagonista, el encuentro con un donante, el duelo con el adversario o castigo y el regreso o persecución. A continuación se presenta una adaptación de esta forma de trabajo, que en adelante se enuncia como situaciones del relato; en él se determinan dos columnas: la primera nombra las etapas estructurales y en la segunda se escriben las ideas esenciales que, al ser extractadas del texto, justifican o ejemplifican cada etapa.

Para ilustrar el manejo de las etapas, se propone el cuento de Cenicienta: en esta narración, se observan situaciones como: la Disminución, Daño causado a alguien o el Deseo de poseer algo, cuando se relata el caso de una niña de familia pudiente quien, a la muerte de su padre, un rico mercader, queda bajo el yugo de su madrastra; tanto esta malvada mujer, como sus hijas, le dan un trato denigrante: para ellas es una sirvienta, prácticamente una esclava. Otra situación tiene que ver con la partida del protagonista, se evidencia cuando Cenicienta abandona su casa para ir al baile real; su deseo era salir de aquella casa que sólo representaba para ella tristezas, burlas, rechazos y trabajos

inhumanos. Hay una situación también que hace referencia al Encuentro con un donante: aunque Cenicienta había sido invitada al baile, su madrastra no la llevó; para la joven asistir a esta fiesta era imposible; el llanto era inconsolable; aparece, entonces, su hada madrina, quien, con sus encantamientos, logró remediar tal tristeza por unas horas. Se evidencia además, una situación de Duelo con el adversario o castigo, que se manifiesta de dos maneras: por un lado, con la ruptura del encantamiento a medianoche, el tiempo se vuelve en contra de la joven; por otra parte, con la manera vehemente con que la madrastra y sus hijas tratan de impedir que Cenicienta se mida la zapatilla de cristal cuando los guardias del príncipe visitan esta casa. Existen situaciones que se relacionan, con el Regreso, persecución o superación: Cenicienta se calza la zapatilla, el príncipe la reconoce, recupera su dignidad de doncella, se casa y vive feliz para siempre.

**Tabla 8**

*Situaciones de un relato*

Situaciones del relato	Ideas esenciales
Disminución o daño causado a alguien o el deseo de poseer algo	Degradación social, condenada a cumplir un papel de esclava y sirvienta.
Partida del protagonista	Salida al baile. Salida definitiva al castillo
Encuentro con un donante	Aparición del hada madrina y los deseos que le concede.
Duelo con el adversario o castigo	-Ruptura del encantamiento a medianoche, el tiempo se vuelve en contra de la joven. -Manera vehemente con que la madrastra y sus hijas tratan de impedir que Cenicienta se mida la zapatilla de cristal cuando los guardias del príncipe visitan esta casa.
Regreso, persecución o superación.	Recupera su dignidad y se casa con el príncipe

La opción anterior trae consigo la ventaja de incitar al estudiante a realizar una lectura más pausada para comprender mejor el texto e identificar algunas situaciones relacionadas con las funciones de los personajes. A continuación se presentan algunos juegos que permiten apropiarse de lo anteriormente expuesto.

**Modelo**

***EL MUNDO DE LOS CUENTOS (Individual/Colectivo)***

***Recursos.***

- Cinco cuentos multicopiados leídos durante la etapa de Lectura.
- Imágenes gigantes que representan algunos autores de cuentos en cada uno de los mundos (esquinas).
- Biografías de cinco escritores de cuentos, pueden ser: Grimm, Andersen, Carroll, Perrault, Rodari, Pennac, Jairo Aníbal Niño, Horacio Quiroga, etc.
- Bitácora para tomar nota.
- Papelógrafo, plumones, ganchos, pita, papel kraft
- Distintivos: figuras, números, siluetas, dibujos, etc.
- Cajas decoradas con motivos de cuentos.

***Etapa preparatoria.***

- Determinar, para el desarrollo de la actividad, un espacio preferiblemente al aire libre.
- Determinar distintivos y número de cada uno (6 aproximadamente). Pueden ser 6 u 8 estrellas, 6 u 8 lunas, nubes, soles, arco iris, etc., que se entregan consecutivamente hasta agotar el número de estudiantes. Para los distintivos se pueden emplear figuras, números, siluetas, dibujos, colores, nombres, etc.; éstos permiten la conformación aleatoria de grupos.
- Ubicar en el espacio seleccionado cinco lugares específicos, que se denominarán mundos. De esta manera los estudiantes encontrarán por ejemplo: el Mundo de Grimm, el Mundo de Andersen, el Mundo de Quiroga, el Mundo de Perrault, el Mundo de Rodari. En cada uno de estos lugares, en una cajita muy bien decorada se depositará un cuento que se haya conocido durante la etapa de Lectura; se multicopia según el número de estudiantes que conforman cada grupo.
- Se aconseja ambientar cada escenario con una imagen o dibujo vistoso que representa al escritor cuyo nombre tiene el Mundo acompañado de una breve y concisa biografía.

- Para realizar la transposición del esquema de Propp a esta actividad, en cada mundo se ubicarán cinco carteles que indiquen las etapas estructurales (Disminución o daño causado a alguien o el deseo de poseer algo, Partida del protagonista, Encuentro con un donante, Duelo con el adversario o castigo, Regreso y/o persecución); éstos a su vez, se convertirán en pistas de búsqueda en los cuentos para identificar la situación relacionada con cada acción.

***En el aula.***

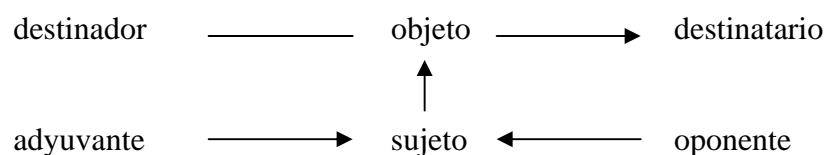
- Conformación de los grupos, de acuerdo a la entrega aleatoria de los distintivos.
- Entrega de bitácoras para que cada estudiante tome nota de la tarea asignada en cada mundo.
- Invitar a los estudiantes a trabajar fuera del aula, especificar las reglas de juego.
- Una vez fuera del aula, el maestro o maestra realiza la distribución de los grupos en cada mundo, señalando que, una vez cumplida la tarea asignada, continuarán la rotación en sentido de las manecillas del reloj; en este caso, es importante determinar un tiempo límite y hacer uso de una campana, un pito u otra señal que indique el cambio a otro mundo.
- Las tareas que se deben cumplir en cada uno de los mundos son:
  - Cada estudiante toma una copia del cuento que encuentren en la cajita.
  - Realizan una lectura silenciosa del texto.
  - Realizan una lectura oral del mismo. Para ello podrán señalar a un líder o determinar leer cada integrante una parte del cuento hasta encontrar un punto y aparte.
  - Cumplir con la misión que señala el cartel y que se resalta con un color especial respecto a las demás. Por ejemplo: en el Mundo de Perrault, se encuentra el cuento de Caperucita Roja y el cartel tiene resaltada la expresión “Disminución o daño causado a alguien o el deseo de poseer algo”; en este caso, el grupo debe buscar las ideas esenciales que permitan identificar esa etapa estructural; el mismo proceso continúa en los otros mundos atendiendo, claro está, a la etapa resaltada en los diferentes carteles.

- La idea seleccionada que cumple con la situación del relato, se consigna en la bitácora que cada estudiante posee, esto con el propósito de presentarse más adelante ante el grupo; con cada giro, los estudiantes cambian de mundo y de tarea.
- Terminada la actividad de campo, se regresa al salón de clase y se organizan de acuerdo a grupos de trabajo. El maestro dispone de una caja, en la que se encuentran unas papeletas con el nombre de los mundos visitados; invita a uno de los estudiantes a introducir su mano y tomar una papeleta con el fin de sortear y escoger un primer cuento.
- Al determinar el cuento, el maestro indaga con los estudiantes a cerca de las diferentes situaciones de la narración, con el fin de identificar afinidades y discrepancias a nivel colectivo.
- Se continúa el proceso con otro de los cuentos, nuevamente a través de sorteo.
- En cada momento, de manera individual los estudiantes dan un vistazo a los apuntes tomados en su bitácora, donde tienen apuntada la tarea central realizada en cada mundo, relacionada con la identificación de una determinada situación del cuento.
- Al final, se escuchan conclusiones y se dejan los carteles de los mundos en un lugar especial del aula, esto será de gran ayuda en el trabajo de creación de cuentos.

### *Esquema Actancial de Greimas*

Se basa en las esferas de acción de Propp, Greimas (1971) introduce dos nociones:

- Actante: es un elemento fundamental de la sintaxis del relato; este término se utiliza para caracterizar al sujeto que lleva a cabo la acción indicada por el verbo; se lo considera además, como la categoría que agrupa a actores que realizan la misma función o funciones similares dentro del relato.
- Esquema actancial: es un esquema que pone en evidencia las posibles relaciones entre los protagonistas de todo el relato.



Al adaptar el esquema de Greimas al trabajo pedagógico, el maestro va a entender por actantes las diferentes categorías que pueden agrupar a diversos personajes que realizan una misma acción. De igual manera, el esquema actancial al que se refiere Greimas, será asumido por el equipo investigador con la denominación de Tejido de Relaciones. Se propone trabajar con los estudiantes las siguientes categorías de actantes (para favorecer la labor pedagógica y la comprensión de los estudiantes respecto a este esquema, se pide asignar un término más familiar a cada caso de los personajes):

- Sujeto, en adelante se denominará protagonista, es el personaje principal de la acción (héroe). Alrededor de él gira el relato.
- Objeto, en adelante se denominará meta, es aquello que el sujeto-héroe desea alcanzar o lograr. Es un objetivo.
- Destinador que es aquel personaje que empuja al héroe a cumplir tareas difíciles, lo envía a la búsqueda del objeto, le impone una marca. En ocasiones, el destinador es difícil de identificar porque no puede ser representado como un personaje en particular sino como la fuerza interior, un deseo, un interés, una energía que hace avanzar al héroe.
- Destinatario, es el personaje que se beneficia cuando alcanza la meta o la búsqueda.
- Adyuvante, se denominará ayudante, es el auxiliar mágico y donador a la vez. Es el aliado, el amigo que le ayuda al héroe a alcanzar su meta.
- Oponente, que es el falso-héroe, aquel personaje que quiere dañar al héroe. Es el enemigo, que lucha con él, le daña sus planes.

Es necesario señalar que, en ocasiones, dos actores pueden desempeñar papeles de un solo actante. Para ejemplificar el Tejido de Relaciones, se toma nuevamente el cuento de La Cenicienta, de Charles Perrault:

**Tabla 9**

*Categorías Actanciales*

<b>Objeto</b>	<b>Sujeto</b>	<b>Destinador</b>	<b>Destinatario</b>	<b>Adyuvante</b>	<b>Oponente</b>
Recuperar su dignidad y su libertad.	Cenicienta	Madrastra y sus hijas	Cenicienta	Hada madrina Ratones Lagartijas Príncipe Servidores del rey	Madrastra y sus hijas

Para la apropiación por parte de los estudiantes del tejido de relaciones, se proponen modelos como las siguientes:

**Modelo** *DIME QUÉ HACE Y TE DIRÉ QUIÉN ES (Colectivo)*

**Recursos.**

- Cuentos
- Cartulina
- Fichas
- Marcadores o plumones de colores
- Disfraces.

**Etapa Preparatoria.**

Previamente el maestro selecciona uno de los cuentos trabajados durante la etapa de Lectura.

- Elaborar previamente seis fichas o tarjetas de colores diferentes; en cada una de ellas escribir en mayúscula y con color diferente el nombre de una categoría actancial: protagonista, meta, destinador, destinatario, ayudante, oponente.
- Cada ficha, además del nombre de la categoría, debe incluir la descripción correspondiente, con el objetivo de aclarar e identificar a qué funciones se asocia dentro del relato y comprender así su importancia en el desarrollo del cuento.

**En el aula.**

- Distribuir grupos equitativos de acuerdo a la cantidad total de estudiantes (6 grupos aproximadamente); cada grupo se numera de uno a seis.
- Entregar secretamente a cada grupo una tarjeta o ficha con la categoría actancial y su correspondiente descripción.
- El trabajo de los estudiantes consiste inicialmente en leer la categoría asignada y comprender las acciones a las cuales se asocia. Una vez apropiados estos aspectos,



los estudiantes pasan a identificar en el cuento leído el actor o los actores que, de acuerdo a sus acciones, cumplen con la categoría asignada.

- Terminada la etapa de reconocimiento, el maestro invitará a cada grupo a representar, únicamente, mediante el lenguaje gestual (mímica) o gráfico, los personajes que incluyeron en su categoría; los demás estudiantes prestan atención a la representación con el objetivo de identificar a qué personajes se refieren.
- Finalizada la actividad grupal, el maestro para dar la palabra, lanza un dado; el valor que se marque corresponde al número del grupo que participará y descubrirá al actor que se ha dibujado o representado por sus compañeros.
- Al descubrir el personaje, éste se inscribe en una determinada categoría a la que pertenece; en este momento, el maestro, a través de preguntas orientadoras, indaga sobre lo que hace el personaje dentro del cuento; esta enunciación de las acciones, por parte de los estudiantes, clarifica las condiciones y características de la categoría en la que se incluye. El proceso se continúa con las diferentes categorías entregadas a cada uno de los grupos.
- Puesta en común: de manera colectiva y orientada por el maestro, los estudiantes extractan las conclusiones acerca de las categorías actanciales.

**Modelo**

**PERI...PERI...CUENTOS** (colectivo)

**Recursos.**

- Cuentos. Multicopiado
- Perinolas
- Cinta de enmascarar, para forrar la perinola
- Fichas

**Etapa preparatoria.**

- El maestro recolecta perinolas y, a cada uno de sus lados, con cinta de enmascarar, asigna las siguientes categorías de actantes: protagonista, meta, destinador, destinatario, ayudante y oponente.

- Elabora fichas que contienen las características de los actantes y un espacio para ubicarlos según la lectura.

**Tabla 10**

*Cuadro explicativo sobre Categorías Actanciales*

Nombre del cuento: \_\_\_\_\_ Autor \_\_\_\_\_

<b>ACTANTES</b>	<b>Protagonista</b>	<b>Meta</b>	<b>Destinador</b>	<b>Destinatario</b>	<b>Ayudante</b>	<b>Oponente</b>
<b>CARACTERÍSTICAS</b>	Es el personaje principal de la acción (héroe). Alrededor de él gira el relato.	Es aquello que el sujeto-héroe desea alcanzar o lograr. Es un objetivo.	Es el personaje que empuja al héroe a cumplir tareas difíciles, lo envía a la búsqueda del objeto. En ocasiones el destinador es difícil de identificar porque puede ser una fuerza interior, un deseo, un interés, una energía que hace avanzar al héroe.	Es el personaje que se beneficia cuando alcanza la meta o la búsqueda.	Es el auxiliar mágico y donador a la vez. Es el aliado, el amigo que le ayuda al héroe a alcanzar su meta.	Es el falso-héroe. Es aquel personaje que quiere dañar al héroe. Es el enemigo, que lucha con él, le daña sus planes.
<b>IDENTIFICACIÓN</b>						

- Selecciona 6 cuentos para el trabajo de identificación de actantes.
- Formulación de instrucciones para el trabajo en el aula.

*En el aula.*

- Organización de grupos de manera equitativa según el número total de estudiantes.
- Se entrega a cada grupo un cuento, una perinola y la ficha que contiene las categorías de actantes.
- El tiempo determinado para realizar el juego será aproximadamente de 10 minutos y se inicia con la lectura del cuento asignado.
- El trabajo consiste en encontrar, en el cuento leído, el mayor número de actantes posibles y clasificarlos según sus características.
- El maestro orienta el juego e indica que cada grupo debe hacer girar la perinola y, al detenerse, observar qué actante (categoría) se indica. En seguida, los miembros del grupo buscan en el cuento un personaje que pertenezca a la categoría indicada por la perinola.
- Al encontrar el personaje, los estudiantes lo escriben en la ficha de categorías en la columna que le corresponda.
- El juego continúa al hacer girar nuevamente la perinola de manera que cada lanzamiento permitirá descubrir los personajes que responden a las diferentes categorías.
- Si la perinola vuelve a caer en la misma categoría, se hace una relectura del cuento para encontrar nuevos personajes.
- Si los personajes se agotan en una determinada categoría, se tiene la opción de lanzar nuevamente la perinola hasta llenar totalmente la ficha del esquema actancial.
- El maestro solicita a cada uno de los grupos que nombre un líder, quien hará la presentación del cuento.
- Para ordenar la participación, el maestro dispondrá de una perinola con el nombre de los cuentos trabajados por los estudiantes, se lanza para determinar con qué cuento se empezará la socialización.
- Al finalizar, cada líder entrega al maestro la ficha categorías que se ubicará sobre una cartulina para la lectura posterior de todos los estudiantes.

*Secuencia Narrativa*

Presenta actividades lúdicas que permiten al estudiante apropiarse de la secuencia de situaciones en diferentes cuentos.

**Modelo**                      ***El Rompecocos Maravilloso*** (individual/colectivo)

***Recursos.***

- Texto impreso de un cuento y multicopiado
- Rompecabezas del cuento en imágenes.
- Sobres de Manila.
- Papel Kraff
- Pita
- Ganchos

***Etapa Preparatoria.***

- El maestro selecciona u cuento de la etapa de Lectura.
- En seguida, extrae de él solo las imágenes esenciales.
- Multicopiar las imágenes del cuento.
- Recortar las imágenes para dar origen a las piezas de un rompecabezas.
- Distribuir y guardar el cuento con sus piezas completas en sobres de manila, tantos como grupos se determine organizar.

***En el aula.***

- Organización aleatoria de grupos y entrega de sobres a cada uno.
- Dar la orden de abrirlos al mismo tiempo para armar el rompecabezas.
- Organizar el espacio y disponer del tiempo necesario para realizar una lectura de imágenes.

- Los integrantes pegan el rompecabezas armado en el papel kraff
- Se improvisa una galería para exponer el trabajo.
- Un monitor de cada grupo a partir de la lectura visual, narra en forma oral la secuencia resultante.

A partir de esta actividad, se genera una discusión sobre las secuencias resultantes que dé lugar a una reflexión sobre las variantes que surgen del proceso de construcción e implique la valoración y el respeto por el trabajo del otro.

**Modelo**                      **Armocuentos** (individual/colectivo)

**Recursos.**

- Texto impreso de un cuento y multicopiado
- Sobres de Manila.
- Papel Kraff
- Pita
- Ganchos

**Etapa Preparatoria.**

- El maestro selecciona un cuento de la etapa de Lectura.
- Recortar los párrafos del texto.
- Multicopiar los fragmentos del cuento.
- Distribuir y guardar el cuento con sus fragmentos en sobres de manila, tantos como grupos se determine organizar.

**En el aula.**

- Organización aleatoria de grupos y entrega de sobres a cada uno.
- Dar la orden de abrirlos al mismo tiempo para armar el rompecabezas con los fragmentos.

- Organizar el espacio y disponer del tiempo necesario para realizar una lectura de los textos a nivel interno de cada grupo.
- Los integrantes pegan el rompecabezas armado en el papel kraft.
- Se improvisa una galería para exponer el trabajo.
- Un monitor de cada grupo lee el texto resultante resultante.
- A partir de esta actividad, se genera una discusión sobre las secuencias resultantes que dé lugar a una reflexión sobre las variantes que surgen del proceso de construcción e implique la valoración y el respeto por el trabajo del otro.

### **Tercera Etapa: Producción**

*“Para mi escribir es un viaje, una odisea, un descubrimiento,  
porque nunca estoy seguro de lo que voy a encontrar”.*

*Gabriel Fielding*

#### Objetivo:

- Promover espacios para recrear la realidad y la imaginación a través de la producción libre.

Esta etapa hace énfasis en la producción de cuentos escritos puesto que el estudiante, a través de la Lectura y la Apropiación ya tiene las bases suficientes para crear un trabajo original que dé cabida a su imaginación y al placer por escribir.

La fundamentación teórica en la que se apoya esta propuesta se relaciona con el trabajo de la producción escrita del cuento; para ello se han tomado como base los estudios realizados por Cassany, McCormick, Gillig y Rodari.

Cassany (2002) plantea un decálogo didáctico para la enseñanza de la composición escrita. Las tesis se enuncian según este autor y se complementan con argumentos del equipo que plantea la propuesta *LÁPICES*.

- “El aprendiz escribe en clase”. Dejar que el estudiante se dedique por completo en el aula a realizar sus producciones escritas, les brinda la oportunidad no solo de practicar esta destreza sino, además de aprender a reflexionar, a desarrollar ideas y a analizar la lengua; por su parte, al maestro le brinda la posibilidad de identificar el nivel cognitivo de sus estudiantes y también el nivel de avance en el proceso escritural.

- “El aprendiz escribe cooperativamente”. Fortalece actividades de interdependencia relacionadas con aportes y revisiones, se da un aprendizaje mutuo. El aprendizaje social fomenta actitudes positivas de autoestima, colaboración y apreciación del trabajo realizado por otros;
- “El aprendiz habla de lo que escribe con compañeros y docentes”. La interrelación entre los compañeros y docentes propicia espacios de diálogo, de escucha y de concertación; se da un intercambio de opiniones que enriquece el proceso de la composición.
- “El aprendiz lee lo que escribe, con objetivos y procedimientos diversos”. Leer las producciones escritas es una tarea que requiere detenimiento y reflexión, implica la organización coherente del texto, sugiere la construcción de borradores y la revisión constante de los productos para validar su intención comunicativa.
- “El aprendiz toma responsabilidades discursivas sobre su escrito”. Se autorregula; si la escritura es un proceso cognitivo, genera espacios de autonomía en el aprendiz en cuanto a las decisiones de forma y contenido de un escrito; el papel del maestro es orientarlo en la planeación y revisión
- “El aprendiz usa materiales y recursos contemporáneos”. El estudiante debe ser consciente de que, para su trabajo, necesita de recursos y es compromiso del maestro proporcionarle posibilidades y herramientas apropiadas que aporten a la estructuración de sus productos; los recursos son los medios físicos y tecnológicos con que cuentan estudiantes y maestros actualmente.
- “El docente escribe en el aula: en público, ante la clase, con el aprendiz”. La escritura del maestro en el aula de clase es un modelo que da pautas sobre la manera cómo nace un texto y cómo evoluciona paso a paso hasta llegar al producto final. El maestro, con su producción en el aula, deja conocer su realidad porque brinda la posibilidad, a sus estudiantes, de que descubran a un ser humano con fortalezas y limitaciones que buscan superadas a través de la pregunta y la revisión; se enseña con el ejemplo.
- “El docente actúa como lector, colaborador, asesor, no como árbitro, juez o jefe”. No asumir una actitud de juzgamiento, sino más bien de escucha, de colaboración, permite que la relación maestro-estudiante sea cercana; incluye de alguna manera afectos para establecer diálogos de indagación, de correcciones sutiles que, seguramente,

despertarán la confianza en el aprendiz para revisar con ánimo sus textos y así expresar lo que realmente desea.

- “Queda prohibido tirar o destruir productos intermedios”. La escritura es mucho más que el producto final; tras de éste se encuentra una gran cantidad de borradores que son el resultado de procesos de pensamiento. Para complementar lo anterior, Vásquez Rodríguez (2007) resalta que “lo más importante que se puede enseñar, cuando de escritura se trata, es la conciencia de corregir, de tachar”.
- “Escribimos sobre todos los temas para hacer y conseguir cosas que nos interesen”. La escritura se manifiesta en todos los campos que rodean a la persona; es una herramienta que facilita la consecución de algunos objetivos y anhelos; brinda la posibilidad de ser mediadora para la expresión de ideas; es una manifestación propia del individuo y de la sociedad.

Una vez finalizadas las etapas de Lectura y Apropriación, se pretende que el estudiante haya adquirido una variedad de elementos, recursos y estrategias que aplica de manera intencional en la construcción de cuentos; esto implica iniciar un nuevo proceso: la producción escrita. Para llevar a escena las adquisiciones de los estudiantes con relación al cuento, desde el apoyo que ofrece el texto la Didáctica para la Escritura que plantea McCormick (2001), se diseñan guías pedagógicas que contienen el indicador logro y las orientaciones generales para la preparación, escritura, revisión y corrección de las producciones. Para la primera fase, Las guías se elaboran con el propósito de orientar la construcción de los escritos, inicialmente en forma intencionada, sistemática y procesual; En esta etapa se acude a juegos de creatividad literaria alrededor del cuento, como los creados por Rodari (2000) que fácilmente disponen el ambiente para la producción escrita por parte de los estudiantes. La propuesta plantea para esta etapa una serie de guías que brindan pautas para iniciar con este proceso y, de igual manera, ofrecen al maestro la posibilidad de generar variantes en su diseño y aplicación de acuerdo con los requerimientos de aprendizaje y particularidades del grupo estudiantil.

Al avanzar esta etapa, las guías se organizan de manera más flexible, creativa y particular. La producción libre en los estudiantes brinda la posibilidad de armar narraciones dinámicas e informales y en ocasiones constituirse en los protagonistas de la historia; les permite interrogarse sobre los sentimientos de los personajes y abre paso a lograr escritos



que manifiesten la intencionalidad del autor. Para motivar la producción libre, el equipo investigador propone el manejo de la bitácora con miras a motivar más adelante la producción a través de los weblogs.

La revisión de las guías desarrolladas, en primera instancia la realiza el estudiante con el fin de identificar sus aciertos y fortalezas en la producción escrita; este momento permite la corrección a partir de tres aspectos fundamentales: relectura personal del texto completo, socialización de su producto con los pares, por último el maestro lee el escrito del niño.

Por otra parte, se propone que el maestro oriente al niño en la utilización y manejo de una bitácora como herramienta para recopilar sus experiencias, encuentros, sentimientos, motivaciones con sus respectivos protagonistas, con el propósito de que se convierta en una fuente y banco de ideas que alimente la creación de sus futuras producciones escritas. Se sugiere iniciar con esta actividad de manera oportuna, con el fin de otorgar al estudiante el tiempo necesario para la recolección de sus experiencias. La puesta en práctica de esta tarea requiere una constante motivación que dé continuidad a la escritura.

### *Guías para la Producción Escrita del Cuento*

Cuando el trabajo de lectura y apropiación haya sido conducido en profundidad y con intensidad, el maestro conducirá a los estudiantes a la aplicación de las capacidades adquiridas, usando su competencia narrativa. Es entonces tiempo de pasar a la fase de producción escrita.

**Guía:**            *Descubre qué falta...*

#### *Orientación para el maestro.*

La guía se planea para la producción escrita a partir de uno de los cuentos trabajados en la etapa de Lectura. En el texto que se incluye, se omite escribir una o dos partes de la estructura: puede ser el inicio, el intervalo o el final.

**Indicador de logro:** Escribe la parte que falta, realizando variaciones al cuento original.

- Preparación:
  - Lectura personal del cuento.

*LOS DUENDES ZAPATEROS* (Hermanos Grimm)

- A un zapatero muy pobre, pero muy bueno, le pasó una cosa rara: una noche dejó sobre su banco el último trozo de piel que le quedaba y a la mañana siguiente encontró un magnífico par de zapatos. Los vendió y compró más piel, que cortó inmediatamente, pero no tuvo tiempo de coserla y la dejó sobre el banco. ¡Al día siguiente, los zapatos ya estaban primorosamente terminados!
- Durante un tiempo pasó lo mismo, hasta que el zapatero y su mujer, decididos a descubrir el misterio, se escondieron una noche en el taller. Vieron llegar a dos duendes, que cogieron la piel, hicieron los zapatos y se fueron.
- Pero el zapatero se dio cuenta de que los duendes estaban desnudos; y mandó a su mujer que les hiciera ropa y él les hizo unos zapatos. Esa noche, lo pusieron todo en su banco de zapatero...
  - Identificación de la parte (o partes) faltante (s). Selección del organizador textual con que se dará comienzo a la construcción del escrito; para ello, utilizar la cartelera de apoyo, en la cual están las explicaciones para que el estudiante pueda realizar con seguridad su trabajo.
- Escritura
  - Organización del relato:
  - Orden en el relato.
  - Nombrar las situaciones del relato.
  - Redactar las ideas esenciales en cada situación.
- A partir de la información recolectada completar, con la redacción de posibles ideas esenciales que corresponden a la situación ausente.
- Escribir de manera diferente al cuento original, el fragmento faltante de tal manera que de secuencia al relato.
- Revisión y Corrección.
  - Relectura del texto completo.

- Confrontación personal del escrito para auto-corrección.
- Entrevista entre pares.
- Apreciaciones del maestro.

**Guía:** *Y esta historia continúa...*

***Orientación para el maestro***

La guía retoma uno de los cuentos trabajados en la etapa de Lectura. En el texto se da únicamente la parte introductoria, donde se encuentran los personajes principales con sus respectivas funciones.

**Indicador de logro:** Escribe la continuación del cuento hasta encontrar el final.

- Preparación:
  - Lectura personal del cuento.

UNA HISTORIA DE FANTASMAS (Gianni Rodari)

Viven en Marte. O, mejor, la van pasando, puesto que nadie allá los toma en serio, grandes y pequeños los desprecian y han perdido el gusto de mover viejas cadenas oxidadas... finalmente, deciden emigrar a la tierra donde, según sus informaciones, hay todavía mucha gente que le tiene pavor a los fantasmas...

- Identificar en el fragmento anterior los personajes y escribirlos en el cuadro de categorías (Tabla 9) de acuerdo a su función.
- Observar el cuadro y completarlo con nuevos personajes.
- Escritura.
  - Una vez determinados todos los personajes que participarán en la narración, continuar el cuento hasta llegar a su final.
- Revisión y Corrección.

**Guía:** *Cuentos al revés*

***Orientación para el maestro.***

La guía consiste en cambiar o trasladar a otro personaje las funciones de uno en particular: "... La técnica del error se convierte en un pensamiento guía, un proyecto de diseño. El producto será parcial o totalmente inédito, según que la inversión se haya aplicado solamente a uno o a todos los elementos del cuento inicial" (Rodari, 1999, p. 77). Por ejemplo, Caperucita es una niña malvada que ataca al buen lobo.

**Indicador de Logro:** Invierte las funciones de los personajes en un cuento.

- Preparación
  - Proyección de un video-cuento.
  - Identificar los personajes y sus acciones.
  - Trazar el cuadro sobre categorías actanciales (Tabla 9) con la información encontrada.
  - Posteriormente utilizar el mismo cuadro para cambiar los personajes y asignarles una función diferente a la del cuento original.
- Escritura
  - Con la nueva función de los personajes, construye la historia atendiendo al relato original.
- Revisión y Corrección.

**Guía** *¿Qué pasaría si?*

***Orientación para el maestro.***

La presente guía es la adaptación de otro juego de composición de Rodari que consiste en plantear una hipótesis, en alguna parte del relato, que lleve al estudiante a modificar de

alguna manera el contenido original del cuento; por ejemplo: ¿Qué tal si el encuentro no es con un lobo...? ¿Qué pasaría si... Caperucita Roja se encuentra con un sapo en el bosque?

**Indicador de Logro:** Plantea situaciones hipotéticas para cambiar la trama de un cuento.

#### Preparación

- Leer uno de los cuentos trabajados en la etapa de Lectura. Por ejemplo, Blancanieves ( Hermanos Grimm).

En un hermoso castillo vivía una jovencita que quedó huérfana. La madrastra no la quería y busca maneras posibles para deshacerse de ella. En una mañana la madrastra la envió con un lacayo al bosque para que él acabe con su vida. El lacayo se arrepiente y la abandona en el bosque. Al atardecer siete enanos encuentran a Blancanieves dormida. La llevan a su refugio y cuidan de ella durante largo tiempo. La madrastra se entera que Blancanieves está viva, realiza conjuros, hechizos y se transforma en una anciana que la envenena con una manzana. Al día siguiente, los enanos tristes depositan el cuerpo en una urna de cristal. Afortunadamente, la llegada de un príncipe al besar a Blancanieves rompe el hechizo.

- A continuación se propone un cambio en la historia, específicamente en la acción relevante ¿Qué pasaría si... Blancanieves se encuentra en el bosque con siete gigantes?...

En un hermoso castillo vivía una jovencita que quedó huérfana. La madrastra no la quería y busca maneras posibles para deshacerse de ella. En una mañana la madrastra la envió con un lacayo al bosque para que él acabe con su vida. El lacayo se arrepiente y la abandona en el bosque. Al atardecer siete gigantes encuentran a Blancanieves dormida...

- Escritura
  - Organizar las ideas esenciales inventadas que dan continuidad al relato.
  - Escribir el cuento completo con las modificaciones correspondientes.
- Revisión y Corrección.

**Guía**      **Palabra Intrusa*****Orientación para el maestro.***

Esta guía es otra adaptación de un juego de composición escrita creado por Rodari; para estructurar una nueva versión se da al niño/niña un conjunto de cuatro palabras utilizadas en el cuento original y una más que no guarde relación alguna con el texto. El estudiante previamente conoce la trama y deberá recurrir a su imaginación para introducir el nuevo elemento. Por ejemplo: abuela/caperucita/lobo/bosque/helicóptero.

**Indicador de Logro:** Integra una palabra intrusa al conjunto de palabras extraídas del cuento original con el propósito de escribir una nueva versión.

- Preparación
  - En el salón se ubican dos cajitas, en una de ellas se depositan tirillas que indican cuatro palabras pertenecientes a un mismo cuento (las palabras están separadas por guiones); en otra se encuentran fichas con una palabra totalmente ajena al cuento.
  - Cada estudiante (o por grupos) toma una ficha de cada caja.
  - Lee detenidamente la ficha que indica las cuatro palabras y descubre con qué cuento se relacionan. Posteriormente se remite a la segunda ficha y descubre cuál es la palabra intrusa.
  - Reflexiona sobre la manera de relacionar las cinco palabras dentro de la estructura de un cuento.
- Escritura
  - Determina la manera cómo ese nuevo elemento puede, en cierta forma, modificar la trama del cuento original.
  - Disponer el ambiente y la hoja para empezar la escritura de la nueva versión.
- Revisión y Corrección.

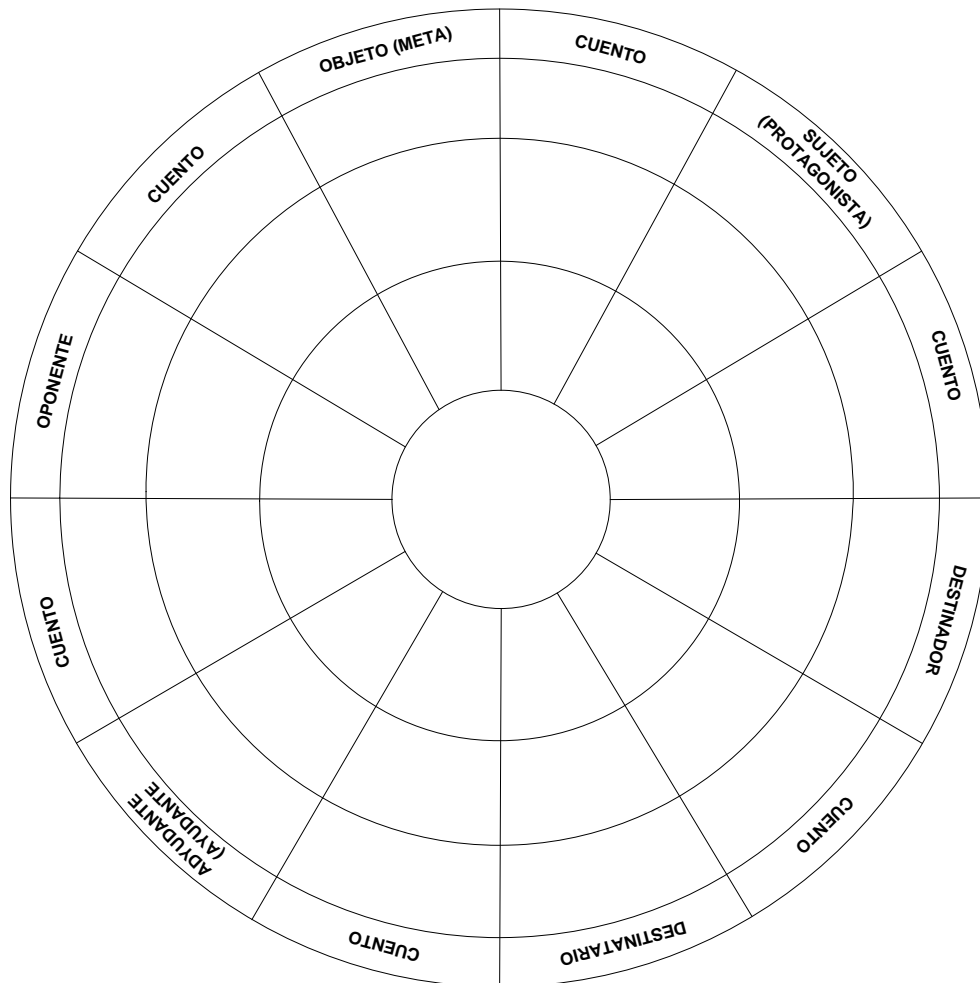
*Guía Salpicón de cuentos*

***Orientación para el maestro.***

Esta guía es una adaptación de la ensalada de cuentos de Rodari (2000). Los elementos y personajes de varios cuentos se mezclan armónicamente y conservan sus funciones para dar origen a una nueva versión.

**Indicador de Logro:** Combina personajes de diferentes cuentos para construir una sola versión.

- Preparación
  - Presentación del filme Shreck.
  - Identificar los personajes de acuerdo al círculo de categorías.
  - Descubrir el cuento al que pertenecen.



- Escritura
  - Seleccionar seis personajes de diferentes cuentos y asignarles funciones determinadas.
  - Construir un nuevo cuento.
- Revisión y Corrección.

**Guía            Ruleta de cuentos**

***Orientaciones para el maestro***

La ruleta de cuentos se inspira en las etapas estructurales de Propp y en el esquema actancial de Greimas; permite la combinación de esferas de acción y actantes dentro de una misma secuencia narrativa. Es importante recordar en este aspecto que el equipo investigador realizó sus propias adaptaciones a estas propuestas. La ruleta se fabrica con siete círculos de acrílico de igual diámetro cada uno; los círculos se nombran con un título, que corresponde a las situaciones del relato:

- La disminución o daño causado a alguien o el deseo de poseer algo.
- La partida del protagonista.
- El encuentro con un donante.
- Regalo de un objeto mágico.
- El duelo con el adversario o castigo.
- El regreso o persecución.

Para armar la ruleta, se procede de la siguiente manera:

- Los círculos se ordenan uno seguido del otro.
- Cada círculo determina según corresponda: el tipo de héroe (un duende, un pescador, una princesa, un campesino, un soldado, un pobre leñador, un príncipe, una pastora); la partida del protagonista por una causa específica (una música lejana, una paloma mensajera, una llamada telefónica, una botella con mensaje, un sueño extraño, un rayo, un plan secreto, una huella misteriosa, ir a la guerra, ir a trabajar, un viaje); el daño causado a alguien /el deseo de poseer algo (la muerte de



un ser querido, pérdida de sus bienes, un hechizo, destierro, abandono/ ser rico, fuerte, célebre, sabio, encontrar el amor, ser un bebé, no envejecer, volverse rey); el duelo con el adversario o castigo (policía, monstruo, ogro, gigante, dragón, bruja, robot, doctor malvado); el encuentro con un donante (viejo, vidente, mago, noble caballero, caballero, hada, gnomo); el objeto mágico (fórmula de invisibilidad, tapete volador, billete de lotería ganador, inyección de la verdad, carta mágica, llave encantada, lámpara de deseos); el regreso y/o la persecución (nombrado rey, victorioso, matrimonio, recuperación de dignidad / cima de una montaña, cueva oscura, planeta, isla, profundo del bosque, profundo del mar, castillo abandonado).

Los círculos se sujetan con un soporte sobre una base de madera para que cada uno gire libremente.

**Indicador de logro:** Teje la trama de un cuento a partir de las situaciones del cuento.

- Preparación
  - Hacer girar cada círculo en la ruleta para seleccionar los elementos, las personas y las acciones que formarán parte del relato.
  - Llenar el esquema con las situaciones del cuento para ordenar y recordar la información recolectada en sorteo con la ruleta.

Etapas estructurales	Pistas en la ruleta
Daño a alguien o deseo de poseer algo	
Partida del protagonista	
Encuentro con un donante	
Regalo de un objeto mágico	
Duelo con el adversario o castigo	
Regreso y/o persecución	

- Escritura
  - Organizar las situaciones para tenerlas en cuenta en la redacción del relato.
  - Iniciar la construcción del cuento.
  - Relectura y selección del título.
- Revisión y Corrección.

**Guía:** *Cartas de los mil cuentos****Orientaciones para el maestro.***

Este juego es una adaptación de las Cartas de Propp, llamadas así porque retoman las funciones que este teórico descubre en los cuentos maravillosos; en ellas las 31 funciones establecidas por este estudioso de la morfología del cuento se reducen a 16; algunas se dejan y otras se sustituyen para facilitar el trabajo de los estudiantes.

- Se diseñan las cartas, cada una marcada con una de las siguientes funciones: prohibición, transgresión, fechoría o carencia, partida del héroe, misión, encuentro con el donante, regalos mágicos, aparece el oponente, poderes del oponente, combate, victoria, regreso, llegada a casa, pruebas difíciles, reconocimiento del héroe, castigo del oponente y matrimonio.
- Se puede además, ilustrar las cartas con figuras simbólicas sobre las funciones.
- Con la combinación de las cartas, cada estudiante puede convertirse en un narrador que interpreta las imágenes de acuerdo a su creatividad; cada jugador le da el sentido que desee, no hay una estructuración rígida en su manejo.
- Se aconseja no utilizar las cartas hasta que los estudiantes estén lo suficientemente familiarizados con los cuentos.

**Indicador de logro:** Construir cuentos a partir de las funciones de los personajes.

- Preparación
  - Leer y descubrir las cartas: primero en forma colectiva, para un proceso de familiarización.
  - Diálogo y descubrimiento del significado de las funciones y su relación con la imagen que cada carta presenta.
  - Disponer las cartas en un espacio donde el estudiante tenga fácil acceso a ellas.
- Escritura

A continuación se presentan cuatro posibles variantes del juego:

- El estudiante selecciona secuencialmente tres o cuatro cartas que se encuentran boca abajo, toma la primera y empieza a escribir el cuento a partir de la información que ésta le brinda; al destapar la siguiente y da continuidad a la historia. El proceso continúa hasta agotar las cartas que seleccionó.
- Mezclar las cartas e improvisar nuevas reglas: sacar tres cartas al azar y construir con ellas una historia completa.
- Dividir la baraja entre dos grupos de estudiantes, cada uno construye su historia, en competición.
- En ocasiones, es suficiente una carta para sugerir un cuento.
- Revisión y Corrección.

**Guía:** *Los personajes salen de mi Bitácora*

**Indicador de logro:** Selecciona de la bitácora las personas que en ella se nombran para convertirlas en personajes del cuento.

- Preparación
  - Leer la bitácora.
  - Dibujar un corazón sobre la persona que nombra.
  - Seleccionar, de todas las personas, sólo cuatro.
- Escritura
  - Transformar las personas que selecciona en personajes de un cuento.
  - Inventar libremente las acciones que van a realizar los personajes.
- Revisión y Corrección.

**Guía:** *Las experiencias de mi bitácora visitan el mundo de los cuentos*

**Indicador de logro:** Selecciona de la bitácora las experiencias más importantes, para escribirlas a través de un cuento.

Preparación

- Leer la bitácora.

- Subrayar con un color especial las experiencias que hasta el momento han sido importantes, con color verde las experiencias felices, con azul las que hayan causado dificultades.
- Seleccionar, de todas las anteriores, sólo cuatro experiencias.
- Escritura
  - Tiene libertad para inventar los personajes y las acciones.
- Revisión y Corrección.

**Guía:**            *...Un cuento nace de mi Bitácora.*

**Indicador de logro:** Selecciona de la bitácora las experiencias más importantes, los personajes y sus acciones para luego, hacerlas parte de un cuento propio.

- Preparación
  - Lee la bitácora.
  - Subraya con un color especial las experiencias que para hasta el momento han sido importantes, con color verde las experiencias felices, con azul las que hayan causado dificultades.
  - Encierra con un círculo de color los personajes que han participado en ellas.
  - Identifica las acciones, es decir cómo participaron los personajes en las experiencias.
  - Selecciona tres experiencias.
- Escritura
  - Empieza a organizar sus ideas e imprime en ellas su propio estilo.
  - Expresa sus sentimientos reales y sus mundos imaginarios.
- Revisión y Corrección.

**Guía:**            *Imágenes y palabras*

**Indicador de logro:** Utilizar diferentes láminas para crear un cuento.

- Preparación:

- Solicitar láminas a los estudiantes.
- Organización del salón en mesas de trabajo.
- Recolección de las láminas y ubicación de las mismas en el centro del aula.
- Escritura:
  - Selección libre de las láminas por parte del estudiante.
  - Creación libre de un cuento y ambientación del mismo a partir de las láminas escogidas.
- Revisión y corrección

**Guía**            ***Bola de Cristal***

Indicador de logro: Crear un cuento a partir de un programa de televisión.

- Preparación:
  - Revisión general de los programas de televisión.
  - Identificar los programas de televisión que los niños observan.
  - Organización de un conversatorio con los estudiantes sobre los programas favoritos.
- Escritura:
  - Selección libre del programa de televisión.
  - Evocar el capítulo observado y a partir de él proyectarse a escribir el siguiente a manera de cuento.
- Revisión y corrección

**Guía**            ***Weblogs***

Indicador de logro: Utilizar diferentes herramientas electrónicas (weblogs) para dar a conocer su cuento.

- Preparación:
  - Disponibilidad del aula de informática e Internet.
  - Búsqueda de páginas y direcciones en Internet que brinden la posibilidad de seleccionar imágenes y sonidos llamativos para el niño.
  - Orientar a los estudiantes para la creación de su weblog.

- Escritura:
  - Selección libre de imágenes y sonidos.
  - Creación libre de un cuento y animación del mismo.
- Revisión y corrección.

### CONCLUSIONES

La investigación, en particular, facilitó la comprensión de las maneras cómo enseñan los maestros la producción escrita del cuento e identificó las técnicas de motivación, los recursos que emplean para este quehacer específico y las ventajas de su enseñanza en la formación académica y personal de los estudiantes. Al llegar a este punto, es importante afirmar que, aunque los maestros se interesan por la enseñanza de la escritura del cuento, existe el desconocimiento de una didáctica que precise las estrategias más adecuadas y pertinentes que favorezcan de manera efectiva el aprendizaje.

Considerar al cuento como una temática hace que pierda su valor y se minimice su trascendencia a favor del desarrollo de los procesos de pensamiento, que se revelan en producciones escritas ricas en creatividad y estructuración; además, debilita la capacidad para poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas y del conocimiento directo de un número significativo de ellas. Es importante entonces, asignar el espacio y tiempo que se merece la enseñanza de la producción escrita del cuento dentro del currículo escolar.

El asumir la escritura como un proceso espontáneo limita la búsqueda de nuevas estrategias de composición y genera un conflicto entre la importancia de trabajar los esquemas narrativos propios de este género y la escritura sin intencionalidad; además, esta concepción prioriza más la estructura gramatical que las cualidades de un buen texto escrito.

Por otro lado, se descubrió que los maestros dan importancia a las producciones escritas individuales y a las colectivas; lo individual abre puertas al desarrollo cognitivo; por su parte, el trabajo colectivo facilita el aprendizaje colaborativo que permite reforzar conocimientos, valores y el trabajo en equipo.

Identificar el perfil de los maestros investigados que enseñan la producción escrita del cuento e indagar acerca de los conceptos pedagógicos y de contenido que manejan, permitió comprender su forma de trabajo, su quehacer en el aula, el interés que tienen por realizar una buena labor y además, valorar su experiencia. Aunque no reciben cualificación de las dependencias encargadas de la formación pedagógica, referente al tema específico de estudio, su recursividad los lleva a desarrollar diferentes actividades que de alguna manera aportan a la enseñanza de la producción escrita del cuento.

La producción de cuentos conduce a los estudiantes a traspasar del proceso mecánico de escritura, al ejercicio de la producción de significados, atiende a su desarrollo evolutivo y de pensamiento, para estimular la formación de sujetos reflexivos y constructores de su propio discurso. Lo anterior permite plantear los siguientes retos: en primer lugar, lograr que los estudiantes se conviertan en escritores y productores de cuentos que superen el paso del tiempo. Esto quiere significar que serán autores futuristas sin dejar de dar la importancia que se merece su pasado y su presente, ésta es una de las maneras más apropiadas de dejar una marca en el tiempo. Aunque son necesarias las pautas y los esquemas para estructurar los cuentos en el inicio de la enseñanza de la producción escrita de los mismos, para lograr familiarizarse con la forma cómo están escritos, para conocer su trama y las funciones que pueden cumplir sus personajes, sin embargo, además, es indispensable avanzar para dar espacio de una manera paulatina a la libertad en la creación que a la vez permite la originalidad de la misma. Otro de los retos es lograr que la escritura del cuento deje de ser el ejercicio riguroso que tiene que ser enseñado de manera puntual en un momento y espacio determinado para cumplir así con las exigencias de una programación y posterior evaluación. Por el contrario, debe constituirse en un objeto de enseñanza que llegue de manera atractiva a los estudiantes, donde sientan que la apropian y pueden aplicarla para expresar no solo sus vivencias, sino además todas las creaciones fantásticas hasta convertirlas en cuentos de gran valor no solo de contenido, sino además de valor artístico y personal. Para ello, se debe hacer conciencia que el proceso escritural no es corto, por el contrario es complejo y exige de un paso a paso que puede enriquecerse con el manejo adecuado de la didáctica y dentro de ésta el de estrategias didácticas que permitan el desarrollo de operaciones como la planificación, elaboración de borradores y su revisión que den como producto un cuento de calidad. Es un reto también incitar al encuentro y



utilización de la escritura del cuento como instrumento de expresión y reflexión sobre el propio pensamiento, como recursos indispensables para ordenar los conocimientos y estructuras adquiridas, dando lugar a la reorganización de ellas y a la generación de otras, que superen la concepción de la escritura no solo como medio de reproducir lo ya existente, sino por el contrario, que se convierta en una posibilidad para la creación.

Las ideas planteadas como retos exigen a la escuela a transformarse en un espacio que permita desarrollar en los niños y las niñas el rol de lectores y también de escritores, para ello es indispensable que tanto el maestro como la institución se equiparen de recursos humanos, materiales y tecnológicos necesarios e indispensable para convertir a los estudiantes en autores de cuentos a través de la valoración de la escritura como medio de expresión.

Con esta investigación no se pretende demostrar teorías ya existentes, sino, generar una propuesta pedagógica flexible, lúdica, susceptible de modificaciones que puede realizar el maestro y que al llegar al estudiante, le brinda la posibilidad de convertirse paso a paso, en escritor y autor de cuentos. La estrategia didáctica *LÁPICES* (Lectura, Apropiación y Producción a través de la Impregnación del Cuento en la Escuela), tiene como objetivo fortalecer la enseñanza de la producción escrita del cuento en la Educación Básica Primaria. *LÁPICES* permite a los estudiantes asumir papeles activos frente al aprendizaje y trabajar sus diversos grados de competencia a través de la formulación de actividades curiosas, creativas y novedosas; puede adecuarse en los diferentes momentos, a los requerimientos tanto individuales como colectivos de los estudiantes; abordan además, procesos del mundo real de los niños; su diseño da gran importancia a los interrogantes qué, para qué, por qué, cómo, cuándo, con qué y con quién se va a enseñar la producción escrita de cuentos. Todo se enmarca en el principio de flexibilidad que debe estar presente en la formación de competencias. Es el maestro quien con su habilidad y compromiso dará vida a esta propuesta.

El proceso desarrollado durante la Maestría hizo un gran aporte en la formación del perfil como investigadores; llevó a descubrir nuevas maneras de leer y desarrollar reflexiones frente a esta acción; contribuyó paulatinamente a la apropiación de los pasos que deben seguirse en el proceso de investigación y brindó la posibilidad de vivir una experiencia que, en realidad, aporta al crecimiento personal y profesional.

Es de suma importancia que quien investiga tenga plena claridad sobre el tipo de trabajo que va a realizar, así mismo que seleccione el método que se aplicará, teniendo como base la especificación de unas etapas secuenciales que orienten y que permitan a los investigadores avanzar procesualmente en el conocimiento y en el manejo de lo que es la investigación cualitativa y la importancia que tiene, dentro de ella, la etnografía. A esto se añade que es un paso clave tener claro y definir cuál es el objeto de estudio para, con posterioridad plantear, de manera clara, precisa y específica el problema y los objetivos que encaminan el proceso de investigación. El manejo del método etnográfico debe ser muy cauteloso puesto que las interpretaciones del investigador pueden contener apreciaciones subjetivas que distorsionan la naturaleza misma de las situaciones observadas.

La aplicación de la guía metodológica Destilar la información, en el caso este trabajo, permitió centrar, organizar y analizar los datos de una manera procesual, lo que facilitó la visualización del horizonte, relacionada con la etapa siguiente de interpretación. La organización de la entrevista armada es el primer paso que conduce al equipo a la apropiación de la información recogida en la etapa de trabajo de campo; las fases posteriores aclaran panoramas e ideas sobre aquello que se podría encontrar, hasta llegar a formularse campos semánticos y categoriales; lo anterior se logra por la evocación constante y consciente de los objetivos específicos, la formulación de criterios unificados, la identificación de recurrencias y la asignación de predicados.

La etapa de interpretación plantea requerimientos especiales a los investigadores: ser buenos lectores, excelentes observadores; además, acudir al pensamiento reflexivo y crítico para explicar y comprender los fenómenos; así mismo, establecer conexión con los teóricos y asumir posiciones frente a los hallazgos, elementos fundamentales para el diseño de propuestas que optimicen la acción pedagógica.

## PROSPECTIVA

Aunque la investigación permitió identificar hallazgos significativos en cuanto a la producción escrita del cuento, es conveniente extender la indagación respecto a este aspecto, a otras instituciones educativas con el fin de validar y generalizar debilidades y fortalezas en los modos de enseñanza de los maestros de la Educación de Básica Primaria en el Municipio de San Juan de Pasto. Al ampliar este proceso, es posible que otras investigaciones en esta misma línea aporten o complementen el trabajo realizado hasta el momento. Sería valioso por ejemplo, identificar si el niño se siente atraído o conquistado por la escritura del cuento; de igual manera, cómo se lleva a cabo este proceso y qué estructuras mentales participan en esta tarea.

Profundizar en los estudios del trabajo realizado por escritores como: Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Mario Vargas Llosa y otros como Edgar Allan Poe, Daniel Pennac, y Umberto Eco, ellos con sus aportes y estilo de trabajo son una oportunidad para fortalecer la propuesta. El llegar a comprender la concepción que tienen sobre los diferentes mundos posibles que admiten nuevas formas de creación, ofrecen la posibilidad de establecer relaciones que rompen los paradigmas de espacio y tiempo. Estos escritores además invitan a las generaciones jóvenes a entrar en contacto con la narrativa actual.

Por otra parte, es necesario mencionar la situación del investigador en San Juan de Pasto; lastimosamente no cuenta con el material bibliográfico suficiente para apoyar su estudio con relación al acceso a fuentes primarias. Sin embargo, a pesar de esta deficiencia, el afán por sacar adelante sus proyectos, lo impulsan a ser recursivo y solicitar textos fuera de la ciudad, así mismo, a establecer contactos con personas que comparten su deseo de saber y su empeño por la constante indagación. Es importante entonces, que respecto a este vacío las universidades y el gobierno local se interesen en apoyar el trabajo de los docentes investigadores enriqueciendo las bibliotecas con material especializado.

Como proyección del trabajo investigativo, se pretende también la elaboración de una maleta pedagógica (lápiz) que incluya el material didáctico apropiado y pertinente que permita la aplicación de la propuesta; así mismo, la selección de un canon de cuentos. Para ampliar la socialización de las producciones escritas de los estudiantes, se pretende el diseño de una página web, puesto que no se puede desconocer el avance tecnológico en las comunicaciones, uno de los retos de la escuela es apropiarse de estos recursos para favorecer procesos de aprendizaje junto a esto es importante abrir espacios virtuales haciendo uso de los weblogs. Además se quiere construir un software lúdico multimedial de la propuesta *LÁPICES*. Por último la planeación y organización de un seminario-taller para la difusión y aplicación de la propuesta didáctica.

## LISTA DE REFERENCIAS

Alzate Piedrahita María Victoria, Arvelaez Gómez Martha Cecilia, Gómez Mendoza Miguel Ángel, Romero Loaisa Fernando y Gallón Bedoya Humberto. (2005) El texto escolar y las mediciones didácticas y cognitivas. Pereira. Ed. Papiro.

Anderson Imbert, Enrique. (1982) Teoría y técnica del cuento. Barcelona. Ed. Ariel, S.A.

Benjamín, Walter. (1980) Imaginación y Sociedad. Iluminaciones I. Madrid: España. Taurus Ediciones, S. A.

Bernal Ramírez, Gloria Esperanza. (2003) De escritos, escrituras y escritores. (1ª. ed.). Bogotá. Ed. Javegraf.

Bettelheim, Bruno. (1994). Sicoanálisis de los cuentos de hadas (2ª. ed.). Barcelona. Ed. Crítica.

Bortolussi, Marisa. (1987). Análisis Teórico del cuento infantil. (2ª. ed.). Madrid. Ed. Alhambra.

Briones, Guillermo. (2000). La investigación en el aula y en la escuela, módulos de autoaprendizaje 2. Bogotá. Tercer Mundo Editores.

Bruner, J. S. (1988). Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo. Madrid. Pablo del Río.

Cassany, Daniel. (1995 ). La cocina de la escritura. Barcelona. Ed. Anagrama S.A.

Cortázar, Julio. (1994) Del cuento breve y sus alrededores. En : Obra crítica/2. Buenos Aires. Alfaguara.

Díaz Barriga, Frida, y Hernández Rojas, Gerardo. (1998) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México. Ed. Mc.Graw-Hill.

Fernández, A. (1986). “Didáctica General y Didácticas Especiales Aplicadas a la Didáctica Diferencial” en Pla I Molins, María. Currículum y Educación: Campo Semántico de la Didáctica. (1ª. ed.). Barcelona. Ed. Universitat de Barcelona.

Gardner, Howard. (1998). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona. Ed. Paidós.

Gillig, Jean-Marie. (2000). *El cuento en pedagogía y en reeducación*. México. Ed. Fondo de Cultura Económica.

Gimeno Sacristán, J. (1988). *El Currículo: Una Reflexión sobre la práctica*. Madrid: España. Ed. Morata.

González Landa, Carmen, y Álvarez Angulo, Teodoro. (2004). *Leer y escribir desde la educación infantil y primaria*. Madrid. Col. Aulas de Verano, Ministerio de Educación y Ciencia.

Greimas. A.J. (1971). *Semántica estructural. Investigación Metodológica*. Madrid: España. Ed. Gredos S. A.

Habermas, Jürgen. (1996). *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. México. Ed. Rei.

Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. Áreas obligatorias y fundamentales. (1998). 1ª. ed. Bogotá. Ed. Magisterio.

McCormick, Lucy. (2001). *Didáctica de la Escritura*. (5ª. ed.). Buenos Aires. Ed. Aique Grupo Editores.

Mattos, Luiz Alves de. (1963). *Compendio de didáctica General*. Buenos Aires. Ed. Kapelusz.

Medina Rivilla, Antonio y Salvador Mata, Francisco. (2005). *Didáctica General*. Madrid. Ed. Prentice Hall.

Miranda Podadera, Luis. (1977). *Análisis gramatical*. Madrid: España. Editorial Hernando.

Moore, T.W. (1987). *Introducción a la Filosofía de la Educación*. México. Ed. Trillas.

Mora Monroy, Gloria y Silva Olarte, Mirtha. (2001). *Andares y Desandares de la Lectura y la Escritura*. (1ª. ed.). Bogotá. Ed. Javegraf.

Lerner, Delia. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. (4ª. ed.). México. Ed. Fondo de Cultura Económica.

Pérez Gómez, A. (1988). *Currículum y Enseñanza*. Málaga: España. Universidad de Málaga.

Pintrich, Paul R. y Schunk, Dale H. (2005). Motivación en contextos educativos: Teoría, Investigación y Aplicaciones. (2ª. ed.). Madrid: España Ed. Prentice Hall.

Pla I Molins, María. (1993). Currículum y Educación: Campo Semántico de la Didáctica. (1ª. ed.). Barcelona. Ed. Universitat de Barcelona.

Propp, Vladimir. (2000). Morfología del cuento. (10ª.ed). Madrid. Ed. Fundamentos.

Rodari, Gianni. (2000). Gramática de la Fantasía: Introducción al arte de inventar historias. (2ª. Ed.). Bogotá. Ed. Panamericana.

Shulman, L.S. (1989). "Paradigmas y Programas de Investigación en el Estudio de la Enseñanza: Una Perspectiva Contemporánea" en Wittrock, M.C. La investigación de la Enseñanza, I. Enfoques, Teorías y Métodos. Barcelona. Ed. Paidós.

Toulmin, S. (1977). La Comprensión Humana. Tomo I. Madrid: España. Ed. Alianza.

Tobón, Sergio. (2006). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá. Ecoeditores

Vásquez Rodríguez, Fernando. (2006). La Enseña literaria, Crítica y didáctica de la literatura. Bogotá. Ed. Kimpres.

\_\_\_\_\_. El Diario de Campo: Una herramienta para investigar en preescolar y primaria, Bogotá D.C.

Vásquez, María Inés. (2000). Cuadernos de Investigación Educativa. Vol. 1. No. 7. Uruguay. Publicación Semestral del Instituto de Educación de la Universidad ORT,

Velez de Piedrahita, Rocío. (1993). Guía de Literatura Infantil. Bogotá. Ed. Norma.

Valles, Miguel S. Técnicas Cualitativas de Investigación Social, Reflexión metodológica y práctica profesional.

Wittrock, Merlín C. (1989). La Investigación de la Enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación. 1ª. ed. España. Ed. Paidos.

Zambrano, Leal Armando. Los hilos de la palabra: Pedagogía y Didáctica. Bogotá. Ed. Artes Gráficas del Valle.

## BIBLIOGRAFÍA

Alzate Piedrahita María Victoria, Arvelález Gómez Martha Cecilia, Gómez Mendoza Miguel Ángel, Romero Loaisa Fernando y Gallón Bedoya Humberto. (2005) El texto escolar y las mediciones didácticas y cognitivas. Pereira. Ed. Papiro.

Anderson Imbert, Enrique. (2003) Teoría y técnica del cuento. Barcelona. Ed Ariel, S.A.

Benjamín, Walter. (1980) Imaginación y Sociedad. Iluminaciones I. Madrid: España. Taurus Ediciones, S. A.

Bernal Ramírez, Gloria Esperanza. (2003) De escritos, escrituras y escritores. (1ª. ed.). Bogotá. Ed. Javegraf.

Bettelheim, Bruno. (1994). Sicoanálisis de los cuentos de hadas. (2ª. ed.). Barcelona. Ed. Crítica.

Bortolussi, Marisa. (1987). Análisis Teórico del cuento infantil. (2ª. ed.). España. Ed. Alhambra.

Briones, Guillermo. (2000). La investigación en el aula y en la escuela, módulos de autoaprendizaje 2. Tercer Mundo Editores. Bogotá D. C.

Bruner, J. S. (1988). Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo. Madrid. Pablo del Río.

Cassany, Daniel. (1995 ). La cocina de la escritura. Barcelona. Ed. Anagrama S.A.

Coffey, Armando y Atkinson Paul (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de Investigación. Medellín. Ed. Universidad de Antioquia.

Cortázar, Julio. (1994) Del cuento breve y sus alrededores. En : Obra crítica/2. Buenos Aires. Alfaguara.

De Zubiría Samper, Miguel. (2001). Enfoque Pedagógicos: Didácticas Contemporáneas. (1ª ed.). Colombia. FIPC. Alberto Merani.

Deslauriers, Jean Pierre. (2005). Investigación Cualitativa. Pereira. Ed. Paidos.



Díaz Barriga, Ángel. Didáctica: Aportes para una polémica. (2ª. ed.). Argentina. Ed. Aique.

Díaz Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo. (1999). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: Una Interpretación Constructivista. Ed. McGraw – Hill. México D.F.

Fernández Cuesta, M. y Duque, Martín. (1991) Géneros Literarios: Iniciación a los estudios de la literatura. Ed. Placer. Madrid.

Gardner, Howard. (1998). Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica. Barcelona. Ed. Paidós.

Gillig, Jean-Marie. (2000). El cuento en pedagogía y en reeducación. México. Ed. Fondo de Cultura Económica.

Girox, Henry A. (1990). Los profesores como intelectuales. Barcelona. Ed. Paidós.

Gimeno Sacristán, J. (1988). El Currículo: Una Reflexión sobre la práctica. Madrid: España. Ed. Morata.

González Landa, Carmen, y Álvarez Angulo, Teodoro. (2004). Leer y escribir desde la educación infantil y primaria. Madrid. Col. Aulas de Verano, Ministerio de Educación y Ciencia.

Greimas. A.J. (1971). Semántica Estructural. Investigación Metodológica. Madrid: España. Ed. Gredos S. A.

Habermas, Jürgen. (1996). Teoría de la Acción Comunicativa: Complementos y estudios previos. México. Ed. Rei.

Hernández, Roberto. Fernández, Carlos. Baptista, Pilar. (2006). Metodología de la Investigación. (4ª. ed.). México. Ed. McGraw Hill.

Lerner, Delia. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. (4ª. ed.). México. Ed. Fondo de Cultura Económica.

Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. Áreas obligatorias y fundamentales. (1998). 1ª. ed. Bogotá. Ed. Magisterio.

McCormick, Lucy. (2001). Didáctica de la Escritura. (5ª. ed.). Buenos Aires. Ed. Aique Grupo Editores.

Mattos, Luiz Alves de. (1963). Compendio de Didáctica General. Buenos Aires Ed. Capelusz.

Medina Rivilla, Antonio y Salvador Mata, Francisco. (2005). *Didáctica General*. Madrid. Ed. Prentice Hall.

Méndez, Carlos. (2001). *Metodología: Diseño y Desarrollo del Proceso de Investigación*. (3ª. ed.). Bogotá. Mc.Graw Hill.

Miranda Podadera, Luis. (1977). *Análisis gramatical*. Madrid: España. Editorial Hernando.

Moore, T.W. (1987). *Introducción a la Filosofía de la Educación*. México. Ed. Trillas.

Mora Monroy, Gloria y Silva Olarte, Mirtha. (2001). *Andares y desandares de la Lectura y la Escritura*. (1ª. ed.). Bogotá. Ed. Javegraf.

Olson, Mary W. (1991). *La investigación-acción entra al aula*. (2ª. ed.). Argentina. Ed. Aique.

Pérez Gómez, A. (1988). *Currículum y Enseñanza*. Málaga: España. Universidad de Málaga.

Pintrich, Paul R. y Schunk, Dale H. (2005). *Motivación en contextos educativos: Teoría, Investigación y Aplicaciones*. (2ª. ed.). Madrid: España. Ed. Prentice Hall.

Pla I Molins, María. (1993). *Currículum y Educación: Campo Semántico de la Didáctica*. (1ª. ed.). Barcelona. Ed. Universitat de Barcelona.

Propp, Vladimir. (2000). *Morfología del cuento*. (10ª.ed). España. Ed. Fundamentos.

Ramírez Bravo, Roberto. (1996). *Introducción a la Lingüística*. Colombia. Universidad Mariana, Facultad de Educación.

Rodari, Gianni. (2000). *Gramática de la Fantasía: Introducción al arte de inventar historias*. (2ª. Ed.). Bogotá. Ed. Panamericana.

Sanvisens, Alejandro. (1992). *Introducción a la Pedagogía*. (3ª. ed.). Barcelona. Ed. Barcanova.

Shulman, L.S. (1989). "Paradigmas y Programas de Investigación en el Estudio de la Enseñanza: Una Perspectiva Contemporánea" en Wittrock, M.C. *La investigación de la Enseñanza, I. Enfoques, Teorías y Métodos*. Barcelona. Ed. Paidós.

Tamayo y Tamayo, Mario. (2006). *El proceso de la Investigación Científica*. (4ª. ed.). México. Ed. Limusa.

Tobón, Sergio. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá. Ecoeditores

Toulmin, S. (1977). La Comprensión Humana. Tomo I. Madrid: España. Ed. Alianza.

Udo de Haes, Dan. (1984). El niño y los cuentos. (1ª. ed.). Madrid. Ed. Rudolf Steiner.

Vásquez Rodríguez, Fernando. (2006). La Enseña literaria, Crítica y didáctica de la literatura. Bogotá. Ed. Kimpres.

\_\_\_\_\_. El Diario de Campo: Una herramienta para investigar en preescolar y primaria, Bogotá D.C.

Vásquez, María Inés. (2000). Cuadernos de Investigación Educativa. Vol. 1. No. 7. Uruguay. Publicación Semestral del Instituto de Educación de la Universidad ORT,

Velez de Piedrahita, Rocío. (1993). Guía de Literatura Infantil. Bogotá. Ed. Norma.

Valles, Miguel S. Técnicas Cualitativas de Investigación Social, Reflexión metodológica y práctica profesional.

Wittrock, Merlin C. (1989). La Investigación de la Enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación. 1ª. ed. España. Ed. Paidós.

Zambrano, Leal Armando. Los hilos de la palabra: Pedagogía y Didáctica. Bogotá. Ed. Artes Gráficas del Valle.

## ANEXOS

### ANEXO A

Guión para la primera sesión de entrevista en profundidad

#### **Objetivo**

Identificar aspectos de carácter sociodemográficos y metodológicos utilizados por los docentes que enseñan producción escrita de cuentos en grado cuarto.

#### **1. Aspecto sociodemográfico**

- Datos Personales
- Formación Académica
- Experiencia Docente
- Campos y niveles de desempeño

#### **Preguntas posibles**

- ¿Cuál es su formación académica?
- ¿Qué puede comentarnos acerca de su experiencia docente?
- ¿Con qué tipos de población ha trabajado?
- ¿Cómo contribuyeron estas experiencias a su formación?

#### **2. Aspecto metodológico**

- Experiencias
- Organización y desarrollo de la clase
- Recursos
- Seguimiento del proceso

**Posibles preguntas**

¿Cómo trabaja el tema del cuento en el aula?

Si en una clase su objetivo es el desarrollo de la producción escrita de cuentos ¿qué aspectos tiene en cuenta para su preparación?

¿Cómo despierta el interés de sus estudiantes hacia la producción escrita de cuentos?

¿Qué actividades realiza y qué recursos emplea para la enseñanza de la producción escrita de cuentos?

**3. Aspecto de producción escrita de cuentos**

- Hallazgos
- Problemáticas
- Verificación

**Posibles preguntas**

Dentro de su experiencia ¿qué descubre usted en las producciones escritas de cuentos realizada por los estudiantes?

¿Cuáles son los posibles aspectos que pueden limitar la producción escrita del cuento?

¿Cómo comprueba la producción escrita de cuentos en sus estudiantes?

## ANEXO B

Guión para la segunda sesión de entrevista en profundidad

### **Objetivo**

Identificar aspectos de interacción en el aula y de fundamentos pedagógicos utilizados por los docentes que enseñan producción escrita de cuentos en grado cuarto.

### **1. Aspecto de interacción en el aula**

- Conductas
- Desempeños

#### **Posibles preguntas**

¿Cuál es el ambiente propicio para que el estudiante escriba cuentos?

¿Cuáles son las actitudes y reacciones de los estudiantes frente a la producción escrita de cuentos?

¿Cómo comparte y socializa con sus estudiantes los descubrimientos encontrados en la producción escrita de cuentos?

### **2. Aspecto de fundamentos pedagógicos**

- Pedagogía y Didáctica
- Tendencias Pedagógicas
- Estándares y competencias

#### **Posibles preguntas**

¿Qué concepto tiene usted sobre didáctica?

¿Cómo aporta la didáctica en la enseñanza de la producción escrita de cuentos?

¿Cuál es su conocimiento sobre estrategia didáctica?

¿En algún momento los descubrimientos en los trabajos de sus estudiantes le permiten crear estrategias para la enseñanza de la producción escrita de cuentos?

## ANEXO C

### Guión para la tercera sesión de entrevista

#### **Objetivo**

Profundizar sobre aspectos específicos relacionados con la producción escrita de cuentos.  
Ampliar información con el fin de aclarar las inquietudes suscitadas a partir de las respuestas obtenidas en sesiones anteriores.

#### **1. Generalidades del cuento**

- ✓ Definición o conceptualización del cuento.
- ✓ Estructura o esquema de enseñanza.
- ✓ Clasificaciones que enseña el maestro.

#### **2. Lengua castellana y cuento**

- ✓ Gramática
- ✓ La gramática aplicada a la producción escrita de cuentos.
- ✓ Elementos gramaticales en la enseñanza de la producción escrita de un cuento.
- ✓ La motivación para la enseñanza de la producción escrita de cuentos.

#### **3. ENSEÑANZA DEL CUENTO**

- ✓ Técnicas.
- ✓ Recursos.
- ✓ Medios.

#### **4. El cuento como estilos narrativos.**

- ✓ La fábula

**5. Formas de enseñar la producción escrita del cuento**

- ✓ Estrategia
- ✓ Metodología
- ✓ Técnica
- ✓ Método.

**6. El cuento y la programación del área de castellano en la institución**